

Ana Margarida Teixeira Pacheco

2º Ciclo de Estudos em Filosofia

**O cinema como um instrumento pedagógico-didático no processo de ensino-
aprendizagem de filosofia**

2015

Orientadora: Professora Doutora Maria João Couto

Coorientador: Professor Doutor Nuno Fadigas

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão provisória

Resumo

O presente relatório enquadra-se na iniciação à prática docente, parte integrante do 2º ciclo do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Subjacente à minha escolha temática está, simultaneamente, a minha admiração pela sétima arte e o reconhecimento do protagonismo que o mesmo assume na sociedade contemporânea.

O cinema tem a capacidade de nos transportar para os mais longínquos locais, sentir as mais variadas emoções e refletir o mundo e a própria realidade. Nesta medida, o meu desafio foi procurar as ligações concretas que unem o cinema e a filosofia, por forma a justificar que a sua utilização na sala de aula seria mais adequada. Conforme percecionei ao longo do meu estágio na Escola Secundária Diogo Faria, em Baltar – Paredes, a filosofia é muitas vezes encarada como uma disciplina desmotivadora, demasiadamente teórica e de difícil assimilação. O cinema é reconhecido pela sua força cativadora, motivadora e como facilitador das aprendizagens. Para além disso, existe uma vasta gama de filmes que podem ser utilizados como recursos estratégicos adequados para abordar diferentes conteúdos programáticos – com algumas vantagens face ao trabalho de texto – na promoção da reflexão autónoma dos estudantes. Neste sentido, este relatório pretende pensar o cinema como um recurso pedagógico-didático no processo ensino-aprendizagem, explorando as suas potencialidades e possibilidades didáticas em contexto de sala de aula.

Abstract

This academic work is part of the initiation into teaching professional practice of the 2nd cycle course of the Master's degree in Philosophy Teaching in Secondary education at the Faculty of Arts of the University of Porto.

Subjacent theme to my choice is both my admiration for the seventh art and the recognition of the role that it assumes in contemporary society.

The film has the ability to transport us to the most distant places, feel the most varied emotions and and reflect the world and the reality. In this respect, my challenge was to look for the real links that unite film and philosophy in order to justify their integration in the classroom. As I observed during my internship in Escola Secundária Diogo Faria in Baltar - Paredes, philosophy is often seen as a discipline that does not motivate, too

theoretical and difficult to assimilate. The film is recognized for its captivating force, motivating and as a facilitator of learning. In addition, there is a wide range of films that can be used as strategic resources to address different program contents- with some advantages over the text work - promoting independent thinking of students.

Therefore, this report aims to think film as a pedagogical-didactic resource in the teaching-learning process, exploring its potential and educational possibilities in the classroom.

Agradecimentos

Com a conclusão do relatório de estágio torna-se imperativo agradecer às pessoas e instituições cuja colaboração tornou possível a elaboração deste trabalho.

Começo, assim, por agradecer ao Professor Doutor José Meirinhos por me ter dado a possibilidade de conhecer o Professor Doutor Nuno Fadigas e o seu trabalho numa das suas aulas, despoletando o meu interesse que mais tarde se refletiu na escolha do tema do relatório de estágio.

Com muito apreço e admiração agradeço à orientadora e ao coorientador do presente relatório de estágio, a Professora Doutora Maria João Couto e o Professor Doutor Nuno Fadigas, pela dedicação, pelo apoio, pelos conselhos, pela partilha de conhecimento e importantes sugestões de trabalho.

Agradeço de forma muito especial ao Professor Fernando Macedo, orientador cooperante de estágio da Escola Secundária Daniel Faria, pelos sábios conselhos, incentivo e motivação constante, contribuindo para a minha evolução como docente e também como pessoa.

Agradeço com carinho à comunidade educativa da Escola Secundária Daniel Faria, pelo excelente acolhimento, pela disponibilidade e apoio sempre que solicitado.

Agradeço aos colegas do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário pela prontidão e apoio prestado nesta difícil jornada.

Em especial agradeço à minha família e amigos, especialmente ao Jaime da Silva Moreira, pelo incentivo, pelo apoio e pela paciência.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao meu pai a quem devo muito do que sou hoje, e que eu sei que está sempre ao meu lado.

Nota Prévia

Na realização do presente trabalho optou-se por traduzir para a língua portuguesa as citações integradas na totalidade do texto. Todas as traduções apresentadas são da nossa responsabilidade.

Índice

Resumo	1
Agradecimentos	3
Índice	6
Índice de anexos	7
Introdução	8
1. Pode o Cinema <i>fazer</i> filosofia?	10
2. O cinema e a capacidade de ilustrar teorias filosóficas	15
3. Uma importante ferramenta filosófica utilizada no cinema: as experiências mentais	20
4. Pode o cinema apresentar argumentos?	24
5. As três objeções à ideia de que os filmes podem <i>fazer</i> filosofia	28
5.1 A objeção da explicitação	28
5.2 A objeção da generalidade	30
5.3 A objeção da imposição	31
6. O recurso ao audiovisual no processo ensino-aprendizagem da filosofia	33
7. Do cinema como recurso didático nas aulas de filosofia: uma possível utilização de filmes na subunidade 3.1. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial	39
7.1 Justificação da proposta de trabalho do filme <i>O Deus das Moscas</i>	40
7.2 Justificação da proposta de trabalho do filme <i>Para a Minha Irmã</i>	43
Conclusão	45
Bibliografia	47
Webgrafia	49
Filmografia.....	49

Índice de anexos

Anexo I – Sugestão de filmes para diferentes conteúdos programáticos	50
Anexo II – Planificação da subunidade 3.1. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial	52
Anexo III – Notícia do Público acerca do aumento da afluência às salas de cinema em 2015	54

Introdução

A discussão em torno da relação entre o cinema e a filosofia constitui um dos mais interessantes e dinâmicos campos da filosofia contemporânea, devido às mudanças que ocorreram na filosofia acadêmica e no papel cultural que o cinema desempenha, tornou-se imperativo que o mesmo fosse considerado uma forma de arte, a par das mais tradicionais, como o teatro, a dança e a pintura, suscetível de reflexão filosófica. Por outro lado, apercebemo-nos que o cinema, uma das maiores indústrias e forma de arte popular, assume um espetacular protagonismo na nossa sociedade. Neste sentido surge o desafio de pensar o cinema como um recurso pedagógico-didático no ensino de filosofia.

Num trabalho que se configurou tendo como objetivo justificar a integração do cinema em sala de aula, tornou-se imperativo procurar, num primeiro momento, de que forma é que o cinema e a filosofia se relacionam, uma vez que pensar o cinema como um recurso pedagógico-didático implica aceitar e pensar a relação entre o cinema e a filosofia.

Face às duas posições antagónicas quanto à relação entre o cinema e a filosofia, adotamos a perspetiva do filósofo Thomas Wartenberg, o qual defende que os filmes podem *fazer* filosofia e ser mais do que mero entretenimento, pois podem utilizar um conjunto de ferramentas especificamente filosóficas, como as experiências mentais, os contraexemplos e os argumentos. Assim, procuraremos refutar as três objeções mais conhecidas à perspetiva que advoga a favor do cinema como modo de *fazer* filosofia.

No presente relatório não existe nem a intenção de pensar o cinema como um mero acessório da filosofia nem defender a supremacia do cinema face ao texto filosófico. É apenas assumido o desafio de esclarecer eventuais ligações entre o cinema e a filosofia, de forma a podermos justificar a sua utilização na sala de aula.

Em seguida, e assumindo o cinema como um recurso motivador e cativador, na medida em que combina imagem, som e movimento, procuraremos, num primeiro momento, pensar nas mais-valias do cinema como recurso pedagógico-didático no ensino de filosofia e nos aspetos pedagógicos e didáticos que os docentes devem ter em conta na preparação de atividades de visualização de filmes nas aulas. Num segundo momento, faremos uma proposta de visualização de dois filmes, *O Deus das Moscas* e *Para a Minha Irmã*, em sala de aula que se inserem na subunidade “3.1. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial”, do programa de filosofia do 10º e 11º anos. Os filmes selecionados vão ao encontro do que em primeiro lugar queremos mostrar,

isto é, as eventuais ligações entre o cinema e a filosofia. Neste sentido seleccionámos dois filmes que mostram as ligações entre a filosofia e o cinema no que diz respeito às ferramentas especificamente filosóficas que utilizam. A par de cada uma das propostas surge o respetivo guião que servirá para envolver os alunos nas suas aprendizagens e facilitará a interpretação filosófica do filme. Devemos ainda mencionar que as opções de filmes para esta subunidade do programa de filosofia não se esgotam nestes onde recaiu a nossa escolha, sendo que existem muitos outros que poderiam ser utilizados.

Todo este trabalho é desenvolvido com a convicção de que:

“As referências audiovisuais, cinematográficas são culturalmente, tão necessárias e enriquecedoras como são as literárias ou as científicas para compreender a sociedade dos nossos dias.” (Ambròs, Alba & Breu Ramon, 2007, p. 166)

1. Pode o Cinema fazer Filosofia?

A discussão filosófica acerca da relação entre o cinema e a filosofia é um dos campos mais interessantes e dinâmicos da filosofia contemporânea devido ao papel cultural que o cinema assume na sociedade e às mudanças na filosofia acadêmica, que considera o cinema uma forma de arte tão importante e interessante com as mais tradicionais, sendo por isso assunto de reflexão filosófica. Na sua obra *Thinking on Screen: Film as Philosophy*, Thomas Wartenberg aborda duas posições antagônicas quanto à relação entre o cinema e a filosofia. Uma das posições admite que os filmes realmente podem *fazer* filosofia tal como os textos clássicos da tradição ocidental. No entanto, é claro que há diferenças entre os textos escritos e o cinema.

“É claro que existem diferenças entre os filmes e os textos filosóficos tradicionais. No mínimo, o conjunto dos primeiros é visual e procura entreter audiências, enquanto os últimos são escritos e visam estabelecer a verdade das suas crenças.” (Wartenberg, 2007, p. 2)

A outra posição admite que o cinema se relaciona com a filosofia, mas não tem a capacidade de, por si mesmo, criar filosofia.

“(…) A convicção é a de que o cinema é um meio proficiente para popularizar questões filosóficas, mas não tem a capacidade, por si só, de produzir filosofia original e própria.” (Wartenberg, 2007, p. 2)

Face a estas posições, concordamos com Thomas Wartenberg ao defender uma posição mais moderada. Para este filósofo os filmes podem *fazer* filosofia e ser mais do que mero entretenimento, não adquirindo, no entanto, o estatuto de serem intrinsecamente filosofia como, por exemplo, as *Meditações sobre a Filosofia Primeira* de R. Descartes, ou a *Crítica da Razão Pura* de I. Kant.

O cinema é hoje uma das maiores indústrias e forma de arte predominante que não pode ser ignorada. Assim, como forma de arte popular que é, é normal que em alguns filmes se possam querer abordar questões filosóficas que incluem as mais básicas preocupações partilhadas por todos os seres humanos. Por isso, faz sentido que os filmes recriem estas questões, uma vez que como seres humanos estamos permanentemente

interessados nelas. Os filmes são utilizados como veículos ou meios para discussões filosóficas em diferentes contextos mas isto pode ser visto como uma tentativa de um campo académico “esotérico” para ganhar popularidade entre os estudantes e o público em geral que elegem cada vez mais os filmes, a televisão ou outros meios de comunicação visuais em detrimento da leitura. Por outro lado as condições dos espectadores de filmes mudaram consideravelmente nos últimos anos com a chegada da chamada Era digital, isto é, há uma maior facilidade no acesso aos filmes, o que permite aos espectadores verem os filmes o número de vezes que desejarem. A mudança nos hábitos de visualização teve impacto na produção de filmes, que passaram a ser feitos para serem vistos mais do que uma vez. Uma outra estratégia que encoraja os espetadores a verem um filme mais do que uma vez é o uso de narrativas distorcidas, induzindo inicialmente os espectadores em erro provoca a necessidade de o rever. Muitos filmes são feitos para serem vistos mais do que uma vez e o seu objetivo são apenas as audiências e o entretenimento do público. Isto quer dizer que, presumivelmente, nem todos os filmes têm interesse filosófico e só em alguns casos as justificações filosóficas dos filmes nos permitem afirmar que eles sejam considerados como um trabalho filosófico.

Tal como Wartenberg, partilhamos a ideia de que alguns filmes, incluindo até os de ficção mais populares, se debruçam sobre problemas filosóficos. Alguns filósofos anglo-americanos, como Stanley Cavell em 1996 na sua obra *Pursuits of Happiness: The Hollywood Comedies of Remarriage*, Christopher Falzon em 2002 na sua obra *Philosophy Goes to the Movies: An Introduction to Philosophy* e Stephen Mulhall em 2002 na sua obra *On Film*, tentaram mostrar que os filmes podem ser uma forma através da qual a filosofia pode ser feita.

Além de não serem mero entretenimento, alguns filmes são capazes de contribuir para a reflexão filosófica e de dar mais vivacidade às ideias filosóficas, o que não se verifica nos textos escritos. Para mostrar que os filmes dão mais vivacidade às ideias filosóficas, Wartenberg aborda, na sua obra *Thinking on Screen: Film as Philosophy*, o filme *The Man Who Shot Liberty Valance* de John Ford, que trata, na sua perspetiva, de uma forma interessante a discussão filosófica de saber se a história é progressiva, ajudando a perceber o que é que está em causa no debate filosófico desta questão e sobre a qual se debruçaram filósofos como Hegel e Nietzsche. Como podemos verificar, o referido filme debruça-se sobre uma questão filosófica. Mas existem outros filmes que se dedicam igualmente a questões filosóficas, como *Gran Torino* de Clint Eastwood, que aborda a

questão da diversidade e convivência “racial”, ou o filme espanhol *Mar adentro* de Alejandro Amenábar, que se centra na questão da eutanásia.

De facto, tal como Wartenberg acreditamos que o cinema tem a capacidade de ilustrar teorias filosóficas de uma forma particular que lhes dá vivacidade e uma iluminação genuína. Além disso, os filmes podem apresentar argumentos e fornecer contraexemplos para crenças filosóficas. No fundo o que pretendemos mostrar é que o cinema pode *fazer* filosofia quando faz uso de ferramentas especificamente filosóficas como as experiências mentais, os contraexemplos e os argumentos. A questão que aqui se impõe é se realmente será possível que o cinema *faça* filosofia. Embora estejamos a atribuir a um filme uma característica que apenas uma criatura animada detém, dizer que o cinema *faz* filosofia é apenas uma metáfora, pois são os realizadores que na realidade fazem filosofia com os filmes que realizam.

O filósofo apelida a forma cinematográfica específica através da qual os filmes apresentam questões filosóficas de “screening philosophy”. Quando um filme é capaz de desenvolver um argumento filosófico ou um contraexemplo para uma crença filosófica, isso quer dizer que esse argumento ou contraexemplo foi ilustrado.

“(…) Entendo por ‘screening’ uma técnica especificamente cinematográfica para apresentar um ponto de vista, uma crença ou um argumento filosófico. Utilizarei, portanto, a expressão ‘screening philosophy’ para me referir ao modo especificamente cinematográfico com que um filme apresenta questões filosóficas, e que depende das características do próprio filme em si.” (Wartenberg, 2007, p. 13)

Uma das razões básicas que indicam o porquê de o cinema poder ser visto como um inimigo da filosofia, leva-nos até Platão que, através da *Alegoria da Caverna*, providenciou aos leitores uma forma de compreender a sua metafísica. Para os estudiosos contemporâneos do cinema, o fascínio que a imagem de Platão apresenta não se deve ao seu interesse pela sua metafísica, mas sim ao facto do filósofo “ter inventado” o cinema tanto tempo antes da revolução tecnológica, ainda que com um cunho pejorativo.

De facto, Platão denegriu as imagens visuais, considerando-as como cópias de cópias que se distanciam do real. A investigação filosófica, a procura da verdade, deve ter como objeto as entidades eternas e imutáveis, isto é, as ideias. Para o filósofo as coisas físicas comuns são insuficientes como objetos de verdade filosófica. A partir de Platão, os

contemporâneos concluíram que a forma de arte que é feita através das imagens não pode produzir conhecimento. O cinema não pode pertencer ao reino da verdade porque engana e ilude os espectadores. De acordo com esta perspectiva, o cinema não pode ilustrar a verdade filosófica. Paradoxalmente, no entanto, apesar de denegrir as imagens visuais, Platão acaba por utilizar uma “imagem” – uma alegoria - para defender a sua posição.

Considerando que a filosofia e o cinema se relacionam, e que o cinema pode ser um meio através do qual a filosofia é feita, a questão que se impõe é de saber o que é filosofia para podermos perceber se a filosofia *feita* no cinema pode contar como um contributo filosófico pertinente. No entanto, responder à questão de saber o que é filosofia parece ser uma tarefa difícil, tendo em conta que existem filósofos com diferentes concepções do que é filosofia. De forma a responder a esta questão, Wartenberg apresenta três concepções de filosofia que não entram em conflito umas com as outras, e que apesar de não resolverem a questão, permitem apresentar uma noção de filosofia adequada para aquilo que, tal como nós, o autor pretende mostrar. (Wartenberg, 2007, p. 31) A primeira concepção de filosofia aborda a filosofia como uma disciplina que se debruça sobre um conjunto de questões que se designa como “questões eternas”, e que se caracterizam por serem preocupações humanas centrais. Essas questões não são abordadas por mais nenhuma disciplina académica ou investigação intelectual.

A segunda concepção de filosofia entende a filosofia como uma disciplina que se questiona acerca de outras áreas do saber. Deste ponto de vista, a filosofia não tem questões exclusivamente provenientes dela. De acordo com o autor, esta concepção é influenciada pela terminologia europeia, e é caracterizada como “metaciência”, indicando um campo que utiliza o conhecimento produzido pelas outras áreas do saber como seu objeto. (Wartenberg, 2007, p. 30)

A terceira concepção é uma concepção metodológica. Esta concepção metodológica considera que existem certas formas de discurso às quais podemos chamar de estratégias retóricas, como os argumentos, as experiências mentais e os contraexemplos que, não sendo exclusivas da filosofia, são por ela predominantemente utilizadas. A propósito desta concepção, Wartenberg diz que:

“O problema desta concepção de filosofia é que, embora cada um desses modos de discurso seja característico da filosofia, nenhum deles se limita a isso.” (Wartenberg, 2007, p. 30)

Apesar de estas concepções não serem exaustivas, considerá-las em conjunto permitir-nos-á caracterizar a filosofia de uma forma razoavelmente precisa para a nossa investigação. Considerando as três concepções, e tendo em conta que existem filmes que apresentam algumas questões filosóficas centrais e utilizam ferramentas filosóficas, poderemos a partir daqui considerar que alguns filmes são um trabalho filosófico. Contudo, é necessário analisar outros parâmetros que concorrem para a sustentação desta perspetiva.

2. O cinema e a capacidade de ilustrar teorias filosóficas

São muitos os filmes que, apesar do seu estatuto de mera ilustração, contribuem para a nossa compreensão das teorias ou ideias filosóficas que ilustram. Não é por serem *ilustrações* que deixam de ser filosoficamente importantes, dado que se podem centrar em questões que merecem reflexão, e que assim, se tornam mais acessíveis aos espectadores. Urge agora introduzir e discutir a importante e problemática dicotomia proposta por alguns autores, como Christopher Falzon, entre *fazer* filosofia e apenas ilustrar teorias filosóficas. Christopher Falzon acredita que os filmes são capazes de promover introspeções filosóficas. O autor faz uma distinção entre o uso de filmes para ilustrar posições filosóficas e a própria exploração dos conteúdos filosóficos feita pelos filmes. De acordo com Falzon, se os filmes apresentam ideias e pontos de vista filosóficos, então manifestam conteúdos filosóficos genuínos. É certo que os filmes são mais do que meras ilustrações de ideias filosóficas, mas Falzon não explica porquê. Desse modo, não poderíamos distinguir os filmes que são meras ilustrações de algumas ideias filosóficas dos que realmente são capazes de *fazer* filosofia.

De modo a justificar o porquê de atribuir aos filmes conteúdos filosóficos, Falzon apresenta o *uso de* imagens como uma das semelhanças entre o cinema e a filosofia. De facto, as imagens são conteúdo comum aos filmes e à filosofia. Tal como o cinema, a filosofia também apresenta imagens que são usadas pelos filósofos para ilustrar ou clarificar as suas posições, para formular problemas ou fornecer algumas bases para as discussões filosóficas. Platão, como já afirmamos, através da *Alegoria da Caverna* denegriu as imagens visuais, mas para o fazer utilizou, curiosamente, uma imagem que se tornou famosa.

“Com este mito, o próprio Platão incorpora uma surpreendente imagem no seu discurso filosófico para esclarecer a sua posição, para ilustrar aquilo de que se quer afastar para começar a fazer filosofia. A imagem desempenha aqui um importante papel no seu discurso filosófico, como uma ilustração vívida da sua posição, sendo portanto um expediente para uma melhor compreensão do seu pensamento filosófico.” (Falzon, 2002, p. 4)

Tal como Platão, outros filósofos utilizaram imagens para ilustrar, facilitar a compreensão ou provocar pensamentos filosóficos, como por exemplo, Bertrand Russel na sua obra *Os Problemas da Filosofia*:

“Animais domésticos esperam comida ao ver a pessoa que habitualmente os alimenta. Sabemos que todas essas experiências primárias de uniformidade são capazes de nos enganar. O homem que alimentou a galinha durante todos os dias da vida dela, no final, em vez disso, torce o seu pescoço, mostrando que uma visão mais refinada da uniformidade da natureza teria sido útil para a galinha.” (Russell, 1983, p. 35)

e John Rawls na sua obra *Uma Teoria da Justiça*:

“Para ilustrar [a justiça processual perfeita], consideremos o caso mais simples de uma divisão equitativa. Um bolo deve ser dividido entre um grupo de pessoas: admitindo que a divisão equitativa é a que dá a todos uma parte igual, qual o processo, se é que existe, que dará tal resultado? Deixando de lado os aspectos técnicos, a solução óbvia está em pedir a um dos participantes que divida o bolo mas seja o último a servir-se, fazendo-o todos os outros antes dele. Ele dividirá o bolo em partes iguais, que é a forma de assegurar para si a maior porção possível. Este exemplo ilustra as características marcantes da justiça processual perfeita. Em primeiro lugar, há um critério independente para aquilo que seja uma divisão equitativa, critério esse que é definido separadamente e em momento anterior ao processo que deve ser seguido; e, em segundo lugar, é possível conceber um processo que assegure a obtenção do resultado desejado.” (Rawls, 1971, p. 85)

Nestes casos, os filósofos utilizam a imagem que é expressa pela sua narrativa e que envolve os leitores ou ouvintes no processo imaginativo.

Para além de argumentar que as imagens podem ser mais do que meras ilustrações de teorias ou ideias filosóficas, Falzon também procurou mostrar que elas podem desempenhar um papel importante nos textos filosóficos. Contudo, o filósofo não diz o que é que se deve ter em conta para que uma imagem de um texto filosófico conte como um

elemento importante de um argumento, de uma discussão filosófica ou apenas como um auxílio à nossa compreensão. Embora algumas imagens desempenhem uma função necessária e importante num argumento, nem todas as imagens desempenham. Falzon não estabeleceu nenhum critério preciso que permitisse distinguir que imagens são dispensáveis e que imagens são úteis e necessárias num argumento filosófico. O problema que aqui se apresenta é o de saber se há uma forma de distinguir uma imagem dispensável de outra que desempenhe um papel necessário num argumento filosófico. A presença de imagens em textos filosóficos, por si só, não justifica automaticamente a posição de Falzon de que os filmes podem *fazer* filosofia. Verificamos até aqui que tanto o cinema como a filosofia utilizam imagens, no entanto ainda não sabemos o que é que é necessário para que essas imagens não sejam consideradas apenas meras ilustrações.

Existem ilustrações que captam o interesse dos leitores. No entanto, estas não tornam os textos substancialmente mais ricos. Poderíamos mesmo dizer que as ilustrações se limitam a ilustrar textos que já existiam com vista a melhorá-los. É verdade que as ilustrações se referem a algo “exterior” a si mesmas, e é por isso são que ilustrações: ilustrações de *algo*. Contudo, existem ilustrações que são mais do que simples, populares e convenientes ilustrações que visam captar a atenção dos leitores ou ouvintes. Para Wartenberg, as ilustrações de Jonh Tenniel do livro infantil *as Aventuras da Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol, são um exemplo notável do que acabamos de dizer.

“Elas faziam parte do livro na sua publicação original e são parte integrante do mesmo. Podemos interpretar este facto afirmando que estas ilustrações são representações icónicas de personagens centrais do livro.”
(Wartenberg, 2007, p. 40)

O facto de estas ilustrações serem icónicas mostra que são indispensáveis no processo de imaginação dos leitores do texto, pois funcionam juntamente com o texto na nossa imaginação. A nossa imagem das personagens é resultado das ilustrações e das palavras que as descrevem. Desta forma, estas ilustrações são uma parte essencial do livro. Verifica-se através deste exemplo que é errado assumir que todas as ilustrações são menos importantes ou têm menos significado que os textos que ilustram. Isto porque em alguns casos as ilustrações são tão essenciais como os textos escritos e podem até transcender o próprio texto passando a ser tratadas como trabalhos artísticos independentes através dos quais imaginamos o mundo a que se reportam sem recorrer ao texto escrito. Para

Wartenberg, as ilustrações icônicas não têm de se subordinar ao que ilustram, pois são tão importantes e essenciais como o que ilustram. As ilustrações não devem ser tomadas como simples meios acessíveis de compreensão dos textos que ilustram. Assim, não é por alguns filmes ilustrarem pontos de vista filosóficos que os seus contributos filosóficos deixam de ser genuínos ou originais. De forma a mostrar que os filmes têm capacidade de ilustrar teorias filosóficas, Wartenberg utiliza o filme *Modern Times*, de Charles Chaplin que ilustra a teoria de Marx sobre a exploração e a alienação dos trabalhadores num sistema económico capitalista. Wartenberg realça alguns aspetos do filme para mostrar como é que o filme ilustra, aplica e amplia a teoria da alienação de Marx; por exemplo, a metáfora, utilizada por Marx, de uma pessoa se tornar numa máquina. O filme faz uma interpretação específica da metáfora da mecanização dos seres humanos que Marx atribuiu ao capitalismo.

“Isto é conseguido ao mostrar através dos braços de Charlie a rodar continuamente, fazendo o movimento de apertar que ele tem de executar, mesmo quando a linha de montagem foi desligada.” (Wartenberg, 2007, p. 50)

O filme contém também diversos momentos humorísticos, os quais podem criar a ilusão de uma certa ausência de seriedade e rigor que a filosofia exige. Podemos até dizer que por o filme conter momentos humorísticos não pode ilustrar a teoria filosófica de Marx, ou que os espectadores assistiram ao filme apenas pelo seu humor. É claro que o filme contém partes humorísticas, mas não é por isso que perde credibilidade e deixa de poder ilustrar uma teoria filosófica ou de poder contar como *fazedor* de filosofia.

“(…), o filme utiliza as habilidades cómicas de Chaplin para mostrar uma variedade de formas em que os trabalhadores são vitimizados pela estrutura económica capitalista.

Mas isso significa que o filme está realmente a fazer filosofia? Eu respondo a esta questão afirmativamente, pois o filme fornece aos seus espectadores ilustrações das afirmações abstratas de Marx, ilustrações que mostram à audiência do filme o significado humano dessas abstrações.” (Wartenberg, 2007, p. 53)

Os momentos humorísticos fazem parte do pensamento filosófico do filme e servem como ilustrações acessíveis acerca do que Marx afirma contra o capitalismo. Para além disso, os espectadores do filme são brindados com o que Marx defende na sua teoria de uma forma clara e compreensível. Concordamos com Wartenberg ao defender que este filme *faz* filosofia, pois fornece aos espectadores ilustrações completas de algumas afirmações que Marx faz na sua teoria. Tal como este filme, existem outros filmes que têm a capacidade de ilustrar teorias filosóficas, configurando momentos de síntese reflexiva que permitem uma inscrição na memória mais incisiva, em contraposição com a competência analítica que o trabalho de texto exige e, como tal, mais difícil de permanecer na memória como elementos significativos. A dicotomia entre *fazer* filosofia e apenas ilustrar uma teoria filosófica deixa, neste contexto, de fazer sentido. O facto de os filmes ilustrarem uma teoria filosófica não os impossibilita de contarem como fazedores de filosofia, pois ao ilustrarem uma teoria filosófica estão a *fazer* filosofia.

3. Uma importante ferramenta filosófica utilizada no cinema: as experiências mentais

As experiências mentais são uma importante ferramenta filosófica consolidada pela designada filosofia analítica. Uma das razões para nos focarmos nas experiências mentais prende-se ao uso de narrativas ficcionais. Outro parâmetro na consideração dos filmes como fazedores de filosofia são as narrativas ficcionais. Antes de mais importa esclarecer que uma experiência mental consiste em pensar numa situação hipotética com o intuito de confirmar ou negar alguns aspetos de uma teoria. Em filosofia podemos encontrar em alguns textos centrais muitos exemplos de experiências mentais, como por exemplo, os *Paradoxos de Zenão*, de Zenão de Eleia, a *Alegoria da Caverna*, de Platão, o *Cérebro numa Cuba*, de Hilary Putnam, ou o *Quarto Chinês*, de John Searle. De acordo com Wartenberg, as experiências mentais são de diferentes tipos e podem ter diferentes usos. (Wartenberg, 2007, p. 57) Em alguns casos as experiências mentais podem funcionar como contraexemplos. Wartenberg dá o exemplo dos *Contraexemplos Gettier*, apresentados pelo filósofo Edmund Gettier para mostrar que a definição de conhecimento como crença verdadeira justificada, que remonta a Platão, não é adequada, pois podemos ter uma crença verdadeira justificada que não é conhecimento. Ao pedir-nos para imaginarmos determinadas situações, Gettier está a utilizar as experiências mentais para testar a conceção platónica de conhecimento. O exemplo dado é do campo da epistemologia, mas existem outros campos da filosofia em que as experiências mentais funcionam como contraexemplos, como por exemplo, o contraexemplo proposto por Judith Jarvis Thomson, no campo da ética para mostrar que a interrupção voluntária da gravidez é moralmente permissível. Um outro tipo ou uso das experiências mentais é que podem servir para fundar possibilidades. Um conhecido exemplo é Descartes, nas *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, em que pretende persuadir os leitores de que não há razões para acreditar que as nossas crenças acerca da realidade são verdadeiras. De forma a persuadir os leitores, Descartes defende a possibilidade de um Génio Maligno que nos engana a todo o momento e que justifica a sua crença sobre as ideias duvidosas. Através de um cenário concreto, o filósofo realiza a sua intenção. É importante lembrar que, mais tarde, Descartes verifica que tudo o que tinha apresentado como possível não é real. Este facto não o torna mau exemplo, pois não deixa de mostrar a evolução do pensamento do autor e a importância da possibilidade estabelecida mesmo que depois a tenha vindo a negar. Para além de poderem ser usadas como contraexemplos ou para fundar possibilidades, também existem

experiências mentais falhadas que são usadas para demonstrar impossibilidade, como faz Berkeley no segundo livro dos *Princípios do Conhecimento Humano*. A experiência mental do filósofo tinha como alvo John Locke e a sua crença na existência de ideias abstratas. Através da experiência mental falhada de imaginar a ideia abstrata de triângulo, Berkeley mostrou, ao contrário do que defendia John Locke, que não existem ideias abstratas.

As experiências mentais também podem servir para estabelecer ligações conceptuais necessárias. John Locke no seu livro *Ensaaios sobre o Entendimento Humano* expõe uma situação em que a mente de um príncipe se perde com todas as suas memórias e entra no corpo de um sapateiro que tinha todo o seu conteúdo mental removido. Através deste exemplo, Locke fez uma distinção entre pessoa e homem e mostra a relação entre estes dois conceitos. Mas para além desta distinção, o filósofo também chama a atenção para a identidade pessoal que é definida pela mente e não pelo corpo. Este tipo de experiências mentais é usada para justificar ligações conceptuais a partir do significado de um exemplo imaginário para se chegar a conclusões gerais. Outro uso das experiências mentais é o de confirmar teorias. Tal como nos diz Wartenberg, este tipo de experiências mentais baseia-se em princípios usados no raciocínio científico. O raciocínio científico utiliza a experiência para justificar uma teoria, ou seja, a experiência é utilizada para verificar se as consequências previstas pela teoria ocorrem ou não. Assim, se as previsões estabelecidas pela teoria se verificarem, a teoria é confirmada, verdadeira. O papel da experiência é o de testar as teorias. Apesar das experiências científicas serem diferentes das experiências filosóficas, contêm algumas semelhanças, pois tal como a experiência científica, as experiências mentais filosóficas também servem para confirmar teorias. Por fim, as experiências mentais também podem ser utilizadas para idealizar uma teoria. Este é um dos importantes papéis que as experiências mentais podem ter na ciência, uma vez que na ciência algumas teorias idealizam um modelo através do qual o mundo real é criado usando experiências mentais. A idealização é uma aproximação ao mundo real. Na filosofia, alguns filósofos também utilizam este tipo de experiências mentais. O que eles fazem é construir versões diferentes da realidade pedindo-nos que tomemos a realidade como uma aproximação à idealização que eles construíram. *A República* de Platão é um exemplo deste tipo de experiência mental. Nesse diálogo é elaborada uma experiência mental onde se vê configurar um estado ideal. Platão idealiza um estado ideal e mostra como ele se deve estruturar.

Após esta excursão sobre as experiências mentais filosóficas, podemos constatar que nos textos da tradição filosófica ocidental se verifica que as experiências mentais podem ter diferentes usos, o que demonstra que desempenham um papel importante na argumentação filosófica. Tal como na filosofia, as experiências mentais também são utilizadas no cinema e funcionam de forma análoga, o que nos faz pensar os filmes de ficção como experiências mentais.

“Tal como as experiências mentais filosóficas, os filmes de ficção apresentam situações ou mundos que não existem às suas audiências ”
(Wartenberg, 2007, p. 66)

Tal como nas experiências mentais filosóficas, nos filmes de ficção também há um apelo à atividade imaginativa da audiência para que cheguem a uma conclusão. Assim como Wartenberg, também concordamos que alguns filmes de ficção trabalham da mesma forma que as experiências mentais filosóficas, isto é, podem funcionar como contraexemplos para estabelecer possibilidades, para demonstrar impossibilidade, para estabelecer ligações conceituais ou para confirmar ou idealizar teorias. (Op. Cit. p. 66)

O filme *The Matrix*, dos irmãos Wachowski é um exemplo de que os filmes podem funcionar como experiências mentais. Este filme é alvo de reflexão de muitos filósofos devido à relação do filme com Descartes e a sua convicção de que todas as nossas crenças acerca da realidade podem ser falsas. Segundo Wartenberg, *The Matrix* faz uma atualização da hipótese do erro de Descartes num contexto muito diferente e contemporâneo. (Op. Cit. p. 56) No filme é-nos apresentado um mundo imaginário controlado pelos computadores que venceram os seres humanos numa guerra assoladora e criaram uma realidade virtual através de um programa chamado “Matrix”. O protagonista do filme é *Neo*, interpretado por Keanu Reeves, que vive com o pressentimento de que pode estar a viver num sonho e não num mundo real. *Trinity*, interpretada por Carrie Anne Moss, e *Morpheus* líder dos rebeldes, interpretado por Laurence Fishburne, são personagens que desempenham um papel importante no filme, pois mostram a *Neo* através da ingestão de um comprimido que o mundo que ele pensava ser real não passava de uma mera aparência. O filme proporciona a quem o vê uma experiência visual parecida com a de *Neo* através da qual ele percebe que o mundo que ele acreditava ser real começa a mostrar irregularidades que sugerem que a nossa experiência perceptiva nos pode enganar, e assim não pode ser um guia fidedigno para a natureza da realidade. *Neo* percebe a

verdade que Matrix esconde, isto é, a de uma fábrica de corpos humanos presos a uma realidade virtual com o objetivo de produzirem eletricidade suficiente para manter os computadores ligados. O que o filme começa por mostrar é análogo ao que a experiência mental do Génio Maligno de Descartes mostra: a possibilidade da existência de um Génio Maligno, que neste caso são os computadores que nos enganam a todo o momento acerca da realidade. Algumas cenas do filme mostram a realidade que está por detrás da ilusão orquestrada pelos computadores, isto é, que a Matrix não é um mundo real, mas sim aparente.

O filme *The Matrix* não se limita a ilustrar a filosofia de Descartes, apesar de fazer algo similar aos textos escritos do filósofo. A este propósito vejamos o que nos diz Wartenberg:

“É a presença de uma experiência mental complexa na narrativa de *The Matrix*, portanto, o que permite qualificar este filme como estando genuinamente a fazer filosofia. O filme não só mostra aos seus espectadores uma situação em que o ceticismo sobre o mundo exterior está justificado, mas ilude-os de uma forma que os leva a engendrar as suas próprias dúvidas céticas.” (Wartenberg, 2007, p. 75)

Parece-nos adequado aquilo que Wartenberg diz, pois o filme para além de se ter tornado uma ilustração icónica da hipótese do erro de Descartes, não se limita a isso. O filme também faz com que a audiência levante algumas dúvidas céticas e pense sobre o papel que os computadores desempenham nas nossas vidas, e é por isso que podemos dizer que o filme *faz* filosofia.

Concluimos este ponto mostrando que alguns filmes podem apresentar experiências mentais, tal como *The Matrix*, que são uma importante ferramenta filosófica.

4. Pode o cinema apresentar argumentos?

Para muitos filósofos, uma das ferramentas essenciais da filosofia são os argumentos, como é o caso dos filósofos que trabalham especialmente com a tradição analítica, os quais consideram a argumentação lógica uma característica incontornável da filosofia. Neste ponto pretendemos mostrar que os filmes de ficção são capazes de apresentar argumentos especificamente filosóficos por meio da sua narrativa que envolve imagens, diálogos e sons, ao contrário daqueles que defendem que os filmes não podem apresentar argumentos filosóficos formais como os que são apresentados nos textos filosóficos.

Uma das razões que permitem qualificar os filmes de ficção como filosoficamente interessantes é o facto de apresentarem narrativas ficcionais similares às das experiências mentais filosóficas. No entanto, estes filmes são acusados de envolver indivíduos e circunstâncias específicas, ao contrário dos argumentos filosóficos que envolvem crenças universais. Se assim for, não podemos considerar que os filmes podem apresentar argumentos filosóficos, uma vez que utilizam narrativas particulares que envolvem induções que nos podem conduzir a raciocínios falaciosos. Na verdade, muitos filmes dão-nos informações de casos particulares através das quais formamos inferências indutivas, que são uma forma inválida de argumentação.

“É geralmente aceite que generalizar a partir de um único caso, elaborando uma proposição universal, é inválido.” (Wartenberg, 2007, p. 81)

Parece-nos então que a nossa tentativa de mostrar que os filmes de ficção podem apresentar argumentos filosóficos não foi bem sucedida. A fim de mostrar, tal como Wartenberg, que os filmes podem apresentar argumentos filosóficos, consideremos de novo a noção de contraexemplo. Como vimos anteriormente, as experiências mentais podem apresentar contraexemplos às teorias filosóficas. Os contraexemplos desempenham um papel importante na argumentação filosófica, pois permitem-nos ver em que situações é que as crenças universais ou definições estabelecidas pelas teorias filosóficas não se demonstram. Por exemplo, se considerarmos que todas as zebras têm riscas, a existência de uma zebra albina pode ser um contraexemplo à crença universal que estabelecemos, pois existe pelo menos uma zebra que não tem riscas. Um dos aspetos importantes da filosofia é

desenvolver contraexemplos a crenças filosóficas. No entanto, a maioria das crenças filosóficas não permitem a generalização empírica, como o exemplo das zebras que acabamos de dar. Geralmente, os contraexemplos filosóficos são apresentados através de experiências mentais. A filosofia analítica contemporânea, como vimos anteriormente, é um bom exemplo, uma vez que está repleta de experiências mentais que funcionam como contraexemplos a crenças universais de argumentos filosóficos.

“O que um filósofo faz é apresentar uma história que ele inventou, e que afirma ser um contraexemplo à verdade geral proposta.” (Wartenberg, 2007, p. 83)

Normalmente, os contraexemplos desenvolvidos a teses filosóficas ou definições envolvem duas coisas fundamentais: um cenário imaginário e um processo de investigação que visa mostrar porque é que o cenário imaginário é um contraexemplo à tese filosófica em geral, envolvendo raciocínios dedutivos. Através do processo de investigação e formulando raciocínios dedutivos chegaremos à conclusão se uma dada proposição geral de uma teoria filosófica ou uma definição é falsa. Assim, tal como a filosofia, os filmes de ficção podem apresentar argumentos através de experiências mentais que funcionam como contraexemplos a teses filosóficas. O filme *Eternal Sunshine of the Spotless Mind*, de Michel Gondry é o filme sugerido por Wartenberg para mostrar que os filmes podem apresentar argumentos. Segundo o autor, o filme apresenta um contraexemplo ao utilitarismo, mais propriamente ao princípio da utilidade, através da eliminação seletiva de memória. Vejamos como é que, na interpretação de Wartenberg, o filme o faz.

O filme centra-se num procedimento ficcional de eliminação seletiva de memória desenvolvido pelo Dr. Howard Mierzwiak, interpretado pelo Tom Wilkinson. *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* retrata a história de um casal, Joel Barish, interpretado por Jim Carey e Clementine Kruczynski, interpretada por Kate Winslet, que se conheceram por acaso numa praia nos Hamptons, apaixonaram-se e começaram a namorar. No entanto, as coisas mudaram e acabaram o relacionamento, o que levou com que ambos quisessem eliminar as suas memórias. Clementine decidiu apagar as suas memórias porque se sentia triste com o fim do relacionamento e achava que isso seria o melhor para ela. Já Joel não conseguia lidar com o facto de a Clementine ter eliminado todas as suas memórias dele. Para além deste jovem casal, o filme mostra outras pessoas que decidiram também utilizar este procedimento de eliminação seletiva de memória para se verem livres da dor que essas

memórias lhes traziam. A promessa deste procedimento seria então produzir felicidade para aqueles que se submetiam a ele, pois não teriam mais memórias dolorosas, sendo estas entraves para que prosseguissem com as suas vidas. Assim, este procedimento é uma mais-valia porque contribui para o bem-estar geral dos seres humanos. O filme apresenta uma justificação utilitarista, pois de acordo com o utilitarismo a eliminação de memórias seletivas é justificada no caso de indivíduos traumatizados e não afeta os outros. No entanto, o filme mostra que este procedimento falha, uma vez que Joe e Clementine continuam a ser perseguidos pelas memórias que tentaram apagar. Ao apagarem as memórias, as pessoas não deixam de ser quem eram, isto é, a identidade pessoal não é alterada, e há a possibilidade de voltarem a repetir o que fizeram no passado. Wartenberg chama-lhe o problema da reincidência.

“(…) Eliminar a memória de uma experiência traumática de uma pessoa deixa-a vulnerável à repetição dessa mesma experiência.”
(Wartenberg, 2007, p. 88)

Com o filme percebemos que eliminar as memórias de um relacionamento amoroso falhado nos deixa mais suscetíveis à repetição dos mesmos erros, sendo que também eliminamos o processo de aprendizagem, isto é, aquilo que aprendemos e que depende da memória. O problema da reincidência mostra-nos que o procedimento através do qual se eliminam seletivamente memórias não aumenta nem o bem-estar geral nem o bem-estar das pessoas que a ele se submeteram. O uso da tecnologia que permite fazer este procedimento não é sancionado pelo utilitarismo, uma vez que, de acordo com o ponto de vista utilitarista, pode servir para aumentar o bem-estar das pessoas que a ele se submetem sem afetar os outros. No entanto, este procedimento não deixa de ser problemático. No filme podemos constatá-lo quando Joel através da sua experiência de eliminar as suas memórias percebe que afinal não quer eliminar as suas memórias sobre Clementine, porque percebe que elas desempenham um papel importante na sua vida e que perdeu o controlo da sua mente. A partir da experiência de eliminar as memórias de Joel percebemos que não devemos ceder o controlo das nossas mentes aos outros.

Assim como Wartenberg, defendemos que o filme *Eternal Sunshine of the Spotless Mind*, apresenta um argumento envolvendo uma experiência mental que funciona como um contraexemplo ao princípio da utilidade.

“A hipotética tecnologia que vemos no filme é uma (i) cuja utilização poderia ser justificada, pelo menos à partida, por motivos utilitaristas e, apesar disso, (ii) o filme afirma que há algo de errado com a sua implementação, a agregar-se ao facto de que a sua utilização não pode ser realmente justificada por razões utilitaristas. Assim, o filme apresenta um contraexemplo ao utilitarismo.” (Wartenberg, 2007, p. 88)

Na perspetiva do autor, e com a qual concordamos, os filmes de ficção, como é o caso do filme *Eternal Sunshine of the Spotless Mind*, podem apresentar argumentos filosóficos através das suas narrativas, pois utilizam experiências mentais que desempenham um papel importante em fornecer contraexemplos a teses filosóficas.

5. As três objeções à ideia de que os filmes podem *fazer* filosofia

Para muitos filósofos é um erro considerar os filmes como capazes de *fazer* filosofia. Normalmente a filosofia *feita* no cinema é considerada inferior à filosofia dos textos filosóficos escritos. Como já referimos uma das razões que indicam o porquê de os filmes serem vistos como inimigos para a filosofia vai ao encontro de Platão, que considerava que as imagens não são adequadas como fonte de conhecimento, o que nos faz pensar que a ideia de que o cinema pode *fazer* filosofia não faz sentido.

Em relação à ideia de que os filmes podem *fazer* filosofia existem três objeções que podem ser levantadas: a objeção da explicitação, a objeção da generalidade e a objeção da imposição. Estas objeções fazem afirmações gerais sobre o que os filmes supostamente não podem fazer. O que pretendemos, tal como Wartenberg, é objetar estas objeções mostrando que, de facto, os filmes podem *fazer* filosofia. Portanto, mostrar que estas objeções não têm fundamento, apesar de parecer uma tarefa difícil, é um trabalho necessário para podermos justificar a ideia de que os filmes podem *fazer* filosofia.

5.1. A objeção da explicitação

A objeção da explicitação apresenta um contraste entre o tipo de conteúdo dos filmes e o tipo de conteúdo que pode ser descrito como filosófico.

“Com esta objeção é posta em contraste a formulação precisa e explícita das afirmações nos textos filosóficos com a suposta imprecisão e ambiguidade dos filmes narrativos.” (Wartenberg, 2007, p. 138)

De acordo com esta objeção os filmes não podem fazer afirmações explícitas e que por meio da sua narrativa apenas apresentam conteúdos implícitos que são considerados imprecisos. A natureza visual dos filmes e os seus conteúdos implícitos fazem com que estes não tenham a precisão conceptual que a representação linguística tem. A filosofia envolve pensamento sistemático e o cinema não tem o poder expressivo de organizar esses conteúdos de forma sistemática. O pensamento filosófico requer essencialmente argumentos para as suas crenças e o cinema não pode apresentar argumentos formais. De acordo com esta objeção, os filmes carecem de explicitação para formular e defender as crenças precisas que são características da filosofia escrita.

Para alguns pensadores, o cinema e a arte em geral são ambíguos e por isso não apresentam o tipo de precisão necessária para defender e articular posições filosóficas. A sua falta de precisão faz com que pensemos que os filmes não podem apresentar argumentos de forma explícita e que têm de ser esclarecidos pela percepção filosófica dos críticos que os tornam explícitos para os outros. No entanto, concordamos com Wartenberg, quando defende que o facto de os argumentos serem implícitos não impede que estes sejam precisamente formulados. (Wartenberg, 2007, p. 20) É verdade que nem sempre os argumentos e crenças filosóficas atribuídas a alguns filmes pelos seus intérpretes filosóficos são formulados de forma precisa como deveriam ser, mas isso não é suficiente para afirmar que os filmes são ambíguos e os seus argumentos não podem ser formulados de forma precisa. O facto de um argumento ser implícito não quer dizer que tenha de ser impreciso.

“(…) ao falar-se de um filme como estabelecendo uma posição filosófica, é importante mostrar como exatamente o filme o faz.”
(Wartenberg, 2007, p. 138)

Alguns autores pensam que é necessário apresentar interpretações filosóficas dos filmes que demonstrem clara e explicitamente os termos precisos que as crenças filosóficas estabelecem e o argumento que o filme apresenta. Mas este deve ser o ideal que deve nortear as interpretações filosóficas dos filmes e não um princípio apresentado contra essa possibilidade.

De forma a objetar a objeção da explicitação, Wartenberg mostra que experiências mentais filosóficas são essenciais em alguns argumentos e envolvem narrativas e argumentos explícitos.

“Se se puder mostrar que uma experiência mental é um elemento essencial em alguns argumentos filosóficos, o caminho está aberto para mostrar que os filmes também podem constituir argumentos filosóficos porque as suas narrativas contêm experiências mentais.” (Wartenberg, 2007, p. 138)

O autor acredita que os filmes podem conter informações importantes sobre o significado filosófico da sua narrativa. Em *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* as suas

personagens descrevem um sistema ético utilitarista, o que indica que a história do filme sobre a eliminação seletiva de memória deve ser considerada como um contraexemplo ao utilitarismo. O filme apresenta implicitamente uma posição filosófica, contribuindo com a sua narrativa para trazer à luz a questão filosófica, enquanto os espectadores são levados a contribuir com um argumento formal explícito e a articular a conclusão que integra a narrativa num exercício filosófico. Tal como nos mostra Wartenberg, o facto de o filme ter um conteúdo implícito não nos impede de poder formular de forma precisa um argumento.

5.2. A objeção da generalização

Esta objeção, de acordo com Wartenberg, deve ser entendida como uma objeção feita aos filmes de ficção, que devido ao seu conteúdo aparecem como um tipo de entidade errada para encarnar reflexões filosóficas. Ora, a objeção da generalização sugere que o tipo de conteúdo da filosofia é distinto do tipo de conteúdo que a narrativa dos filmes tem. Enquanto a filosofia envolve questões gerais e abstratas que requerem respostas gerais, a narrativa dos filmes apresenta cenários concretos, e o seu conteúdo é implícito. A filosofia é uma das atividades intelectuais mais antigas, que se debruça sobre diversas questões. Entre as questões filosóficas e os filmes existe um fosso postulado pelo facto dessas questões serem abstratas e gerais, e isto quer dizer que um filme não contém conteúdo geral por trás das fronteiras que o mundo ficcional apresenta, e por isso, não pode fazer crenças gerais nem servir para as justificar. É certo, como acabamos de constatar, que as posições filosóficas envolvem crenças gerais, e os filmes não são capazes de o fazer.

Para objetar esta objeção, Wartenberg volta a sua atenção para as experiências mentais que, como vimos anteriormente, para além de serem uma importante ferramenta filosófica, também são utilizadas em alguns filmes.

“Existe uma técnica filosófica bem desenvolvida que envolve narrativas, na verdade, ficcionais: as experiências mentais.” (Wartenberg, 2007, p. 34)

Portanto, tal como a filosofia, o cinema também utiliza as experiências mentais que envolvem narrativas e são uma ferramenta importante para se chegar a conclusões. Assim como Wartenberg, concordamos que a filosofia e o cinema utilizam da mesma forma esta ferramenta que envolve narrativas.

“Uma experiência mental funciona como um argumento filosófico, ao apresentar aos leitores um caso hipotético. Estes são, então, convidados a aprovar um princípio geral com base na sua reação ao caso apresentado.” (Wartenberg, 2007, p. 36)

Esta objeção feita aos filmes de ficção deixa de fazer sentido, pois apesar do seu conteúdo, os filmes através das experiências mentais apresentam situações ficcionais e fazem um apelo aos seus espectadores para defender os princípios gerais com base nas suas reações ao caso. Assim, se um filme pode agir como uma experiência mental, então a sua apresentação de uma narrativa ficcional específica é compatível com a sua contribuição na procura de uma crença filosófica geral. Um filme pode fazer filosofia, pois contribui para a investigação filosófica de forma análoga às experiências mentais.

Um filme do qual já falámos que envolve uma experiência mental que funciona como contraexemplo ao utilitarismo, e que apresenta um contributo filosófico importante, é *Eternal Sunshine of the Spotless Mind*. Este filme mostra que a objeção da generalização não foi bem sucedida, e que os filmes com narrativas ficcionais podem *fazer* filosofia.

5.3.A objeção da imposição

A objeção da imposição é a principal objeção à ideia de que o cinema pode *fazer* filosofia. Os proponentes desta objeção aceitam que os filmes podem ser filosoficamente interessantes devido aos cenários apresentados na sua narrativa, podendo ser utilizados para exemplificar problemas filosóficos e ilustrar esses problemas. Deste ponto de vista os filmes podem ser utilizados de forma positiva como um meio popular e acessível de ilustrar ou apresentar ideias filosóficas. Os filmes são considerados como uma ferramenta, um recurso, para apresentar questões filosóficas que já existiam. Vistos desta forma, no entanto, os filmes não são um meio através do qual se possa *fazer* filosofia.

A objeção da imposição critica as interpretações filosóficas de filmes, considerando que são imposições inapropriadas feitas pelos intérpretes dos filmes. É certo que os intérpretes de filmes atribuem aos filmes o seu significado filosófico, mas os cépticos consideram essas interpretações meras imposições feitas pelos intérpretes a partir das suas reflexões sobre o filme. Como forma de contornar a objeção da imposição, Wartenberg sugere um princípio regulador que devemos ter sempre em conta:

“(PI) Quando fazemos a interpretação de um filme, devemos ter o cuidado de não impor uma interpretação de um filme, de ter atenção para não impor uma interpretação inadequada de um filme.” (Wartenberg, 2007, p. 26)

De acordo com o autor, devemos ter o cuidado de não impor interpretações inapropriadas de filmes, sendo que uma interpretação filosófica é apropriada se partiu da intenção do criador do filme. Para que isso aconteça é necessário que o criador do filme tenha realmente a intenção de apresentar as questões filosóficas e o significado que é atribuído ao filme. Nessa medida, o significado apresentado não é simplesmente imposto no filme, mas sim inerente ao filme como parte da intenção do seu criador.

“Para a interpretação filosófica de um filme ser pelo menos à primeira vista plausível, é necessário postular um significado que o criador do filme poderia ter pretendido dar.” (Wartenberg, 2007, p. 26)

Mas às vezes acontece que o significado atribuído ao filme não corresponde ao significado que o criador deu ao filme. Nestes casos podemos dizer que a interpretação é filosófica e o filme não. Assim, para uma interpretação fazer sentido e ser apropriada, o significado dado pelo criador tem de ser considerado pelos intérpretes, aqueles que procuram refletir sobre os filmes, isto é, o significado não deve ser imposto pelos intérpretes a partir da sua reflexão do filme. Tal como Wartenberg, acreditamos que as questões presentes nos filmes estão lá porque os seus criadores tinham a intenção de o fazer, e é por isso que devem ser tidas em conta. Para apresentar num filme uma questão filosófica, o criador não tem de ter conhecimentos aprofundados de textos filosóficos, mas apenas das questões que eles levantam.

Esta objecção pode ser um problema para as interpretações filosóficas, mas deve ser um problema apenas para aquelas interpretações que são imposições, pois é equívoco caracterizar todas as interpretações como imposições.

6. O recurso ao audiovisual no processo ensino-aprendizagem da filosofia

No século XXI, os meios audiovisuais de massas, e o cinema em especial, que é uma forma de arte popular à qual todos têm acesso, desempenham um papel importantíssimo. Note-se que em Portugal, de acordo com a notícia do PÚBLICO – tendo como referência os dados do Instituto do Cinema e do Audiovisual (ver notícia na íntegra no anexo III), em 2015, pela primeira vez em cinco anos, o número de espectadores nos cinemas portugueses aumentou no primeiro semestre. Em consequência “recuperou-se” 1,1 milhão de espectadores em relação a 2014.

Vivemos cada vez mais submersos na era da comunicação, da imagem e das novas tecnologias. Por isso, e tendo em conta que a tecnologia impera devido à sua força cativadora, é necessário saber utilizá-la como recurso didático e promover a sua compreensão pelos estudantes. Neste sentido pretendemos pensar no cinema, um recurso audiovisual, como um recurso no processo ensino-aprendizagem, explorando as suas potencialidades e possibilidades didáticas em contexto de sala de aula, pondo de lado a crença de que o cinema não pode ser mais do que mero entretenimento.

Segundo o programa de filosofia do 10º e 11º anos em vigor, o processo de ensino-aprendizagem é sustentado por três princípios: o princípio da progressividade das aprendizagens; o princípio da diferenciação das estratégias e o princípio da diversidade dos recursos. (Henriques, Vicente, & Barros, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*, p.18) Estes princípios, e o último em especial, sugerem que os recursos audiovisuais e informáticos devem assumir um lugar importante no ensino da filosofia, na medida em que contribuem para o desenvolvimento de diversas competências. Como podemos verificar, o programa abre um espaço para que a tecnologia, onde se incluem os recursos audiovisuais e informáticos, seja integrada no ensino da filosofia. De facto, é essencial esta abertura e inclusão do programa no que diz respeito à tecnologia, na medida em que reconhece o seu poder, o importante lugar que ocupa na sociedade e as potencialidades que pode ter no processo ensino-aprendizagem. Para além disso, e como nos dizem Consuelo Reinares e Carmen Domínguez, não basta preparar os alunos a partir de uma cultura escrita; é fundamental prepará-los também mediante uma cultura audiovisual. (Raposo Rivas, M. & Figueira, M. E., 2012, p. 128)

Uma vez reconhecido que a tecnologia pode ser utilizada como recurso e ter mais-valias para a leção é necessário, como nos alerta o princípio de diferenciação de estratégias, que os docentes adequem a sua ação tendo em conta a quem se dirige o seu

esforço. Para além disso, os docentes devem refletir e compreender as potencialidades de cada meio e recurso para o poder integrar na sala de aula, e para que o seu trabalho não seja infecundo.

Portanto, para podermos utilizar o cinema em sala de aula é fundamental reconhecermos as suas capacidades didáticas e educativas no que respeita à sensibilização, motivação e desenvolvimento de aprendizagens.

Como recurso audiovisual, o cinema não é um recurso concebido expressamente para ser utilizado na leção, mas pode ser considerado um recurso educativo na medida em que pode ser utilizado com fins de aprendizagem, mesmo não sendo concebido para tal, pois a sua utilização permite abordar variadíssimos conteúdos programáticos.

De acordo com Consuelo Reinares e Carmen Domínguez:

“O cinema é um dos meios mais idóneos facilitadores de aprendizagem na aula. Inclui dois elementos básicos, entretenimento e educação que, conjugados com harmonia, tornam mais atrativas o ensino e conseguem com eficácia o objetivo proposto.” (Raposo Rivas, M. & Figueira, M. E., 2012,p. 127)

Fernanda Botelho e Joaquim Escola também reconhecem que o cinema é um recurso motivador e facilitador de aprendizagens, e que em simultâneo pode despoletar o debate e contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e das competências argumentativas. (Raposo Rivas, M. *et al.*, 2013, p. 195) Para além disso é um elemento importante que pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão, do raciocínio e para a aquisição de conceitos. Enquanto recurso educativo, o cinema possibilita uma reflexão crítica sobre o mundo, pois faz-nos pensar e construir uma ideia do real. Os filmes são lugares de conhecimento, de costumes, de atitudes, de modos de habitar o mundo e fornecem-nos modelos éticos-morais. Acreditamos que devemos olhar os filmes como ferramentas que permitem pensar as mesmas realidades que os textos filosóficos, e que ao mesmo tempo possibilitam aos alunos familiarizar-se com a tecnologia.

Um outro aspeto que é também importante salientar é que o cinema também implica um envolvimento emocional dos alunos, que pode despoletar o despertar do seu interesse pelo conhecimento e contribuir para a mudança de atitudes e comportamentos.

Os autores do programa de filosofia do 10º e 11º anos fixam um conjunto de finalidades que a disciplina de Filosofia deve assumir tendo em conta a sua especificidade,

bem como um conjunto de diversos objetivos aos quais devem ser ajustadas as práticas letivas. De entre esses objetivos destaco aqueles aos quais a integração do cinema na sala de aula dá resposta, e que dizem respeito à aquisição de informações seguras e relevantes para a compreensão dos problemas e dos desafios que se colocam à sociedade contemporânea no domínio dos valores, da ação, da ciência e da técnica e aqueles que apontam para o desenvolvimento de um pensamento autónomo e emancipado que integre progressiva e criteriosamente os saberes parcelares, possibilitando a elaboração de sínteses reflexivas pessoais, construtivas e abertas. Da mesma forma a integração do cinema nas aulas de filosofia dá resposta à necessidade de desenvolvimento de **domínios cognitivos** (proporciona instrumentos para o exercício pessoal da razão), do **domínio das atitudes e dos valores** (proporciona meios adequados para o desenvolvimentos de uma sensibilidade cultural e estética) e do **domínio das competências, métodos e instrumentos**.

Para que as finalidades e os objetivos sejam alcançados é necessário que o docente planeie bem a sua ação, caso contrário os alunos ficarão a pensar que o filme que visualizaram não tem nenhum interesse filosófico e que não passou de um momento de mero entretenimento com carácter passivo.

De acordo com Alba Ambrós e Ramon Breu, para seleccionar um filme a passar na aula é fundamental ter em conta os seguintes critérios:

O filme deve ser...

- Atrativo para os alunos.
- Adequado ao nível educativo.
- Transmissor de valores cívicos do ponto de vista global.
- Enriquecedor do ponto de vista pessoal e da cultura audiovisual.
- Adequado para a reflexão intelectual e reinterpretação do mundo.
- Motivador para gerar um conjunto de propostas relacionadas com o programa. (Ambrós, Alba & Breu Ramon, 2007, p. 200)

O docente também deve ter a preocupação de verificar se as condições de visualização permitem que os alunos vejam o filme em boas condições, sem se distraírem e para o poderem compreender na íntegra. Para tal é fundamental que o professor tenha em conta o tamanho do ecrã/tela, a distância a que os alunos se devem encontrar do ecrã/tela e a sua posição lateral em relação ao ecrã/tela que não deve passar dos 45 graus, segundo

Manuela Raposo Rivas, para que haja uma visualização aceitável. (Raposo Rivas, M., 2002, pp. 130-131)

Outro aspeto que o professor deve considerar é a duração dos filmes para poder planificar a aula. O professor pode optar por passar na aula o filme na íntegra, ou por passar apenas alguma parte ou partes do filme. Do nosso ponto de vista, a segunda opção não é a mais viável, uma vez que sendo visualizada apenas uma parte ou partes do filme, a unidade estética do filme é rompida e pode dificultar a compreensão e análise por parte dos alunos, causando até algum desinteresse ou frustração. Nestes casos é colocado um grau de exigência mais elevado no trabalho do professor que deve canalizar o seu entusiasmo, curiosidade e motivação para os alunos, proporcionando todas as ferramentas necessárias para que os alunos compreendam a parte ou partes do filme em causa, e no fundo que motive o seu interesse e os levem a ver o filme na íntegra. No entanto, temos consciência que nem sempre é possível visionar filmes nas aulas, considerando os tempos letivos e a consequente impossibilidade de despendar mais do que uma aula para realizar este tipo de atividade.

Após a seleção do filme o docente deve também estabelecer um conjunto de atividades a realizar antes e depois da sua visualização. É importante que a visualização de um filme tenha subjacente uma metodologia pedagógica que possibilite o desenvolvimento das atividades, sendo motivadora, fomentando a reflexão e a participação dos alunos, rompendo com o carácter passivo e unidirecional que a visualização de um filme em sala de aula costuma ter.

Consuelo Reinares e Carmen Domínguez distinguem três passos chave que devem ser seguidos pelos docentes antes da visualização do filme. Em primeiro lugar, o docente deve fornecer ao aluno todas as ferramentas facilitadoras para a compreensão do que vai visualizar; em segundo lugar, procurar perceber se os alunos têm conhecimentos prévios sobre o tema central tratado no filme; e em terceiro, despertar no aluno o interesse para ver o filme. (Raposo Rivas, M. & Figueira, M. E., 2012, p. 138)

Considerando que não é adequado utilizar um filme em aula sem se ter dado ou introduzido o conteúdo programático em que o filme se enquadra, parece-nos importante e bastante relevante que os alunos possuam previamente as noções básicas relativas ao conteúdo que vai observar. Visualizar o filme e lecionar os conteúdos posteriormente poderá não ser o mais adequado, pois dificultará a compreensão dos alunos, que poderão prestar atenção apenas àquilo que realmente não tinha interesse filosófico.

Após a visualização do filme devem ser desenvolvidas as atividades, individuais ou em grupo, conforme o que o professor tiver estabelecido. Estas atividades servirão para que os alunos possam interagir uns com os outros, debater, relacionar as aprendizagens cognitivas com as afetivas e a sua experiência intelectual com a pessoal, bem como interiorizar os conteúdos.

O programa de filosofia do 10º e 11º anos sugere que se utilizem critérios ou guiões de análise quando são exibidos documentos audiovisuais. De acordo com os autores do programa:

“Para que a exibição de documentos audiovisuais se torne mais formativa, parece necessário que seja acompanhada de critérios ou guiões de análise, evitando a recepção passiva, desenvolvendo hábitos de leitura ativa, desencadeando atitudes de distanciamento e análise crítica” (Henriques, Vicente, & Barros, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*, p. 18)

Ao contrário do que nos dizem os autores do Programa, não achamos que seja impreterível a utilização de critérios ou guiões de visualização, desde que o trabalho dos conteúdos feito pelo professor anterior à visualização dos filmes tenha sido adequado e completo de forma a não comprometer a compreensão dos alunos. É importante deixar claro que a não utilização de critérios ou guiões de visualização não é sinónimo de atividade não planeada, isto é, o professor deve sempre planificar a visualização de um filme refletindo sobre como, porquê e para quê realizar a atividade. Mesmo não utilizando critérios ou guiões de visualização é necessário que o professor adote uma metodologia pedagógica e eleja um conjunto de objetivos e atividades a fim de nortear a sua ação. Só assim a atividade fará sentido, visto que tem um fio condutor implícito que proporciona aos alunos ferramentas para a compreensão e interpretação do filme.

A utilização de guiões de visualização é bastante frequente, tendo em conta que a maioria dos professores considera que servem de orientação para a compreensão e interpretação de um filme por parte dos alunos.

Caso o professor opte por utilizar um guião de visualização, existem alguns elementos que consideramos ser presença fundamental. Assim, elaboramos uma tabela com um modelo de um guião de visualização e que mostra, do nosso ponto de vista, os vários elementos que devem constar num guião de visualização e o seu objetivo.

Modelo de guião de visualização de um filme	
Ficha Técnica	Objetivo
	Sintetizar os principais elementos técnicos e artísticos do filme.
Sinopse	Motivar, despertar o interesse dos alunos, criar expectativas e prepará-los para a visualização do filme.
Conteúdos programáticos	Identificar qual é o conteúdo programático em que o filme se enquadra.
Objetivos	Esclarecer quais são os objetivos da visualização do filme.
Atividades propostas: Fomentar a reflexão, o juízo crítico, o debate e a partilha de aprendizagens.	

Tabela 1 Modelo Guião de visualização de um filme

Concluimos este ponto com a consciência de que o cinema é um recurso audiovisual que possui diversas possibilidades didáticas e educativas relativamente à sensibilização, motivação e de desenvolvimento de aprendizagens. Tendo em conta as potencialidades que o cinema pode ter, acreditamos que a sua integração em contexto de sala de aula pode ser uma mais-valia.

7. Do cinema como recurso didático nas aulas de filosofia: uma possível utilização de filmes na subunidade 3.1. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial

No âmbito do relatório de estágio pretendi mostrar que o cinema é um recurso que deve fazer parte do leque de recursos para a preparação de aulas, e para isso elaborei uma proposta que passa pela utilização de dois filmes em aula.

A minha intenção era a de que o trabalho desenvolvido fosse uma aproximação ao universo teórico e prático, subjacente à utilização do cinema como um recurso em contexto de sala de aula. Contudo, e tendo em conta a escola onde realizei o estágio pedagógico, Escola Secundária Daniel Faria, em Baltar, não foi de todo possível pôr em prática a proposta que aqui apresentarei. O principal motivo prendeu-se com a duração do tempo letivo das aulas de filosofia, que era apenas de 50 min., e que implicaria a utilização de duas ou mais aulas tendo em conta o tempo de duração dos filmes. Outra hipótese seria a visualização dos filmes fora do tempo letivo, algo de difícil execução dada a impossibilidade por parte de alguns alunos. Acrescento ainda, por fim, que a Escola Secundária Daniel Faria, no que diz respeito aos equipamentos tecnológicos, apresenta algumas falhas, isto é, existem salas que não estão devidamente equipadas com o material necessário para a projeção de filmes ou outros documentos audiovisuais, sendo que existem ainda outras salas que, apesar de equipadas, o material não funciona corretamente. Portanto, a atividade apresentada será apenas uma hipótese de trabalho.

Infelizmente não desenvolvi esta proposta, mas dado o meu gosto pela sétima arte consegui ao longo do ano letivo desenvolver outras atividades relacionadas com o cinema. Dou como exemplos a criação de uma página de *facebook* sobre a filosofia e o cinema, bem como constante partilha de sugestões de filmes relacionados com os conteúdos programáticos que lectionei.

A organização desta proposta passa pela visualização de dois filmes, *O Deus das Moscas* e *Para a Minha Irmã*, seguida dos respetivos guiões de visualização que optei por utilizar para envolver os alunos nas suas aprendizagens e facilitar a leitura filosófica do filme. Os dois filmes selecionados inserem-se na subunidade “3.1. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial”, do programa de filosofia do 10º e 11º anos, para qual elaborei uma planificação que consta no anexo II.

Os filmes foram selecionados tendo em conta que são atrativos para os alunos, adequados ao nível educativo, transmissores de valores cívicos, enriquecedores do ponto

de vista pessoal, adequados para a reflexão intelectual e reinterpretação do mundo, ou seja, cumprem a nosso ver, todos os requisitos enunciados no programa.

Apesar de ter selecionado estes dois filmes, os professores tem à sua disponibilidade outros filmes igualmente interessantes para esta subunidade e para as restantes. Existem diversos filmes que são suscetíveis de utilização em sala de aula e onde se encontram temas e questões relacionadas com os diferentes conteúdos programáticos, como podemos verificar na tabela no anexo I.

A proposta de trabalho que eu pretendia desenvolver destinava-se às turmas do décimo ano e implicaria, devido ao tempo de duração dos filmes, que se despendessem seis das vinte e seis aulas de 50 min. (três aulas para cada filme) destinadas para esta subunidade. Das três aulas determinadas para cada filme, duas seriam para a visualização e a restante para a análise e preenchimento do guião, realização e correção das atividades propostas.

7.1. Justificação da proposta de trabalho do filme *O Deus das Moscas*

O filme *O Deus das Moscas* conta-nos a história de um grupo de jovens, estudantes de uma academia militar, que sobreviveu numa ilha após a queda do avião em que seguiam.

No início, alegria e paz predominavam. O grupo de estudantes começou por se organizar: estabeleceu regras, dividiu tarefas e até realizou assembleias, numa clara imitação do protótipo de sociedade democrática. Ralph foi escolhido para líder do grupo, mas não tardou a que essa mesma liderança fosse perdendo consistência, muito devido às divergências de opiniões entre ele e alguns dos outros jovens. As divergências acabaram por criar uma divisão e consequente cisão, dando origem a dois grupos distintos, o grupo de Ralph e o grupo de Jack.

O grupo de Jack acreditava que nunca seria resgatado da ilha. Sobreviviam numa lógica de pura diversão e absoluto desleixo. O que em parte atraiu a atenção da maioria dos jovens estudantes foi então a escolha pelo lado mais *fácil*. Com o tempo, movidos pela diversão e pelos instintos de sobrevivência, os jovens do grupo de Jack deixaram de usar as suas roupas, fizeram pinturas na cara e passaram a acreditar na existência de uma temível criatura que habitava numa caverna da ilha - à qual concedem rituais de oferta, para que esta lhes poupe a vida.

Deu-se então uma total regressão ao “estado de natureza”, em que os jovens demonstraram atos selvagens, que culminaram mesmo na morte de dois dos jovens do grupo de Ralph: Simon e Piggy. A partir do momento em que os jovens perderam o contacto com as regras e só fizeram o que lhes apetecia, exemplificam o “estado de natureza”, tendo como guia os instintos e os desejos.

A justificação desta proposta de visualização prende-se com o facto de o filme nos apresentar uma experiência mental, que, como vimos, é uma importante ferramenta filosófica. O filme permite-nos viver e experienciar um estado de natureza, uma situação na qual o Estado, com as suas instituições, não existe.

Ora, uma boa forma para compreender a razão da existência do Estado é pensar numa situação em que ele não existe. Como seriam as nossas vivências sem o Estado? Como seria a vida num estado de natureza? Porque é que temos Estado? São exemplos de questões que o filme pode suscitar.

Com o filme conseguimos aproximar-nos de um quotidiano sem Estado: o duelo entre a alternativa racional, mais ou menos organizada, mas com fio condutor, e o estado anárquico, livre de deveres e responsabilidade, sem compromissos e padrões sociais.

Proposta de guião de visualização do filme *O Deus das Moscas*

Ficha Técnica	Título original: Lord of the Flies Realização: Harry Hook Interpretação: Chris Furrh, Balthazar Getty, Danuel Pipoly, James Badge Dale Argumento: William Golding Música: Philippe Sarde Duração: 91 min. Ano: 1990
Sinopse	Um grupo de estudantes entre os 9 e os 15 anos de idade sofre um desastre de avião e cai numa ilha deserta. Pertenciam a uma academia militar, pelo que o comandante do grupo assume a liderança. No início a alegria é a nota dominante. Não há aulas, não há adultos... só há férias! No entanto, é preciso lutar pela sobrevivência para conseguir alimentos, para se protegerem das condições climatéricas e para avisar os possíveis socorristas de que estão vivos. Dividem-se tarefas, estabelecem-se objetivos, mas nem todos os elementos do grupo possuem a mesma motivação. Alguns não estão dispostos a aceitar as regras do jogo, mesmo

	que o que esteja em causa seja a sobrevivência. Um dos rapazes propõe que se dediquem apenas à caça e às brincadeiras, apresentando aos seus companheiros soluções fáceis e de satisfação imediata. Recusa participar nos trabalhos rotineiros que caberiam a todos os estudantes. Desfaz-se a união entre os colegas e alguns seguem o rebelde. Com o desenrolar da história, o comandante do grupo cada vez se vai sentindo mais isolado, mas não cede nas suas convicções e no que ele considera mais adequado para o bem de todos. Mantém a sua estratégia, mas com que custo? E até quando? http://educacao.aaldeia.net/filme-senhor-Moscas/
Conteúdos programáticos	A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial.
Objetivos	Compreender em que consiste o problema do estado de natureza e da justificação do Estado.

Atividades propostas:

1. Partindo do filme, propõe uma definição de estado de natureza.
2. Que solução propôs John Locke para que se ultrapasse o estado de natureza?
3. Elabora um comentário pessoal acerca do filme.

7.2. Justificação da proposta de trabalho do filme *Para a Minha Irmã*

O filme *Para a Minha Irmã* conta-nos a história de uma menina, Kate, à qual foi diagnosticada leucemia ainda em criança. A menina necessitava de um rim, mas nem o seu irmão mais novo, nem os seus pais, Sara e Brian Fitzgerald, eram compatíveis.

Face à situação, Sara e Brian, com aconselhamento médico, decidem ter outro filho, que com a ajuda da ciência e da medicina seria compatível com Kate. Da decisão dos pais nasce Anna, concebida para salvar a vida da irmã.

Anna foi crescendo, criando fortes laços com a irmã e nunca deixou de a ajudar. Durante os seus onze anos de existência, Anna, esteve sujeita a vários procedimentos médicos dolorosos e que lhe causaram efeitos secundários como hemorragias, infeções, hematomas e náuseas.

Um dia Anna decide que não quer mais ajudar a irmã e procura um advogado com o objetivo de obter a emancipação médica, alegando que quer ter o direito a tomar as decisões sobre o seu próprio corpo. Por detrás da decisão de Anna estava Kate, que não queria que a irmã sofresse mais por causa dela. Anna conseguiu a emancipação médica, mas a sua irmã já tinha morrido.

O filme faz-nos pensar se é moralmente correto usar um filho, fazendo-o sofrer, para salvar a vida de outro filho. No fundo, Sara e Brian usaram a filha Anna como um meio para atingir o seu fim, salvar Kate, sem qualquer respeito pela sua dignidade e racionalidade. Nesta medida, *Para a minha irmã* transporta-nos para Kant e a sua ética deontológica, que condena a utilização dos seres humanos como simples meios para atingirmos os nossos fins.

Mas o mais importante é que justifica a utilização deste filme é o facto de Anna não achar que tenha sido apenas usada como um meio para salvar a sua irmã Kate. É neste sentido que o filme se apresenta como um contraexemplo à ética deontológica de Kant. Como ela própria afirma nos últimos minutos do filme,

“Uma vez, pensei que tinha sido posta na Terra para salvar a minha irmã. E, no final, não o consegui fazer. Mas agora percebo que não era esse o objetivo. O objetivo foi ter tido uma irmã. Ela era fantástica. Tenho a certeza que um dia voltarei a vê-la. Mas, até lá, a nossa relação continua.”

Proposta de guião de visualização do filme *Para a Minha Irmã*

Ficha Técnica	Título original: My Sister's Keeper Realização: Nick Cassavetes Interpretação: Cameron Diaz, Abigail Breslin, Alec Baldwin Argumento: Jodi Picoult (argumento original) Jeremy Leven e Nick Cassavetes (adaptação ao cinema) Música: Aaron Zigman Duração: 109 min. Ano: 2009
Sinopse	Sara e Brian Fitzgerald são pais de duas crianças e formam uma família feliz. No entanto, a vida deles muda para sempre quando descobrem que a sua filha de dois anos, Kate, tem leucemia. A sua única esperança é conceberem outra criança, especificamente destinada a salvar a vida da irmã. O resultado é Anna. Kate e Anna partilham laços muito mais próximos do que a maioria das irmãs: embora Kate seja mais velha, ela depende da sua irmã. Na verdade, a vida dela depende de Anna. No entanto, Anna, agora com 11 anos, diz "não". De forma a obter emancipação médica, ela contrata o seu próprio advogado, iniciando um processo judicial que divide a família e que poderá deixar o futuro de Kate nas mãos do destino... http://mag.sapo.pt/cinema/filmes/para-a-minha-irma-digital
Conteúdos programáticos	A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial.
Objetivos	Relacionar o filme com a teoria ética deontológica de Immanuel Kant. Problematizar a possibilidade de o filme ser interpretado como um contraexemplo à ética deontológica de Kant.
Atividades propostas: 1. De acordo com a ética deontológica de Kant, Sara e Brian agiram corretamente? 2. Concordas que Anna seja apenas um meio para salvar a vida da irmã? Em que divergem os propósitos iniciais dos pais de Kate e Anna quanto à concepção de Anna do modo como esta interpreta o significado da sua própria vida? 3. Elabora um comentário pessoal acerca do filme.	

Conclusão

No presente relatório de estágio procurei traçar aquelas que constituem as fortes ligações que unem o cinema e a filosofia, tendo como referência Thomas Wartenberg, e de forma a justificar a sua utilização como um recurso nas aulas de filosofia.

É importante mencionar que com este trabalho pretendia alcançar considerações que integrassem a relação entre o cinema e a filosofia, sem que nenhum dos campos fosse privilegiado em detrimento do outro. Tendo este aspeto em conta, o que procurei foi clarificar os dois campos considerando as suas ligações e potencialidades.

A fim de mostrar quais são as ligações entre a filosofia e o cinema, e que os filmes podem *fazer* filosofia, considere um conjunto de ferramentas características da filosofia, como as experiências mentais, os contraexemplos e os argumentos, que também são utilizadas no cinema. Neste sentido procurei prestar atenção a alguns filmes em particular - *Modern Times*, *The Matrix* e *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* - e às ferramentas filosóficas específicas que estes utilizam.

Reconhecendo que alguns filósofos, e não só, consideram ser um erro pensar o cinema como capaz de *fazer* filosofia, procurei também no presente relatório explorar e refutar as três diferentes objeções, a objeção da explicitação, a objeção da generalização e a objeção da imposição, que visam suportar a ideia de que o cinema não pode *fazer* filosofia.

Neste relatório procurei pensar a integração do cinema na sala de aula, tendo em conta as suas potencialidades e possibilidades didáticas. Para isso, procurei pensar os aspetos pedagógicos e didáticos que o professor deve ter em conta quando planeia a utilização de um filme na sala de aula.

De forma a articular a perspetiva teórica com a prática, o relatório integra duas propostas de visualização de filmes em sala de aula que se inserem na subunidade “3.1. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial”, do programa de filosofia do 10º e 11º anos, para a qual fiz uma planificação que se encontra no final do relatório. Para a visualização destes filmes elaborei os respetivos guiões com os principais elementos técnicos e artísticos dos filmes, a sinopse, os conteúdos programáticos, os objetivos e algumas atividades. Estes guiões pretendem ser um olhar sobre esses filmes que facilite a sua interpretação filosófica.

Os filmes *O Deus das Moscas* e *Para a minha Irmã* foram escolhidos tendo em conta que são atrativos para os alunos, adequados ao seu nível educativo, adequados para a

reflexão e o debate, e pela relação com os conteúdos programáticos propostos. Mais importante ainda, e motivo porque foram escolhidos, é o facto de estes filmes se apresentarem como uma experiência mental, no caso de *O Deus das Moscas*, e como um possível contraexemplo à ética deontológica de Kant, no caso de *Para a minha Irmã*, que são duas das importantes ferramentas filosóficas. Acrescento, ainda, que as propostas escolhidas tinham o objetivo de abrir para o debate e promover o desenvolvimento do espírito crítico e das competências argumentativas.

No futuro, tendo em consideração o crescente papel que o cinema desempenha na nossa sociedade, a necessidade de educar os nossos alunos para uma cultura audiovisual e se sensibilize e forme os professores para a sua utilização, aliando ainda as potencialidades didáticas do cinema, esperamos que a sua integração nas salas de aula se torne cada vez mais frequente.

Bibliografia

- AMBRÒS, Alba & Breu Ramon (2007), *Cine y educación – El cine en el aula de primaria y secundaria*, Barcelona: Graó.
- CARROLL, Noël (2003), *Engaging The Moving Image*, New Haven: Yale University Press.
- CAVELL, Stanley (1979), *The World Viewed*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CLÉMOT, Hugo (2014), *La philosophie d'après le cinema: Une lecture de La Projection du Monde de Stanley Cavell*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- FALZON, Christopher (2002), *Philosophy goes to the movies*, New York: Routledge.
- GISPERT, Esther (2009), *Cine, Ficción y Educación*, Barcelona: Laertes Ediciones.
- GOLDING, William (2008), *O Deus das Moscas*, Lisboa: Dom Quixote.
- HENRIQUE, F., Vicente, N. J., & Barros, d. M. (2001), *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos (Ministério da Educação ed.)*, Ministério da Educação.
- KANT, Immanuel (1785), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa: Edições 70, 2000.
- LIPOVETSKY, Gilles & SERROY, Jean (2007), *O Ecrã Global: Cultura Mediática e Cinema na Era Hipermóderna*, Lisboa: Edições 70, 2010.
- LIVINGSTON, Paisley & PLANTINGA, Carl (2008) *Routledge Companion to the Philosophy of Film*, ed., London: Routledge.
- LIVINGSTON, Paisley (2009), *Cinema, Philosophy, Bergman: On Film as Philosophy*, Oxford: Oxford University Press.
- MULHALL, Stephen (2002), *On Film*, London: Routledge.
- RANCIÈRE, Jacques (2008), *O Espectador Emancipado*, Lisboa: Orfeu Negro, 2010.
- RANCIÈRE, Jacques (2011), *Os Intervalos do Cinema*, Lisboa: Orfeu Negro, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques (2011), *A Fábulas Cinematográfica*, Lisboa: Orfeu Negro, 2012.
- RAPOSO RIVAS, Manuela (2002), *Novas TecnoloXias Aplicadas à Educação: Aspectos Técnicos e Didáticos*, Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.

RAPOSO RIVAS, Manuela & Figueira, María Esther (2012), *As TIC e as súas aplicacións na aula: misión posible*, Espanha: Toxosoutos.

RAPOSO RIVAS, Manuela et al (2013), *As TIC no ensino: políticas, usos e realidades*, Santiago de Compostela: Andavira.

RIVERA, Juan Antonio (2005), *O que Sócrates diria a Woody Allen: Cinema e Filosofia*, Coimbra: Edições Tenacitas, 2006.

RUSSELL, Bertrand (1983), *The Problems of Philosophy*, Oxford: Oxford University Press.

RAWLS, John (1971), *A Theory of justice*, Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

SMITH, Murray and WARTENBERG, Thomas E., ed. (2006), *Thinking Through Cinema: Film as Philosophy*, Cambridge: Blackwell.

WARTENBERG, Thomas E. (2007), *Thinking on Screen: Film as Philosophy*, London and New York: Routledge.

WOLF, Jonathan (2004), *Introdução à Filosofia Política*, Lisboa: Gradiva.

Webgrafia

CARDOSO, Joana Amaral [on line], *Um milhão de Portugueses voltaram ao cinema desde o início do ano: Público*, 2015 [consultado em 27 de Agosto de 2015]. Disponível em <http://www.publico.pt/culturaipilon/noticia/um-milhao-de-portugueses-voltou-ao-cinema-no-primeiro-semester-de-2015-1701419>

FALZON, Christopher [on line], *Philosophy through Film*: Internet Encyclopedia of Philosophy, s.d. [consultado em 2 de Julho de 2015]. Disponível em <http://www.iep.utm.edu/phi-film/>

JANICAS, Cristina [on line], *CineSophia: o cinema como ferramenta pedagógico-didática no ensino da filosofia*: Encontros de Cinema, 2013 [consultado em 2 de Junho de 2015]. Disponível em http://www.ao-norte.com/img/recursos/publicacoes/conferencia_internacional013.pdf

WARTENBERG, Thomas E. [on line], *Philosophy of Film*: The Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2008 [consultado em 20 de Junho de 2015]. Disponível em <http://plato.stanford.edu/entries/film/>

Filmografia

CASSAVETES, Nick – *Para a Minha Irmã*. [DVD]. Lisboa: Warner Brothers. Pictures, 2009. 1 DVD, 109 minutos.

CHAPLIN, Charles – *Modern Times*. [registo vídeo]. 1936. 1 cassette de vídeo, 87 minutos.
WACHOWSKI, Irmãos – *The Matrix*. [DVD]. Lisboa: Warner Brothers. Pictures, 1999. 1 DVD, 136 minutos.

GONDRY, Michel – *Eternal Sunshine of the Spotless Mind*. [DVD]. Lisboa: Focus Pictures, 2004. 1 DVD, 108 minutos.

HOOK, Harry – *O Deus das Moscas*. [DVD]. Lisboa: Metro Goldwyn Mayer, 2003. 1 DVD, 90 minutos.

Anexos

Anexo I – Sugestão de filmes para diferentes conteúdos programáticos

10º Ano	<i>Sugestões de filmes</i>
I – Módulo Inicial – Iniciação à atividade filosófica 1. Abordagem introdutória à filosofia e ao filosofar	• “Acordar para a Vida”, de Richard Linklater
II – A ação humana e os valores 1. A ação humana – análise e compreensão do agir 2. Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa 3. Dimensões da ação humana e dos valores 3.1. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convencional	• “Eu Robô”, de Alex Proyas • “Relatório Minoritário”, de Steven Spielberg • “Flôr do Deserto”, de Sherry Hormann • “Gran Torino” de Clint Eastwood • “A Corrente do Bem”, de Mimi Leder • “Pulp Fiction”, de Quentin Tarantino • “O Deus das Moscas”, de Harry Hook • “Para a Minha Irmã”, de Nick Cassavetes • “O Clube dos Poetas Mortos”, de Peter Weir

Alternativa entre: 3.2 A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética 3.3 A dimensão religiosa – análise e compreensão da experiência religiosa	• “<i>Amadeus</i>”, de Milos Forman • “<i>Pollock</i>”, de Ed Harris • “<i>A vida em Direto</i>”, de Peter Weir
11º Ano	Sugestões de filmes
III – Racionalidade argumentativa e filosofia 1. Argumentação e lógica formal 2. Argumentação e retórica 3. Argumentação e filosofia	• “<i>Os Crimes de Oxford</i>”, de Álex de la Iglesia • “<i>Monty Python e o Cálice Sagrado</i>”, de Terry Gilliam e Terry Jones • “<i>Crash - No Limite</i>”, de Paul Haggis • “<i>Doze Homens em Fúria</i>”, de Sidney Lumet • “<i>1984</i>”, de Michael Radford
IV – O conhecimento e racionalidade científica e tecnológica 1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva 2. Estatuto do conhecimento científico	• “<i>The Truman Show</i>”, de Peter Weir • “<i>The Matrix</i>”, de Os Irmãos Wachowski • “<i>Waking Life</i>”, de Richard Linklater • “<i>Cosmos</i>”, de Brannon Braga e Ann Druyan

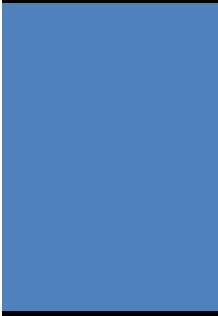
Anexo II – Planificação da subunidade 3.1. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial

Ano Letivo 2014/2015

Filosofia – 10º Ano

Planificação a Médio Prazo

UNIDADE	SUBUNIDADE	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	Nº AULAS	RECURSOS
3.1. A DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA – análise e compreensão da experiência convivencial	3.1.1. Intenção ética e norma moral	- O carácter teórico da ética e o carácter normativo da moral	Os alunos deverão: - Distinguir intenção ética de norma moral	Três aulas de 50 min.	- Manual adotado - Textos de apoio
	3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições	- O egoísmo ético	- Apresentar razões para se agir moralmente - Reconhecer que a ética não diz respeito à esfera privada	Três aulas de 50 min.	- Fichas de trabalho - Internet - Televisão/vídeo/DVD
	3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas	- O problema da fundamentação da moral - A ética utilitarista de Stuart Mill e a ética deontológica de Immanuel Kant	- Discutir o problema dos critérios de apreciação da moralidade dos atos humanos - Distinguir teorias éticas consequencialistas ou teleológicas de teorias éticas deontológicas - Avaliar os argumentos apresentados pelas teorias éticas em causa	Dez aulas de 50 min.	- Revistas e jornais - Quadro - Filmes - Guiões de visualização de filmes
	3.1.4. Ética, direito e política- liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade	- A legitimidade da autoridade do Estado - A justiça social	- Esclarecer o problema da justificação do Estado - Comparar duas teorias sobre a legitimidade da autoridade do Estado (Aristóteles, Hobbes e Locke)	Dez aulas de 50 min.	



- Caracterizar a
teoria da justiça de
Jonh Rawls

Anexo III – Notícia do Público acerca do aumento da afluência às salas de cinema em 2015

“Um milhão de portugueses voltaram ao cinema desde o início do ano

Pela primeira vez em cinco anos, o número de espectadores nos cinemas portugueses aumentou no primeiro semestre. E recuperou-se 1,1 milhão de espectadores em relação a 2014, o pior ano numa década de idas ao cinema em quebra. *Velocidade Furiosa 7* e *As Cinquenta Sombras de Grey*, até agora os dois filmes mais vistos de 2015 em Portugal, juntaram-se a *Os Vingadores: A Era de Ultron* e ao mais recente *Mundo Jurássico* para fazer com que 6,6 milhões de pessoas acorressem às salas, fazendo também crescer as receitas de bilheteira.

Os dados divulgados nesta quarta-feira pelo Instituto do Cinema e do Audiovisual (ICA) mostram que nos primeiros seis meses do ano se registou um crescimento de 20,2% no número de bilhetes vendidos em Portugal em relação ao mesmo período de 2014, bem como uma subida de 19% nas receitas brutas de bilheteira.

Nos cinco anos anteriores, a tendência foi sempre de quebra nas idas ao cinema no primeiro semestre – em 2010 os primeiros seis meses do ano tiveram 7,8 milhões de espectadores, em 2011 houve uma quebra de 400 mil, em 2012 eram já apenas 6,1 milhões e em 2013 os números caíram para 5,5 milhões. E de 2014 para 2015 os números sobem, com as contas do ICA a identificar 6,6 milhões de espectadores nas salas portuguesas.

Esta recuperação de 1,1 milhão de espectadores e de 5,4 milhões de euros de receitas brutas representa uma subida animadora depois de na última década os cinemas portugueses terem estado invariavelmente em perda acentuada de pessoas nas salas – cinco milhões de espectadores desapareceram dos cinemas desde 2004, de acordo com as estatísticas do ICA.

Os filmes mais vistos e aqueles que mais contribuíram para a subida são, sem surpresas, *blockbusters*. O primeiro mantém-se desde a sua estreia em Abril como o mais popular do ano – o sétimo capítulo da série *Velocidade Furiosa*, à boleia da expectativa gerada pela morte de um dos protagonistas, Paul Walker, e da legião de fãs da saga centrada no universo do *street racing* com 831 mil espectadores -, seguido do primeiro filme de fenómeno de massas do ano, a adaptação cinematográfica dos livros de E.L. James, *As Cinquenta Sombras de Grey*, que até ao final de Junho agregou perto de 501 mil espectadores.

No mesmo mês de Abril estreou-se o segundo capítulo de *Os Vingadores*, a equipa de super-heróis da Marvel que em 2012 se tornou o terceiro filme mais visto do mundo (com mais de 1300 milhões de euros de receitas de bilheteira) de sempre, a acumular 258 mil espectadores. E já em Junho as contas voltaram a crescer com o regresso ao Parque Jurássico dos anos 1990 com o terceiro capítulo da série, *Mundo Jurássico*, que em apenas 20 dias chamou mais de 243 mil pessoas às salas. O *top ten* de metade de 2015 preenche-se com a animação de *Home: A Minha Casa, Cinderela*, com o concorrente aos Óscares *Sniper Americano*, *Paddington*, *Insurgente* e *Divertida-mente*.

A maior parcela das estreias no mercado português pertence a produções europeias (88 filmes) mas os filmes mais rentáveis são as 65 produções americanas, que renderam 25,5 milhões de euros nas bilheteiras em comparação com os 5,6 milhões do bolo europeu. Dele faz parte o cinema português, do qual se estrearam 11 filmes - embora tenham sido exibidos 59 filmes portugueses, número engrossado pelas estreias e continuidade em sala ou no circuito de exibição de filmes estreados em 2014 como *Virados do Avesso*, de Edgar Pêra, *Os Maias – Cenas da Vida Romântica*, de João Botelho, ou reposições de clássicos como *Os Verdes Anos*, de Paulo Rocha. O mais visto em sala neste primeiro semestre foi *Capitão Falcão*, de João Leitão, com 27.309 espectadores e uma receita bruta de bilheteira de 129 mil euros.”

Artigo de Joana Amaral Cardoso, 8 de julho de 2015

<http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/um-milhao-de-portugueses-voltou-ao-cinema-no-primeiro-semester-de-2015-1701419>