

A DIMENSIONALIDADE FILOSÓFICA DAS IMAGENS EM MOVIMENTO: UMA CONSTRUÇÃO REFLEXIVA NA SALA DE AULA

**Maria Sueli Lopes da Silva
(Professora da Faculdade Piauiense-FAP - Parnaíba)**

INTRODUÇÃO

Abordar o contexto educacional é uma tarefa complexa devido a multidimensionalidade em que se configura a cultura escolar, nesta perspectiva muito vem-se pesquisando os diversos significados existentes nos espaços escolares. Trataremos neste artigo das práticas educativas no contexto escolar no que se refere à prática usual de imagem em movimento utilizada em sala de aula.

Os questionamentos, emergem da reflexão observacional do trabalho dos docentes da educação básica, quanto à utilização de filmes, freqüentemente observa-se que os professores utilizam filmes como recursos didáticos, porém fazem uma análise empírica das imagens as quais emanam uma série de contexto como palco para a reflexão. A forma que vai se reproduzindo nas salas de aulas a ação didática é o modelo técnico, objetivando apenas a representação dos conteúdos ministrados, destituído da possibilidade de se trabalhar o aspecto transcendente da imagem em movimento esvaziados de reflexão e problematização filosófica.

Essas práticas realizadas de forma aleatórias traduzem um modelo de saber fragmentado, desvinculado do todo, sem orientar previamente um roteiro que busque provocar uma análise dos alunos, predominando desta forma no trabalho docente a utilização de filmes numa abordagem onde se estabelece uma visão unilateral, nos anos iniciais tratam como trabalho lúdico e nos demais anos como ilustração dos conteúdos que estão sendo trabalhados, destituindo-os de uma análise semiótica, ou seja, desfragmentado de análises mais profundas. Essa realidade é pertinente tanto nas escolas públicas como privadas e que estão presente não só no contexto educacional de Parnaíba, mas também em outras Realidades educacionais.

Tendo presente esta realidade é que os questionamentos emergem e suscitam uma ação investigativa destas práticas: De que maneira o cinema representa uma prática social na educação? Por que será que é tão arbitrário sair da “imagem em si” para uma análise de uma semiologia filosófica? Por que será que os professores tem dificuldades de trabalhar a dimensão filosófica, se os mesmos tem qualificação

profissional? Que significância tem um trabalho didático destituído das análises de contextos sociais?

Estas reflexões iniciais incitam para uma investigação da prática docente quanto ao uso didático das imagens em movimento. Este artigo pretende, em seu conjunto, analisar criticamente o trabalho docente quanto ao uso de filmes na ação docente e apresentar a dimensionalidade da filosofia no processo de (re)construção de significados. As imagens exercem um fascínio sobre as pessoas, seja esta a causa motivadora para escrever este artigo acreditando na transcendência do trabalho didático com o uso de cinema na sua capacidade de “disseminar o conhecimento”, de aprimorar a instrução didática e o desenvolvimento científico e tecnológico.

A repercussão de tudo isso acarretará no processo de uma formação linear que pauta-se na reprodução de um cotidiano escolar que reproduz imagens não com significados dos educandos, tornando-os acríticos, conformados com sua condição. É preciso ressignificar o trabalho pedagógico na utilização de imagem em movimento estabelecendo a mediação do agir pedagógico embasado no conhecimento e na flexibilidade.

Marcos Masseto (2002, p. 190) em seu artigo: “Aula na universidade” faz alusão as discussões feitas pelo professor Rualdo Menegat, que escreve sobre a melhoria do ensino e capacitação docente (1996), o mesmo analisa o contexto da sala de aula como um espaço multifacetado, destaca ainda quatro pontos que se devem refletir na formação de professores recaindo conseqüentemente na sala de aula:

- 1) a sala de aula como local de crescimento pessoal e interpessoal: a busca de experiências significativas;
- 2) a sala de aula como local de incentivo à descoberta: o conhecimento como construção/ aventura;
- 3) a sala de aula como local de desenvolvimento da capacidade de raciocínio: a busca da habilidade de pensar por si mesmo;
- 4) a sala de aula como local de desenvolvimento da compreensão ética: o professor como modelo de integridade profissional.

Urge os profissionais da educação redescubram a sala de aula enquanto espaço para o pensar. Menegat citado por Masseto (p. 190) faz uma reflexão sobre a sala de aula na qual discute a situação mais comumente encontrada de ver aquele espaço como oportunidade de passar conhecimentos versus outra em que pensar, refletir, reconstruir o conhecimento, trabalhar na biblioteca e em laboratórios e pesquisar passam a ser atividades rotineiras.

E preciso repensar e refazermos o processo das nossas aulas, rompendo com os conteúdos isolados, que não constrói autonomia para uma prática pensante, o que para isso seja superado trabalhando os conteúdos curriculares, de forma que extrapole a

outras áreas de conhecimento . Para tanto, faz-se necessário que os profissionais da educação permitam-se estar em constante processo da formação contínua, pautada na dimensão filosófica para uma reforma do pensamento.

Fundamentando a necessidade da reforma do pensamento, Edgar Morin (2002, p.18), pensador da Complexidade do pensamento, revigora esse pensamento ressaltando “*a atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida*”. De acordo com a concepção de Durkheim, citado por Morin (2002), diz que:

O objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o ‘de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida’.[...]

Morin (op cit) favorece uma análise de que é preciso estabelecer de forma efetiva a necessidade de um pensamento na formação dos docentes que atuarão em todos os níveis de educação, aqui dá-se a ênfase na educação básica. Morin apresenta os pontos essenciais para que haja uma Reforma no pensamento:

- Que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;
- Que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões;
- Que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula);
- Que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade.

Acrescenta ainda:

que é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une.É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto..

Essa abordagem introdutória objetivou analisar sob um prisma teórico observacional a dimensão da prática dos docentes da educação básica de como eles estabelecem a mediação dos conteúdos versada numa prática da re-significação. Sendo uma análise pautada na técnica de observação assistemática utilizando os métodos dedutivo-qualitativo, desta forma o presente artigo propõe-se apresentar um caminho que possa contribuir na formação do docente para uma possível reforma no pensamento sendo capaz de dominar linguagem transcendental.

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: UMA INTERFACE NA (RE)CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

Ao abordar a origem da palavra grega filosofia, Silvio Gallo (2003), evoca a sua essência na literatura deleuziana cruzando *amizade*, que remete a proximidade, a encontro, com *saber* que se traduz em *conceito*. Nesta mesma literatura ele afirma o amigo é um “*personagem conceitual*”. Ao definir o filósofo como “*amigo do conceito*”, admite-se que a tarefa da filosofia é necessariamente criativa:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos (...) Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência (...) Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (DELEUZE, e GUATTARI, apud GALLO.. p.39-40)

Parafraseando Gallo (p.61), a filosofia é, pois, uma luta constante contra a opinião a qual emerge da superficialidade, que se dissemina e nos torna escravos de propostas apressadas e soluções fáceis; e luta contra a opinião gerando conceitos, fazendo surgir acontecimentos, dando relevo para aquilo que em nosso cotidiano muitas vezes passa despercebido. A filosofia é um esforço criativo para uma educação significativa.

No ensino contemporâneo, sofremos da excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas as coloca como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade. Assim sendo torna-se necessário fazer uma reflexão de como interage Filosofia e Educação na formação dos profissionais da educação.

Antonio Joaquim Severino (2004, pp.9-33), compartilha suas reflexões sobre a identidade da filosofia no contexto educacional, o qual se constitui um múltiplo olhar filosófico sobre a educação, de diversas perspectivas temáticas de abordagem, desta forma torna-se imprescindível uma abordagem especificamente filosófica de todos os aspectos da realidade educacional e que a interface existente entre filosofia e educação se constitui de modo intrínseco e necessário.

A abordagem filosófico-educacional, na concepção de Severino (op cit), desempenha-se em fecundo intercurso com as abordagens científicas da educação, realizando um trabalho se constrói num tríplice movimento:

O primeiro afirma a natureza da filosofia como modalidade de conhecimento destinado a intencionalizar a prática real dos homens; o segundo movimento considera a educação como uma prática mediadora da prática real dos

homens, na exata medida em que articula as significações do conhecimento teórico com as demandas do agir concreto no contexto histórico-social da existência; o terceiro movimento busca mostrar que a Filosofia da educação se constitui como modalidade teórica de conhecimento destinada a intencionalizar a prática educativa, seja mediante a explicitação dos valores, dos significados nela envolvidos, seja ainda na construção de uma imagem do homem que se precisa educar. (SEVERINO 2004, p.10)

Esse tríplice movimento, faz com que Severino apresente um paradoxo, entendendo preliminarmente, uma referência geral ao próprio significado da postura filosófica, com a finalidade de estruturar, ainda que sucintamente, o quadro teórico-histórico, explicitando o sentido do filosofar e de outro ângulo , a intenção é a de explicitar o sentido formativo da filosofia, ou seja, sua íntima articulação com a educação, num outro impulso, busca-se caracterizar a identidade da Filosofia da Educação como intencionalizadora da prática educativa, tentando mostrar como a filosofia pode contribuir para clarear o próprio sentido da educação.

O caminho proposto por Gallo, inspirado em Deleuze, é pondo-nos a serviço da boa filosofia e da boa educação, devemos buscar uma nova filosofia da educação.

O filósofo da educação deve ser um criador de conceitos. Mas o que o diferencia dos demais filósofos? Absolutamente nada, a não ser seu mergulho no território da Educação, que nem todo filósofo pode ou deseja fazer". (GALLO, 2003, p 68)

É preciso que o professor entenda a sociedade e conseqüentemente a educação como um processo dialético, em constante transmutação, para que ele possa refletir sobre sua prática pedagógica e a necessidade de desconstruir e reconstruir seus conceitos uma vez que a educação entendida como processo que leva a formação de identidades, torna-o agente de construtores de identidades. O professor portanto deve ter uma atitude de "transgressão" para reformar o pensamento, Edgar Morin (2002, p.19-20), explicita que "*a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo*".

Morin (op cit), esclarece ainda:

O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e, que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

As universidades como centro de formação e produção de conhecimento, tem realizado reformas, as quais não mudam as estruturas, reformas estas incapazes de percebê-la, encontrando-se atreladas a um tipo de inteligência que é preciso reformar.

Diante deste contexto, Morin afirma existir uma ligação de circularidade entre esses imperativos interdependentes:

1. Reproblematização dos princípios do conhecimento e problematização daquilo que aparentava;
2. Reforma do pensamento por um pensamento complexo capaz de ligar, contextualizado e globalizar;
3. Transdisciplinaridade.

Morin, de maneira contundente traça argumentos a cerca da reforma do ensino concebida como reforma do pensamento que não pode ser iniciada só na escola primária, mas também levará em conta a escola secundária. As bases para as interrogações no ensino primário devem ser suscitadas igualmente como interrogações do adulto: “*Quem somos, de onde viemos, para onde vamos*”. Estas são as interrogações do ser humano, a ser visualizada em sua dupla natureza, biológica e cultural. Por meio dela, pode-se revelar o aspecto físico e químico da organização biológica e inserir o ser humano no cosmo e descobrir as dimensões psicológicas, sociais e históricas da realidade humana. Desde o início, ciências e disciplinas estariam ligadas, ramificadas umas com as outras e o ensino poderia representar uma ponte entre os conhecimentos parciais e um conhecimento em movimento do global.

A reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo. O que está claro, é que temos finalidades, como Meirieu as expressou. Elas consistem em dar aos alunos, aos adolescentes que vão enfrentar o mundo do terceiro milênio uma cultura, que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram.

RELAÇÃO ENTRE SEMIÓTICA DA IMAGEM EM MOVIMENTO E A FILOSOFICA.

A cultura como um processo dinâmico dá sentido ao nosso modo de vida produzindo os comportamentos, as práticas, as instituições e os significados constitutivos da nossa existência social. Os teóricos de estudos culturais, recorrendo particularmente a semiótica, argumentam que a linguagem é o principal mecanismo pelo qual a cultura produz e reproduz os significados sociais. A definição de linguagem desenvolvida na tradição desse pensamento vai além da definição normal de linguagem verbal ou escrita. Para estudiosos da semiótica como Roland Barthes (1973), “a linguagem” inclui todos aqueles sistemas dos quais se podem selecionar e combinar elementos para comunicar algo. Assim, o vestuário pode ser uma linguagem; mudando

nosso modo de vestir (escolhendo e combinando roupas e com isso os significados que a cultura atribui a elas) podemos mudar o que nossos trajes “dizem” sobre nós e nosso lugar na cultura

O que a linguagem faz é construir, e não rotular, a realidade. Não podemos pensar sem a linguagem, portanto é difícil nos imaginar “pensando” coisas para as quais não temos nenhuma linguagem. Nós nos tornamos membros de nossa cultura por meio da linguagem, adquirimos nosso senso de identidade pessoal com a linguagem, e é graças a ela que internalizamos os sistemas de valores que estruturam nossa vida.

No artigo de Eufrásio Prates com o título de “Semiótica: uma suave introdução” o autor analisa a semiótica como um campo de conhecimento amplo e complexo sintetizando como a ciência dos signos ou processos de significação. Na sua fundamentação sobre as origens da Semiótica ele explica que muito antes que o termo "semiótica" fosse utilizado, já encontramos investigações a respeito dos signos. Tais origens se confundem com as da própria filosofia: Platão já se preocupou em definir o signo em seus diálogos sobre a linguagem. No séc. XVII, John Locke "postulou uma ‘doutrina dos signos’ com o nome de *Semeiotiké*" e, em 1764, Johann H. Lambert escreveu "um tratado específico intitulado *Semiotik*" (Nöth, 1995:20). O termo deriva etimologicamente do grego *semeion* (signo) e *sema* (sinal), tendo originado diversos termos tais como *semeiotica*, *semeiologia*, *sematologia*, *semologia* etc. O processo de apreensão de um signo é chamado de *semiose*. Ela envolve um movimento espiralado, na medida em que toda apreensão sígnica pode tornar-se o reinício de uma nova *semiose*.

Portanto a semiologia compreendida como movimento espiralado faz com que as imagens sejam capazes de transcenderem a visualidade do enquadramento, permitindo percorrer outras possibilidades de significados, produzindo interpretantes mais livres e descompromissados com uma visão superficial da imagem em movimento. A imagem é basicamente uma síntese que oferece traços, cores e outros elementos visuais de forma simultânea, caracteriza-se por proliferar sem que haja um horizonte que limite sua ocorrência. Dessa forma, a imagem se transforma em linguagem adequada para as descobertas de um conhecimento igualmente “sem limites”. À imagem, enquanto nova linguagem universal, cabe a representação de um saber, produto de uma possível forma de inteligência coletiva, dentro do modelo indicado por Pierre Levy (Pierre Levy, 1997). Um saber interconectado pelas redes de informação, sem fronteiras, planetária, produto de um processo dinâmico de expansão da consciência humana. Dentro deste quadro Pierre Lévy indica o caminho para uma nova linguagem no seu livro *A ideografia dinâmica*:

Não se trata de recorrer à imagem para ilustrar ou enfeitar o texto clássico, mas de realmente inaugurar uma nova escrita: um instrumento de conhecimento e de pensamento que seja também e intrinsecamente imagem animada. Não objetivamos enterrar a escrita para celebrar o espetáculo audiovisual, mas, ao contrário, fazê-la renascer, diversificando suas formas, multiplicando seus poderes. Fazer da imagem em movimento uma tecnologia intelectual plena é contribuir para inventar uma cultura informático-midiática crítica e imaginativa, é esboçar outro caminho que não o da sociedade do espetáculo, votada ao cintilar sem memória da televisão e à gestão “racional” pelos sistemas de informação. Utopia? Sim. Reivindicamos a utopia em detrimento da preguiça e do realismo conformista. Não nascerão as realizações técnicas, particularmente nos domínios da comunicação e da informática, muito mais de sonhos apaixonados que de frios estudos de mercado?” (Pierre Levy, 1991)

Esta nova linguagem, a “ideografia dinâmica” desenvolvida por Pierre Levy, apresenta um duplo caráter. Por um lado é um projeto de engenharia logística no âmbito das interfaces homem-máquina; por outro, é um ser fictício, pura hipótese, espécie de máquina a explorar o mundo dos signos e da cognição, cuja virtude talvez possa projetar novas luzes sobre antigos problemas filosóficos acerca da linguagem e do pensamento. Como Albert Einstein fazia questão de declarar que:

“as palavras e a linguagem, escritas ou faladas, não parecem executar função alguma em meu pensamento. As entidades psíquicas que servem de elementos a meu pensamento são certos signos, ou imagens mais ou menos claras, que podem ser reproduzidas e combinados à vontade”. (citado em Pierre Levy, 1997)

Como já foi enunciado, a imagem ocupa, na sociedade contemporânea, lugar fundamental, e a visualidade torna-se, reconhecidamente, um dos mais importantes recursos cognitivos. Existe uma demanda, cada vez maior, pela utilização sistemática dos recursos audiovisuais tanto para a divulgação de informações como para a pesquisa. Deleuze desenvolveu um estudo do cinema e, sobretudo, das imagens, o ponto de partida para a observação analítica das imagens está em compreendê-las como ambivalentes possuindo uma face voltada para o sensível, abstrato, e outra voltada para o objetivo, referencial. Esta seria a duplicidade constitutiva da imagem o que substitui a noção de imagem como processo de produção de semelhança ou analogia. Assim, a noção de representação deve se deslocar daquele lugar da reflexão, do duplo, para um lugar da apresentação, ou melhor, apresentação, desta forma as imagens não são frutos da contemplação, da imaginação, mas da nossa capacidade de agir sobre elas.

O CINEMA SOB A PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Julio Cabrera na obra “O Cinema Pensa: uma introdução à Filosofia através dos filmes” fundamenta a relação existente entre cinema e Filosofia, argumenta que a filosofia por sua própria natureza é abrangente e reflexiva, deixa atingir por tudo que o

homem faz. A filosofia volta a definir diante do surgimento do mito, da religião, da ciência, da política e da tecnologia, poderíamos pensar que também a filosofia sofreu, embora inconscientemente, esta influência, antes do reconhecimento oficial da existência do cinema no século XX. Já em séculos anteriores, surgiram algumas linhas de pensamento que tentaram uma modificação – que me atrevia a chamar “cinematologradica” – da racionalidade humana: a tradição hermenêutica.

Em geral, costumamos dizer a nossos alunos que, para se apropriar de um problema filosófico, não se é suficiente entendê-lo: também é preciso vivê-lo, senti-lo na pele, dramatizado, sofrê-lo, padecê-lo, sentir-se ameaçado por ele, dramatizado, sentir que nossas bases habituais de sustentação são afetadas radicalmente.

Para Cabrera o pressuposto básico para que o cinema tenha as características na formulação do conceito-imagem é que nos disponhamos a ler o filme filosoficamente, isto é, a tratá-lo como um objeto conceitual, como um conceito visual e em movimento, ou seja, devemos impor a pretensão de verdade e universalidade em nossa leitura do filme, quer o diretor tenha proposto isto ou não. Não quero dizer que os filmes sejam filosóficos “em si mesmos”; evidentemente se trata de uma certa leitura, entre outras possíveis. O cinema pode ser considerado filosófico se for possível analisar os filmes do ponto de vista conceitual, considerando-os como sucessões de conceitos mostrados ou conceitos vistos.

Diz ainda, que em uma concepção filosófica do cinema, não se deve excluir em absoluta o elemento “diversão”, enquanto ligado ao impacto sensível (que ao mesmo tempo ou assusta, também diverte). Habitualmente este elemento é excluído como “desvio” do que filosoficamente o filme pretendia demonstrar. De qualquer forma, se olharmos bem, é totalmente impossível encontrar um filme que somente “divirta”, que não diga absolutamente nada sobre o mundo e o ser humano. A questão é cultivar a capacidade de lê-lo filosófico-conceitualmente. A complexidade da produção cinematográfica torna essencial a interpretação, a leitura ativa de um filme. Os filmes são, portanto, produzidos e vistos dentro de um contexto social e cultural que inclui mais do que textos de outros filmes. O cinema desempenha uma função cultural, por meio de suas narrativas, que vai além do prazer da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma a reflexão remetida por este artigo, conduz os profissionais da educação repensarem suas práticas quanto a utilização de filmes em sala de aula a partir do enfoque de linguagens filosóficas.

É para o aprendizado da vida que o ensino da filosofia deve ser revitalizado, fornecendo o indispensável suporte dos dois produtos mais preciosos da cultura européia: a racionalidade crítica e a autocrítica, que permitem, justamente, a auto-observação e a lucidez.

De forma contundente, Edgar Morin (2002), descreve de forma enfática acerca da filosofia :

A filosofia, ao contribuir para a consciência da condição humana e o aprendizado da vida, reencontraria, assim, sua grande e profunda missão. Como já acusam as salas e os bares de filosofia, a filosofia diz respeito à existência de cada um e à vida quotidiana. A filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida. Nesse sentido, o filósofo deveria estimular, em tudo, a aptidão crítica e autocrítica, insubstituíveis fermentos da lucidez, e exortar à compreensão humana, tarefa fundamental da cultura.

O estudo realizado nos remete a algumas idéias básicas para a superação de um reducionismo do usos de imagem em movimento propondo a superação da fragmentação do saber esvaziado de reflexão, apontando para o seguinte direcionamento:

- Não existe regras gerais para a utilização de um filme, porém reduzir a uma exibição apenas como ilustração de um tema o qual esta se estudando é uma forma pobre;
- Tudo que diz respeito à linguagem cinematográfica, como roteiro, movimentos de câmara e enquadramentos, é importantes, os quais devem ser explicados aos alunos depois de assistido o filme, a fim de que compreendam como a técnica serve para o diretor transmitir sua emoção e o porquê de um close num objeto;
- As imagens não substituem a palavra escrita, portanto deve-se dosar bem os filmes com a leitura de livros;
- Insistir num modelo de educação que seja capaz de ressignificar as práticas pedagógicas;
- A filosofia como fomentadora da reforma do pensamento, conduzindo a complexidade e a transcendência.

Estes eixos abstraídos conduzem a necessidade de se trabalhar a “intertextualidade” que é um termo empregado para descrever o modo como qualquer texto de um filme será entendido mediante nossa experiência ou percepção de textos de outros filmes, desta forma provocará mudanças de concepção do fazer pedagógico e de assumir uma visão educacional numa perspectiva “promeiteica”, inspirada no “mito de Prometeu”. Assumindo esta postura educacional, os professores contribuirão com um ensino significativo na formação e construção de identidades.

BIBLIOGRAFIA

1. CABRERA, Julio. O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
2. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?**. Rio de Janeiro: ed. 34, 1992, p.10.
3. DELEUZE, Gilles. **Cinema II: a imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
4. DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002.
5. FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Práxis).
6. GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Pensadores & Educação, v. 3).
7. LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick S.; SHARP, Ann Margaret. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandrina, 2001.
8. LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em Educação, v. 39).
9. MORANDI, Franc. **Filosofia da educação**. Trad. Maria Emilia P. Chanut. Bauru, SP: EDUSC, 2002 (Coleção Educar).
10. MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (orgs). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.
11. MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
12. ROCHA, Dorothy (org.). **Filosofia da educação: diferentes abordagens**. Campinas, SP: Papyrus, 2004(Coleção Papyrus Educação).
13. TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **A escola vai ao cinema**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.
14. TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: summos, 1997
15. PRATES, Eufrásio. **Semiótica: uma suave introdução**. Disponível em www.geocities.com/eureka/8979/semiotic.htm acesso 15.10.2006.