

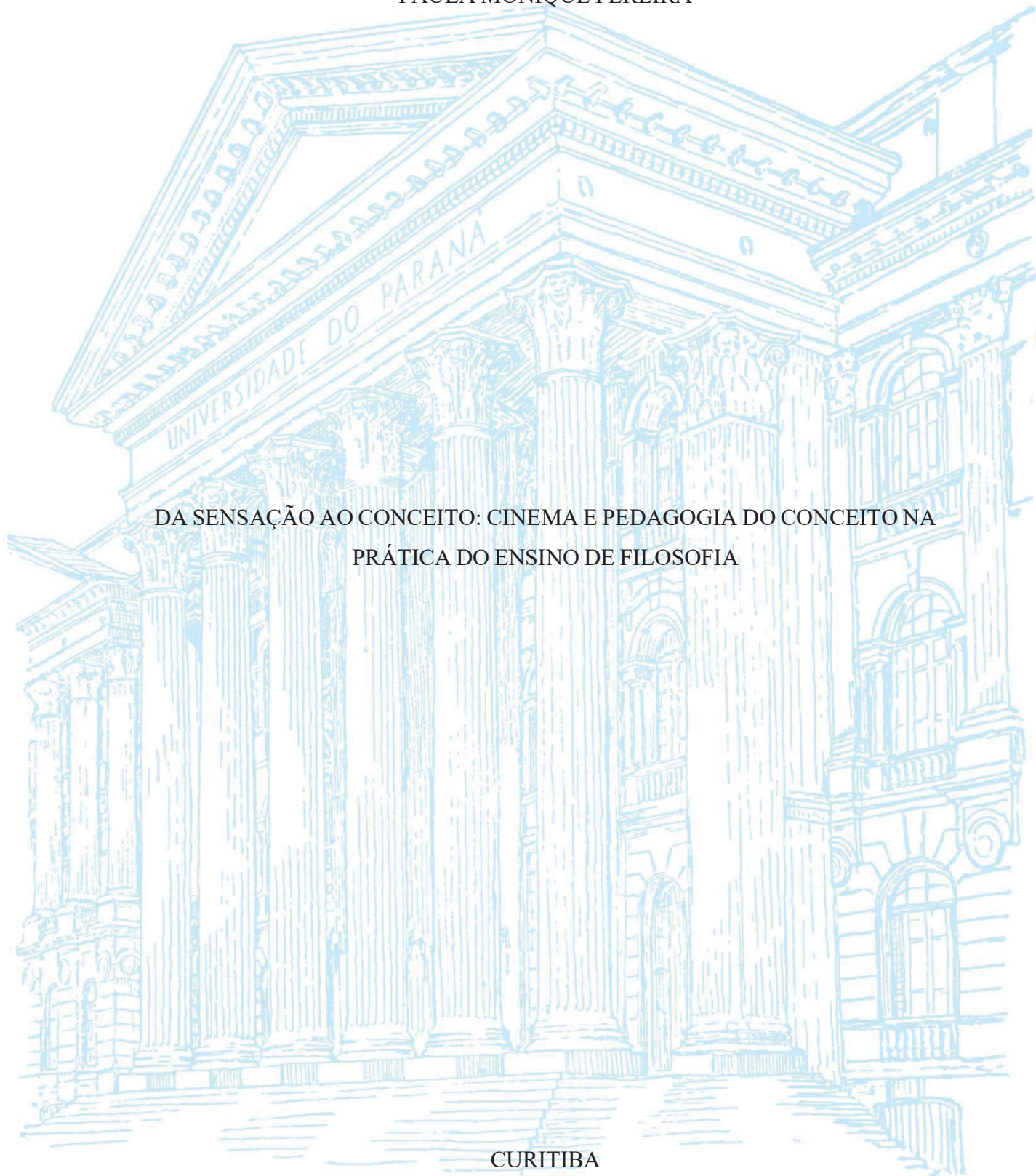
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PAULA MONIQUE PEREIRA

DA SENSÇÃO AO CONCEITO: CINEMA E PEDAGOGIA DO CONCEITO NA  
PRÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA

CURITIBA

2022



PAULA MONIQUE PEREIRA

DA SENSÇÃO AO CONCEITO: CINEMA E PEDAGOGIA DO CONCEITO NA  
PRÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, Setor  
de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade  
Federal do Paraná, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Alex Calazans

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Pereira, Paula Monique

Da sensação ao conceito: cinema e pedagogia do conceito na prática do ensino de filosofia / Paula Monique Pereira. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Alex Calazans.

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Filosofia no cinema.  
3. Pedagogia do conceito. I. Calazans, Alex, 1978-  
II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. III. Título.

Bibliotecária: Romilda Aparecida dos Santos CRB-9/1214

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação FILOSOFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **PAULA MONIQUE PEREIRA** intitulada: **DA SENSAÇÃO AO CONCEITO: CINEMA E PEDAGOGIA DO CONCEITO NA PRÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA**, sob orientação do Prof. Dr. ALEX CALAZANS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 12 de Julho de 2022.

Assinatura Eletrônica

25/07/2022 17:22:57.0

ALEX CALAZANS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

27/07/2022 16:03:34.0

CELSO DE MORAES PINHEIRO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

28/07/2022 09:58:36.0

ALEX FABIANO CORREIA JARDIM

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS)

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo geral fazer uma análise de uma intervenção prática em sala de aula, quanto ao ensino de filosofia, pautada nas contribuições que as sensações criadas pelo cinema podem realizar na criação de conceitos filosóficos. Para tanto, tal prática usa especificamente o filme *Efeito Borboleta* (2004), relacionando-o a conceitos presentes no texto de Sartre, *Existencialismo é um Humanismo*. Para fundamentar a análise dessa prática, apoiamos-nos na obra *O Que é a Filosofia?*, de Deleuze e Guattari, em especial, no que eles compreendem como *pedagogia do conceito*. É nessa obra que tais filósofos apresentam a filosofia como uma forma de criação de conceitos. A história de filosofia desempenharia um importante papel nisso. No entanto, a filosofia não seria a única disciplina criadora. A arte e a ciência são também potências do pensamento, ou seja, disciplinas do pensamento igualmente criadoras, contudo operando com seus próprios modos de criação singular: a filosofia cria conceitos, a arte cria sensações e a ciência cria funções. Dentro da visão, Deleuze e Guattari destacam que, apesar de cada uma das potências ter os seus próprios modos e suas especificidades, elas não se mantêm isoladas, ou seja, elas realizam interferências uma na outra. A partir das interferências realizadas pelas sensações criadas pelo cinema – considerado como arte – na filosofia, buscamos a compreensão dos modos pelos quais é realizada essa contribuição para a criação de conceitos. É nesse sentido que abordamos na pesquisa algumas das teses apresentadas por Silvio Gallo sobre a pedagogia do conceito. Gallo é um reconhecido experimentador do pensamento de Deleuze e Guattari. Em especial, interessa avaliar o papel que Gallo dá ao cinema na sua proposta de assumir a sala de aula como uma *oficina de conceitos*. A princípio ele coloca o cinema em uma etapa inicial no processo educativo que desempenha a função de *sensibilização* dos estudantes para problemas filosóficos. Interessamos saber se o cinema pode ir além disso. Diante desse objetivo, a prática da pesquisa foi guiada por uma metodologia construtivista, uma vez que entendemos existir na obra *O Que é a Filosofia?* indícios para fundamentar tal perspectiva metodológica. Além disso, a pesquisa baseia-se, quanto à coleta de dados, em metodologias como o de grupos focais (com produção de textos) e questionários semiestruturados; e, para a análise de dados, na codificação e categorização, mais especificamente, na análise estruturadora de conteúdo.

**Palavras-chave:** ensino de filosofia; Deleuze e Guattari; cinema e filosofia; pedagogia do conceito.

## ABSTRACT

This dissertation has as a general objective to analyze a practical intervention in classroom, regarding the teaching of philosophy, based on the contributions that the sensations generated by cinema can perform in the creation of philosophical concepts. For this purpose, this practice uses specifically the movie *Butterfly Effect (2004)*, relating it to concepts present in Sartre's text, *Existentialism Is a Humanism*. In order to support the analysis of this practice, we rely on the work *What Is Philosophy?* by Deleuze and Guattari, in particular on what they understand as concept pedagogy. It is in this work that such philosophers present philosophy as a way of creating concepts. The history of philosophy would play an important role in this. However, philosophy would not be the only creative discipline. Art and science are also powers of thought, that is, equally creative disciplines of thought, yet operating with their own unique modes of creation: philosophy creates concepts, art creates sensations, and science creates functions. Within the vision, Deleuze and Guattari emphasize that, despite each of the powers having their own modes and specificities, they do not remain isolated, in other words, they interfere with each other. From the interferences carried out by the sensations created by cinema – considered as art – in philosophy, we seek to understand the ways in which this contribution to the creation of concepts is made. It is in this sense that we approach in the research some of the theses presented by Silvio Gallo on the concept pedagogy. Gallo is a recognized interpreter of Deleuze and Guattari's thought. In particular, it is interesting to assess the role that Gallo gives to cinema in his proposal to assume the classroom as a concept workshop. At first, he places cinema at an early stage in the educational process that performs the task of sensitizing students to philosophical problems. We are interested in knowing whether cinema can go beyond that. In face of this objective, the research practice was guided by a constructivist methodology, since we understand that there is evidence in the work *What Is Philosophy?* which supports such a methodological perspective. Moreover, the research is based, in terms of data collection, on methodologies such as focus groups (with text production) and semi-structured questionnaires; and, for data analysis, in coding and categorization, more specifically, in structuring content analysis.

**Keywords:** philosophy teaching; Deleuze and Guattari; cinema and philosophy; concept pedagogy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| FIGURA 1 - entrevista ..... | 170 |
|-----------------------------|-----|

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| TABELA 3. 1 - Aplicação da Prática – primeiro momento - Aplicação da prática - primeiro momento .....   | 103 |
| TABELA 3. 2 - Aplicação da Prática – segundo momento.....   | 106 |
| TABELA 3. 3 - Tabela de categorização para a análise do primeiro e do segundo momentos da etapa da conceituação .....   | 112 |
| TABELA 3. 4 - Tabela de categorização para a análise da discussão em grupo – realizada na etapa final da prática.....   | 113 |
| TABELA 4. 1 - Escrita filosófica 01 - categoria 1.1: presença do filme na produção escrita das estudantes.....  | 121 |
| TABELA 4. 2 - Escrita filosófica 01 - categoria 1.2: presença dos conceitos filosóficos do texto estudado (de Sartre) na produção escrita das estudantes .....  | 123 |
| TABELA 4. 3 – Escrita filosófica 01 - categoria 1.3 - relação entre o filme assistido (Efeito Borboleta) e o texto filosófico estudado (de Sartre).....   | 125 |
| TABELA 4. 4 - Escrita filosófica 02 - categoria 1.1: presença do filme na produção escrita das estudantes.....  | 128 |
| TABELA 4. 5 – Escrita filosófica 02 - categoria 1.2: presença dos conceitos filosóficos do texto estudado (Sartre) na produção escrita dos estudantes .....   | 130 |
| TABELA 4. 6 - Escrita filosófica 02 - categoria 1.3: relação entre o filme assistido (Efeito Borboleta) e o texto filosófico estudado (de Sartre).....  | 132 |
| TABELA 4. 7 - Entrevista - categoria 2.1: sensações provocadas pelo filme .....   | 136 |
| TABELA 4. 8 - Entrevista - <i>categoria 2.2: relação entre o filme e o texto filosófico</i> .....   | 140 |
| TABELA 4. 9 - Entrevista - categoria 2.3: produção escrita durante a prática.....   | 146 |
| TABELA 4. 10 - Interpretação da escrita filosófica 01 e escrita filosófica 02 - Categoria 1.1: Presença do filme na produção escrita das estudantes .....   | 149 |
| TABELA 4. 11 - Interpretação da escrita filosófica 01 e escrita filosófica 02 - categoria 1.2: presença dos conceitos filosóficos do texto estudado (Sartre) na produção escrita dos estudantes ..... | 150 |
| TABELA 4. 12 - Interpretação da escrita filosófica 01 e escrita filosófica 02 - categoria 1.3: relação entre o filme assistido (Efeito Borboleta) e o texto filosófico estudado (Sartre).....         | 152 |
| TABELA 4. 13 - Interpretação da entrevista - categoria 2.1: sensações provocadas pelo filme .....   | 154 |

|   |     |
|---|-----|
| TABELA 4. 14 - Interpretação da entrevista - categoria 2.2: relação entre o filme e o texto filosófico..... | 155 |
| TABELA 4. 15 - Interpretação da entrevista - categoria 2.3: produção escrita durante a prática .....        | 157 |

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 11 |
| <b>CAPÍTULO I - O ENSINO DE FILOSOFIA COM BASE EM UMA PEDAGOGIA DO CONCEITO</b> .....  | 18 |
| 1.1 INTRODUÇÃO.....  | 18 |
| 1.2 O QUE É UM CONCEITO NA PERSPECTIVA DE DELEUZE E GUATTARI.....  | 19 |
| 1.2.1 O que é a criação de conceitos, na perspectiva de Deleuze e Guattari.....  | 25 |
| 1.2.2 Plano de Imanência e personagem conceitual .....   | 28 |
| 1.2.3 O conceito como algo específico da filosofia.....  | 32 |
| 1.2.4 O exercício filosófico versus opinião .....  | 33 |
| 1.3 A FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO DE CONCEITO E A SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA DA FILOSOFIA .....   | 36 |
| 1.3.1 Devir, conceito e história da filosofia.....   | 36 |
| 1.3.2 História da filosofia como um tempo estratigráfico .....   | 40 |
| 1.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA E A CRIAÇÃO DE CONCEITOS.....  | 43 |
| 1.4.1 Gallo e a oficina de conceitos .....   | 43 |
| 1.4.2 Gallo, a história da filosofia e o ensino de filosofia .....   | 45 |
| 1.4.3 Gallo e os problemas filosóficos .....   | 47 |
| 1.5 CONCLUSÃO.....   | 49 |
| <b>CAPÍTULO II – CINEMA ENQUANTO ARTE E A SUA RELAÇÃO COM A FILOSOFIA: CONTRIBUIÇÕES DAS SENSACIONES PARA A CRIAÇÃO DE CONCEITOS</b> ..... | 51 |
| 2.1 INTRODUÇÃO.....  | 51 |
| 2.2 A ARTE PARA DELEUZE E GUATTARI .....   | 52 |
| 2.3 IMAGEM-PERCEPÇÃO E IMAGEM-AFECÇÃO .....  | 59 |
| 2.3.1 Sobre a imagem-percepção.....  | 59 |
| 2.3.2 Sobre a imagem-afecção.....  | 63 |
| 2.4 UMA OUTRA PERSPECTIVA: CABRERA E O FILME COMO FORMA DE PENSAMENTO FILOSÓFICO .....   | 70 |
| 2.4.1 Sobre a logopatia e sua relação com o conceito-imagem e com o conceito-ideia.....  | 70 |
| 2.4.2 Uma comparação entre Cabrera, Deleuze e Guattari .....   | 74 |

|  |            |
|--|------------|
| 2.5 RELAÇÃO ENTRE SENSações E CONCEITO, SEGUNDO DELEUZE E GUATTARI .....   | 76         |
| 2.6. CONCLUSÃO.....  | 80         |
| <b>CAPÍTULO III - PERCEPTOS E AFECTOS NO ENSINO DE FILOSOFIA BASEADO EM UMA PEDAGOGIA DO CONCEITO: A APLICAÇÃO DE UM PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b> | <b>81</b>  |
| 3.1 INTRODUÇÃO.....  | 81         |
| 3.2 O ENSINO DE FILOSOFIA E A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS.....   | 82         |
| 3.2.1 Encaminhamento metodológico-pedagógico .....   | 85         |
| 3.2.2 Criar e recriar conceitos: o que se almeja alcançar com os estudantes .....  | 87         |
| 3.3 APLICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PESQUISA.....   | 89         |
| 3.3.1 Contextualização .....   | 89         |
| 3.3.2 Detalhamento do encaminhamento pedagógico.....   | 91         |
| 3.4 COLETA DE DADOS .....  | 107        |
| 3.4.1 Questionário.....  | 109        |
| 3.4.2 Análise de dados.....  | 110        |
| 3.4.3 Sobre a interpretação dos dados .....  | 113        |
| 3.5 CONCLUSÃO.....   | 114        |
| <b>CAPÍTULO IV – SOBRE A PRÁTICA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>  | <b>115</b> |
| 4.1 INTRODUÇÃO.....  | 115        |
| 4.2 DESCRIÇÃO DA PRÁTICA REALIZADA: ÀS CONDIÇÕES ENCONTRADAS PARA A SUA REALIZAÇÃO.....  | 116        |
| 4.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....  | 118        |
| 4.3.1 Análise das escritas filosóficas .....   | 119        |
| 4.3.1.1 Escrita filosófica 01 .....  | 121        |
| 4.3.1.2 Escrita filosófica 02 .....  | 128        |
| 4.3.2 Análise das entrevistas.....   | 135        |
| 4.4 INTERPRETAÇÃO .....  | 147        |
| 4.4.1 Interpretação da Escrita filosófica 01 e Escrita filosófica 02 .....   | 149        |
| 4.4.1.1 Quanto à Categoria 1.1 .....   | 149        |
| 4.4.1.2 Quanto à Categoria 1.2 .....   | 150        |
| 4.4.1.3 Quanto à Categoria 1.3 .....   | 152        |
| 4.4.2 Interpretação da Entrevista .....  | 154        |

|   |            |
|---|------------|
| 4.5 CONCLUSÃO.....  | 160        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>162</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>166</b> |
| <b>ANEXO 1 - ROTEIRO PARA ANÁLISE DO TEXTO – “O EXISTENCIALISMO É UM HUMANISMO” - JEAN-PAUL SARTRE.....</b> | <b>169</b> |
| <b>ANEXO 2 – ENTREVISTA.....</b>  | <b>170</b> |

## INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia no ensino médio brasileiro apresenta inúmeros desafios, como também diversos caminhos a serem percorridos em busca de uma solução. A Base Nacional Comum Curricular indica o seguinte como desafios ao ensino de ciências humanas e sociais aplicadas, algo que inclui a própria filosofia<sup>1</sup>:

[Trata-se de] desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas – elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprias dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 561-562)

Tais palavras nos indicam como o objetivo a necessidade de possibilitar o domínio de conceitos e de metodologias próprias da área do conhecimento em questão, para que o estudante possa desconstruir, significar, selecionar, organizar e conceituar conhecimentos construídos historicamente. Em um mesmo sentido, compreende-se que os conhecimentos postos desse modo não devem estar desligados da realidade, pois algo que está já no início da citação aponta para um destaque sobre a intencionalidade do ensino de ciências humanas e sociais aplicadas: há a necessidade de estabelecer diálogos entre os indivíduos. Em outras palavras, tais conhecimentos estabelecem uma base intrinsecamente prática, ligada a vivências dos indivíduos e de grupos sociais, o que claramente é reconhecido pelo documento analisado.

Todavia, diante desses pressupostos, um questionamento nos surge: como oportunizar ao estudante um ensino que estabeleça a relação entre as suas vivências e as suas experiências pessoais com conhecimentos filosóficos construídos historicamente? Para tal questionamento a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 562) propõe como um dos possíveis caminhos: “mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.)”. Desse modo, compreende-se que os documentos que norteiam o ensino de filosofia apontam para a importância do envolvimento de elementos externos à filosofia, como a arte, a ciência e a tecnologia, para a sua compreensão integrada à vivência do estudante.

Contudo, dentre os elementos propostos por esse documento (arte, ciência e tecnologia), o que não parece estar evidente é sobre qual recurso usar. Aparentemente, a BNCC

---

<sup>1</sup> Além da filosofia, a área de ciências humanas e sociais aplicadas, na Base Nacional Comum Curricular, integra também a geografia, a história e a sociologia.

apresenta uma ampla abertura em relação aos recursos didáticos usados no ensino de ciências humanas e sociais aplicadas. No entanto, faz-se necessário uma delimitação para a pesquisa desta dissertação. Considerando a importância e complexidade das áreas citadas pelo documento acima (arte, ciência e tecnologia), como também pelo nosso interesse nesta dissertação, nós nos restringiremos a uma avaliação sobre o entendimento da *arte* como algo externo à filosofia, mas que possivelmente participa da sua compreensão.

Entretanto, um segundo ponto que aparenta ainda não estar explícito na proposta da BNCC é a relação estabelecida entre os conhecimentos da área de ciências humanas e sociais aplicadas e os recursos didáticos externos a esses conhecimentos, como no caso da arte. Assim, algo nos inquieta, ou seja, há uma dificuldade de compreender como estabelecer a relação entre os elementos considerados externos à filosofia e o próprio conhecimento filosófico desenvolvido na sua longa história. Diante de tal provocação, buscamos nas palavras de Aspis e Gallo (2009, p. 76) uma tentativa de resposta para isso: “O importante é utilizar recursos imagéticos e textuais que sejam familiares ao universo dos alunos para aproximar a filosofia de suas vidas, para que saibam que o estudo de filosofia está diretamente ligado ao tratamento de problemas humanos”. Ali, Aspis e Gallo assumem a importância de elementos externos à filosofia para o seu ensino, elementos que afetem o estudante e que proporcionem a compreensão dos conceitos filosóficos. Tal posição é denominada por esses autores como *sensibilização*. Assim, compreende-se que a posição incorporada ao que é externo a filosofia, como é o caso das formas de arte, surge unicamente com o intuito de *sensibilizar*, isto é, produzir um afeto dos estudantes, considerando determinados problemas filosóficos, de modo que, após isso, eles se envolvam na busca da compreensão de *conceitos filosóficos*.

Por outro lado, é possível problematizar se a arte, como um elemento externo à filosofia, poderia unicamente desempenhar o papel de *sensibilização* no contexto do ensino de filosofia. Haveria a possibilidade de ela participar ativamente de sua criação e recriação conceitual, sem se reduzir a uma espécie de coadjuvante em tal processo? Ora, para essa problematização, o que Deleuze e Guattari sugerem, sobre a relação dessas duas áreas, parece se abrir para outras possibilidades de uso da própria arte. De acordo com eles:

A arte e a filosofia recortam o caos, e o enfrentam, mas não é o mesmo plano de corte, não é a mesma maneira de povoá-lo[...]. A arte não pensa menos que a filosofia, mas pensa por afectos e perceptos. Isso não impede que as duas passem frequentemente uma pela outra [...] (Deleuze e Guattari, 2010, p. 80-81).

Para os filósofos, está clara a equidade existente entre a arte e a filosofia, ou seja, ambas são disciplinas criadoras de pensamento, mesmo que cada uma dentro de sua especificidade. A arte cria sensações (blocos de perceptos e afectos), e a filosofia cria conceitos. Em um mesmo

sentido, os referidos filósofos destacam as possíveis interferências que cada uma dessas disciplinas do pensamento pode realizar na outra. Desse modo, entende-se que, para Deleuze e Guattari, a arte e a filosofia encontram-se dentro de uma igualdade como potências criadoras de pensamento, de uma mesma maneira que elas não se encontram isoladas, pois uma perpassa pela outra dentro do processo de criação. Isso, portanto, leva-nos a uma tensão. O que Deleuze e Guattari parecem sugerir é o seguinte: elementos externos à filosofia podem atuar em diálogo, com essa disciplina, no sentido de serem parte necessária para o próprio desenvolvimento filosófico. Assim, a arte não seria *apenas* uma forma de sensibilizar, conduzindo a atenção para algo que possibilitará a criação de conceitos. Trata-se de uma posição diferente, isto é, a arte teria uma participação ativa na criação de conceitos filosóficos, dada a interferência das sensações artísticas criadas.

Há, desse modo, um tom nebuloso quanto à compreensão do uso de recursos externos às disciplinas no ensino. A recomendação do documento da Base Nacional Comum Curricular indica de modo muito abrangente a necessidade de se adotar tais estratégias. A arte, como uma delas, é por si só complexa. Qual arte usar? Sabe-se que um professor, diante do desafio de se fazer preciso no ensino, necessita tornar mais precisa a estratégia a ser usada.

Dentre as artes que normalmente os professores recorrem, o cinema apresenta-se como uma notável opção, por sua popularidade entre as pessoas. De acordo com dados da Agência Nacional de Cinema (2019), o ano de 2019 ultrapassou um público de 176 milhões de pessoas. No entanto, se esse total é comparado ao número das salas de cinemas no Brasil no mesmo ano (3.507 no ano de 2019), percebe-se que, apesar do reduzido número de salas de cinema presentes no Brasil, a população em geral tem buscado o cinema como uma forma de entretenimento com cada vez mais frequência. Tais dados nos permitem considerar o cinema como uma forma de arte que chama a atenção e o interesse da população em geral e que, dentre eles, estão os estudantes do ensino médio. O interesse dos estudantes no que se refere ao cinema, por si só, já nos aguça a pensar sobre o uso dos filmes como um recurso externo para o ensino de filosofia. Todavia, apenas isso não basta, precisamos ir um pouco além na tentativa de buscar um entendimento para a relação entre o cinema, como uma forma de arte, e o ensino de filosofia.

Acima vimos que Deleuze e Guattari abordam a arte, em um sentido amplo, no texto *O Que é a Filosofia?*. Mas, nessa obra, o cinema parece ser concebido como um caso particular, um exemplo de arte.<sup>2</sup> Isso se mostra, já no início do capítulo 7, intitulado *Percepto, afecto e*

---

<sup>2</sup> Isso não significa que tais autores não aprofundaram elementos em torno do que é o cinema. Esse é o caso de Deleuze, que escreve textos sobre o cinema. Há livros, como *Cinema 1: A Imagem-Movimento* (1983) e *Cinema 2: A Imagem-Tempo* (1985), nos quais Deleuze se questiona sobre as especificidades do Cinema.

*conceito*, quando os autores comparam cenas, tanto na literatura (romance) quanto em filmes, para indicar a não mudança do que é retratado.

O jovem sorri na tela enquanto ela dura. O sangue lateja sob a pele deste rosto de mulher, e o vento agita um ramo, um grupo de homens se apressa em partir. Num **romance** ou num **filme**, o jovem deixa de sorrir, mas começará outra vez, se voltarmos a tal página ou a tal momento [ênfase nossa] (Deleuze e Guattari, 2010, p. 193).

Com essa passagem já é possível indicar que o cinema também trata de sensações (blocos de perceptos e afectos), aspectos centrais da arte em geral.<sup>3</sup> Tais considerações nos indicam que o cinema, como uma obra de arte, poderia incluir-se como um dos caminhos de interferência no processo de criação de conceitos filosóficos. Em outras palavras, o cinema parece ultrapassar o restrito papel de *sensibilizador*, para participar ativamente da criação de conceitos filosóficos.

Todavia, no livro *Metodologia do Ensino de Filosofia* (2012), Gallo parece restringir o cinema, no ensino de filosofia, somente à tarefa de *sensibilização*. O cinema seria parte de uma primeira etapa, em uma proposta didática para aulas de filosofia, almejando promover nos estudantes o processo de criação conceitual. Gallo (2012, p. 96) destaca: “penso que essa primeira etapa [*sensibilização*] pode ser bem-sucedida com o recurso a peças artísticas: uma música, um poema, um quadro, um conto, um filme”. Com essas palavras, Gallo deixa evidente a opção do filme como uma das formas de arte. Porém, como um recurso didático no ensino de filosofia, o filme teria o papel de chamar a atenção e promover o envolvimento dos estudantes em relação aos conceitos filosóficos tratados.

A partir dessas ponderações, surgem as seguintes problematizações que nortearão a investigação desta dissertação. A saber: as emoções provocadas pelo cinema podem contribuir diretamente para a compreensão, criação ou recriação de conceitos no ensino de filosofia, sem perder o diálogo com a própria história da filosofia? Mais que isso, tal interferência do cinema indica de fato a necessidade de modificar a visão a respeito de sua presença no ensino de filosofia? Estamos diante de questões que tocam o problema da função assumida pela arte. O intuito aqui não é o de construir argumentos que estabeleçam a recusa da tese, como a de Gallo, sobre o papel *sensibilizador* da arte. Diferente disso, nos inquietamos no sentido de saber, em especial sobre o cinema, se há a possibilidade de incluí-lo no processo de ensino de filosofia com um elemento ativo para a criação de conceitos. O diálogo com a história da filosofia está nessa perspectiva também, uma vez que o ensino de filosofia tem um norte a partir de

---

<sup>3</sup> Na obra *O Ato de Criação* (1987, p. 03), Deleuze destaca que o cinema cria “blocos de movimento/duração”. No entanto, a partir da obra *O Que é a Filosofia?*, compreendemos que, assim como as demais obras de arte, o cinema também cria sensações – blocos de perceptos e afectos.

pensamentos já constituídos pelos filósofos do passado. Assim, diferente da ideia de criar uma reprovação da sugestão de Gallo, perguntamo-nos se isso não se trataria unicamente da necessidade de ampliação da visão sobre as interferências do cinema no contexto de ensino.

Diante de tal problematização, teremos como foco principal a pedagogia do conceito, como desenvolvida por Deleuze e Guattari, na obra *O Que é a Filosofia?*. Nesse texto, como já mencionado, os autores indicam a compreensão da filosofia como uma disciplina criadora de conceitos. Isso acontece, no entanto, em um debate que inclui a reflexão sobre o papel da história da filosofia. A criação de conceitos está diante da necessidade de saber o que fazer com a tradição filosófica: simplesmente reproduzi-la ou ela atua na própria criação? A arte liga-se a essa questão, uma vez que ela é tratada como algo externo à filosofia. No entanto, se o uso do cinema em sala de aula está no foco da nossa investigação, interessa saber, a partir dessa obra, como deve ser compreendida a relação entre a arte e a filosofia ou, mais especificamente, o papel das sensações criadas pela arte cinematográfica e os conceitos filosóficos.<sup>4</sup>

Para tal investigação, portanto, dividimos esta dissertação em quatro capítulos. O primeiro capítulo envolve as seguintes problematizações: em que consiste propriamente o ensino de filosofia baseado na pedagogia do conceito? De que forma os elementos que participam da criação de conceitos estariam envolvidos no sentido de orientar o ensino de filosofia? Ler textos clássicos da história da filosofia pode ajudar o estudante a formular seus próprios conceitos filosóficos? Para a investigação desses problemas, o primeiro capítulo apresenta uma divisão em três seções. A primeira seção é dedicada a compreender o conceito, os elementos e singularidades que compõem um conceito, como também a criação dos conceitos, os elementos que englobam essa criação, como o problema, o plano de imanência e o personagem conceitual e a própria especificidade da filosofia enquanto criadora de conceitos. Além disso, aborda-se a interpretação da filosofia, da ciência e da arte como potências do pensamento, e as suas especificidades no processo de criação. A segunda seção se propõe a compreender o papel da história da filosofia na criação de conceitos, uma vez que partimos do pressuposto de que a história da filosofia é um elemento importante dentro do ensino de filosofia. Em tal seção analisa-se as particularidades que Deleuze e Guattari atribuem a história da filosofia. A terceira seção dedica-se a compreender o ensino de filosofia na pedagogia do conceito, ou seja, o ensino de filosofia dentro do processo de criação conceitual, pensando a

---

<sup>4</sup> Contudo, não deixaremos de nos debruçar em algumas análises da obra *Cinema I: A Imagem-Movimento*, em que Deleuze aborda os conceitos de *imagem-percepção* e *imagem-afecção*, com o intuito de buscar em tais conceitos uma compreensão mais detalhada para os perceptos e afectos criados pelo cinema. Mais especificamente, isso se encontra nos capítulos 5, 6 e 7 de tal obra.

forma como a história da filosofia e os problemas filosóficos se integram dentro de um processo de criação de conceitos no ensino de filosofia. Para tanto, na terceira já incluímos um diálogo com as propostas de Gallo, sobre a filosofia de Deleuze e Guattari.

O segundo capítulo engloba as seguintes problematizações: O que são os *perceptos* e *afectos* produzidos pela arte para Deleuze e Guattari? Se o cinema se relaciona a esses conceitos, mesmo sendo uma atividade distinta da filosofia, ela pode fazer parte do processo de criação de conceitos? Para a compreensão dessas problematizações esse capítulo é dividido em quatro seções. A primeira seção aborda, a partir da obra *O Que é a Filosofia?*, o significado da arte a ser concebida como potência do pensamento. Assim, os filósofos apresentam a indicação de que a arte cria *bloco de sensações: perceptos e afectos*. A partir da compreensão dos perceptos e afectos criados pela arte, direcionamo-nos ao entendimento dos perceptos e afectos produzidos pelo cinema enquanto uma forma de arte. Em outra seção, contudo, além de compreender os perceptos e afectos produzidos pelo cinema, a nossa empreitada visa o entendimento dessas sensações como um elemento participativo na criação de conceitos, ou seja, como um fator externo à filosofia, mas que participa ativamente do processo de criação de conceitos. Para buscar outras visões da relação entre o cinema e a filosofia, a terceira seção busca, na obra *O Cinema Pensa*, de Julio Cabrera uma perspectiva distinta da analisada por Deleuze e Guattari, na qual esse autor destaca o cinema enquanto uma experiência logopática, que envolve a razão e a emoção. Assim, Cabrera apresenta uma proposta em que o filme atua de modo diferente, considerando a proposta a partir da filosofia de Deleuze e Guattari. Ao final do segundo capítulo, a quarta seção retoma-se a relação entre a arte e a filosofia, para avaliar o nível de interferência uma na outra.

O terceiro capítulo é dedicado a expor de que modo aconteceu a aplicação prática da pesquisa. Por esse motivo tal capítulo direciona-se a algumas inquietações: quais seriam as melhores metodologias para guiar a aplicação e avaliação da intervenção em sala de aula? Assim, dentro de uma análise realizada na própria obra *O Que é a Filosofia?*, há indícios de uma vinculação da pedagogia do conceito a uma proposta *construtivista*. Por esse motivo direcionamos a nossa pesquisa à compreensão dessa proposta construtivista em Deleuze e Guattari, algo que orienta, de modo geral, tanto a prática expositiva quanto para a coleta e análise de dados. A aplicação da prática em si, fundamentada nas obras *Ensinar filosofia* de Aspis e Gallo, e *Metodologia do Ensino de Filosofia*, as quais apontam um encaminhamento metodológico para a aplicação em sala de aula da pedagogia do conceito proposta por Deleuze e Guattari. Todavia ressalta-se que a prática aplicada para esta dissertação atribui uma ênfase nas sensações criadas pelo cinema dentro da sequência didática proposta por Gallo. Por esse

motivo parte-se da sequência didática proposta por Gallo para a pedagogia do conceito (sensibilização, problematização, investigação, conceituação) contudo, há um destaque na etapa da conceituação, a qual é dividida em dois momentos para a concretização da pesquisa. De forma que no segundo momento dessa etapa há uma ênfase na relação entre o cinema e os conceitos filosóficos.

O quarto capítulo é direcionado à análise dos dados coletados na pesquisa, conforme já apontado no terceiro. A coleta de dados aconteceu de forma simultânea a aplicação da prática. Nesse sentido os dados foram coletados através do método conhecido como grupos focais, em dois momentos distintos de escrita filosófica, bem como, através de uma entrevista semiestruturada. Após a coleta, os dados foram analisados a partir da análise de conteúdos com ênfase no método de codificação e categorização. Assim, tomando como eixo o problema central desta dissertação, a análise dos dados foi dividida em dois momentos distintos. No primeiro momento houve a análise das escritas filosóficas, no segundo momento houve a análise da entrevista semiestruturada. Com a análise dos dados coletados, há um direcionamento para a interpretação desses dados, utilizando textos e tabelas para uma melhor exposição dos resultados da pesquisa.

## CAPÍTULO I - O ENSINO DE FILOSOFIA COM BASE EM UMA PEDAGOGIA DO CONCEITO

### 1.1 INTRODUÇÃO

Em um sentido mais geral, o presente capítulo tem como objetivo analisar o ensino de filosofia com base na pedagogia do conceito. A criação de conceitos é um tema central na obra *O Que é a Filosofia?* (2010), de Deleuze e Guattari. Ali esses autores tentam caracterizar a filosofia a partir da criação de conceitos. Isso seria a própria especificidade da filosofia. Partindo-se desse pressuposto, ao se considerar o ensino da filosofia, algo interessante parece se delinear, a saber: a sala de aula se torna uma oficina de criação conceitual. Desse modo, surge aqui um primeiro questionamento: em que consiste propriamente o ensino de filosofia baseado na pedagogia do conceito?

Por outro lado, sabe-se que há um desafio. Além de investigar o que seria o ensino de filosofia baseado na pedagogia do conceito, é preciso compreender a série de elementos que estão ali pressupostos. Dentre eles, encontramos fatores internos e externos aos conceitos, tais como: seus componentes, o personagem conceitual, o plano de imanência, os problemas filosóficos e, em especial, a história da filosofia. Assim, agora de modo mais específico, outras inquietações aparecem: de que forma todos esses elementos estariam envolvidos na criação de conceitos no sentido de orientar o ensino de filosofia? Dito de outra forma: como esses elementos contribuiriam para uma aplicação da pedagogia do conceito em sala de aula?

Assim, há a necessidade de se buscar uma fundamentação para a pedagogia do conceito e sua aplicação em sala de aula. Tal necessidade nos leva a investigar, neste capítulo, dois desdobramentos fundamentais. O primeiro é sobre a relação conceitual que existe entre a proposta de fundamentação da pedagogia do conceito, em Deleuze e Guattari, e a própria orientação didática que permite pensar as aulas de filosofia. Nesse sentido, realizaremos uma análise do trabalho de Gallo, com o objetivo de encontrar os fundamentos para uma aplicação prática da criação de conceitos<sup>1</sup>. Gallo é um autor reconhecido por pensar o ensino de filosofia a partir da perspectiva da pedagogia do conceito.

Outro desdobramento diz respeito aos recursos empregados para as aulas de filosofia. É aqui que a relação com a história da filosofia se põe. Como dito acima, a história da filosofia é um dos elementos da pedagogia do conceito. Contudo, não basta para nós somente afirmar isso, sem se frisar de modo explícito qual é o papel da história da filosofia para o processo de

---

<sup>1</sup> Silvio Gallo é um dos principais pesquisadores, na atualidade, que propõem uma metodologia do ensino de filosofia fundamentada na *criação de conceitos*.

criação conceitual. Assim, saber se é possível pensar a sala de aula como uma oficina de produção de conceitos implica também saber como o uso de textos, tidos como clássicos da história da filosofia, impacta na própria produção de conceitos. Em outras palavras: ler textos clássicos da história da filosofia pode ajudar o estudante a formular seus próprios conceitos filosóficos? Eis a tarefa final a que esse capítulo busca elucidar.

## 1.2 O QUE É UM CONCEITO NA PERSPECTIVA DE DELEUZE E GUATTARI

Pode-se dizer que, a partir da obra *O Que é a Filosofia?*, há vários aspectos importantes desenvolvidos por Deleuze e Guattari, para caracterizar a filosofia como uma atividade de criação conceitual. Contudo, iniciaremos a investigação nos questionando sobre um elemento básico dessa pedagogia: do que se trata a própria noção de “conceito”? Há alguma espécie de definição para isso?

Acerca disso, usaremos a citação abaixo com um ponto de referência para construir uma reflexão, nesta seção, a fim de responder tais perguntas. Assim, consideremos a seguinte afirmação de Deleuze e Guattari:

Em toda parte, reencontramos o mesmo estatuto pedagógico do conceito: uma multiplicidade, uma superfície ou um volume absoluto, autorreferentes, compostos de um certo número de variações intensivas inseparáveis segundo uma ordem de vizinhança, e percorridos por um ponto em estado de sobrevoo (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 42)

Nessas palavras, o que de imediato se destaca é o fato de o *conceito* ter um “estatuto pedagógico”. Isso quer dizer que ele é algo que nos ensina, ou seja, não há a possibilidade de se denominar um conceito filosófico sem que se realize um *processo compreensivo*, ao mesmo tempo. Tal aprendizagem está relacionada aos elementos constituintes do conceito: “multiplicidade”, “superfície”, “volume absoluto” *etc.* Agora, abordaremos cada um deles.

O conceito apresenta uma multiplicidade, pois não há um conceito com apenas um componente. Todos os conceitos apresentam uma variedade de componentes. A variedade de componentes é uma das primeiras características, apresentadas por Deleuze e Guattari, para fornecer um caminho compreensivo do que se trata um conceito, pois um conceito se define por seus componentes. Em decorrência disso, Deleuze e Guattari (2010, p. 23) afirmam: “todo conceito é ao menos duplo ou triplo”. Isso quer dizer que um conceito congrega minimamente uma relação, que envolve dois polos. Esse é o caso dos sujeitos dados na relação. Um “eu” que possui um conceito se relaciona com um “outro”, que, por sua vez, também pode ser um sujeito, ainda que tratado por “outro”. O conceito estabelece essa relação de modo que Deleuze e Guattari chegam a se questionar sobre quais condições o próprio conceito pode fornecer

primazia entre um desses polos da relação *eu/ outro*. Já no início do Capítulo 1, da obra *O Que é a Filosofia?*, tal problema é enfrentado. Interessa-nos, por sua vez, nesse momento, afirmar que tal relação é um exemplo da multiplicidade imposta pelo conceito. Não há conceito constituído de um simples componente. No mínimo ele é duplo, podendo ser triplo e assim por diante, quando se identifica outros componentes do conceito<sup>2</sup>.

Além do mais, ao mesmo tempo Deleuze e Guattari argumentam que nem toda a multiplicidade é conceitual. Essa afirmação está relacionada ao primeiro momento, na obra já mencionada, em que aparece a palavra “caos”, compreendida aqui como a realidade. Assim, os filósofos defendem a ideia de que, se um conceito possuísse todos os componentes, seria um puro caos. Essa é uma argumentação muito explorada em *O Que é a Filosofia?* e que será aprofundada mais adiante.

Voltando a atenção novamente à citação acima a respeito do conceito, observa-se que os autores afirmam que ele também possui uma “superfície” ou um “volume absoluto”. Essa caracterização pressupõe duas vias de relações: há uma relação quanto ao que é *interno*; e há uma quanto ao que é *externo* ao conceito. Ora, o que é interno e externo se abre para abordar dois outros termos centrais para a filosofia de Deleuze Guattari: o *absoluto* e, ainda, o *relativo*. Se há um absoluto, há também o relativo. Esse último termo não é mencionado na citação acima, porém é um dos termos centrais, pois ele está ligado ao modo como se deve compreender o que é *absoluto*. Assim, ao apontar que, quanto ao conceito, há algo relativo, Deleuze e Guattari (2010, p. 29) querem destacar que o “[conceito] é relativo em relação aos seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver”. Por outro lado, ao destacar o conceito como absoluto, Deleuze e Guattari (2010, p. 30) indicam que o conceito é “absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema”. Contudo, o que há de comum nessa dupla caracterização do conceito? Se bem observado, o absoluto e o relativo fazem menção a dois outros elementos fundamentais relacionados aos conceitos. São eles o *plano de imanência* e o *problema* ao qual o conceito se propõe a responder e pelo qual ele foi criado. No entanto, apesar de tais elementos aparecerem nas duas definições (relativo e absoluto), eles apresentam diferenças importantes que correspondem à posição do conceito e às suas relações internas e externas, de forma que o conceito é relativo no que tange à relação com os seus

---

<sup>2</sup> Mais abaixo trataremos do fato de que o conceito é composto por um "problema" que ele tenta resolver. Esse é mais um dos componentes, pois: “Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução: estamos aqui diante de um problema concernente à pluralidade dos sujeitos, sua relação, sua apresentação recíproca” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 24).

componentes e com os demais conceitos, pois um conceito não é isolado, ele apresenta múltiplas relações com seus próprios componentes, com outros conceitos e ainda com outros componentes. Contudo, é essa ligação entre os conceitos e seus componentes que atribui a consistência a eles, sendo aquilo que diz respeito à definição do conceito como absoluto.

Como visto, o plano de imanência é um dos aspectos destacados quanto aos componentes do conceito. Contudo, o que nos interessa aqui é compreender a definição de conceito, dado como superfície e volume absolutos. Então uma abordagem rápida se faz necessária sobre o que seria tal plano<sup>3</sup>. É no capítulo 2, do livro *O Que é Filosofia?*, que Deleuze e Guattari o desenvolvem, considerando vários detalhes ali envolvidos. No entanto, aqui precisamos concebê-lo a partir daquilo que explicita como as noções de *superfície* e *volume* vinculam-se ao conceito.

O plano de imanência é uma seleção que um filósofo faz da realidade (caos) para a criação de conceitos, de forma que o plano se torna o “solo teórico” sobre o qual os conceitos serão criados. Desse modo, para estabelecer o conceito como relativo e absoluto, como expresso acima, Deleuze e Guattari estabelecem a delimitação do plano e, também, do lugar que o próprio conceito ocupa em tal plano. A delimitação do plano é *relativa*, porque trata das relações externas do conceito na qual é realizado um traçado no caos (compreendido aqui como uma seleção da realidade). Como isso estabelece-se a possibilidade de haver a interferência de elementos externos a tal delimitação. Já a posição que o conceito ocupa dentro do plano de imanência é *absoluta*, pois está relacionada à consistência do conceito e à sua articulação aos seus componentes.

O outro elemento, apresentado acima, diz respeito ao *problema*. Resumidamente, o que está em questão é que os conceitos são criados em função de uma motivação: eles buscam resolver um *problema*. Tal busca é aquilo que revela o aspecto ativo do conceito. É nesse sentido que a criação do conceito pressupõe uma ação: a busca de resposta para problemas estabelecidos. Assim, considerando o que foi dito, os conceitos são *relativos*, dados os problemas que ele se coloca a resolver; e *absolutos* no que se refere à maneira como o conceito resolve aquele problema, ou seja, as condições de criação para a resolução daquele problema.

Com isso, podemos avançar na análise da citação inicial proposta acima, assumida como um guia para a reflexão sobre o *conceito*. Lá Deleuze e Guattari indicam que no estatuto pedagógico do conceito é possível reencontrar *autorreferentes*, que, por sua vez, estão ligados aos termos *vizinhança* e *estado de sobrevoo*.

---

<sup>3</sup> Uma vez que se trata de um aspecto conceitual importantíssimo da filosofia de Deleuze e Guattari, vale lembrar que o *plano de imanência* será ainda abordado mais adiante neste capítulo.

Começando pela autorreferência, isso diz respeito àquilo que o conceito indica *ser* o que ele é. O conceito não é algo como uma espécie de signo que aponta indiscriminadamente para outra coisa, que seria externa a ele, e que o definiria. O conceito contém autorreferência, pois os elementos que o constituem são suficientes para apreender o que é o próprio conceito. É por isso que Deleuze e Guattari (2010, p. 30) afirma: “O conceito define-se por sua consistência, endoconsistência e exoconsistência, mas não tem *referência*: ele é autorreferencial, põe-se a si mesmo e põe seu objeto, ao mesmo tempo que é criado”. Começando pela afirmação de o conceito não ter referência, isso deve ser interpretado como sendo uma indicação de que o conceito não tem a necessidade de *pôr* um objeto fora de si para se constituir. Pôr a “si mesmo” e pôr “seu objeto” indicam uma autorreferência, uma “consistência” que é própria do conceito, trata-se de algo que estrutura a si mesmo. A autorreferência deve, portanto, ser compreendida como aquilo que constitui o próprio conceito e que deve ter uma consistência.

Por outro lado, a noção de consistência, aqui, tem um desdobramento que é importante. A consistência não é algo que diz respeito somente aos elementos internos do conceito. Diferentemente disso, o conceito, além de ter uma consistência interna que o estrutura, que se denomina como *endoconsistência*, ele não é fechado em si mesmo. Ele tem uma consistência que lhe é externa, denominada *exoconsistência*. Afirmar que o conceito tem uma *exoconsistência* é diferente de afirmar que ele tem referência. Como visto acima, o conceito tem uma *autorreferência* que pode se relacionar com algo externo a ele. Essa relação é a *exoconsistência*. A relação com o externo é consistente, porém não é aquilo que o determina de modo exclusivo. É por isso que Deleuze e Guattari afirmam que o conceito não tem referência. Enfim, dito de outra forma, os conceitos possuem relações internas (endoconsistência) e externas (exoconsistência) que são responsáveis por sua *autoposição*, ou seja, por se manter em “pé sozinho”, já que são suficientes para se apreender como eles se estruturam coerentemente.

Em relação a filosofia como criadora de conceitos La Salvia tece o seguinte comentário:

[...]o conceito criado é aquele que põe a si mesmo, que deve ter consistência para se colocar e se sustentar. E é nesse sentido que ele possui uma realidade para além de qualquer representação, afinal tudo o que é criado precisa se autocolocar. [...]a forma como o conceito cria a sua sustentação é pedagógica porque, para sustentar-se, ele precisa ensinar quais são as singulares condições de sustentação. (LA SALVIA, 2015, p. 31)

Tais palavras parecem confirmar nosso entendimento em relação à autorreferência do conceito. Pois, primeiramente o autor destaca que como uma forma de criação o conceito apresenta consistência, ele precisa se manter, se autocolocar. Em um mesmo sentido, o autor apresenta a

maneira pela qual a sustentação do conceito deve ser entendida como pedagógica. Ou seja, para que haja essa sustentação o conceito precisa ensinar as suas condições singulares de criação.

Assim, sucintamente, a consistência de um conceito diz respeito às suas relações internas (endoconsistência), relação de um conceito com os seus componentes, sua posição no plano de imanência e seus movimentos para a resolução do problema. Quanto às condições externas (exoconsistência) de um conceito, o que está em jogo são as relações com outros conceitos e outros componentes, além do traçado no plano de imanência e a delimitação de seus problemas.

Agora, essas duas abordagens da consistência nos levam a pensar em outros elementos envolvidos com o conceito. Esse é o caso do que Deleuze e Guattari denominam com *vizinhança e sobrevoos*. Vejamos em qual sentido isso é formulado.

A endoconsistência de um conceito faz dos conceitos um ponto de condensação de seus próprios componentes, o que nos aponta a outro termo pertinente a ele: a *zona de vizinhança*. Deleuze e Guattari (2010, p. 27) afirmam o seguinte: “é que cada componente distinto apresenta um recobrimento parcial, uma zona de vizinhança ou um limite de indiscernibilidade”. Dentro da posição que o conceito tem sobre o plano de imanência, os componentes de um conceito ocupam seus espaços recobrimdo todo o plano. Assim os componentes de um conceito são inseparáveis dele ao mesmo tempo que não se confundem com ele. Esse recobrimento parcial dos componentes, em relação a um conceito, Deleuze e Guattari definem como zona de vizinhança, outro traço fundamental para a formação da consistência de um conceito.

A zona de vizinhança sugere a abordagem de outra característica do conceito, que é o *estado de sobrevoos*. Isso expressa o vínculo que um conceito tem em relação aos seus componentes. Dizer que um conceito está em um constante estado de sobrevoos pressupõe uma eterna passagem do conceito em relação aos seus componentes. Um conceito está presente em todos os traços que o compõem, ele passa e repassa por todos os seus componentes e variações. Para reforçar a ideia desse movimento constante do conceito em seus componentes, Deleuze e Guattari usam o conceito de ritornelo. Zourabichvili (2004, p. 51) fornece uma explicação para o conceito de ritornelo, apresentado por Deleuze e Guattari: “O ritornelo merece duas vezes seu nome: em primeiro lugar, como traçado que retorna sobre si, se retoma, se repete; depois, como circularidade dos três dinamismos (procurar um território para si = procurar alcançá-lo)”. O conceito, como ritornelo, lança-se em relação aos seus componentes ao mesmo tempo que retorna a si, em um movimento contínuo.

Portanto, resumindo o que foi dito até aqui, percebe-se que os pontos apresentados por Deleuze e Guattari, e tratados já no início dessa seção como um estatuto pedagógico para o conceito, apesar de serem distintos, mantêm uma relação entre si: atribuir consistência ao conceito. A consistência de um conceito é a sua pressuposição fundamental. Compreende-se que cada uma das características apontadas para a definição de um conceito está interligada dentro de um mesmo objetivo: fundamentar as bases e as relações que constituem um conceito. A autopoisição é um dos termos que melhor elucidam essa compreensão, porque um conceito deve manter-se em pé sozinho, ou seja, ele não é explicado por elementos externos, a sua explicação depende das suas condições de criação. Então, todos os elementos que contribuem para a criação de um conceito e de seus componentes (problema, plano de imanência) também estão ligados à sua compreensão.

Se essa abordagem já nos ajuda a formular uma compreensão do que é um conceito, sabemos que ela ainda o aborda de modo simplificado. Outros aspectos do conceito necessitam ser avaliados. Cabe agora preparar a reflexão sobre o significado do, já mencionado acima, “problema”, tido como um elemento do conceito. Isso indicaria o aspecto ativo, ligado à *criação* do conceito. Quanto a isso, vale considerar o que Deleuze e Guattari apontam, em sua obra no final do capítulo “O que é um conceito?”:

O conceito é um contorno, a configuração e a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é puro acontecimento. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 42)

Nessa citação, os filósofos já nos direcionam para a questão da criação dos conceitos, sendo que, em sua primeira parte, apresentam as palavras “contorno”, “configuração” e “constelação”, o que pressupõe o traçado do plano de imanência sobre o caos. O plano de imanência realiza o seu traçado sobre o caos e erige a criação de conceitos, apresentando também o termo acontecimento, o qual compreendemos aqui como sentido, ou o sentido que se dá à realidade. Para uma melhor elucidação do termo “acontecimento”, recorremos a Zourabichvili (2004, p.07): “o acontecimento é inseparavelmente o sentido das frases e o devir do mundo; é o que, do mundo, deixasse envolver na linguagem e permite que funcione”. Assim, compreende-se o acontecimento como um intermediário entre a linguagem e o mundo, é o sentido que se dá ao mundo e que se expressa através da linguagem:

Tomando-se como premissa que o conceito é fruto da filosofia, Deleuze e Guattari vão apresentá-lo como uma forma de exprimir o mundo, o acontecimento. O próprio conceito se faz acontecimento, ao dar destaque, relevância a determinado aspecto do real. O conceito aparece então como uma forma própria da filosofia de construir compreensões para o real. (GALLO, 2012, p. 63)

Na passagem, Gallo estabelece uma íntima relação entre o conceito e o acontecimento, tratando-os como uma forma de dar sentido ao mundo, de significar o mundo, e apresentando aqui uma definição para o conceito como algo que permite “construir compreensões do real”. Dessa forma, o caos é tido como a realidade. Quando a filosofia seleciona o caos através do plano de imanência, ela recorta um pedaço da realidade, aquela que lhe apresenta sentido e significado, e assim cria seus conceitos, a sua compreensão para a realidade.

Portanto, já nessa breve explicação, é possível observar que a criação de conceitos aparece como um aspecto fundamental, dentro da obra *O Que é a Filosofia?*, tanto para a compreensão da filosofia quanto para a elucidação de um conceito. Por esse motivo, na subseção a seguir nos propomos a analisar a criação de conceitos na filosofia, de modo que, além disso, há necessidade de nos questionarmos da seguinte maneira: a filosofia seria a única disciplina com o *status* de criadora?

### 1.2.1 O que é a criação de conceitos, na perspectiva de Deleuze e Guattari

Já na introdução de *O Que é a Filosofia?*, Deleuze e Guattari apontam a filosofia como criadora de conceitos, conforme é analisado na seguinte citação:

Quer dizer que a filosofia não é a 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. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11)

Aparentemente a posição que está em jogo aqui são de verbos distintos, “formar”, “fabricar” e “inventar” *versus* o verbo “criar”. A posição assumida por esses filósofos é a do verbo “criar”, então a filosofia é uma disciplina do pensamento que cria conceitos. Contudo o verbo criar não está sozinho, pois ele está relacionado a uma série de outros fatores que possibilitam a sua criação.<sup>4</sup>

Dentre esses fatores, o que analisaremos novamente, neste momento, é o *problema*, partindo da seguinte citação, Deleuze e Guattari (2010, p. 24): “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados e compreendidos na medida de sua solução”. A tese subentendida é a de que a compreensão dos conceitos está intrinsecamente ligada à solução de seus problemas, então o problema é o fator que movimenta a criação de conceitos. Os conceitos são criados como soluções aos problemas

---

<sup>4</sup> Fatores, tais como o *plano de imanência* (já abordado) e o *personagem conceitual*, serão mais bem pontuados mais à frente nesta seção.

colocados. No que diz respeito a essa citação de Deleuze e Guattari, La Salvia abre o seguinte comentário:

Os conceitos são criados porque são espreitados, apossados por problemas que precisam ser resolvidos e, com isso, seus componentes são as ordenadas intensivas que criam um campo de solução. Cada filosofia expõe, explícita ou implicitamente, seus problemas e, conseqüentemente, cria as relações entre os componentes necessários a uma reação. (LA SALVIA, 2015, p. 49)

Ali, o autor aponta que a criação de um conceito parte de uma inquietação, ou seja, de “problemas que precisam ser resolvidos”, algo que nos provoca. Todavia, o que La Salvia parece enfatizar, não é apenas a necessidade do problema para a criação de conceitos. Mas também a compreensão do conceito através de seus problemas e de suas condições singulares de criação. Tal elucidação reafirma nossa compreensão, destacada na seção anterior, de que a criação de conceitos não envolve apenas a solução de problemas, mas a forma pela qual os problemas foram solucionados, ação pela qual a consistência de um conceito é atribuída.

No que se refere ao processo de criação, em *O Ato de Criação*<sup>5</sup> Deleuze apresenta as seguintes palavras:

É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. Essa necessidade — que é uma coisa bastante complexa, caso ela exista — faz com que um filósofo (aqui pelo menos eu sei do que ele se ocupa) se proponha a inventar, a criar conceitos, e não a ocupar-se em refletir, mesmo sobre o cinema. (DELEUZE, 1987, p. 03)

Deleuze parece destacar um eixo principal para a criação, a *necessidade*. Tal aspecto fica evidente quando o filósofo expressa que: “um criador não é um ser que trabalha por prazer”. Ou seja, a criação não surge pela mera vontade, mas é guiada pela necessidade, por algo que nos força a pensar, a inventar, a criar.

Nesse mesmo sentido em *Diferença e Repetição*<sup>6</sup> Deleuze expõe a seguinte tese:

Há no mundo algo que força a pensar. Esse algo é objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento. O que é encontrado pode ser Sócrates, o templo ou o demônio. Pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. Mas em sua primeira característica, e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido. [...] Aquilo que só pode ser sentido (o *sentendum* ou o ser do sensível) sensibiliza a alma, torna-a ‘perplexa’, isto é, força-a a colocar um problema, como se o objeto do encontro, o signo, fosse portador de problema — como se ele suscitasse problema. (DELEUZE, 2021, p. 192)

Percebe-se que em *Diferença e Repetição* Deleuze apresenta a mesma ênfase destacada acima em *O Ato de Criação*, no que tange ao problema como uma necessidade, como algo que nos

<sup>5</sup> Embora seja uma obra de autoria de Deleuze, unicamente, *O Ato de Criação* parece apresentar importantes elucidações sobre o processo de criação.

<sup>6</sup> Assim como a obra *O Ato de Criação*, a obra *Diferença e Repetição* também é de autoria exclusiva de Deleuze, mas parece contribuir para a compreensão dos problemas como algo que força o pensamento.

força a pensar, uma violência no pensamento. A novidade aqui refere-se ao aspecto vivido do problema, ou seja, ele deve ser sentido. Em outras palavras, para que o problema seja colocado primeiramente ele deve ser sentido. É essa violência no pensamento que propõe a colocação do problema para a criação. Como comentário essa citação de Deleuze, Gallo (2012, p. 72) apresenta o seguinte: “E se o problema é o que nos força a pensar, somos levados a admitir que o princípio (origem) do pensamento é sempre uma experiência sensível”. Ali, Gallo apresenta indícios ainda mais fortes sobre essa violência no pensamento, nas quais parece admitir que ninguém pensa sem uma violência, algo que te provoque a pensar. Desse modo Gallo (2012, p. 72) continua: “pensar não é reconhecer, não é recuperar algo já presente na alma. Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do *ainda-não* pensado e *construir* algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar”. Nesse comentário, aparentemente, Gallo desatrela o pensar de uma reconhecimento, ao mesmo tempo que o articula como uma forma de experiência com o “ainda-não pensado”. Apresentando também uma ênfase ao verbo construir, tal verbo é compreendido aqui dentro do processo de criação. Ou seja, o problema é algo que nos força a pensar, uma violência no pensamento, mas ele não paira nesse ponto, pois ele nos possibilita a imersão na criação, na busca por soluções a esse problema.

Ao redirecionarmos a nossa compreensão para a criação de conceitos dentro da obra *O Que é a Filosofia?*, percebe-se que Deleuze e Guattari (2010, p. 37) levantam o seguinte questionamento: “E qual é a melhor maneira de seguir os grandes filósofos, repetir o que eles disseram, ou então fazer o que eles fizeram, isto é, criar conceitos para problemas que mudam necessariamente?” Novamente os filósofos franceses opõem o verbo “criar” a outro verbo “repetir”, e o questionamento apresentado é fundamental para a compreensão da filosofia como criadora de conceitos dentro da obra analisada. Pois, dentro desse viés, o papel da filosofia não seria o de falar sobre o que os filósofos fizeram durante a história da filosofia, mas criar e recriar conceitos sempre novos, movidos por problemas que são próprios e com fundamento dentro da história da filosofia.<sup>7</sup> É nesse aspecto que surge outro ponto fundamental da criação de conceitos, trata-se da *singularidade*. Os conceitos são singulares, pois estão ligados intrinsecamente àqueles que os criaram. Como apontado na citação acima, não se trata de repetir, mas de criar, de realizar uma atividade que envolve elementos próprios para a criação.

Nesse sentido, Machado (2009, p. 15), em seu comentário, aponta que “o pensamento filosófico é criador porque faz nascer alguma coisa que ainda não existia, alguma coisa nova”. E é dentro desse mesmo sentido que Deleuze e Guattari destacam que as demais potências do

---

<sup>7</sup> Da mesma maneira, a história da filosofia será abordada com mais detalhes na terceira *seção* deste capítulo.

pensamento, a arte e a ciência, são igualmente criadoras. Assim, não há uma superioridade da filosofia em relação às outras formas de conhecimento, mas sim uma especificidade. Por sua vez, a arte cria perceptos e afectos<sup>8</sup>, a ciência cria funções<sup>9</sup> e a filosofia cria conceitos; e é próprio da filosofia a criação de conceitos.

No entanto, a tarefa da filosofia como criadora de conceitos acontece dentro de um vínculo com outros dois elementos que formam, segundo Deleuze e Guattari, a *trindade filosófica*. Além do conceito, há também outros dois elementos, são eles: o plano de imanência e o personagem conceitual. Para uma melhor compreensão do processo de criação dentro da filosofia, faz-se necessário aprofundar a compreensão de tais elementos.

### 1.2.2 Plano de Imanência e personagem conceitual

Para retomar a discussão sobre o plano de imanência e sua relação com os conceitos, podemos abordar a citação a seguir:

Os conceitos e o plano são estritamente correlativos, mas nem por isso devem ser confundidos. O plano de imanência não é um conceito, nem um conceito de todos os conceitos. Se estes fossem confundíveis, nada impediria os conceitos de se unificarem, ou de tornarem-se universais e de perderem sua singularidade, mas também nada impediria o plano de perder a sua abertura. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 45)

Deleuze e Guattari iniciam a citação destacando a correlação existente entre o plano de imanência e o conceito, concomitantemente, ressaltando que ambos não podem ser confundíveis. Quais as consequências apontadas, pelos filósofos, no caso de uma confusão entre o plano de imanência e o conceito? A resposta é a seguinte: perder a sua singularidade. Tanto o conceito quanto o plano de imanência apresentam suas especificidades, sua singularidade, ao mesmo tempo que se correspondem. A noção de universalidade aqui combatida corresponderia a essa dissolução dos contornos que permite diferenciar conceitos entre si e seus componentes, formando, assim, uma noção de pluralidade. É por isso que, para Deleuze e Guattari, é um erro conceber a filosofia como criadora de universais. O que ela faz é criar conceitos que possuem uma singularidade.<sup>10</sup> Portanto, o que está em jogo, na citação, é aquilo que permite delinear, diferenciar o conceito de outras coisas.

---

<sup>8</sup> Isso será abordado no capítulo 2, desta dissertação.

<sup>9</sup> Proposições nos sistemas discursivos.

<sup>10</sup> Na Introdução, de *O Que é a Filosofia?*, Deleuze e Guattari (2010, p. 13) deixam explícita essa recusa da filosofia como uma disciplina criadora de universais: “Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade. O primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados”.

Por outro lado, agora aparece um tratamento do plano de imanência, em relação ao conceito, que diz respeito à uma noção de *localização*. Ele é um “local” ocupado por conceitos.<sup>11</sup> As seguintes palavras contribuem para esclarecer esse aspecto:

Os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade: eles ocupam sem contar (a cifra do conceito não é um número), ou se distribuem sem dividir. O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 47)

Há, nessa citação, teses importantes a serem consideradas. Primeiramente, afirma-se que o conceito e seus componentes ocupam todo o plano de imanência que, por sua vez, torna-se um suporte indivisível para os conceitos. Perceba o sentido de posicionamento, de indicação de lugar onde o conceito se localiza, dado ao plano de imanência. De tal modo, compreende-se que o plano de imanência preserva a consistência dos conceitos, pois os conceitos e seus componentes povoam algo sem se dividir. O plano de imanência forma a base, como se fosse um “solo”, no qual os conceitos são criados. Ao mesmo tempo que isso acontece, o plano é traçado de acordo com o conceito que vai ocupar tal plano. Trata-se de uma via de mão dupla. Portanto, em um sentido de “ocupação local”, o plano e o conceito se remetem mutuamente.

É na sequência disso que os filósofos franceses apresentam mais um ponto fundamental para a distinção entre conceito e o plano de imanência. Para Deleuze e Guattari (2010, p. 47), “o plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento”. Aqui surge um novo termo: “*imagem do pensamento*”. O que isso tem de importante para estabelecer a distinção acima mencionada? Ora, tais autores compreendem a imagem do pensamento como a seleção que cada filósofo faz da sua realidade para criar os seus conceitos. É isso que Gallo (2012, p. 63) está abordando na seguinte afirmação: “Esse plano é o próprio solo dos conceitos e, portanto, da filosofia, e é traçado pelo filósofo tendo como elementos o tempo e o lugar em que vive, suas leituras, afinidades e desavenças”. Assim, um filósofo pode escolher traçar a sua própria imagem do pensamento, ou caminhar por uma imagem do pensamento traçada por outro filósofo, o que nos permite conceber a possibilidade de recriação de conceitos dentro de um plano de imanência.

---

<sup>11</sup> Um importante esclarecimento deve ser feito. A noção de “localização” aqui não pode ser confundida como a localização espacial atribuída a objetos físicos. O sentido considerado, por Deleuze e Guattari, para o plano de imanência, apresenta-se mais como uma metáfora a tal sentido da ocupação física. O plano de imanência seria, assim, algo intelectual, que se relaciona com o caos que, por sua vez, inclui uma relação com o mundo físico.

Após formular tais entendimentos básicos sobre o plano de imanência e do conceito, podemos agora introduzir um terceiro elemento fundamental na criação de conceitos. Trata-se do *personagem conceitual*. Para Deleuze e Guattari (2010, p. 84), ele deve ser compreendido da seguinte maneira: “os personagens conceituais são pensadores, unicamente pensadores” Deve-se notar que a tese apresentada, na citação, aborda tanto a definição do personagem conceitual como também pode ser relacionada ao plano de imanência, pois isso é a imagem do pensamento; compreende-se aqui a existência de uma relação de reciprocidade entre o plano de imanência, o personagem conceitual e, por sua vez, também o conceito. É considerando a relação entre conceito, plano de imanência e personagem conceitual que Deleuze e Guattari apresentam a citação a seguir:

O personagem conceitual e o plano de imanência estão em suposição recíproca. Ora o personagem parece proceder o plano, ora segui-lo. É que ele aparece duas vezes, intervém duas vezes.[...]Os personagens conceituais constituem os pontos de vista segundo os quais planos de imanência se distinguem ou se aproximam, mas também as condições sob as quais cada plano se vê preenchido por conceitos do mesmo grupo.[...] Os conceitos não se deduzem do plano, é necessário o personagem conceitual para criá-los sobre o plano, como para traçar o próprio plano, mas as duas operações não se confundem no personagem, que se apresenta ele mesmo como um operador distinto. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 91-92)

As primeiras teses apresentadas, na citação, referem-se ao personagem conceitual e ao plano de imanência, havendo um destaque para uma reciprocidade entre ambos, ao mesmo tempo abrindo uma ressalva, cujo personagem pode proceder o plano de imanência ou pode segui-lo. O que isso quer dizer é que não há uma *determinação* fixa, isto é, o personagem conceitual realiza-se, executa-se no plano de imanência, porém sem se confundir com ele. Em seguida percebe-se que Deleuze e Guattari apresentam a elucidação de que os personagens conceituais seriam os responsáveis pela relação entre planos de imanência distintos, de forma que ora eles pudessem se aproximar, ora se afastar, como também seriam responsáveis pelo preenchimento do plano de imanência pelos conceitos. Ao fim da citação destacada, os filósofos apresentam uma importante compreensão, a saber: os personagens conceituais traçam os planos de imanência, como também criam os conceitos sobre os próprios planos. Tal abordagem nos conduz ao entendimento de que o personagem conceitual realiza uma dupla ação, primeiramente mergulham no caos (que é composto por vivências, problemas de leituras *etc.*) no qual traçam o plano de imanência, para em seguida retornar do caos com o que lhe é interessante, para operar a criação de conceitos sobre o plano criado. No entanto, Deleuze e Guattari também abrem uma ressalva. Mesmo que o personagem conceitual participe ativamente de todas as operações que envolvem a criação de conceitos, este é um elemento

distinto, ou seja, ele não pode ser confundido nem com o conceito, nem com o plano de imanência.

Mas, quem seria de fato o personagem conceitual? Seria o filósofo, como amigo do conceito, ou seria um personagem figurativo exaltado por muitos filósofos para fazer viver e reviver seus conceitos? Considerando tais questões, podemos indicar o que Gallo aponta sobre o personagem conceitual:

[Ele é] alguém que, na busca pela sabedoria - que nunca é de antemão, mas sempre procura, produção - *in-venta* e pensa o *conceito*, diferentemente dos sábios antigos, que pensavam por figuras, por imagens. Ao definir o *filósofo* como “amigo do *conceito*”, admite-se que a tarefa da filosofia é necessariamente criativa. (GALLO, 2003, p. 21)

Por outro lado, quanto aos mesmos aspectos, Gelamo também destaca:

O personagem conceitual não tem a função de servir de exemplo, isto é, não exemplifica determinado conceito, mas mais especificamente faz o conceito funcionar nas relações de pensamento, porque é ele quem vive o acontecimento filosófico. Desse modo, o personagem conceitual da filosofia, por excelência, é o próprio filósofo: aquele que é amigo do conceito, aquele que cria e faz o conceito funcionar. (GELAMO, 2008, p. 4)

Conforme os comentadores acima indicam, o personagem conceitual seria o amigo do conceito. Isso quer dizer que se trata da indicação daquele que torna possível o movimento filosófico através da enunciação do conceito. Contudo, há uma ressalva em tal ponto: o entendimento, em relação ao personagem conceitual, é de que ele não se configura como um personagem do diálogo, aquele que apenas expõe os conceitos, mas como um personagem que faz parte da criação do próprio conceito, na realização do movimento filosófico, envolvendo o plano de imanência e os conceitos. Em outras palavras, o filósofo é o personagem conceitual, ao mesmo tempo que o personagem conceitual é o filósofo, pois ele não apenas apresenta os conceitos, mas participa ativamente da criação conceitual. Em um mesmo sentido Dias (1995, p. 61) indica o que os personagens conceituais designam: “[...]os elementos íntimos da atividade filosófica, condições dessa atividade, os ‘intercessores’ do pensador, as figuras ideais de intercessão sem as quais não há pensamento, filosofia, criação de conceitos”. O comentário apresentado por Dias parece reafirmar o nosso entendimento em relação ao personagem conceitual. Pois, ele está presente intimamente na atividade filosófica, de forma que claramente o autor expressa a seguinte tese: sem os personagens conceituais não há filosofia nem criação de conceitos.

Concluindo, até aqui nos dedicamos a compreender o conceito, a criação de conceitos e os elementos que envolvem a criação de conceitos, tais como o plano de imanência e o personagem conceitual. Salientamos a vinculação entre os conceitos e esses elementos durante a criação, na medida em que a compreensão de um conceito está ligada diretamente à

compreensão dos elementos que fundamentaram a sua criação. A análise apresentada nos direciona para a assimilação de um aspecto específico da atividade filosófica. Qual seria? Trata-se da própria criação de conceitos. No entanto, ainda não está claro o que torna o conceito como algo específico da filosofia. Portanto, para uma melhor compreensão, analisaremos a especificidade da filosofia como criação de conceitos na subseção a seguir.

### 1.2.3 O conceito como algo específico da filosofia

No processo de exposição da filosofia como criadora de conceitos, Deleuze e Guattari direcionam a atenção também para o que a filosofia não é:

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pode ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda a disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas quando vistas nas criações de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja[...]E a filosofia não encontra nenhum refúgio na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões (DELEUZE; GUATTARI 2010, p. 12).

Aqui Deleuze e Guattari tecem duras críticas à reflexão, à comunicação e à contemplação. Na perspectiva deles, as atividades, tais como contemplação, reflexão e comunicação, até estão relacionadas ao trabalho filosófico, ou seja, fazem parte da atividade filosófica. Contudo, não são a especificidade do trabalho filosófico, pois elas também estão presentes nas artes, nas ciências, na matemática e em outras disciplinas. O que torna específico a atividade filosófica é a criação conceitual. É nesse sentido que Machado (2009, p. 11) destaca que “A filosofia não é uma reflexão sobre a exterioridade da filosofia, uma reflexão sobre os domínios ou áreas extrínsecas ao discurso filosófico: ela é um processo de criação”. O comentário de Machado, a respeito de Deleuze e Guattari, reforça a indicação do que a filosofia não é. Contudo, há uma sutil diferença no uso do termo “reflexão”. Machado, ao afirmar que a filosofia não é uma reflexão sobre o que é externo à filosofia, abre-se a possibilidade de existir, no pensamento dos dois filósofos franceses, uma reflexão de cunho estritamente filosófico. Por sua vez, Deleuze e Guattari, na citação mais acima, negam que a filosofia seja uma reflexão. Assim, como podemos compreender essa diferença? A melhor maneira para esclarecer esse ponto é levar em consideração que, por outro lado, o próprio Machado ressalta, de modo propositivo, o que é a filosofia: ela é um processo de criação. Isso quer dizer que, para Deleuze e Guattari, há uma atitude reflexiva na filosofia, constituída pelo domínio filosófico, que implica em criar algo. Deleuze e Guattari parecem não negar que a filosofia tem uma esfera reflexiva, principalmente

quando eles afirmam que “ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja”. Ou seja, o que está subentendido é que a filosofia reflete, porém, a reflexão não é uma atividade específica da filosofia, pois, conforme já apontado, a reflexão é uma atividade presente em diversas áreas do conhecimento. O que isso significa é que a reflexão filosófica faz parte de um processo que é fundamentalmente *criador* de algo especial, a saber, o próprio conceito.

Ao trazer essa caracterização a filosofia como criadora de conceitos, Deleuze e Guattari a colocam em uma posição de criação de conhecimentos e de pensamentos. Ela, assim, assemelha-se com a arte e com a ciência, ao mesmo tempo que diferencia as formas de criação de conhecimento dentro de cada potência de pensamento. Isso será desenvolvido na seção a seguir.

Dentro desse mesmo questionamento sobre a criação conceitual como específica da atividade filosófica, podemos apresentar outra provocação: o que diferenciaria os conceitos produzidos pela filosofia das produções científicas e artísticas?

#### 1.2.4 O exercício filosófico versus opinião

Iniciemos a reflexão considerando as seguintes palavras de Deleuze e Guattari, cujo tema trata da desorientação provocada pelo caos e a nossa incessante tentativa de sairmos disso. Recorrer a opiniões seria uma maneira equivocada de solucionar tal desorientação:

Pedimos somente um pouco de ordem para nos proteger do caos. Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos. São *variabilidades* infinitas cuja desaparecimento e a aparição coincidem. São velocidades infinitas, que se confundem com a imobilidade nada incolor e silencioso que percorrem sem natureza nem pensamento. É o instante que não sabemos se é longo demais ou curto demais para o tempo. Recebemos chicotadas que latem como artérias. Perdemos sem cessar nossas ideias. É por isso que queremos tanto agarrarmo-nos a opiniões prontas. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 237)

Abertamente, os pensadores franceses expressam o quanto é angustiante estar imerso no caos (realidade). Essa imersão no caos nos atribui uma sensação de perda de controle, uma sensação de imobilismo diante do mundo. Por isso, torna-se tão fácil nos agarrarmos a opiniões prontas. Dentre elas, compreende-se o seguinte: ideias já formadas que seguem regras constantes, pressupondo uma ordenação. Essas opiniões nos apontam a possibilidade de uma proteção contra o caos, mas que se torna uma falsa proteção, apenas uma ilusão de segurança. Quando “sabemos”, ou pesquisamos algo sobre qualquer assunto que podemos opinar, isso nos dá uma impressão de controle, que nos afastaria dessa imersão no caos. No entanto, essa é uma falsa sensação de controle, seria como se uma corda fosse lançada no abismo do caos, mas uma corda

que não estivesse bem amarrada; e, ao escalar esse abismo por esta corda, a qualquer momento o sujeito pode cair na profundidade do caos novamente.

Contudo, existe uma maneira de sair do caos sem se agarrar a opiniões. Isso poderia ser realizado a partir do que Deleuze e Guattari chamam de potências do pensamento, que seriam as seguintes disciplinas: a ciência, a arte e a filosofia. Tais disciplinas mergulham no caos cada uma à sua maneira para extrair dele o que lhe é específico. Como cada potência do pensamento realiza esse mergulho no caos e o que cada uma traz de volta? Essa pergunta parece ser respondida a partir das seguintes palavras dos autores:

O filósofo, o cientista e o artista parecem retornar do país dos mortos. O que o **filósofo** traz do caos são *variações* que permanecem infinitas, mas tornadas inseparáveis sobre superfícies e volumes absolutos, que traçam um plano de imanência secante: não mais são associações de ideias distintas, mas reencadeamentos, por zonas de indistinção num conceito. O **cientista** traz do caos *variáveis*, tornadas independentes por desaceleração, isto é, por eliminação de outras variabilidades quaisquer, suscetíveis de interferir, de modo que as variáveis retidas entram em relações determináveis numa função: não mais são liames de propriedades nas coisas, mas coordenadas finitas sobre um plano secante de referência, que vai das probabilidades locais a uma cosmologia global. O **artista** traz do caos *variedades*, que não constituem mais uma reprodução do sensível no órgão, mas exigem um ser do sensível, um ser da sensação, sobre um plano de composição anorgânica, capaz de restituir o infinito. [Negrito nosso] (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 238)

Aqui está evidente que Deleuze e Guattari enfatizam a arte, a ciência e a filosofia como potências do pensamento que operam contra o caos. No entanto, destaca-se que cada uma opera com seus próprios meios. O que aparentemente está em foco é a especificidade de cada uma das potências do pensamento no mergulho no caos. A filosofia opera através de um plano de imanência, a ciência através de um plano de referência<sup>12</sup>, e a arte através de um plano de composição<sup>13</sup>.

Cada uma das potências do pensamento traz do caos um elemento distinto: a filosofia traz variações, a ciência traz variáveis e a arte traz variedades. A diferença entre esses três elementos está na ação de cada potência do pensamento no mergulho feito no caos.

Na filosofia, as variações são retiradas do caos e não formam mais “associações de ideias distintas”, mas envolvem-se em uma zona de indistinção entre os conceitos e seus componentes sobre o plano de imanência. Na ciência, as variáveis passam por um crivo. As

<sup>12</sup> O plano de referência é compreendido como o sistema pelo qual o cientista enfrenta o caos, que, segundo Deleuze e Guattari (2010, p.142), é “constituído por todos os limites e bordas sob as quais ela [*a ciência*] enfrenta o caos”. O plano de referência opera por uma desaceleração no caos e são as suas bordas e limites que atribuem a esse plano referência. Deleuze e Guattari (2010, p.140) utilizam o termo “parada da imagem” para exemplificar a desaceleração do caos e a atuação do plano de referência sob o caos. A ciência seleciona do infinito uma porção finita para ser analisada.

<sup>13</sup> O plano de composição é compreendido como a seleção que o artista faz do caos para restituir o infinito através de um bloco de sensações: perceptos e afectos.

variáveis que são retidas deixam de ser “propriedades nas coisas”, não se referem mais a definições e a características, elas tornam-se “coordenadas finitas”, ou seja, o plano de referência traça um limite no caos que agora será ocupado por funções. Na arte, as variedades não se referem mais à reprodução da sensibilidade no órgão do sentido, mas à cristalização da sensação sobre um plano de composição que agora não se lança ao infinito, nem o desacelera, mas restitui o infinito. Assim, através de uma obra de arte finita, o artista restitui o infinito, pois o seu bloco de sensações, perceptos e afectos se cristaliza.

A arte, a ciência e a filosofia, concebidas como potências do pensamento, estabelecem uma íntima relação com o caos. Contudo, uma não se torna a outra, cada uma tem seus próprios meios para estabelecer a relação com o caos, como também os seus próprios resultados. Isso se justifica pelo fato de não existir *conceito* artístico ou *conceito* científico. O conceito é próprio da filosofia; ele é o resultado da luta da filosofia contra o caos. Após ter traçado o seu plano de imanência sobre ele, o conceito é próprio da filosofia, e só a ela pertence.

A luta contra o caos é dolorosa, só não é mais dolorosa que a luta contra a opinião. A opinião lança uma ilusão de que ela é capaz de nos proteger do caos, porém o que ela oferece é uma falsa saída do caos. Com a opinião, permanecemos sempre no mesmo lugar, mas acreditando que emergimos do caos e não seremos mais atormentados por ideias que nos atravessam em uma velocidade cada vez mais rápida. O pensar acaba se tornando obsoleto. Se estamos envoltos em uma sociedade na qual a propagação de opiniões prontas veiculadas de forma cada vez mais rápida acontece (em uma sociedade de pessoas autointituladas “formadores de opinião”), o sujeito se arriscaria mais em um perigoso mergulho no caos? Assim, questionamo-nos novamente: por que se arriscar em um mergulho no caos, se existem pessoas que lhe entregam a opinião pronta? O seguinte comentário de Gallo tem elementos para resposta:

A dificuldade do pensamento, o tempo necessário para seu exercício, as ideias que nos escapam; tudo isso nos aproxima do caos, que nos apavora. E é para fugir do caos que nos agarramos às opiniões; elas nos oferecem uma proteção contra o caos. Se sabemos algo sobre qualquer coisa, se podemos opinar sobre algum assunto nas pesquisas on-line, temos a impressão de que estamos no controle, de que conseguimos afastar o caos. (GALLO, 2012, p. 24)

O comentário, realizado por Gallo, tem uma relação direta com os argumentos destacados até este momento. Pois, primeiramente, esse comentador aponta as dificuldades encontradas no mergulho do caos, ao mesmo tempo que apresenta aparentes facilidades encontradas no caminho da opinião. No entanto, como sugerido, é apenas uma impressão de controle, uma ilusão diante da realidade. A busca de proteção contra o caos em uma opinião pronta é apenas uma ilusão, é uma falsa saída que promove uma falsa sensação de segurança entre os

conhecimentos do sujeito e o vivido. A possibilidade apresentada pela ciência, a arte e a filosofia é, de acordo com Deleuze e Guattari (2010, p. 239), “vencer o caos por um plano secante que o atravessa”. Assim, a saída do caos, pela utilização das potências do pensamento, se estabelece em uma relação direta com a realidade, com o vivido. O caos não está à parte da realidade, mas é a própria realidade.

Diante do que foi exposto, compreende-se a criação de conceitos em uma dupla posição: a saída do caos e a recusa da opinião. E, para que esse movimento ocorra de modo adequado, faz-se necessário uma âncora, uma base, que compreendemos ser a própria história da filosofia. Por esse motivo, entende-se a história da filosofia como um aspecto fundamental a ser analisado a partir de agora.

### 1.3 A FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO DE CONCEITO E A SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA DA FILOSOFIA

A dificuldade inicial a ser investigada é a de compreender se a criação de conceitos ocorreria de forma isolada, cujos conceitos estariam separados uns dos outros dentro de seu próprio plano de imanência, dentro de sua própria seleção da realidade. Segundo Deleuze e Guattari (2010, p. 26), “Numa palavra, dizemos de qualquer conceito que ele sempre tem uma história, embora a história se desdobre em ziguezague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes”. Nessas palavras, estabelece-se uma relação entre os conceitos e sua história, ao mesmo tempo que pressupõe um movimento dessa história. Esse é o primeiro momento que Deleuze e Guattari descartam a história da filosofia como um processo linear e a assumem como *estratigráfica*. O termo *tempo estratigráfico* é apontado pelos filósofos como uma exemplificação referida à ordem temporal da filosofia, na qual os autores destacam que o tempo filosófico é um tempo de coexistência, ou seja, os planos de imanência, traçados pelos filósofos através dos tempos, ordenam-se por uma sobreposição de camadas. Assim, diante do exposto, abordaremos a história da filosofia em dois momentos distintos nas seções a seguir. Analisa-se, primeiro, a conexão existente entre os conceitos e os outros conceitos. Em segundo lugar, aborda-se também a história da filosofia como um processo estratigráfico.

#### 1.3.1 Devir, conceito e história da filosofia

Para Deleuze e Guattari, o *conceito* e a sua *história* se remetem mutuamente. O conceito faz parte de sua história, bem como a história faz parte do conceito. O vínculo existente entre eles, além do mais, abarca o próprio processo de criação de conceitos, reforçando-se,

dessa maneira, a tese de que os conceitos não estão isolados. Os conceitos são criados com base na história da filosofia ao mesmo tempo que se lançam para fora dela, o que torna possível falar em recriação de conceitos dentro de um plano de imanência. É nesse mesmo sentido que Deleuze e Guattari continuam:

Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 26).

Na citação apresentada, os filósofos destacam a relação de correspondência existente entre os conceitos, seus componentes e outros conceitos que compõem outros planos. O que é fundamental ser notado nisso é que, na criação de um novo conceito, ele se apropria de partes de outros conceitos. De tal modo, fica evidente que um conceito não é criado do nada. A história do conceito remete a uma correspondência com outros conceitos. Em relação a essa citação de Deleuze e Guattari, Dias (1995, p.68) destaca: “um novo plano ou um novo problema pode repassar pela reativação de um antigo conceito, mas nunca sem modificá-lo, recompô-lo, recortá-lo de modo diferente, subtrair-lhe certos componentes, juntar-lhe outras”. Ali, o autor deixa clara a relação de correspondência existente entre os conceitos, os componentes, o plano e os problemas. Ou seja, o autor parece confirmar nosso entendimento de que a criação de conceitos é realizada por meio de conexões, correspondências e encontros.

No que tange a tal correspondência, Deleuze e Guattari (2010, p. 26) afirmam ainda que “um conceito possui um *devoir* que concerne, desta vez, a sua relação com os conceitos situados no mesmo plano”. Isso reforça a ideia que um conceito não opera de forma isolada. Ele estabelece uma relação de reciprocidade com os componentes que estão ao seu redor, bem como com os outros conceitos por suas zonas de vizinhança e encruzilhadas entre os problemas. Essa relação entre os conceitos, seus componentes e outros conceitos os filósofos dizem ser viabilizada pelo *devoir*, compreendido como uma possibilidade, um encontro, suas conexões.

No entanto, existe uma distinção entre a história da filosofia e o *devoir*, que se faz presente nos conceitos. Deleuze e Guattari (2010, p. 27) argumentam que “em primeiro lugar, cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu *devoir* ou suas conexões presentes”. Nesse ponto de vista, o que eles estabelecem é uma diferença entre os aspectos históricos da criação de conceitos e as relações existentes entre os conceitos, de forma que as conexões presentes entre os conceitos, seus *devoirs*, não são considerados históricos.

Contudo, no início dessa seção, sugerimos que Deleuze e Guattari aceitam que a criação de conceitos tem como uma das bases a história. Assim, abre-se o seguinte

questionamento: de que forma o devir não é histórico se a criação de conceitos tem como base a história? E, para analisar tal inquietação, recorreremos às seguintes palavras dos autores:

O conceito não tem outra regra senão a da vizinhança, interna ou externa. Sua vizinhança ou consistência interna está assegurada pela conexão de seus componentes em zonas de indiscernibilidade; sua vizinhança externa exoconsistência está assegurada por pontes que vão de um conceito a um outro, quando os componentes estão saturados. É bem o que significa a criação de conceitos: conectar componentes interiores inseparáveis até o fechamento ou saturação, de modo que não se pode mais acrescentar ou retirar um deles sem mudar o conceito; conectar o conceito com um outro, de tal maneira que as suas conexões mudariam de natureza. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 109).

Para compreender essa citação, pode-se dividi-la em duas partes. Primeiramente, Deleuze e Guattari abordam a relação entre os conceitos e os seus componentes: está em jogo tanto o recobrimento pela zona de vizinhança dos seus componentes – algo que lhe asseguram a sua consistência – como também a ideia de que um conceito se relaciona com outro quando os componentes de um conceito estão saturados<sup>14</sup>. Na segunda parte da citação, os autores atribuem um significado à criação de conceitos: conectar componentes internos até a sua saturação, conectar conceitos externos proporcionando a criação ou recriação de um novo conceito. As conexões externas de um conceito são ocasionadas por meio de pontes com base no mesmo problema, ou problemas similares distribuídos por diversas regiões do mesmo plano de imanência. Quanto a essa relação entre o devir, a história e a criação de conceitos, Deleuze e Guattari apontam:

O “devir” não é história; hoje ainda a história designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais nos desviamos para um devir, isto é, para criarmos algo novo[...]. Não se pode reduzir a filosofia a sua própria história, porque a filosofia não cessa de se arrancar dessa história para criar novos conceitos, que recaem na história, mas não provêm dela. (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 116)

Aqui chegamos a um ponto fundamental de nossa investigação sobre o papel da história da filosofia, na criação de conceitos. A citação acima nos conduz ao entendimento de que a história da filosofia não está excluída do processo de criação. Diferente disso, a tese principal é a de que os autores defendem a história da filosofia no sentido de que ela pode se tornar uma das bases para a criação de conceitos, ou seja, tal criação não se resume à sua história. O processo de criação é realizado quando há a saturação de um conceito já existente, o qual se conecta com outros conceitos, arrancando-se da história para a criação. Assim, a história da filosofia é uma base para a criação de conceitos e não um aprisionamento da criação. Deleuze e Guattari continuam:

---

<sup>14</sup> Vale ressaltar que isso se estabelece conforme já abordado na primeira seção deste capítulo, quando tratamos de questões referentes à endoconsistência e à exoconsistência de um conceito.

[...] o devir é o próprio conceito. Nasce na História, e nela recai, mas não pertence a ela. Não tem em si mesmo, nem início nem fim, mas somente um meio. Assim é mais geográfico que histórico[...]. O que a História capta do acontecimento é a sua efetuação em estados de coisas ou no vivido, mas o acontecimento em seu devir, em sua consistência própria em sua autoposição como conceito escapa à História. (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 133)

Há na citação acima um reforço do entendimento de que Deleuze e Guattari não ignoram a história dentro do processo de criação de conceitos. A história traz uma base, uma âncora aos conceitos criados. No entanto, a criação de conceitos não é um processo linear e nem é prisioneira da história, pois o conceito se arranca da história para a sua criação e em seguida recai nela. Por esse motivo, os filósofos franceses salientam que se trata mais de uma geografia do que de uma história, uma vez que se pressupõe a constituição de espaços.

Para concluir a análise do papel da história da filosofia na obra *O Que é a Filosofia?*, podemos ainda recorrer ao seguinte comentário de Machado:

O que Deleuze chama de devir do conceito é essa conexão tanto dos elementos de um conceito quanto dos diferentes conceitos em um mesmo sistema conceitual; é o fato de que os conceitos se coordenam, se conectam, se compõem, se aliam numa determinada filosofia, mesmo que tenham histórias diferentes. Assim, ele distingue devir e história de um conceito. Dizer que um conceito tem uma história significa que ele não é criado do nada; foi preparado por conceitos anteriores ou alguns componentes desse conceito vêm de conceitos de outros filósofos, embora permaneça original. (MACHADO, 2009, p. 17)

Nesse comentário, compreende-se a diferença entre a relação dos conceitos com os seus componentes e com outros conceitos, e da relação do conceito com a história da filosofia. Primeiramente, o conceito estabelece uma ligação direta com os seus componentes, os quais podem ser tomados como conceitos dentro de um mesmo sistema conceitual e uma relação com outros conceitos por suas zonas de vizinhança. No entanto, um conceito não é criado do nada, ele tem em sua base outros conceitos que remetem à história da filosofia.

Resumindo, no que foi dito acima, propomo-nos a compreender a vinculação entre o conceito, seu devir e a história da filosofia. Dentro das análises realizadas, entende-se que o conceito possui um devir que lhe é intrínseco. São essas conexões que possibilitam a criação e recriação de conceitos dentro de um mesmo plano de imanência ou de um plano diferente. Ao mesmo tempo, elucida-se que a história da filosofia é uma base para a criação de conceitos sem que, no entanto, a própria criação de conceitos se torne prisioneira da história. As argumentações apresentadas nos induzem a compreensão de que não são apenas os conceitos que se relacionam, mas também os diversos planos de imanência instaurados pelos filósofos. Esse entendimento nos propõe o estudo de um outro termo destinado à história da filosofia, presente na obra *O Que é a Filosofia?*: história da filosofia como um *tempo stratigráfico*.

### 1.3.2 História da filosofia como um tempo estratigráfico

No capítulo dedicado ao plano de imanência, Deleuze e Guattari tecem alguns argumentos dirigidos à relação com os conceitos na história da filosofia. Deleuze e Guattari (2010, p. 68) afirmam que “não se trata de ‘fazer parecido’, isto é, de repetir o que o filósofo disse, mas de produzir semelhança, desnudando ao mesmo tempo o plano de imanência que ele instaurou e os novos conceitos que criou”. O que se aborda, nessa afirmação, é a relação da recriação de conceitos sobre um plano de imanência, pois, como já apontado, os conceitos não são apenas criados, mas também recriados dentro de um plano instaurado por outro filósofo. E, nesse ponto, Deleuze e Guattari esclarecem o aspecto de que recriar não é repetir, mas sim produzir semelhança, ou seja, trata-se de criar os seus conceitos tendo como norte o plano de imanência já instaurado por outro filósofo.

Nesse mesmo sentido, Deleuze e Guattari abrem uma ressalva, apontando que o tempo da filosofia não é histórico, mas é um *tempo estratigráfico*. Isso se deve ao fato de os autores apresentarem o plano de imanência, de modo metafórico, como uma superposição de folhas. De acordo com Deleuze e Guattari (2010, p. 72), “O tempo filosófico é assim um grandioso tempo de coexistência, que não exclui o antes e o depois, mas os superpõe em uma ordem estratigráfica”. O que os filósofos franceses estão propondo é que, apesar de a criação de conceitos ter uma base na história da filosofia, essa história não é historicista, isto é, não é uma história linear, mas um tempo de coexistência, cujos planos de imanência coexistem e supõe a criação de novos conceitos. No que tange ao tempo filosófico como um tempo estratigráfico La Salvia abre o seguinte comentário:

[...]ao tomar os filósofos como efeitos, está se dizendo que eles propõem novos modos de pensar que afetam seus leitores e por este motivo eles coexistem e não evoluem de um para o outro. [...]a história da filosofia ganha um contorno de coexistência de filósofos, pois a filosofia é um devir e, cada um deles a transforma a partir dos seus planos e conceitos. [...]não se deve pensar a história da filosofia como uma cronologia dos filósofos, mas como uma coexistência de singulares criadores (LA SALVIA, 2015, p. 58)

Ali, o autor parece abordar a relação entre os filósofos e seus leitores, o que nos chama a atenção na primeira passagem dessa citação é o verbo “propor”. Tal verbo nos indica a compreensão de que os conceitos não são impostos aos leitores, mas propostos, como uma nova forma de pensar. Motivo pelo qual o tempo filosófico caracteriza-se como uma coexistência de planos. Na sequência há uma ênfase a posição dos filósofos dentro da história da filosofia. Ou seja, o tempo filosófico opera pela coexistência de planos e de camadas, o que confirma nosso entendimento sobre a não linearidade da história da filosofia. Nesse mesmo sentido Dias apresenta o seguinte:

Nada pior do que a compreensão histórico-filosófica de um filósofo. A verdadeira questão em história da filosofia, é: que tem um filósofo ainda a dizer-nos a *nós, hoje?* Que conceitos seus, e de que maneira, mediante que recomposições ou mesmo desvirtuações necessárias, encontram ainda *ossos* problemas e nos ajudam a pensar *outras coisas?* Em que medida, pois, continua esse filósofo ‘entre nós’ e, verso e reverso, nós ‘com’ ele? (DIAS,1995, p. 146)

Ali, o autor primeiramente parece negar a filosofia dentro de uma compreensão histórica, prosseguindo para a colocação de questionamentos, os quais seriam para ele “a verdadeira questão da história da filosofia”. O que tais questionamentos parecem delinear é a reativação dos conceitos filosóficos para os nossos problemas, para o nosso tempo, pressupondo a criação de novos conceitos.

Além do mais, considerando tal abordagem, podemos ressaltar o comentário de Machado (2009, p. 32), que chama a atenção para o procedimento de colagem, agora, especificamente, dentro da obra de Deleuze: “é possível dizer que, em seus estudos, ele [Deleuze] fala em seu próprio nome usando o nome do outro. A leitura que faz dos filósofos – e também dos não filósofos – age, atua, interfere com o objetivo de produzir um duplo”. Deleuze toma a história da filosofia como uma base para construir os seus próprios conceitos. Contudo, não se trata de uma cópia, mas uma criação, uma criação que realiza um duplo movimento: por um lado, joga-se para fora da história e, por outro lado, ao mesmo tempo retorna-se a ela. E, assim, Machado continua:

Falar de colagem a respeito do pensamento filosófico significa dizer que o texto considerado é muitas vezes extraído de seu contexto, ou melhor, que os conceitos-considerados como objetos de um encontro, como um aqui e agora como coisas em estado livre e selvagem – são utilizados como instrumentos, como técnicas, como operadores, independentemente das inter-relações conceituais próprias do sistema a que pertencem. (MACHADO, 2009, p. 33)

De acordo com tais palavras, o procedimento de colagem utiliza os textos produzidos dentro da história da filosofia. Mas, há a visualização de outro problema, ou seja, um conceito filosófico que já foi produzido é utilizado para responder a outro problema que não é mais o seu problema original. Então, desse modo, há um deslocamento do conceito em relação ao problema que ele vem a responder, resultando em um processo de criação ou recriação conceitual.

Desse modo, com base nas posições apresentadas, percebe-se que a filosofia se reativa dentro de sua própria história a partir da criação de conceitos. E os problemas correspondem a um motor, a um impulsionador para tal atividade. Os conceitos são criados, realocados, e redistribuídos conforme os problemas que lhe são colocados e o plano de imanência ao qual ele povoa.

Deleuze e Guattari ressaltam a relação intrínseca – entre história da filosofia e os *problemas* – que a criação de conceitos deve estabelecer, permitindo-nos acessar outra

abordagem dos conceitos do passado, Deleuze e Guattari (2010, p. 36): “e se podemos continuar sendo platônicos, cartesianos ou kantianos hoje, é porque temos direito de pensar que seus conceitos podem ser reativados em nossos problemas e inspirar conceitos que é necessário criar”. Há dois aspectos importantes nessas palavras. O primeiro está relacionado aos planos de imanência instaurados por esses filósofos, Platão, Descartes, Kant. A história da filosofia nos permite compreender os conceitos desses autores em seus respectivos planos de imanência, de modo que podemos recuperar tais conceitos. Ser “platônico”, “cartesiano” ou “kantiano” diz respeito a essa recuperação. No entanto, há um segundo aspecto: tal recuperação pode ser um elemento criativo. Isso implica em recriar conceitos com fundamento nos conceitos criados pelos filósofos. Os novos conceitos são delineados a partir de “nossos problemas”. Assim, no que tange à história da filosofia (e considerando o pensamento de Deleuze), Machado abre o seguinte comentário:

Se sua atividade criadora liga-se essencialmente à história da filosofia, é no sentido de instituir a leitura do filósofo como parte essencial de seu modo próprio de filosofar, ou de subordinar o conhecimento das questões e problemas filosóficos à constituição de um pensamento: o seu. (MACHADO, 2009, p. 23)

Compreende-se, com essas palavras, que o estudo de textos filosóficos presentes na história da filosofia, não está ligado ao verbo “reproduzir” (repetir o que o que os filósofos fizeram), mas liga-se ao verbo “criar” (fazer o que os filósofos fizeram). Essa ação refere-se a um mergulho para a instauração de um novo pensamento, o seu próprio pensamento.

A filosofia faz parte de sua história, ao mesmo tempo que não se reduz a um processo histórico:

Todo conceito tem uma *história*. Cada conceito remete a outros conceitos do mesmo filósofo e a conceitos de outros filósofos, que são tomados, assimilados, retrabalhados, recriados. Não podemos, entretanto, pensar que a história do conceito é linear; ao contrário, é uma história de cruzamentos, de idas e vindas, uma história em ziguezague, enviesada. Um conceito se alimenta das mais variadas fontes, sejam filosóficas sejam de outras formas de abordagem do mundo, como a ciência e a arte. (GALLO, 2003, p. 25)

As palavras de Gallo são formuladas com base na perspectiva de Deleuze e Guattari. A estratigrafia está presente quanto se nega a linearidade do conceito. Ter um ziguezague e ser enviesado apontam para isso. Além do mais, está presente a ideia de que a criação de conceitos não é historicista, pois ela é formada por pontes e cruzamentos. É isso que permite a Gallo, em seu comentário, abrir espaço para elementos externos à filosofia, como a arte e a ciência, mas que contribui para a criação de conceitos.

Portanto, de acordo com a argumentação analisada nessa seção, compreende-se que a história da filosofia tem uma participação fundamental dentro da criação de conceitos,

formando um solo juntamente com os planos de imanência para o processo de criação. Contudo, a criação e a recriação de conceitos não são reduzidas a um processo histórico e linear, mas remete-se a sobreposição de camadas dos planos de imanência já instaurados para a recriação de conceitos dentro de um mesmo plano de imanência ou a instauração de um outro plano.

#### 1.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA E A CRIAÇÃO DE CONCEITOS

A partir da abordagem feita nas seções anteriores, surge agora a possibilidade de centrarmos a reflexão em um aspecto importante, a saber: tendo em vista a perspectiva de Deleuze e Guattari quanto à natureza da filosofia, cabe investigar qual espécie de ensino de filosofia resulta disso. Especificamente, interessa saber se é possível pensar propriamente o ensino de filosofia, considerando a criação de conceitos, sem deixar de lado os problemas filosóficos, a história da filosofia e a possível abertura de diálogo para o que é considerado externo a ela. Portanto, no que segue, ao invés de descrever procedimentos didáticos específicos para uma aula de filosofia, estamos interessados em algo mais geral.<sup>15</sup> O objetivo agora é compreender alguma das possíveis características dessa perspectiva de ensino de filosofia, esforçando-se na explicitação de seus fundamentos filosóficos. Em outras palavras, a concepção de Deleuze e Guattari sobre a filosofia e a criação de conceitos, permite fundamentar um conceito de ensino de filosofia?

##### 1.4.1 Gallo e a oficina de conceitos

Ainda que Deleuze e Guattari não destinem seus textos para aspectos práticos, isto é, para elementos didáticos a serem aplicados em sala de aula, diversos autores tomaram seus textos como base para avançar em propostas que orientariam professores em suas tarefas de ensino. Dentre tais autores, há Silvio Gallo, que teve como fundamento, para sua obra, vários dos conceitos sugeridos por Deleuze e Guattari.<sup>16</sup> Gallo propõe uma reflexão sobre a própria aula de filosofia e como ela pode ser pensada, à luz da noção de criação de conceitos, como sendo atividade filosófica.

---

<sup>15</sup> A tarefa de propor procedimentos didáticos para uma aula de filosofia será objeto do capítulo 3, desta dissertação. Lá será abordada a parte prática desta pesquisa.

<sup>16</sup> A obra de Gallo, *Metodologia do ensino de filosofia*, 2012, será uma das principais obras a ser tratada aqui.

Nesse sentido, cabe analisar alguns aspectos da proposta de Gallo. Dentre eles está o que ele denomina como *oficina de conceitos*.<sup>17</sup> Isso aparece quando Gallo prepara o terreno para abordar o ensino de filosofia a partir da “pedagogia do conceito”, concebida, por ele, como um processo de ensino ativo, que pressupõe um trabalho artesanal, manual com os conceitos, ligado diretamente ao verbo “criar”.<sup>18</sup> É por isso que Gallo problematiza a seguinte necessidade de os estudantes terem contato com a filosofia no sentido de criação, ou seja, a oficina se instaura na aula de filosofia na medida em que se permite a eles conceituar filosoficamente o mundo onde vivem:

Chegamos aqui à questão crucial: esse contato com o instrumental dos conceitos significa que cada aluno precisará, de fato, construir, criar conceitos? Ou, em outras palavras: cada aluno deverá ser um filósofo, na aula de filosofia? Em certa medida, penso que sim. (GALLO, 2012, p. 92)

Vemos, nessas palavras, o uso do verbo “criar”. É evidente que isso nos faz lembrar o que foi apontado na primeira seção, deste capítulo, como algo assumido por Deleuze e Guattari no que tange a ação filosófica: a tarefa da filosofia é criar conceitos. Gallo está pensando aqui uma aplicação do que os dois filósofos propõem como sendo a natureza da filosofia. A oficina seria, nesse aspecto, um ambiente onde há um personagem específico: o estudante. Contudo, ele não é alguém que é visto considerando sua passividade. A partir da pedagogia do conceito, Gallo interpreta esse estudante como alguém que se coloca diante do desafio de ser ativo, criativo na compreensão do mundo que o rodeia. Educar filosoficamente não pode prescindir da possibilidade de fazer tal estudante *um filósofo*.

Da mesma forma, Gallo aborda muitos outros elementos singulares, do pensamento de Deleuze e Guattari, quanto à criação de conceitos. Baseado nisso, ele nos apresenta essa proposta com um convite a uma experiência do conceito, ou seja, trata-se de um convite a uma experiência do pensamento, uma experiência de criação conceitual em sala de aula<sup>19</sup>. Compreende-se assim que os elementos que compõem a criação conceitual – problema, plano de imanência, história da filosofia, como também elementos externos à filosofia – envolveriam o estudante em uma experiência ativa com o conceito. Analisaremos, nas subseções a seguir, alguns desses pontos importantes.

---

<sup>17</sup> Isso aparece em um dos capítulos, da obra de Gallo (2012), intitulado: “Ensino de filosofia e criação de conceitos: possibilidades didáticas”. Esse capítulo reforça o que consideramos ser uma proposta de aplicação prática da filosofia de Deleuze e Guattari para pensar a construção, por parte dos professores, sobre a aula de filosofia. É nesse sentido que interpretamos o subtítulo indicado como “possibilidades didáticas”.

<sup>18</sup> Baseado na pedagogia do conceito, Gallo propõe uma metodologia com quatro passos didáticos (sensibilização, problematização, investigação, conceituação) para a criação de conceitos na sala de aula do ensino de filosofia. Como isso faz parte do aspecto prático da aula, abordaremos tais elementos no capítulo 3 desta dissertação.

<sup>19</sup> Cf. Gallo, 2012, p. 82-4.

#### 1.4.2 Gallo, a história da filosofia e o ensino de filosofia

Considerando o que já foi dito, podemos agora fazer uma breve reflexão sobre a história da filosofia e o trabalho com textos filosóficos em sala de aula. No pensamento de Deleuze e Guattari, a filosofia, quando não bem-feita, traz a possibilidade da pura imersão no caos, sem que isso se reverta em benefício para o próprio ato de filosofar. Não é sem motivos que eles apelam para a história da filosofia, pois ela mesma apresenta-se como uma âncora para a saída do caos.<sup>20</sup> No entanto, ao nos centrarmos apenas na história da filosofia, há um risco enorme de se cair em um tipo de *enciclopedismo*, ou seja, em um ensino inócuo, maçante, em que a filosofia está vinculada, unicamente, na imposição e contraposição de teses, colocando-se como deslocada do caos ou, ainda, da possibilidade de criação de conceitos.

É em tal aspecto que compreendemos o conceito *enciclopedismo* criado por Gallo. Dentro desse conceito o autor realiza a defesa da história da filosofia, ao mesmo tempo que a mantém longe de um aspecto historicista, em que a história da filosofia seria apresentada para os estudantes apenas como mais um conteúdo que deveria ser transmitido, vinculado mais à burocratização do ensino de filosofia do que em seu filosofar. Nesse sentido, Gallo e Aspís afirmam o seguinte:

Pensamos, portanto, que tomar a história da filosofia como o centro do ensino de filosofia na educação média, como sua matriz para a estruturação curricular, representa um grande risco. Podemos dar a este risco o nome de “enciclopedismo”. As chances de cairmos em uma situação em que apenas fazemos desfilar frente aos estudantes os filósofos ou os sistemas de pensamento, de forma cronológica ou não, são imensas. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 51)

Reforçando o que está sendo dito, o enciclopedismo é um enorme risco nas aulas de filosofia, para o estudante de ensino médio, pois pode se tornar algo muito cansativo e desinteressante. Entretanto, de uma mesma forma não podemos deixar a história da filosofia de lado, pois também há um risco concebermos as aulas de filosofia apenas como colocação e recolocação de opiniões superficiais. Dentro desse mesmo contexto Gallo e Aspís nos conduzem a uma importante observação, a saber: as armadilhas que o enciclopedismo apresenta aos professores:

Seria absolutamente fácil cair na armadilha de desfilar uma série de temas filosóficos que nós, professores, consideramos absolutamente pertinentes e relevantes, mas que não despertam absolutamente nenhuma curiosidade nos alunos que, se os estudarem, o farão de maneira burocrática e por obrigação. (ASPIS; GALLO 2009, p.52)

---

<sup>20</sup> Encontramos o mesmo tipo de crítica no que Franklin Leopoldo e Silva (1986, p. 06) considera a respeito da importância da história da filosofia: “a discussão de temas filosóficos sem o recurso à história da filosofia não resulta em aprendizado e envolve o risco de se permanecer no ‘livre pensar’”. Há uma menção a essa abordagem de em: ASPIS; GALLO, 2009, p. 49.

Considerando o que foi dito, compreende-se que, para os professores de filosofia, o enciclopedismo se apresenta como uma grande armadilha, dadas as facilidades apresentadas por ele no desenvolvimento das aulas de filosofia. Destacando que o enciclopedismo é interessante pelas facilidades apresentadas ao professor, no entanto, essas facilidades não envolvem o estudante. Partindo do pressuposto de que o ensino de filosofia também se destina ao estudante e não unicamente ao professor, a relação a ser estabelecida entre o ensinar filosofia (caso seja no modo do enciclopedismo) e a possível leitura de mundo do estudante não acontece, pois o estudante a realiza apenas de forma burocrática, compreendendo a filosofia como algo afastado de sua vivência.

Apesar das críticas apontadas a um ensino de filosofia na qual a história da filosofia é tomada de forma engessada, tornando-se um ensino enciclopédico, Gallo ainda não abandona a importância da história da filosofia no ensino. Assim, apresentando a ideia de um ensino de filosofia como uma oficina de criação de conceitos, a história da filosofia é um elemento que não poderia ser deixado de lado. Como busca a uma solução para a relação entre a história da filosofia e um ensino ativo, Gallo recorre a Deleuze destacando termo *arte do retrato*:

Deleuze nos ajuda, por sua vez, a encontrar na história da filosofia, como arte do retrato, uma perspectiva de retomar criativamente aquilo que foi pensado e repensado pela humanidade, a partir disso criando novos conceitos para ressignificar os problemas filosóficos que vivemos hoje. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 55)

A leitura que Gallo e Aspis fazem de Deleuze nos faz lembrar do que foi abordado na terceira seção deste capítulo, na qual analisamos a posição apresentada por Deleuze e Guattari, no que tange a história da filosofia. Nessa seção, houve destaque para a tese de que a filosofia se realiza dentro de uma história ao mesmo tempo que se arranca dela para o seu processo de criação. Assim, compreende-se que a filosofia não acontece dentro de um processo linear e evolutivo, mas acontece pela sobreposição de camadas com a coexistência de planos e problemas. As elucidações apresentadas nos indicam a compreensão de que Gallo não nega a importância da história da filosofia no ensino de filosofia. Ao contrário, ela é um ponto de partida para uma concepção de ensino ativo. Ao recorrer ao termo arte do retrato, Gallo coloca a relação entre o ensino de filosofia e a história da filosofia em uma posição criativa, não se trata de “fazer parecido”, mas de “produzir semelhança” (como foi argumentado na terceira seção acima). Assim, os textos filosóficos produzidos pelos filósofos ao longo da história seriam tomados como um importante elemento para a criação e recriação de conceitos no ambiente escolar. E assim, Gallo e Aspis continuam:

[...] encontramos na história filósofos que se depararam com problemas similares e que criaram conceitos para enfrentar tais problemas. Esses conceitos podem servir como ferramentas para nosso próprio pensamento. E por isso devem ser conhecidos.

Não porque a história se justifique por si mesma, mas porque o já pensado pelos filósofos serve de matéria de nosso próprio pensamento. (ASPIS; GALLO 2009, p.56)

Há ali afirmações que nos induzem à compreensão da história da filosofia como uma ferramenta, um instrumento para a criação do nosso próprio pensamento, ressaltando-se a ideia de ela ser parte do processo para a criação de conceitos, o que justificaria a sua presença no ensino de filosofia. Tal posição esclarece os dois extremos nos quais a história da filosofia pode ser encontrada no ambiente escolar. Por um lado, o enciclopedismo, por outro o ensino de filosofia centrado apenas em colocações de opiniões. Portanto, considerando o que foi dito, ambos os extremos devem ser evitados. Nesse sentido, a tese a ser defendida é de que a história da filosofia deve estar presente no ensino de filosofia como um instrumento que possibilite a criação do nosso próprio pensamento.

Assim, os argumentos expostos acima nos direcionam para outra inquietação: como proporcionar um ensino de filosofia que não exclua o ato de filosofar? Essa inquietação nos põe na análise do modo como Gallo interpreta o problema. A relação entre o filosófico e elementos externos a filosofia não acontece de maneira instantânea. Ela deve ser motivada. Há, portanto, a necessidade de saber se Gallo concebe um motor que impulsiona a relação entre a filosofia e os elementos externos, rumo à criação de um conceito. Dito de outro modo, como Gallo aborda o problema filosófico? Isso, seria para ele, como concebem Deleuze e Guattari, um motivador do pensamento?

#### 1.4.3 Gallo e os problemas filosóficos

Como vimos, no pensamento de Deleuze e Guattari, os problemas filosóficos desempenham um papel fundamental na relação entre a história da filosofia e o filosofar. Eles podem ser compreendidos como uma ponte entre o filosófico e os elementos externos à filosofia. Com movimentos de avanço e retorno, os problemas filosóficos possibilitam a reflexão. Todo o conceito surge em função de um problema, a criação de conceitos está estritamente vinculada à criação de problemas. Para Deleuze e Guattari, o problema atribui sentido a um conceito. Essa é sua função central. Então, a compreensão dos conceitos também está relacionada à compreensão dos problemas, problemas estes que foram pensados por filósofos em diversos períodos da história. É nesse sentido que Gallo destaca o seguinte:

[...] processo educativo deve ter por base a experiência do problema como mobilizador e motor do pensamento para que seja possível a criação conceitual. Esse parece ser o único caminho para que o ensino de filosofia não seja um mero “contar histórias” e seu estudo um “escutar histórias”. (GALLO, 2012 p. 70-1)

Nessas palavras, percebe-se, de modo consonante ao pensamento de Deleuze e Guattari, a defesa de uma experiência do problema para a criação conceitual, como algo que move, que dá impulso ao pensamento. Assim, uma das características do ensino de filosofia, segundo Gallo, é que ela deve ir além da transmissão de saberes. Não há aula de filosofia, propriamente dita, sem que ela se torne uma experiência filosófica enquanto ensino ativo.

É a partir disso que Gallo resgata o sentido de pedagogia do conceito, destacando a importância do problema filosófico:

[...] é preciso saber colocar o problema, para que o conceito possa ser criado. Um problema deslocado, tomado do plano de imanência de outro filósofo e colocado em um novo campo problemático, é um novo problema, é um problema próprio, apto a ensinar novos conceitos. (GALLO, 2012 p. 80)

Tais palavras referem-se à posição de um problema dentro de um plano de imanência, o deslocamento de um problema dentro de um mesmo plano de imanência ou de outro plano pressupõe novas soluções. É importante notar como Gallo assume, para o ensino de filosofia, que a abordagem de problemas filosóficos deve ser algo processual, que estimula a alcançar novas abordagens do problema. O ensino não está restrito a ficar no problema em si, de modo isolado, sem que se busque novos conceitos. Assim, é nesse sentido que uma pedagogia do conceito formata uma noção de ensino da filosofia cujo problema é, em algum sentido, um ponto de partida:

[...] a tarefa de uma pedagogia do conceito seria buscar fazer o movimento inverso da criação, que parte do problema. Tomando um dado conceito, é necessário perguntar que gênero de solução é ele, a que tipo de problema ou conjunto de problemas ele responde. (GALLO, 2012 p. 80)

Portanto, nessas passagens, é visível como o autor apresenta uma tarefa inicial da pedagogia do conceito: compreender o problema através do conceito que ele criou.

Desse modo, considerando tais aspectos abordados, podemos resumir que, para os autores – tanto para Deleuze e Guattari como o próprio Gallo –, há um comprometimento com a concepção cujos problemas filosóficos fazem parte do processo de criação conceitual e, em uma mesma medida, de sua compreensão. Os problemas estão ligados à consistência de um conceito em seus aspectos internos e externos. Essa posição do problema, em relação à criação de conceitos, induz-nos ao entendimento de que, para eles, os problemas realizam uma ponte entre os elementos externos à criação conceitual, juntamente com os elementos internos da criação, tais como os componentes de um conceito e a sua posição dentro de um plano. E é por essa ponte realizada pelos problemas, em relação ao conceito, que os compreendemos como uma experiência, algo que deve ser vivido para ser sentido. O problema parece ser compreendido como fruto de uma experiência sensível, pois há a necessidade de ele ser vivido,

experienciado por aquele que quer filosofar e que possa se envolver no problema, não o transformando em um falso problema. Um problema apenas atribuído não é um problema verdadeiro, pois ele não faz sentido. A colocação de falsos problemas envolve o mesmo risco de se cair no enciclopedismo, no qual a memorização de teses é a questão central.

Portanto, o ensino de filosofia com base em uma experiência filosófica é por característica um ensino ativo. Dessa forma, aquele que se propor a ensinar filosofia deve permitir ao seu estudante a possibilidade de pensar por si mesmo. Para que isso aconteça, necessita-se passar para a compreensão da pedagogia do conceito no sentido de concebê-la como um fundamento para tratar a sala de aula como uma oficina de criação conceitual. Assim, há a possibilidade de conjugar elementos filosóficos (textos filosóficos e história da filosofia) e elementos tais como o vivido, a realidade, experiências pessoais.

## 1.5 CONCLUSÃO

Neste capítulo, propomo-nos a pensar os elementos que constituem uma pedagogia do conceito. Dessa maneira, a segunda seção deste capítulo dedicou-se ao entendimento do conceito, bem como, dos elementos os quais compõem a sua criação (componentes, problema, plano de imanência, personagem conceitual). Tal análise nos permite afirmar que esses elementos giram em torno de um ponto fundamental, a saber: atribuir consistência ao conceito, ou seja, o conceito não é explicado por algo externo, mas a sua compreensão depende do entendimento dos elementos que o compõem. Outro fator importante a ser destacado na seção foi sobre a especificidade da filosofia. Ela é criadora de conceitos.

A segunda seção do capítulo dedicou-se também à compreensão da história da filosofia dentro da obra de Deleuze e Guattari. Em seguida, abordamos a análise que Deleuze e Guattari fazem da história da filosofia como um tempo estratigráfico, ressaltando que a filosofia se realiza dentro de sua história, mas não se apresenta como uma história linear e historicista. Dessa forma, compreende-se que a história da filosofia se torna uma base para a criação de conceitos filosóficos, ou seja, o filósofo se relaciona com conceitos historicamente criados ao mesmo tempo que se lança para fora da história para a criação de seu próprio pensamento.

A terceira seção propôs-se a compreender um ensino de filosofia com base em uma pedagogia do conceito. Apesar de Deleuze e Guattari não dedicarem a obra *O Que é a Filosofia?* a uma questão propriamente didática direcionada ao ensino de filosofia, nos centramos em Gallo para essa elucidação. Gallo propõe um ensino de filosofia com foco em uma oficina de conceitos (como algo ativo), apresentando uma proposta relacionada diretamente a Deleuze e

Guattari, centrada no verbo criar. Para uma melhor compreensão da proposta apresentada por Gallo elencamos dois elementos fundamentais: a história da filosofia e os problemas filosóficos. A argumentação assumida por Gallo em relação à história da filosofia claramente deixa de lado duas posições apresentadas: o enciclopedismo e o ensino centrado em opiniões superficiais. Assim, compreende-se que Gallo dá importância ao trabalho com textos filosóficos, vindos da história da filosofia. Contudo, ao mesmo tempo, ele nega um ensino centrado apenas na história da filosofia descolada da realidade. Para realizar a ligação entre o que é externo à filosofia e os elementos filosóficos, Gallo apresenta o problema como uma ponte entre ambos, um motor do pensamento, algo que nos impulsiona a pensar, a criar o novo. No entanto, Gallo abre uma ressalva: o problema não pode ser colocado, ele deve ser vivido, experienciado para que faça sentido ao estudante, ou seja, problemas impostos são apenas falsos problemas, o que levam novamente ao enciclopedismo.

Assim, a conclusão principal deste capítulo é a de que a criação de conceitos filosóficos envolve a participação daquilo que é interno e externo ao próprio conceito. Nesse sentido, no que tange a participação do que é externo, o objeto de estudo do próximo capítulo se direciona ao entendimento da arte – mais especificamente, da análise das sensações produzidas pelo cinema – enquanto um exemplo disso. Aparentemente, mesmo externa à filosofia, ela parece participar da criação de conceitos. Dessa maneira, o nosso objetivo será o de compreender, com mais detalhes, como os perceptos e afectos produzidos pelo cinema podem atuar na criação de conceitos, em um ensino de filosofia fundamentado na pedagogia do conceito.

## CAPÍTULO II – CINEMA ENQUANTO ARTE E A SUA RELAÇÃO COM A FILOSOFIA: CONTRIBUIÇÕES DAS SENSACIONES PARA A CRIAÇÃO DE CONCEITOS

### 2.1 INTRODUÇÃO

O segundo capítulo desta dissertação tem como objetivo analisar a percepção e a afecção produzidas pelo cinema, e de que maneira elas contribuem para a construção de conceitos filosóficos dentro da pedagogia do conceito. A motivação principal para tal análise surge a partir do que foi desenvolvido no capítulo anterior. Não basta afirmar que a criação de conceitos não surge do nada, como foi o caso de compreender o importante papel da história da filosofia nisso. Deleuze e Guattari não negam que um conceito é criado a partir de uma história. Conceitos de filósofos do passado cumprem isso. Por outro lado, agora o que está em questão é aquilo que se apresenta como algo externo à filosofia. Esse é o caso da arte. Já na introdução da obra *O Que é a Filosofia?*, Deleuze e Guattari (2010, p. 11) acenam para a especificidade da filosofia por criar conceitos: “Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito”. Para eles, o que há de comum entre as três áreas é o exercício de um ato criativo. No entanto, é somente a filosofia que cria conceitos. Uma vez que nossa proposta de prática em sala de aula investiga, por um lado, a utilização de conceitos ligados à história da filosofia<sup>1</sup>, por outro, há o recurso do cinema. Assim, o cinema como um elemento externo a filosofia é um ponto a ser compreendido. No entanto, mais do que apontar para a sua existência, este capítulo tem como objetivo compreender como o aspecto *emocional*, presente no cinema, enquanto uma forma de arte, relaciona-se com a filosofia no processo de criação conceitual. O cinema parece trabalhar com as emoções. Esse elemento está presente no que Deleuze e Guattari afirmam sobre o que eles chamam de *perceptos* e *afectos*. Para compreender isso, abordaremos a obra *O Que é a Filosofia?*, de Deleuze e Guattari, com os seguintes questionamentos: o que é a arte? O que são os *perceptos* e *afectos* produzidos pela arte para Deleuze e Guattari? Se o cinema se relaciona a esses conceitos, mesmo sendo uma atividade distinta da filosofia, ela pode fazer parte do processo de criação de conceitos?

Nesse sentido, enfatiza-se que nossa análise não se remete a um conceito mais amplo de arte, e sim a uma abordagem específica, relacionada aos *perceptos* e *afectos* produzidos pelo cinema. Com isso recorreremos à obra *Cinema 1: A Imagem-Movimento*, de Deleuze, quando

---

<sup>1</sup> Como veremos no capítulo 3, a parte prática da pesquisa abordará um texto de Sartre, nas aulas, para relacioná-lo a um filme.

necessário, com o objetivo de aprofundar os questionamentos sobre as relações entre perceptos, afectos e a filosofia.

## 2.2 A ARTE PARA DELEUZE E GUATTARI

Deleuze e Guattari exploram a arte como tema principal do capítulo 7, do livro *O Que é a Filosofia?*. Ali a arte é concebida como produtora de algo que se mantém após produzido. É nesse sentido que Deleuze e Guattari (2010, p. 193) destacam o que resulta da atividade artística: “A arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. Conserva e se conserva em si”. A partir dessa citação, percebe-se que a arte cristaliza, se materializa, durando a mesma quantidade de tempo que suas bases materiais se mantêm.

Deleuze e Guattari apontam que a arte se conserva dentro de sua materialidade ao mesmo tempo que é independente dos artistas e personagens que fizeram a arte viver, como também do espectador que a experimentou. A arte se torna independente pois apresenta uma *autoposição*, ou seja, assim como os conceitos, a arte apresenta uma consistência. A consistência do conceito foi tratada no primeiro capítulo da dissertação, todavia relembremos que: a consistência de um conceito depende dos elementos internos e externos que correspondem à sua criação. Segundo Deleuze e Guattari (2010, p. 194), a consistência da arte “é somente o ato pelo qual o composto de sensações é criado e conserva a si mesmo”. Tais palavras nos permitem comparar a consistência de um conceito à consistência da arte, de modo que a autoposição da arte também está ligada às suas condições de criação, ou seja, às suas condições *singulares* de criação. Após a sua criação, a arte mantém a sua autoposição, o que a torna independente dos seus criadores, dos seus personagens, mas também de seus espectadores. A existência de uma obra de arte remete apenas a si mesma.

A autoposição e independência da arte nos aponta o problema de saber sobre o que de fato a arte conserva. Para tal problema, Deleuze e Guattari (2010, p. 193) afirmam: “O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é *um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos*”. Já no capítulo 1, do livro *O Que é a Filosofia?*, há uma sinalização para elucidação dos perceptos e afectos. Assim, Deleuze e Guattari (2010, p. 33) apontam que “a arte tira perceptos e afectos (que também não se confundem com percepções e sentimentos)”. Essa primeira definição traz um elemento relevante: os perceptos e afectos não são sentimentos, e sim sensações, emoções. Tal posição sobre o entendimento da arte como sensações e emoções será elucidado mais adiante.

A partir dessas palavras algumas inquietações aparecem: o que seriam os perceptos e afectos criados pela obra de arte? Por que não poderíamos assemelhá-los a percepções e afecções? Podemos recorrer ainda aos autores para buscar respostas:

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não mais são sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. (DELEUZE; GUATTARI 2010, p. 194).

Há nesse momento um valioso esclarecimento sobre as diferenças entre os perceptos, afectos, por um lado, e percepções e afecções, por outro. Aparentemente, há uma indicação relacionada à objetividade da arte, pois as sensações remetidas a uma obra de arte estariam nela mesma. Nesse sentido, compreende-se que os perceptos e afectos não podem ser entendidos como percepções e afecções. Isso se dá pelo motivo de que, os primeiros, estão para além dos sentimentos apresentados por quem os experimenta. Os perceptos e afectos são as emoções que a arte cristaliza, fazem parte da obra de arte em si. Como já apontado, Deleuze e Guattari caracterizam a arte por sua autopoisição, por sua existência independente, então a arte produz perceptos e afectos, seres de sensação, que não estão ancorados a quem os produziu e não se limitam a quem os experimentou. Essa independência da arte é uma de suas fortes particularidades, porque ela está além da existência humana. A sobrevivência de uma obra de arte não se limita ao seu criador e ao seu espectador.

Em relação à definição de perceptos e afectos, Maria da Conceição Silva Soares comenta que:

Os perceptos não são percepções, são frutos da criação e ganham vida própria, independente daqueles que os experimentam (tanto o criador como o espectador). Os afectos também não são afecções, nem sentimentos, e transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. A obra de arte, assim compreendida, é um ser que existe por si mesmo e excede qualquer vivido conservando blocos de sensação compostos por perceptos e afectos. (SOARES, 2013, p. 739)

O comentário acima reitera a relação da autopoisição da arte. Os perceptos não são percepções, e os afectos não são afecções, pois a percepção e a afecção é singular, individual. Uma mesma obra de arte pode gerar inúmeras percepções. E a arte se conserva por sua autopoisição. Deleuze e Guattari (2010, p. 194) colocam: “o artista cria blocos de perceptos e de afectos, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar em pé sozinho”. A arte mantém-se mesmo sem a presença do artista, ela está para além de seu criador.

Tais afirmações nos induzem a compreensão de um importante elemento, a saber, a materialidade da arte. Primeiramente, entende-se que a sensação se conserva em uma materialidade, mas de uma materialidade que não depende de seu tempo de duração. A

materialidade dá vida a uma obra de arte, ela atribui à obra de arte uma condição de existência. Contudo, algo não pode acontecer, isto é, os materiais não podem ser confundidos com a obra em si. Deleuze e Guattari (2010, p. 197) destacam que “a sensação não se realiza no material, sem que o material entre inteiramente na sensação, no percepto ou no afecto”. A obra de arte e o material que a produz estão em uma relação de reciprocidade, ambos produzem um ser de sensação, um monumento, mas ao mesmo tempo uma obra de arte não pode ser reduzida ao seu material.

Em relação à materialidade da arte, Maria da Conceição Silva Soares comenta que:

A sensação não se realiza no material necessário à produção da obra, embora sua conservação dependa dele. Para esses autores [Deleuze e Guattari], toda a matéria se torna expressiva. Seria a sensação, como um modo de expressar o mundo que se conserva, independente da experiência vivida, do criador e do público (espectador, leitor, ouvinte etc.). (SOARES, 2013, p. 739)

O que se aborda aqui é a relação entre a arte e a sua materialidade, pois a obra de arte necessita do material para ser produzida e se conservar. Todavia, o bloco de sensações que é extraído da obra de arte, não está agarrado à sua materialidade, uma vez que ele ultrapassa o vínculo material. Em um mesmo sentido Dias<sup>2</sup> abre o seguinte comentário:

A literatura, no material da linguagem e com o seu processo característico de que já falaremos, fixa como as outras artes “passagens de vida”, [...] e faz delas “monumentos” estéticos. Mas essas passagens ou “devires” não são expressões do vivido, não são as percepções, as recordações e as opiniões privadas do artista transfiguradas pela imaginação e moldadas por um “belo estilo”. São antes “visões” ou “sensações” de uma vida já não pessoal, poderes de uma vida impessoal ou de uma possibilidade existencial distinta dos estados vividos, de cada vez a experiência de uma outridade, de um devir-outro como despersonalização do sujeito. (DIAS, 2007, p. 278)

Ali, o autor refere-se a literatura, no entanto compreende-se que essa passagem pode envolver todas as formas de arte. Pois, no início da citação o autor faz referência a cristalização de uma obra de arte, como um monumento, apresentando a tese de que ela “fixa as passagens da vida”. Todavia, na sequência Dias deixa clara a afirmação de que a criação artística não se refere apenas às percepções vividas. O que é criado são “sensações”. Tais sensações parecem ser caracterizadas como uma possibilidade que não se encarna no vivido. Assim, compreende-se que a criação artística parte das percepções vividas, mas vão além delas, tornam-se uma possibilidade, um “devir-outro”.

A partir dessas elucidções, pode-se compreender que a arte se realiza dentro do material que é produzida. Ela é criada pelo artista a partir de suas percepções e afecções, o que não significa que os artistas se limitem às suas percepções e afecções vividas. Deleuze e

---

<sup>2</sup> As citações apresentadas de Sousa Dias (2007) referem-se a literatura, contudo compreendemos que elas podem ser tomadas para as demais formas de arte, por se tratar da criação artística dentro da obra de Deleuze.

Guattari apresentam a tese de que, ao criar uma obra de arte, os artistas entram nela mesma, transformando-se juntamente com sua arte. Nesse mesmo sentido, Deleuze e Guattari (2010, p. 201) apontam que, para as percepções e afecções se elevarem aos perceptos e afectos, “sempre é preciso o estilo – a sintaxe de um escritor, os modos e ritmos de um músico, os traços as cores de um pintor – para se elevar as percepções vividas ao percepto, de afecções vividas ao afecto”. A singularidade da criação artística, expressa nessas palavras, nos propõe uma compreensão de que os perceptos e afectos são erigidos pelo artista durante o processo de criação. No entanto, após a sua conclusão, a obra de arte se torna independente, conservando em si esse bloco de sensações. E tais sensações conservadas pela arte fazem vibrar as emoções que atingem o espectador, ou seja, as sensações e emoções de uma obra de arte estão nela mesma, e, como já apontado, não dependem de quem as experimentou. Para complementar recorreremos a uma outra citação de Dias:

[...]o escritor ‘inspira-se’ no vivido, parte do seu eu, das suas observações e emoções, dos seus estados perceptivos e afectivos. Mas para ultrapassá-los, para aceder a um outro tipo de percepções e de afecções que excedem todas as vivências, para extrair do vivido inéditas ‘sensações’ e dar-lhes uma vida própria, fazê-las viver a sua própria vida. Para atingir, em suma, ‘perceptos’ e ‘afectos’ como seres auto-suficientes, como entidades autónomas, fixadas na obra, que já nada devem ao sujeito que as sentiu ou experienciou. A vida como ‘matéria’ do romance, mas, precisamente, a vida como jamais foi vivida, finalidade de toda a arte. [...]Mas para isso é preciso um método, um conjunto de procedimentos característicos da criação literária, que varia de um autor para outro, ou que cada autor tem que reinventar por si. (DIAS, p. 279-282)

Novamente aqui o autor apresenta a tese de que os perceptos e afectos partem da vivência do artista. No entanto eles não se prendem a essa vivência, as sensações criadas adquirem uma existência autônoma. O que reitera nosso entendimento sobre a autoposição da criação artística. Contudo, para manter essa independência da arte é necessário um método. Tal método não é único, ele depende da criação artística como uma singularidade do criador.

Dados esses pressupostos, o objetivo da arte pode ser descrito, segundo Deleuze e Guattari, da seguinte maneira:

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado ao outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações. (DELEUZE; GUATTARI 2010, p. 197)

A arte se realiza em uma produção material, e dela se extrai o bloco de sensações, com perceptos e afectos. Para tal extração, os filósofos franceses assumem que é necessário um método, e argumentam que cada artista dentro de sua própria obra de arte possui um método diferenciado para exaltar os perceptos e afectos da obra de arte. E, por essa diferenciação entre métodos, artes e também autores, apresentam-se três tipos de variedades de compostos de sensações, ou tipos monumentais:

[...] a *vibração* que caracteriza a sensação simples (mas ela já é durável ou composta, porque ela sobe ou desce, implica uma diferença de nível constitutiva, segue uma corda invisível mais nervosa que cerebral); o *enlace ou corpo a corpo* (quando duas sensações ressoam uma na outra esposando-se tão estreitamente, num corpo a corpo que é puramente “energético”); o *recuo, a divisão, a distensão* (quando duas sensações se separam, ao contrário se distanciam, mas para só serem reunidas pela luz o ar ou o vazio que se inscrevem entre elas, ou nelas, como uma cunha, ao mesmo tempo tão densa e tão leve, que se estende em todos os sentidos, à medida que a distância cresce, e forma um bloco que não tem mais necessidade de qualquer base). (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 198-9)

Para explicar os três tipos de compostos de sensações apresentados, Deleuze e Guattari citam a escultura como um exemplo, colocando que ela apresenta os três tipos de sensação em seu estado quase puro. O primeiro tipo de variedade diz respeito a vibrar a sensação. Independentemente de seu material (pedra, metal ou mármore), as estátuas vibram, ressoam a sensação. O segundo tipo diz respeito ao enlace corpo a corpo, no qual duas sensações se entrelaçam. O terceiro tipo diz respeito ao recuo, a divisão e distensão, no qual duas sensações se separam, mas é para se encontrarem novamente. Além disso, os filósofos colocam que é a partir dos três tipos dos seres de sensação que o artista realiza uma relação com sua obra e o público, como também da afinidade das obras de um artista com outro, pois as sensações se vibram, se enlaçam e se fendem, e o artista sempre acrescenta algo de novo ao mundo.

Deleuze e Guattari continuam destacando que:

[...] o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação aos perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformarmos com eles, ele nos apanha no composto. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 207)

Dessa forma, entende-se que o artista não cria apenas uma obra de arte, mas uma possibilidade de transformação da compreensão da realidade, a partir das emoções emanadas por seres de sensação. Ou seja, o artista não criaria apenas obras materiais, mas seres de sensação que, ao entrar em contato com o espectador, proporcionam uma transformação.

Considerando a relação entre a arte e o público, em *Diferença e Repetição*<sup>3</sup> Deleuze apresenta indícios dessa interação entre o objeto e o espírito que o contempla. Nessa obra Deleuze (2021, p. 107) aponta como base para sua análise a tese de Hume: “A repetição nada muda no objeto que se repete, mas muda alguma coisa no espírito que a contempla”. E continua:

Como exemplo, Hume toma uma repetição de caso do tipo AB, AB, AB, A... Cada caso, cada sequência objetiva AB é independente da outra. A repetição (mas, justamente, não se pode falar ainda de repetição) nada muda no objeto, no estado de coisas AB. Em compensação, uma mudança se produz no espírito que contempla: uma diferença, algo de novo no espírito. (DELEUZE, 2021, p. 107)

---

<sup>3</sup> Embora a obra *Diferença e Repetição* seja de autoria de Deleuze, unicamente, acreditamos encontrar nela elementos importantes para a elucidação a respeito da cristalização da arte, bem como, a relação entre a arte e o público.

Tal tese parece atribuir indícios que confirmam o nosso entendimento sobre a cristalização da obra de arte, no caso citado acima, a cristalização do objeto. Deleuze toma como centro a tese apresentada por Hume para expor a sua ideia no que tange a repetição. Como abordado acima, “nada muda no objeto”, o que sugere uma indicação a respeito da objetividade do objeto. Ou seja, o objeto se mantém cristalizado, mas ao mesmo tempo suscita uma transformação no sujeito que entra em contato com ele. Ao direcionarmos essa tese para o entendimento da cristalização da obra de arte, como também sua interação com o público, compreendemos que a arte retém em si as sensações cristalizadas, mas há sempre uma possibilidade no que se refere à transformação do espectador ao entrar em contato com os perceptos e afectos de uma obra de arte.

Outro indício da cristalização do objeto, como também, da mudança do sujeito assumidas por Deleuze surgem nessas palavras, Deleuze (2021, p. 108): “considerando a repetição do objeto, permanecemos aquém das condições que tornam possível uma ideia de repetição. Mas, considerando a mudança no sujeito, já nos encontramos além, diante da forma geral da diferença”. Ali, Deleuze apresenta a tese de que a repetição não se refere ao objeto, ou seja, como apontado anteriormente, após a sua conclusão a arte mantém a sua autopoisição, ela não se modifica. Em consonância a referência feita por esse filósofo a Hume. Todavia, quando se trata do sujeito algo sempre se modifica. Desse modo, há aqui o entendimento de que o objeto, no caso a arte, atinge o espectador e o transforma através da vibração de seu bloco de sensações.

Ao redirecionarmos nossa compreensão à tese apresentada por Deleuze e Guattari percebemos que esses autores tomam a arte como uma forma de criação, um bloco de sensações composto de perceptos e afectos. Os quais mantém a sua autopoisição após a sua criação, o que a torna independente do artista e de seu espectador. Contudo, apesar dessa autopoisição a arte estabelece uma relação de transformação com aquele que a experimenta, à medida que esse entra em contato com as sensações emanadas.

Diante do exposto e para uma melhor compreensão da arte como uma forma de criação, podemos ainda recorrer ao comentário de Verônica Damasceno:

A arte é, com efeito, do domínio por excelência da criação, mas a arte cria blocos de sensações e não conceitos filosóficos. Grandes artistas e escritores são também grandes, mas pensam em termos de perceptos e afectos. Pintores pensam com linhas e cores, músicos pensam com sons, cineastas com imagens e escritores com palavras. (DAMASCENO, 2017, p. 139)

Como já foi dito, Deleuze e Guattari colocam a filosofia, a arte e a ciência como formas de criação, mas cada uma operando a partir de seus próprios modos. Portanto, a partir do

comentário acima, é possível reforçar de que modo devemos compreender a afirmação de que a arte pensa em termos de perceptos e afectos e não a partir de conceitos filosóficos.

Até o momento nos dedicamos a compreender a arte como uma forma de criação de sensações: perceptos e afectos. Contudo, vale lembrar que um de nossos objetivos é compreender os perceptos e os afectos produzidos pelo cinema. Em *O Ato de Criação* Deleuze apresenta algumas especificidades no que se refere ao processo de criação.

Eu digo que faço filosofia, ou seja, que tento inventar conceitos. E vocês que fazem cinema, o que vocês fazem? O que vocês inventam não são conceitos — isso não é de sua alçada —, mas blocos de movimento/ duração. Se fabricamos um bloco de movimento/duração, é possível que façamos cinema. [...]A pintura inventa um tipo totalmente diverso de bloco. Não são nem blocos de conceitos, nem blocos de movimento/duração, mas blocos de linhas/cores. A música inventa um outro tipo de bloco, também todo peculiar. (DELEUZE, 1987, p. 03)

Além da afirmação da filosofia como criadora de conceitos e da diferenciação apresentada entre a filosofia e a arte no resultado de seu processo de criação. Deleuze aborda as especificidades das artes no que se refere a criação, como o cinema e a pintura. O cinema cria “blocos de movimento/duração” e a pintura cria “blocos de linhas/cores”. No entanto, a leitura da obra *O Que é a Filosofia?* nos sugere a compreensão de que além de “blocos de movimento/duração” o cinema, assim como as demais obras de arte, também cria blocos de sensações compostos de perceptos e afectos.

As palavras apresentadas por Deleuze e Guattari no início do capítulo 7, de *O Que é a Filosofia?*, são relevantes para problematizarmos a relação entre os perceptos e afectos criados pela arte o cinema:

O jovem sorri na tela enquanto ela dura. O sangue lateja sob a pele deste rosto de mulher, e o vento agita um ramo, um grupo de homens se apressa em partir. Num romance ou num filme, o jovem deixa de sorrir, mas começará outra vez se voltarmos a tal página ou a tal momento. (DELEUZE; GUATTARI 2010, p. 193)<sup>4</sup>

Ali, aparentemente, existem indícios de que os perceptos e afectos produzidos pela arte também seriam encontrados no cinema enquanto arte. Deleuze e Guattari apresentam termos como “começará outra vez”, “voltarmos a tal página ou a tal momento”, o que parece pressupor um retorno ao momento em que a emoção é emanada pelo romance ou pelo filme. Tais palavras nos indicam a compreensão de que as sensações, as emoções de um filme foram eternizadas por ele, o que torna possível a nossa busca. Há algo cristalizado, fixado, com um *status* de objetividade, nas cenas descritas. Isso permite o retorno, a repetição.

---

<sup>4</sup> A citação acima já apareceu na introdução desta dissertação. No entanto, tais palavras são relevantes para a compreensão do cinema (na obra de Deleuze e Guattari) como uma obra de arte criadora de sensações: perceptos e afectos. Por esse motivo cabe aqui retomá-la, porém com o objetivo de reforçar algo que não foi feito na apresentação. Trata-se do exercício de detalhamento de como a citação revela elementos que permitem avaliar o cinema enquanto obra de arte.

Todavia, ao continuarmos a leitura da obra *O Que é a Filosofia?*, percebemos um privilégio dado à pintura, de forma que os perceptos e afectos produzidos pelo cinema não são abordados de modo detalhado. Por esse motivo recorremos à obra *Cinema 1: A Imagem-Movimento*<sup>5</sup>, na qual se trata dos conceitos de *imagem-percepção* e *imagem-afecção*. Esses conceitos permitem aprofundar de que modo a tese do cinema enquanto arte pode ser sustentada. Desse modo, vejamos do que se trata tal interpretação.

## 2.3 IMAGEM-PERCEPÇÃO E IMAGEM-AFECÇÃO

Nesta seção nos propomos a compreender dois dos avatares da imagem-movimento, denominados por Deleuze como *imagem-percepção* e *imagem-afecção*. Isso justifica-se, porque aparentemente esses conceitos apresentam elementos que permitem o entendimento de um filme como um monumento, um ser de sensação composto de perceptos e afectos. Ou seja, o que nos interessa aqui é compreender a *imagem-percepção* e a *imagem-afecção* como os perceptos e afectos produzidos pelo cinema. Iniciemos nossa empreitada analisando o que forma a *imagem-percepção*.

### 2.3.1 Sobre a *imagem-percepção*

No capítulo 5, de *A Imagem-Movimento*, Deleuze direciona-se para uma definição da *imagem-percepção* no cinema. Ali ele se põe à análise de dois elementos, o *enquadramento* captado pela câmera em uma cena, como também da *montagem*, ou seja, a sequência de imagens construída pelos cineastas da qual resulta um filme. Tais elementos são relevantes para a compreensão, de um lado, da maneira como a *percepção* é transmitida pelo cinema e, de outro, como a *imagem-percepção* poderia ser entendida enquanto *percepto*. Vejamos do que isso se trata.

Deleuze inicia o capítulo, abordando o *enquadramento*, com a proposta de investigar se seria suficiente compreender a *imagem-percepção* como objetiva e subjetiva. Deleuze (2018, p. 119-120) afirma que, por um lado, a *imagem-percepção* subjetiva é como “o conjunto visto por alguém que faz parte dele” e, por outro, a *imagem-percepção* objetiva é como aquilo que é dado “quando a coisa ou o conjunto são vistos do ponto de vista de alguém que parece exterior

---

<sup>5</sup> Ressaltando que a obra *Cinema 1: Imagem-Movimento* tem como autor apenas Deleuze, a primeira edição dessa obra é de 1983, assim ela é anterior a obra *O Que é a Filosofia?*, que teve sua primeira edição em 1991. Apesar desses fatores, acreditamos encontrar na obra *Cinema 1: Imagem-Movimento* fortes indícios do percepto e afecto produzido pelo cinema.

a esse conjunto”. No entanto, tais definições, apesar de serem consideradas por Deleuze como possíveis, são também apresentadas por ele como apenas uma definição “nominal, negativa e provisória”. A definição da imagem-percepção, em apenas uma objetividade ou subjetividade, torna-se reducionista. Isso acontece, pois, a imagem-percepção está sempre passando da objetividade à subjetividade. Tal característica leva, então, à necessidade de lhe buscar um estatuto específico.

Na busca por tal especificidade na imagem-percepção, Deleuze apresenta diversos conceitos de enquadramento, destacando a singularidade de cada cineasta ao criar a sua imagem-percepção dentro do seu filme<sup>6</sup>. No entanto, Deleuze rejeita essas definições apresentadas, por também considerá-las “nominais e provisórias”. Assim, centra-se em uma definição do bergsonismo, na qual ele destaca:

[...] será subjetiva uma percepção em que as imagens variem relativamente a uma imagem central privilegiada; será objetiva uma percepção tal como existe nas coisas, em que todas as imagens variam umas relativamente às outras em todas as suas faces, em todas as suas partes. (DELEUZE, 2018, p. 127)

Tal definição é aceita por Deleuze por primeiramente apresentar uma diferenciação entre o polo objetivo e subjetivo, como também abrir a possibilidade de passar de um polo a outro. Na percepção subjetiva compreende-se a existência de uma imagem central na cena, e as demais imagens variariam em relação a ela. Já na percepção objetiva compreende-se uma simultaneidade de variação entre as imagens.

A respeito da objetividade e subjetividade das imagens, Machado comenta o seguinte:

A percepção objetiva é aquela em que todas as imagens variam uma em relação às outras em todas as suas faces em todas as suas partes; a percepção subjetiva é aquela em que as imagens variam com relação a uma imagem central privilegiada. Essas definições permitem segundo ele não só diferenciar os dois polos, mas também passar de um polo a outro na percepção. (MACHADO, 2009, p. 93)

Considerando o que Machado afirma, confirma-se o entendimento sobre a subjetividade e a objetividade da imagem-percepção, em que Deleuze mantém suas definições distintas e ao mesmo tempo em que uma se relaciona com a outra. Desse modo, a imagem-percepção não se limitaria a uma objetividade ou uma subjetividade, mas na passagem de uma a outra, como também no relacionamento entre ambas.

---

<sup>6</sup> Dentre os conceitos de imagem-percepção destacados por Deleuze, estão a “semisubjetiva”, o “discurso indireto livre”, “subjetiva indireta livre”. A “semisubjetiva” é apresentada como um “estar com a câmera” um “olho da câmera” um ponto de vista de alguém que está fora da cena; O “discurso indireto livre” e a “subjetiva indireta livre” são apresentadas dentro de uma mesma compreensão, destacadas por Deleuze (2018, p.123) como: “uma personagem age na tela e supõe que veja o mundo de certa maneira. Mas ao mesmo tempo a câmera a vê e vê o seu mundo, de um outro ponto de vista que pensa, reflete e transforma o ponto de vista da personagem”. Compreende-se que há uma interação entre a personagem e a câmera, a câmera participa ativamente da cena para a sua criação, apontado por Deleuze como a “consciência-câmera”.

No entanto, Deleuze destaca que a imagem-percepção não se constitui apenas do enquadramento da câmera, mas também com a montagem<sup>7</sup>. De acordo com Deleuze (2018, p. 133), “a montagem é indubitavelmente uma construção do ponto de vista do olho humano, mas deixa de ser uma construção do ponto de vista de um outro olho e é pura visão de um olho não humano, de um olho que estaria nas coisas”. Essas palavras propõem o entendimento da criação de um filme, assemelhando-se à criação de uma obra de arte, pois, primeiramente, o autor aponta o filme como uma criação humana, o cineasta, enquanto artista, cria o filme a partir de sua percepção, de sua visão. No entanto, essa visão adquire uma existência autônoma, ela está no filme em si, ela é, na montagem, um ponto de vista que se estabelece a partir de um “olho” que está no próprio filme. Desse modo, assim como outras obras de arte, há no filme uma independência de seu criador. Há uma objetividade própria. A partir de uma análise da montagem na obra de Deleuze, Augusto (2004, p. 55) tece o seguinte comentário: “a montagem é a composição, a articulação das imagem-movimento, enquanto estas constituem a imagem-indireta do tempo da duração. Desta forma a montagem é a responsável pela construção do todo do filme”. Ali, a autora apresenta a montagem como um processo de construção do filme. Tais palavras nos permitem compreender que esse processo se refere a uma criação fílmica dentro da intencionalidade do cineasta. E continua:

A justaposição de duas imagens é fruto da intervenção humana e, não indica nada, se não o ato de manipulação. A montagem será local desta manipulação. Encontramos uma variedade de formas de manipulação, segundo as maneiras como os cineastas irão criar um máximo de imagens diversas e sobretudo compô-las entre si através da montagem, gerando diferentes escolas. (AUGUSTO, 2004, p. 56)

A intencionalidade do cineasta na criação fílmica é algo que se encontra muito presente nas palavras acima. Pois, conforme exposto pela autora, as imagens são manipuladas pelos cineastas de variadas formas. Apresentando uma clara referência a abertura existente para o processo de montagem, pois cada cineasta pode realizá-la de formas diversas, o que resulta em diferentes escolas. Como apontado por Deleuze em relação a montagem dentro da criação do cinema. Deleuze apresenta três exemplos, a saber: o cineasta soviético Viértov<sup>8</sup>; a escola

---

<sup>7</sup> Deleuze aborda a singularidade da montagem no cinema destacando diversos cineastas. Ele indica que cada um opera com os seus próprios meios na criação de seus filmes.

<sup>8</sup> “O que a montagem faz segundo Viértov é conduzir a percepção às coisas, pôr a percepção na matéria, de modo tal que qualquer ponto do espaço perceba, ele próprio, todos os pontos sobre os quais age ou que sobre ele agem, sem que importe o quão longe se estendam essas ações e reações” (DELEUZE, 2018, p. 133).

francesa<sup>9</sup>; o cinema experimental americano<sup>10</sup>. Apesar das evidentes diferenças apresentadas por Deleuze entre esses três estilos de cinema, a comparação entre eles parece delinear um importante elemento, a saber, a compreensão de que a criação cinematográfica está para além da percepção humana. Tal posição nos indica o entendimento de que a percepção humana é falha, ela possui limitações. Essas limitações perceptivas da condição humana são superadas dentro do cinema a partir da montagem, da criação cinematográfica. Não se trata mais de uma percepção individual, mas de uma percepção que se cristaliza no cinema como uma obra de arte.

Em relação a montagem na imagem-percepção Rancière destaca:

De um lado, as propriedades perceptivas das imagens são apenas potencialidades. A percepção em estado de virtualidade ‘nas coisas’ deve ser delas extraída. [...]O que faz a arte em geral, e a montagem cinematográfica em particular, é arrancar aos estados dos corpos suas qualidades intensivas, suas potencialidades de acontecimentos. (RANCIÈRE, 2001, p. 06)

Nessas palavras primeiramente o autor faz uma referência a percepção existente nas imagens, apontando-as como potencialidades, possibilidades. Ou seja, a percepção está nas coisas, mas ainda em seu estado virtual. Prosseguindo para a segunda parte da citação, o autor indica uma funcionalidade no que tange a arte em geral e mais especificamente a montagem cinematográfica. Arrancar a virtualidade das coisas e dos corpos.

Ao retomarmos o conceito de percepto, abordado na seção anterior, aparentemente, podemos estabelecer uma intrínseca relação ao comentário realizado por Rancière no que diz respeito à montagem dentro do conceito de imagem-percepção criado por Deleuze. Conforme abordado, para Deleuze e Guattari (2010, p. 194) “Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam”. O que primeiramente nos chama atenção é: “os perceptos não são mais percepções”, ou seja, os perceptos partem das percepções. Essas percepções antes de se tornarem perceptos estão em um estado de potencialidade, como apontado na citação acima “a percepção em estado de virtualidade”. E o que faz a montagem cinematográfica? “arrancar aos estados dos corpos suas qualidades intensivas, suas potencialidades de acontecimentos”. Ora, não é exatamente isso que os perceptos fazem. O

---

<sup>9</sup> “Se considerarmos os procedimentos idênticos de ambas as partes [escola francesa e Vientov] – montagem quantitativa, aceleração, câmera lenta sobreimpressão ou mesmo imobilização – fica evidente que nos franceses, tais procedimentos atestam, antes de tudo, uma potência espiritual do cinema, uma face espiritual do ‘plano’: é pelo espírito que o homem ultrapassa os limites da percepção[...]” (DELEUZE, 2018, p. 137).

<sup>10</sup> “No que diz respeito a determinado aspecto desse cinema, trata-se precisamente de chegar a uma percepção pura, como a que existe nas coisas ou na matéria, por mais longe que se estendam as interações moleculares” (DELEUZE, 2018, p. 138).

artista a partir de suas singularidades e de suas percepções erigem de sua obra de arte, os perceptos. Dentro desse mesmo sentido Rancière continua:

Se é preciso dar às coisas uma potência perceptiva que elas já ‘tem’, é porque elas perderam. E se elas a perderam, é por uma razão bem precisa: é porque a fosforescência das imagens do mundo e seus movimentos em todos os sentidos foram interrompidos por essa imagem opaca que se chama o cérebro humano. (RANCIÈRE, 2001, p. 06)

A citação acima reforça um entendimento já apontado nessa seção, a percepção humana é falha, por esse motivo o que o cinema faz é atribuir uma potência perceptiva às coisas. Ou seja, a percepção está na coisa em si, mas no momento em que um filme é criado essas percepções são elevadas pelo cineasta ao percepto.

Diante do exposto compreende-se que os elementos apresentados por Deleuze para a compreensão da imagem-percepção no cinema nos conduzem a um importante momento desta seção: há o entendimento de que, a imagem-percepção, dividida em enquadramento e montagem, ressoam as emoções de um filme, as quais atingem as percepções de um espectador. Assim, compreende-se que os perceptos na obra cinematográfica são as emoções criadas pelo cineasta a partir de sua singularidade e com uma intencionalidade para atingir a percepção do espectador, mas que após a sua criação mantém a sua autopoisição. Em outras palavras, entende-se que, assim como uma obra de arte, as emoções se cristalizam em um filme, não dependem mais de seu criador, nem da experimentação de seu espectador.

Contudo, dentro desse processo de criação filmica há um segundo elemento a *imagem-afecção*, o qual analisaremos a partir deste momento com o intuito de compreender se a imagem-afecção pode ser entendida como o afecto dentro do cinema.

### 2.3.2 Sobre a imagem-afecção

Deleuze trata da *imagem-afecção* no capítulo 6, do livro de *A Imagem-Movimento*, no qual inicia com uma delimitação, um estatuto de como se deve compreender tal conceito. Deleuze (2018, p. 141) destaca que “A imagem-afecção é o primeiro plano, e o primeiro plano é o rosto”. Então, a imagem-afecção seria o rosto, o close, esse enquadramento. Tal elucidação é apresentada por Deleuze (2018, p. 141) pela compreensão de que o primeiro plano “oferecia uma leitura afetiva de todo o filme”. Nesse sentido, compreende-se que o primeiro plano seria responsável por emanar as emoções, o qual possibilitaria essa compreensão afetiva do filme.

No entanto, o autor nos direciona a um entendimento de que a imagem-afecção, traduzida como o rosto, não se restringiria a um rosto humano. Para elucidar tal posicionamento, o autor indica duas definições para o afeto. Segundo Deleuze (2018, p. 142), a primeira

definição diz respeito a “uma série de micromovimentos sobre uma placa nervosa imobilizada”. Isso leva a compreender que o close não necessariamente é um rosto, mas pode também ser um objeto. Em uma cena comum, um móvel apresenta um movimento de extensão, mas, quando ele se torna o close, ele perde seu movimento de extensão para torna-se de expressão. A segunda definição de Deleuze (2018, p. 142) afirma que “é este conjunto de uma unidade refletora imóvel e de movimentos intensos expressivos que constitui o afeto”. Então, toda vez que esses dois polos forem encontrados em algo (unidade refletora imóvel e movimentos intensos expressivos), eles podem ser considerados um close, sendo este um rosto, uma parte do corpo, ou um objeto. Deleuze cita como exemplo um relógio em um filme de horror. Tal relógio é apresentado em primeiro plano, seus ponteiros operam com uma série de micromovimentos que, sendo uma série intensiva, expressam as emoções que aguardam a próxima cena. Isso acontece ao mesmo tempo em que o relógio é compreendido como uma placa refletora imóvel. Assim, o relógio faz vibrar as emoções de suspense e de horror desse filme.

Dentro dessa compreensão do rosto como algo que está no primeiro plano, independentemente se esse algo é vivo ou não vivo, Deleuze traça um direcionamento às especificidades do rosto para a constituição do afeto. Diante de tal entendimento o autor apresenta os dois polos em que o rosto opera: o *rosto reflexivo* e o *rosto intensivo*.

Na medida que pensa em algo, o rosto vale sobretudo por seu contorno envolvente, sua unidade refletora que eleva em si todas as partes. Ora, ao contrário, ele experimenta ou resente algo, e então vale pela série intensiva que suas partes atravessam sucessivamente até um paroxismo. (DELEUZE, 2018, p. 143)

O *rosto reflexivo* é aquele que pensa algo, são os seus contornos e a sua unidade refletora que atingem todas as partes. O rosto se fixa em algo, e é essa fixação que promove a reflexão, movendo-se por micromovimentos. Para isso, apenas um olhar, uma sobrancelha erguida, ou um movimento mínimo, já é o suficiente para a expressão do afeto. O *rosto intensivo* experimenta, a sua intensidade aparece no que ele sente, na interatividade, no seu movimento intenso. Na sua experimentação, o rosto intensivo ultrapassa seus contornos. Essas são as primeiras definições em que Deleuze apresenta o rosto reflexivo e o rosto intensivo.

Ao prosseguir a leitura da obra, Deleuze destaca mais algumas diferenciações:

Encontramo-nos diante de um rosto intensivo cada vez que os traços escapam do contorno, põe-se a trabalhar por sua própria conta e formam uma série autônoma que tende para um limite ou transpõe um limiar [...]. Estamos diante de um rosto reflexivo ou refletor enquanto os traços permanecem reunidos sob o domínio de um pensamento fixo ou terrível, mas imutável e sem devir, de certo modo eterno. (DELEUZE, 2018, p. 144-145)

A novidade aqui é a diferença entre os dois tipos de rosto. Há o rosto intensivo que, por sua própria natureza, possui certa autonomia, considerando o rosto reflexivo. Em um rosto

intensivo, os traços estão além de seu contorno, os traços do rosto são extraídos e compõem uma série intensiva. Diante de uma série intensiva, os traços do rosto passam de uma qualidade a outra. Em outras palavras, a cena é formada pela interação, pelo movimento entre vários rostos, entre partes do rosto ou do corpo (como um olhar, um franzir de sobrancelhas, um sorriso, uma mão etc.), ou entre objetos, resultando em uma nova qualidade, compreendida aqui como uma essência.

Deleuze também coloca que a série de um *rosto intensivo* pode ser formado por vários rostos, da mesma maneira que apenas um rosto se torna o suficiente. Machado (2009, p. 296) aponta o seguinte comentário sobre isso: “há um rosto intensivo quando os traços de rostidade escapam do contorno, formando uma série autônoma que exprime uma potência pura que passa de uma qualidade a outra numa escala de intensidade”. O comentário fornecido por Machado parece confirmar nosso entendimento a respeito do rosto intensivo, primeiramente, por apresentar o rosto intensivo como algo que não está preso dentro de um contorno, o que pressupõe o seu aspecto interativo. Em seguida, por apresentar o rosto intensivo a partir dos termos de “autonomia”, de “potência” e de “qualidade”. Nesse sentido, o termo potência é compreendido aqui como um movimento intenso, uma interação, e o termo qualidade como uma essência. Tais palavras indicam o entendimento de que o rosto intensivo pressupõe uma atividade, uma ação. Assim, visivelmente, em uma cena o close não se configuraria apenas com algo que é exaltado, mas também pela expressão através da interatividade, com a potência, o movimento de uma qualidade a outra, de uma essência a outra, para gerar o afeto.

Já no rosto reflexivo os traços permanecem reunidos dentro de um domínio, dentro de um pensamento fixo, e eterno. No entanto, Deleuze (2018, p. 146) apresenta mais uma característica ao rosto reflexivo: “sem dúvida a reflexão mental é o processo pelo qual se pensa em alguma coisa. Mas ela é acompanhada cinematograficamente por uma reflexão mais radical, que exprime uma qualidade pura, comum a várias coisas muito diferentes”. Apesar de Deleuze iniciar tais palavras traçando uma semelhança entre a reflexão mental e a reflexão cinematográfica, há também indícios de uma diferenciação entre ambas. Primeiramente, como indicado acima, a reflexão cinematográfica é composta por uma “reflexão mais radical”. A tese apresentada é a de que a reflexão cinematográfica apresenta uma intensidade maior do que a reflexão mental. Em seguida há um destaque para o que a reflexão cinematográfica expressa, a saber, “uma qualidade pura”, compreendida aqui, como já apontado anteriormente, como uma essência, algo comum a diversas coisas. Em outras palavras, o que a qualidade pura expressa é uma essência comum a coisas muito diferentes, como por exemplo, o “horror” que é uma emoção podendo ser expressa de diversas formas (rostos, partes do corpo, objetos etc.), e

adquirindo dentro da reflexão cinematográfica, enquanto emoção, uma potencialidade ainda maior.

Em contrapartida, apesar de suas diferenças, o polo intensivo e o polo reflexivo se relacionam, passando de um ao outro. Cada autor privilegia um dos dois polos a sua maneira<sup>11</sup> As definições apresentadas por Deleuze em relação ao rosto reflexivo e ao rosto intensivo nos permitem delinear as seguintes características: o rosto reflexivo é a qualidade, a essência, a fixação, a delimitação de um espaço, o pensamento, a reflexão; o rosto intensivo transborda o espaço, ele é potência, interatividade, movimento, pressupõe uma ação. Em ambos os casos o rosto não se configura apenas como o rosto humano, mas também podem ser de partes do corpo ou objetos.

Conforme exposto, os dois tipos de rostos não estão isolados em um filme, ou em um determinado tipo de filme. Eles também estabelecem uma relação de simultaneidade. Para uma melhor compreensão da interação presente entre o rosto reflexivo e o rosto intensivo, faz-se necessário retomarmos a primeira afirmação de Deleuze, apresentada acima neste capítulo. Trata-se da afirmação de que a *imagem-afecção é o primeiro plano*. Tal tese, inicialmente, pressupõe um recorte do filme que o retira de sua continuidade, tornando-se um objeto-parcial. Em outras palavras, o primeiro plano é extraído da totalidade do filme, e ele se torna uma parte recortada do todo para a constituição do afeto. No entanto, para Deleuze, o rosto (o primeiro plano) não é um objeto-parcial, ele não arranca aquela imagem do filme que faria parte. É nesse sentido que Deleuze expõe as características comuns dos dois polos do rosto (reflexivo e intensivo). Deleuze (2018, p. 153) destaca que “o primeiro plano não arranca de modo nenhum seu objeto de um conjunto do qual faria parte, do qual seria uma parte, mas sim o que é completamente diferente, o abstrai de todas as coordenadas espaço temporais, isto é, eleva-o ao estado de Entidade”. O primeiro plano retira o rosto de suas coordenadas espaço temporais, ou seja, ele não apresenta mais nenhum vínculo com o espaço ao assistir a um filme, considerando o momento em que o rosto ganha um destaque na tela, o espectador perde a noção de espaço e o que é exaltado na tela é uma entidade. Machado (2009, p. 298) apresenta o seguinte comentário para essa citação de Deleuze: “A função do close é expressar o afeto como entidade. Exemplo: o close de um covarde é a própria covardia como entidade”. Então, o que o rosto

---

<sup>11</sup> Deleuze (2018, p.146) cita, como exemplo de passagem de um polo a outro, o filme “A caixa de Pandora”, de Pabst: “inicialmente os dois rostos de Jack e de Lulu estão descontraídos” (rosto reflexivo); “em seguida o rosto de Jack vê a faca e entra em uma série ascendente de terror” (rosto intensivo); enfim, o rosto de Jack se distende, Jack aceita seu destino e agora reflete a morte como qualidade comum à sua máscara de assassino” (rosto reflexivo). Tal exemplo parece confirmar a nossa compreensão em relação a interação entre os polos intensivo e reflexivo durante as cenas de um filme, de forma que, no filme apresentado, há claramente uma indicação da passagem do rosto reflexivo para o rosto intensivo para a criação do afeto.

expressa não é mais o rosto de um personagem ou um objeto, mas a sua essência, o seu sentimento, a sua representatividade, as suas emoções. Nesse sentido, Deleuze (2018, p. 154) apresenta o poder do primeiro plano: “arrancar a imagem das coordenadas espaço temporais para fazer surgir o afeto puro enquanto exprimido”. O primeiro plano arranca as imagens de suas coordenadas espaço temporais, fazendo-as vibrar as emoções para atingir o afeto individual do espectador.

Até aqui compreendemos que Deleuze coloca a imagem-afecção como uma efetuação do primeiro plano, do rosto, do close. Porém, no decorrer da leitura da obra, analisa-se uma segunda tese de Deleuze que concebe a imagem-afecção não como uma exclusividade do primeiro plano. Ela também acontece de forma independente do primeiro plano. Como compreensão dessa não exclusividade da imagem-afecção no primeiro plano, o filósofo apresenta o conceito de *espaço qualquer*:

Um espaço qualquer não é universal abstrato, em qualquer tempo, em qualquer lugar. É um espaço perfeitamente singular, que apenas perdeu sua homogeneidade, isto é, o princípio de suas relações métricas ou a conexão de suas próprias partes, de modo tal que as ligações podem se dar de uma infinidade de modos. É um espaço de conjunção virtual, apreendido como puro lugar do possível. (DELEUZE, 2018, p.173)

Tais palavras abordam a especificidade do espaço qualquer. O autor destaca que tal espaço não é “espaço comum”, que ocorre de qualquer forma. É um espaço que apresenta a mesma singularidade que o rosto, mas que agora é heterogêneo, ou seja, assim como o rosto, o espaço qualquer é extraído de um dado estado de coisas, de suas coordenadas espaço temporais para se tornar uma entidade, uma expressão, uma sensação. Isso indica que as ligações entre as cenas podem acontecer por uma infinidade de maneiras, sendo que uma de suas principais características é a sua virtualidade, o lugar do possível.

Assim, para Deleuze (2018, p.173), a imagem-afecção se expressa de dois modos: “por um lado a qualidade-potência exprimida por um rosto ou um equivalente; mas, por outro a qualidade-potência exposta por um espaço qualquer”. Ali, Deleuze destaca várias maneiras em que a imagem-afecção pode ser constituída. Dentre uma delas, a imagem-afecção se apresenta como um “rosto ou equivalente”, isto é, a efetuação da imagem-afecção se realizaria no close, no primeiro plano, como já apresentado acima. A novidade aqui é a efetuação da imagem-afecção em planos compostos, como é o caso do espaço-qualquer. Todavia, para a expressão da imagem-afecção no espaço qualquer se estabelecer, há a necessidade de que esse espaço possua as mesmas características que um rosto, como é o caso da “qualidade-potência”, elemento esse encontrado no rosto reflexivo e intensivo. Deleuze destaca que, enquanto o rosto se dá no primeiro plano, o espaço qualquer se dá em planos compostos, podendo ser eles plano

médio ou plano conjunto. Assim, no espaço qualquer, qualquer plano pode se tornar o primeiro plano.

No que diz respeito ao espaço qualquer, Machado ainda comenta:

A natureza do espaço qualquer é não ter coordenadas, ser puro potencial, apresentar apenas potências e qualidades puras, a partir de sombras, brancos e cores. O que leva, inclusive, a concluir que o espaço qualquer, construído com uma pluralidade de planos, constitui um sistema de emoções mais sutil e diferenciado que o close, sendo capaz de induzir afetos não humanos. (MACHADO 2009, p.300)

Machado nos leva a compreender que o espaço qualquer, além de exprimir o afeto, pode ser superior ao primeiro plano por sua abertura, pois o afeto não está mais configurado apenas no rosto, no close, mas também em elementos não humanos que extrapolam suas coordenadas de espaço tempo em uma sequência de cenas que podem ser guiadas por partes do corpo, paisagens, jogo entre luz e sombras, e cores.

Diante dessas elucidaciones retornamos à uma definição da imagem-afecção apresentada por Deleuze (2018, p.155): “a imagem-afecção é a potência ou a qualidade, consideradas por si mesmas enquanto exprimidas”. Nessas palavras, o autor amplia o estatuto da imagem-afecção como potências ou qualidades, não a apresentando apenas como o rosto, o que pressuporia uma indicação de que a imagem-afecção também seria configurada como um espaço qualquer. Assim, como destacado nas palavras acima, a imagem-afecção tem como base as potências ou qualidades, sendo elas o rosto ou o espaço qualquer. Tais potências valem por si mesmas, ou seja, elas não estão presas aquelas determinadas coordenadas espaço temporais, mas são exaltadas como uma expressão, uma entidade. Nesse sentido, compreende-se que as sensações estão no filme e são expressas pela imagem-afecção.

Para complementar, ressaltamos a elucidación de Deleuze (2018, p.144): “não se deve supor que o primeiro polo [reflexão] esteja reservado às emoções suaves e o segundo [intensão] às paixões negras”. Ali, há um destaque para a singularidade de cada cineasta na criação de um filme, no que tange ao rosto reflexivo e intensivo. Pois, não podemos esperar que emoções de amor e de ternura (emoções suaves) sejam sempre caracterizadas pelo rosto reflexivo, como também não podemos esperar que emoções de maldade e desespero (paixões negras) se enquadrem unicamente no polo intensivo. Em outras palavras, o cineasta cria o filme com a sua singularidade, a partir de sua intencionalidade.

Como apresentado acima, a composição da imagem-afecção no cinema integra elementos como: o rosto reflexivo, o rosto intensivo e o espaço qualquer. Há ali uma importante elucidación para a nossa busca, se poderíamos compreender a imagem-afecção como os afectos criados pelo cinema enquanto arte. Aparentemente, há a indicação de que as emoções

produzidas pela imagem-afecção estão na obra, no filme em si, pois os elementos que formam o afeto em um filme são criados com uma intencionalidade, a partir da singularidade de cada cineasta. Nesse sentido, os elementos que constituem a imagem-afecção (rosto reflexivo, rosto intensivo e espaço qualquer) são criados como pontos de vibração das sensações, eles ressoam as emoções contidas em um filme, as quais atingem o espectador.

\*\*\*

A partir da análise feita até aqui da imagem-percepção e da imagem-afecção no cinema, compreende-se que ambas formam valiosos elementos para a interpretação do cinema enquanto arte, o que torna possível tomar um filme como um monumento composto por um bloco de sensações (perceptos e afectos). A razão disso é que, dados esses elementos e nas suas singularidades, os cineastas criam um filme e, como a criação de uma obra de arte, após a sua conclusão, tal filme assume uma existência independente. Nesse sentido, o entendimento apresentado é o de que, como uma obra de arte, o cinema cristalizaria as emoções, em si mesmo, através da imagem-percepção e da imagem-afecção, compreendido aqui como o percepto e o afecto. Na medida em que o filme é experimentado pelo espectador, ele faz vibrar essas emoções que o atingiriam, mas que, ao mesmo tempo, não dependeria dessa experimentação.

Como vimos, o pensamento sobre o cinema – apresentado nas reflexões de Deleuze, como também no de Guattari, quando consideramos a própria definição de arte – exige grandes desdobramentos de termos e de relações conceituais. Trata-se de um desafio abordar compreender o que está em jogo. Por esse motivo, a partir de agora adotaremos uma estratégia para aprofundar as teses sobre o cinema. Um modo de fazer isso é apresentar uma contraposição. Trata-se de avaliar outra posição filosófica sobre como entender a relação do tema das *emoções* com o cinema, ainda que isso seja discordante em relação às posições de Deleuze e Guattari. Nesse sentido, na próxima seção, consideraremos (mesmo que brevemente) a obra *O Cinema Pensa*, de Julio Cabrera, que apresenta um entendimento a respeito da relação entre o cinema e a filosofia, que por sua vez será comparada àquilo até aqui apresentado. Tal proposta de Cabrera sugere uma significativa contribuição, para esta dissertação, ao fornecer elementos que reforçam a profundidade e importância que a questão tem, sobre a participação do cinema (arte), enquanto um elemento externo à criação de conceitos (filosofia).

## 2.4 UMA OUTRA PERSPECTIVA: CABRERA E O FILME COMO FORMA DE PENSAMENTO FILOSÓFICO

Em seu livro *O Cinema Pensa*, Julio Cabrera também analisa o cinema como uma forma de pensamento. As teses apresentadas pelo filósofo giram em torno da relação entre as emoções produzidas pelo cinema e o âmbito racional da filosofia, propondo um conceito para essa compreensão, trata-se de *logopatía*. Cabrera apresenta o termo logopatía no seguinte sentido:

Os ‘filósofos cinematográficos’ sustentam que certas dimensões fundamentais da realidade (ou talvez toda ela) não podem ser simplesmente ditas e articuladas logicamente para que sejam plenamente entendidas, mas devem ser apresentadas sensivelmente, por meio de uma compreensão ‘logopática’, racional e afetiva ao mesmo tempo (CABRERA 2006, p. 20).

Há ali elementos importantes para compreendermos inicialmente a tese proposta por Cabrera. O primeiro termo que chama nossa atenção é “filósofos cinematográficos”. O autor usa esse termo para designar os filósofos por ele considerados páticos, ou seja, aqueles filósofos que relacionavam o elemento afetivo ao elemento lógico para problematizar e compreender a realidade. Diante de tal definição compreende-se que o autor adiciona o elemento pático, afetivo, como um importante aspecto para a compreensão de elementos lógicos, filosóficos. Assim, dentro da logopatía a razão e a emoção se uniriam para a compreensão filosófica da realidade.

### 2.4.1 Sobre a logopatía e sua relação com o conceito-imagem e com o conceito-ideia

Para elucidar o que é logopatía, Cabrera (2006, p. 21-33) propõe outros dois conceitos: *conceito-imagem* e *conceito-ideia*. Sua apresentação inicia-se com a explanação do *conceito-imagem*, apontando suas oito características, sendo elas:

- i. Uma experiência;
- i. Um impacto emocional;
- ii. Pretensões de verdade e universalidade;
- iii. São encontrados na totalidade dos filmes;
- iv. São encontrados em qualquer tipo de filme, sendo ele literal, abstrato ou ultra abstrato;
- v. Não são categorias estéticas, não determinam se um filme é bom ou ruim;
- vi. Não são exclusivos do cinema;

- vii. E, por último, propiciam soluções lógicas, epistêmicas, moralmente abertas e problemáticas.

Por sua vez, o que nos interessa aqui é compreender a relação entre as emoções provocadas pelo cinema e a filosofia. Dado esse motivo, iremos nos deter às características (i), (ii), (iii), (iv) e (v). Tais características analisadas, para a definição do conceito-imagem, apresentam um elemento em comum, a saber, a importância do filme como uma experiência, uma experiência que envolve um impacto emocional. Em todas elas, Cabrera reafirma a tese de que o conceito-imagem é uma experiência, isto é, configura-se como experiência que é preciso ter para que o conceito-imagem se consolide. O que se destaca nisso é uma das formas de se fazer essa experiência fílmica com o envolvimento emocional, algo que nos permite agora tratarmos especificamente da compreensão das cinco primeiras características apontadas ao conceito-imagem.

Na primeira característica (uma experiência) percebe-se uma ênfase atribuída à importância do filme como uma experiência na qual Cabrera (2006, p.21) ressalta o seguinte: “um conceito imagem é instaurado e funciona no contexto de uma experiência que é preciso ter, para que se possa entender e utilizar esse conceito”. Em tais palavras, analisa-se um destaque ao termo experiência. Nesse sentido, compreende-se que o espectador precisa se envolver na experiência fílmica para que o conceito-imagem se consolide. Aparentemente, para o autor encarar o filme como uma experiência, pensar esse envolvimento do espectador é fundamental para a constituição do impacto emocional. Tal elucidação Cabrera deixa claro na segunda característica (um impacto emocional) apresentada ao conceito-imagem: “os conceitos-imagem do cinema por meio dessa experiência instauradora e plena, procuram produzir em alguém (um alguém sempre muito indefinido) um *impacto emocional*”. Nota-se que a ênfase nesse momento se refere ao termo *impacto emocional*. Assim, entende-se que o filme deve envolver o espectador em uma forma de experiência vivida, para que o impacto emocional aconteça. A terceira característica (pretensões de verdade e universalidade) será tratada mais adiante nesta seção. Na quarta característica (são encontrados na totalidade dos filmes) apresentada por Cabrera em relação ao conceito-imagem, o autor destaca sua posição no que tange a maneira de se instaurar um conceito-imagem. Afirma Cabrera (*Ibidem*): “por serem experiências, eles [conceitos-imagem] são fundamentalmente um desenvolvimento temporal” Ali, percebe-se uma relação entre as experiências vividas e a temporalidade. Assim, os conceitos-imagem precisam de um tempo para se instaurar. Em seguida Cabrera (*Ibidem*) continua: “a rigor, só o filme inteiro é um conceito-imagem, mesmo quando unidades menores podem ser – e são, sem dúvida – conceituais”. Tais palavras nos indicam como podemos

encontrar o conceito-imagem em um filme: no filme inteiro. Assim, compreende-se que a temporalidade, como apresentada na citação acima, refere-se a assistir ao filme todo e apenas de uma vez, para que a experiência se instaure como um impacto emocional. Na quinta característica (são encontrados em qualquer tipo de filme, sendo ele literal, abstrato ou ultra abstrato) atribuída ao conceito-imagem, o filósofo abre uma ressalva de que o conceito-imagem não é privilégio de alguns tipos de filmes, sendo independente de sua literalidade e abstração. Cabrera, acerca disso, tece a seguinte reflexão:

[...] é precisamente o fato de que o conceito-imagem pode se desenvolver em um nível abstrato que permite que sua conceitualidade filosófica possa ser plenamente eficaz, mesmo quando se trata de um filme absolutamente fantástico ou irreal (ou surreal). (Cabrera, 2006, p. 26)

Um filme não necessita ser literal para atingir o espectador. Para exemplificar essa afirmação Cabrera usa os termos “fantástico”, “irreal” e “surreal”. Em outras palavras, o filme não necessita ser algo próximo do espectador (algo que realmente aconteceria com alguém). Muitas vezes um filme distante a ele (algo que provavelmente nunca aconteceria) pode atingir o emocional de forma mais impactante. Diante disso, compreende-se que a irrealidade da imagem é o que proporciona ao filme atingir o espectador em sua particularidade, em si mesmo.

Não obstante, o impacto emocional do filme (como uma forma de experiência) não é o único fator que as características, apresentadas por Cabrera ao conceito-imagem, têm em comum. Existe outro aspecto que é de igual importância ao conceito-imagem. Trata-se do *conceito-ideia*. Acerca dele, e considerando todos os fatores apresentados na definição, Cabrera em nenhum momento apresentou a tese sobre a individualidade do impacto emocional na logopatia. Inclusive, em alguns momentos Cabrera aponta que a emoção sozinha pode se tornar até perigosa, pois ela pressupõe a aceitação acrítica das ideias apresentadas no filme. Isso é exposto claramente na terceira característica, na qual Cabrera aborda as pretensões de verdade e universalidade do conceito-imagem. Quando pensamos a relação entre o cinema, a verdade e a universalidade, diversas inquietações nos vêm à mente: como poderíamos tratar de verdade e universalidade dentro do cinema? A isso Cabrera (2006, p. 23) sugere que “se não conservarmos as pretensões de verdade e de universalidade, dificilmente poderemos falar, de forma interessante e não meramente figurativa de filosofia no cinema ou de filosofia através do cinema”. Há nisso um destaque para a tese que envolve a necessidade de “conservarmos as pretensões de verdade e universalidade” para que se torne possível a articulação entre cinema e filosofia. Tais palavras nos indicam a interpretação de que o cinema não é apenas um instrumento para a compreensão da filosofia, mas há um envolvimento entre a filosofia e o cinema. Em outras palavras, há uma articulação entre as imagens cinematográficas e os

conceitos filosóficos e, para Cabrera, esse envolvimento acontece através da experiência logopática.

Mais adiante em sua obra, Cabrera volta às questões de verdade e universalidade, colocando que:

[...] no caso do cinema, a pretensão de verdade e universalidade se dá por meio de um impacto emocional. Trata-se de uma verdade ‘impingida’, por assim dizer. Um filme é um golpe (um golpe baixo), não um aviso sóbrio ou uma mensagem civilizada. (CABRERA, 2006, p. 38)

Compreende-se que, para o autor, o impacto emocional é fundamental para se atingir as pretensões de verdade e universalidade no cinema. É a potencialidade do cinema através de um choque emocional que torna suas pretensões de verdade e universalidade possíveis. Contudo, Cabrera abre uma ressalva, destacando que apenas os aspectos emocionais de um filme são insuficientes para gerar uma pretensão de verdade e universalidade. Com isso faz-se necessário um elemento externo que não provenha da imagem.

Nesse sentido, Cabrera (2006, p. 40) afirma: “a imagem e seu impacto emocional não são, assim autossuficientes, precisam de um elemento exterior de uma informação que não provenha da imagem”. Mais adiante Cabrera (2006, p. 40) destaca: “a mediação emocional tem a ver com a *apresentação* da ideia filosófica e não com sua *aceitação* impositiva. Devemos nos emocionar *para entender* e não necessariamente *para aceitar*”. Nas palavras colocadas, o autor apresenta a tese de que apenas o impacto emocional não é suficiente para a compreensão de ideias filosóficas, por esse motivo faz-se necessário o envolvimento de conceitos filosóficos. Em outras palavras, para ele, há a necessidade da interação com o aspecto lógico; e a essa interação ele a denominou de conceito-ideia. O conceito-ideia são os elementos lógicos, filosóficos que entram em conflito direto com o conceito-imagem para a instauração da experiência logopática.

Ao fim da leitura de seu texto percebe-se que Cabrera se dedica a apresentar a relação existente entre a filosofia e o cinema, destacando de que forma poderia considerar ou não um filme filosófico.

Não quero dizer que os filmes sejam filosóficos em ‘si mesmos’, evidentemente se trata de uma leitura entre outras possíveis. O cinema pode ser filosófico se for possível analisar os filmes do ponto de vista conceitual, considerando-os como sucessões de conceitos mostrados e conceitos vistos. (CABRERA, 2006, p. 45)

Nas palavras acima, primeiramente parece que o autor assume a posição de que os filmes não são filosóficos em si mesmos. Tal posição nos indica a interpretação, já apresentada anteriormente, apenas o impacto emocional não se configura como logopatia, faz-se necessário a articulação com conceitos lógicos. Na sequência, Cabrera reafirma a tese apresentada,

destacando que um filme pode ser considerado filosófico se for possível analisá-lo do ponto de vista conceitual. Dito de outro modo, para um filme ser considerado filosófico há a necessidade do envolvimento de elementos lógicos na sua compreensão. A tese apresentada por Cabrera em *O Cinema Pensa*, aparentemente, enfatiza o papel da experiência, do impacto emocional como uma experiência vivida através do cinema.

Todavia, durante a análise da obra *O Que é a Filosofia?* feita acima, vimos que Deleuze e Guattari parecem não atribuir a mesma ênfase à experiência individual, o que possivelmente pode gerar uma discordância entre os textos analisados. Na subseção a seguir abordaremos do que se trata tal conflito.

#### 2.4.2 Uma comparação entre Cabrera, Deleuze e Guattari

Uma das principais teses apresentadas por Cabrera em *O Cinema Pensa* trata-se da importância do filme como uma “experiência”, “uma experiência que é preciso ter”. Já no início das apresentações realizadas pelo autor em relação ao conceito-imagem, há um destaque à seguinte afirmação (Cabrera, 2006, p. 21): “saber algo, do ponto de vista logopático, não consiste apenas em ter ‘informações’, mas também estar aberto a certo tipo de experiência e em aceitar deixar-se afetar por uma coisa de dentro dela mesma, em uma experiência vivida”. Tais palavras nos indicam a compreensão de que o filme dentro da logopatia vai além de uma forma de lazer, mas configura-se como uma experiência vivida. Tal experiência é individual, envolve muitas particularidades. Por isso, para que ela se configure, faz-se necessário uma abertura. Isso significa que é necessário que o indivíduo permita se afetar por ela.

Contudo, Deleuze e Guattari, em *O Que é a Filosofia?*, apresentam a tese de que um dos fundamentos da arte é a sua autopoisição, ou seja, após a sua criação a arte se mantém em pé sozinha, não dependendo mais de seu criador e de seu espectador. De acordo com Deleuze e Guattari (2010, p. 193), “ela [a arte] não é dependente do espectador ou do auditor atuais, que se limitam a experimentá-la num segundo momento, se tem força suficiente”. Percebe-se ali que para esses filósofos a experiência do espectador em relação a arte não é tomada como um eixo principal. Em outras palavras, o que é enfatizado nessa citação é a autopoisição e a independência da arte em relação ao seu espectador. Quando confrontamos ambas as teses percebemos uma possível discordância no que tange ao papel da experiência na arte, mais especificamente, ao cinema. Por um lado, Cabrera destaca a experiência como algo fundamental dentro do cinema. Por outro, Deleuze e Guattari, aparentemente, não atribuem o mesmo

destaque ao papel da experiência vivida pelo espectador ao entrar em contato com uma obra de arte.

As discordâncias apresentadas pelos filósofos em relação ao papel da experiência no cinema, estão relacionadas à própria visão no que tange à relação entre o cinema e a filosofia. Tanto Cabrera quanto Deleuze e Guattari propõem uma relação entre o cinema (arte) e a filosofia. No entanto, o que se modifica aqui é a compreensão da experiência vivida pelo espectador.

Tais elucidações nos indicam a necessidade de uma escolha. Qual caminho seguir? Bom, nesta dissertação nos dedicamos à compreensão das interferências do cinema, como uma obra de arte, para o ensino de filosofia, na tentativa de analisar o cinema como algo que se encontra além de uma sensibilização. Dessa maneira, a experiência individual do espectador não é o nosso interesse principal, mas a forma como o cinema (arte) cria e cristaliza as emoções em um filme, como também, a sua possível interferência na filosofia dentro de uma equidade para a compreensão, recriação e criação de conceitos. A partir desse entendimento, pautamos nas propostas apresentadas por Deleuze e Guattari em relação a arte para continuarmos nossa empreitada.

No entanto, é necessário reforçar que a proposta de Cabrera não é interpretada aqui como equivocada ou como uma reflexão insuficiente, incoerente sobre o cinema. Diferente disso, nosso intuito é o de mostrar que sua abordagem sobre as emoções no cinema diferem-se daquela apresentada por Deleuze e Guattari. Assumimos aqui as teses de Cabrera muito mais como um contraponto, como um elemento de contraste para justificar o porquê de adotarmos a visão desses filósofos franceses, pois elas são mais consonantes com a proposta pedagógica da criação de conceitos que norteia nossa investigação sobre o ensino de filosofia.

Dado o que foi apresentado até aqui, a próxima seção será dedicada a retomar a relação entre a filosofia, enquanto disciplina criadora de conceitos, e a influência que ela pode sofrer do que é externo a ela. Acima exploramos concepções sobre o cinema, de modo a entendermos a produção de perceptos e afectos. Isso já pode capacitar a retomada do problema da criação de conceitos no âmbito filosófico. Há a necessidade de entender como o cinema, uma vez que é externa à filosofia, pode contribuir nisso: os perceptos e afectos produzidos pelo cinema (arte), enquanto elementos externos, podem ter influência na criação de conceitos filosóficos? Partido da pressuposição de que Deleuze e Guattari compreendem a arte e a filosofia como disciplinas, mas igualmente criadoras, há a necessidade de explorar de forma mais específica como acontece a relação entre a arte e a filosofia, e de que forma a arte pode contribuir para a criação de conceitos.

## 2.5 RELAÇÃO ENTRE SENSações E CONCEITO, SEGUNDO DELEUZE E GUATTARI

Ao final do capítulo 7 “percepto, afecto e conceito”, obra *O Que é a Filosofia?*, Deleuze e Guattari (2010, p. 233) apontam o seguinte: “o que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos”. Para eles, cada uma das três potências trava uma luta contra o caos a partir de seus próprios meios, dentro de seus próprios planos<sup>12</sup>: a arte com um plano de composição<sup>13</sup>, a ciência com um plano de referência<sup>14</sup> e a filosofia com um plano de imanência<sup>15</sup>. Compreende-se que cada uma das três potências do pensamento é diferentes e opera de maneiras distintas. No entanto, um questionamento surge dessa compreensão: haveria superioridade de alguma das potências do pensamento em relação às outras? A esse questionamento Deleuze e Guattari destacam:

As três vias são específicas, tão diretas umas como as outras, e se distinguem pela natureza do plano e daquilo que o ocupa. Pensar é pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda por sensações e um desses pensamentos não é melhor que um outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente “pensado”. (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 233)

Tais palavras nos indicam que Deleuze e Guattari estabelecem uma equidade entre as potências do pensamento, apresentando que elas se diferem em sua composição e atuação, ao mesmo tempo que não se tornam superiores umas às outras, sendo a arte, a ciência e a filosofia, criações, formas de pensamento. Como destaca Damasceno (2017, p. 139) em seu comentário, “a filosofia e a arte não têm, entre si, nem privilégio, nem inferioridade de criação e de pensamento”. Na mesma linha de pensamento, Vasconcelos<sup>16</sup> também aponta o seguinte comentário:

O que importa a Deleuze não é, em última instância, privilegiar a filosofia ou mesmo a não filosofia (a ciência e a arte), mas afirmar que tanto a arte quanto a ciência e a

---

<sup>12</sup> No primeiro capítulo já realizamos uma breve explicação em relação ao plano de imanência, ao plano de composição e ao plano de referência. No entanto, sentimos ser necessário uma retomada aqui para a compreensão das interferências na ciência, na arte e na filosofia.

<sup>13</sup> O plano de composição é compreendido como a seleção que o artista faz do caos para restituir o infinito através de um bloco de sensações: perceptos e afectos.

<sup>14</sup> O plano de referência é compreendido como o sistema pelo qual o cientista enfrenta o caos, que, segundo Deleuze e Guattari (2010, p.142), é “constituído por todos os limites e bordas sob as quais ela [*a ciência*] enfrenta o caos”. O plano de referência opera por uma desaceleração no caos e são as suas bordas e limites que atribuem a esse plano referência. Deleuze e Guattari (2010, p.140) utilizam o termo “parada da imagem” para exemplificar a desaceleração do caos e a atuação do plano de referência sob o caos. A ciência seleciona do infinito uma porção finita para ser analisada.

<sup>15</sup> O plano de imanência é a seleção que o filósofo faz do caos para criar os seus conceitos.

<sup>16</sup> Apesar de em seu artigo *A Filosofia e seus Intercessores: Deleuze e a não filosofia*, Vasconcelos privilegiar a filosofia de Deleuze, compreendemos que essa interpretação também vale para Guattari, pois na obra *O Que é a Filosofia?* Deleuze e Guattari abordam de maneira contundente a relação entre a filosofia, a ciência e a arte, apontando as últimas como elementos externos à filosofia, mas que manteriam uma relação de reciprocidade.

filosofia são, antes de mais nada, modos de pensar, expressões do pensamento. Em suma, importa tornar possível o pensamento. (VASCONCELOS, 2005, p. 1218)

O que se percebe em ambos os comentários confirmam o entendimento sobre a equidade entre as três potências do pensamento. Elas são de igual importância, e as três apresentam-se como formas de criação, de criação de pensamentos. Isso sinaliza que as potências do pensamento não se mantêm isoladas. Elas interferem de alguma forma umas nas outras. A essas inquietações Deleuze e Guattari colocam:

Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese nem identificação. A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com as suas funções. (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p.234)

Ali, Deleuze e Guattari abordam a relação existente entre as potências do pensamento. Percebe-se uma ênfase nos termos “síntese” e “identificação”. Visivelmente, tais termos referem-se à independência de cada uma das potências do pensamento, isto é, apesar de a arte, a ciência e a filosofia manterem uma relação de reciprocidade, cada uma delas é única, uma não se torna a outra. Na sequência Deleuze e Guattari abrem um destaque para o que cada uma delas cria, reforçando o entendimento em relação a especificidade de cada uma.

No entanto, ainda que tal especificidade seja um ponto importante, não significa que essas potências estejam fechadas em si mesmas. Ao final de um capítulo conclusivo, intitulado “Do Caos ao Cérebro”, Deleuze e Guattari abordam a questão sobre como ocorrem as interferências entre si das três potências do pensamento. Segundo eles, tais potências realizam um mergulho no caos, elas travam um constante embate contra o caos e retornam de tal embate com um resultado importante, ou seja, cada uma delas respectivamente retorna com o *conceito*, com a *sensação* e com a *função*. Contudo essa luta não acontece de forma separada. Ela pode ser realizada também por meio de interferências que acontecem quando uma potência do pensamento está em relação direta com outra potência do pensamento:

Um primeiro tipo de interferência aparece quando um filósofo tenta criar um conceito de sensação, ou de uma função [...] ou então quando um cientista cria funções de sensações [...] ou quando um artista cria puras sensações de conceitos ou de funções. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 255)

Em uma primeira análise percebe-se que as potências do pensamento não são isoladas, uma interfere na outra na busca de uma saída para o caos, ao mesmo tempo em que se afasta das ilusões da opinião. Tais relações estabelecidas por elas acontecem de três formas: as interferências extrínsecas, as intrínsecas e as ilocalizáveis. De acordo com Deleuze e Guattari, as três se configuram da seguinte maneira:

São, portanto, **interferências extrínsecas**, porque cada disciplina permanece sobre o seu próprio plano e utiliza os seus elementos próprios [...] **interferência é intrínseco**,

quando conceitos e personagens conceituais parecem sair de um plano de imanência que lhes corresponderia, para escorregar sobre um outro plano [...] **interferências ilocalizáveis**. É que cada disciplina está, à sua maneira, em relação a um negativo: mesmo a ciência está em relação a uma não-ciência, que lhe devolve seus efeitos. Não se trata de dizer somente que a arte deve nos formar, nos despertar, nos ensinar a sentir, nós que não somos artistas – e a filosofia ensina-nos a conceber, e a ciência a conhecer. Tais pedagogias só são possíveis, se cada uma das disciplinas, por sua conta, está numa relação essencial com o não que a concerne. O plano da filosofia é pré-filosófico, enquanto o consideramos nele mesmo, independentemente dos conceitos que que vem ocupá-lo, mas a não-filosofia encontra-se lá, onde o plano enfrenta o caos. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 256)

Há nessas palavras importantes teses para compreendermos os três tipos de interferências pelas quais as potências do pensamento podem passar. Nas interferências extrínsecas, as potências do pensamento (arte, ciência e filosofia) permanecem dentro do seu respectivo plano (plano de composição, plano de referência, plano de imanência). Elas utilizam os seus próprios meios para interferir no outro plano. Nas interferências intrínsecas, os elementos de uma potência do pensamento ocupam o plano de outra potência do pensamento, assim os meios que são próprios de uma disciplina do pensamento parecem escorregar para o plano de outra disciplina do pensamento. Por exemplo, os conceitos que são próprios da filosofia ocupam um plano de composição que é próprio da arte, ou um plano de referência que é próprio da ciência; as sensações artísticas ocupam um plano de imanência filosófico; uma função científica ocupa um plano de composição artístico. São várias as possibilidades. Contudo, a atenção dada a esse tipo de interferência é a de que os elementos de uma potência do pensamento saem de seu plano para ocupar o plano de outra potência do pensamento. Nas interferências ilocalizáveis, cada uma das potências do pensamento estaria em relação direta com o seu negativo, a arte a não-arte, a ciência a não-ciência, e a filosofia a não-filosofia. As imersões dessas potências do pensamento no caos só são possíveis porque elas estabelecem uma relação direta com o seu negativo.

Diante do exposto Dias tece o seguinte comentário:

O fundamental, para Deleuze, está sempre aí, nesses cruzamentos, nessas interferências. Nas intersecções entre linhas de experimentação independentes, em que conceitos da filosofia podem encontrar nas funções da ciência e nas combinações sensíveis das artes os seus ‘intercessores’ e servir, por sua vez, de intercessores às composições artísticas e às funções científicas. É uma necessidade de toda a criação filosófica e não filosófica, interceder e ser intercedida, intersectar e ser intersectada, relançar e ser relançada, estabelecer ressonâncias, ‘capturas’. [...]É fazendo o seu próprio movimento criativo que a filosofia se coloca em estado de aliança *activa e interior* com domínios não filosóficos. Não pensar ‘sobre’ outras coisas, mas pensar ‘com’ elas, e por meios próprios, propriamente conceptuais: o encontro produz-se tacitamente, por criatividade, por interação criativa[...]. (DIAS, 1995, p. 27).

As palavras apresentadas pelo autor parecem confirmar nosso entendimento no que tange às interferências que cada uma das três potências do pensamento pode realizar. Ressaltando a

importância que tais interferências têm para a obra de Deleuze<sup>17</sup>. Ali, o autor apresenta as interferências como algo necessário a criação sendo ela filosófica ou não filosófica. Pois, são essas interferências que promovem uma conexão ao que é externo à filosofia. Algo que nos chama a atenção nessa citação, se refere ao modo pelo qual a interferência é realizada. Não é um “pensar sobre”, mas um “pensar com”. Ou seja, a filosofia não pensa sobre a arte, mas pensa com a arte. Há uma interferência direta da criação artística na criação filosófica. O que nos permite pensar sobre a interferência ativa da arte cinematográfica na criação de conceitos.

Nesse sentido, dentre as três maneiras distintas apresentadas acima, pelas quais uma potência do pensamento poderiam se relacionar com as outras, abre-se o questionamento: qual interferência escolher? Bom, o nosso interesse aqui é a compreensão da relação entre cinema (arte) e a filosofia, ou mais especificamente as sensações e o conceito. Assim, considerando os três tipos de interferências, compreende-se que as interferências extrínsecas seriam as mais adequadas. Tal compreensão justifica-se pelo seguinte exemplo apontado por Deleuze e Guattari (2010, p.255): “acontece que se fala em beleza intrínseca de uma figura geométrica, de uma operação ou de uma demonstração, mas esta beleza nada tem de estética na medida em que é definida por critérios tomados pela ciência”. Nisso há o entendimento de que a filosofia, a ciência e a arte, como disciplinas do pensamento, permaneceriam em seu próprio plano e utilizariam os seus próprios meios para interferir ou deixar-se interferir por outra disciplina do pensamento. Para uma melhor compreensão dessa condição de interferência recorreremos ao comentário de Gallo (2012, p.67): “nessas interferências criativas, uma disciplina atravessa a outra, ou deixa-se atravessar pela outra, gerando um processo criativo próprio”. Tais palavras nos propõem ao entendimento de que a filosofia utilizaria os seus próprios meios (conceito, plano de imanência e personagem conceitual) para interferir, ou deixar-se interferir pela arte.

Compreende-se, portanto, que as sensações criadas pelo cinema, como uma forma de arte, podem ser consideradas como um elemento externo à filosofia, pois o cinema não utiliza elementos filosóficos para a sua criação. No entanto, essas mesmas sensações podem participar ativamente da criação de conceitos através da interferência extrínseca, ou seja, as sensações criadas pelo cinema, dentro de seu próprio campo e com seus próprios elementos, interfeririam no campo próprio da filosofia (conceito, plano de imanência e personagem conceitual) para a criação de conceitos.

---

<sup>17</sup> Compreende-se aqui que as palavras apresentadas por Dias (1995) apesar de indicarem explicitamente apenas a Deleuze, tal referência também engloba Guattari, pela relação que as interferências do pensamento têm na obra analisada (*O Que é a Filosofia?*).

## 2.6. CONCLUSÃO

A partir da proposta apresentada neste capítulo, compreende-se os seguintes eixos: a obra cinematográfica seria criada pelo cineasta a partir de suas singularidades e percepções, que, por sua vez, após a sua criação, ela manteria sua autopoisição e sua independência. Dentro de sua autopoisição, o cinema cristalizaria as emoções erigidas pelo cineasta durante o processo de criação, as quais atingiriam o espectador à medida que esse entrasse em contato com o filme. Nesse sentido, assim como a arte, o cinema também criaria blocos de sensações: perceptos e afectos.

Dentro desse entendimento, ressalta-se que o cinema não utiliza de meios filosóficos para sua criação. Por esse motivo, o cinema, como uma obra de arte, é considerado um elemento externo à filosofia. Contudo, assumimos que ele pode, sim, participar ativamente da criação de conceitos filosóficos, pois, como uma obra de arte, o cinema é uma potência criadora e, dessa forma, mantém a sua equidade com a filosofia. Assim, a filosofia se deixa interferir, ou se envolver, pela criação cinematográfica para a criação de conceitos.

No próximo capítulo, considerando os aspectos teóricos desenvolvidos até agora, trataremos da parte prática da dissertação, no qual abordaremos um plano de ensino centrado em uma proposta para uma pedagogia do conceito, pressupondo que as sensações – perceptos e afectos criados pelo cinema – podem estabelecer uma interferência direta com a criação de conceitos filosóficos.

## CAPÍTULO III - PERCEPTOS E AFECTOS NO ENSINO DE FILOSOFIA BASEADO EM UMA PEDAGOGIA DO CONCEITO: A APLICAÇÃO DE UM PRÁTICA PEDAGÓGICA

### 3.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo abordar os aspectos metodológicos acerca da prática pedagógica proposta nesta dissertação. Isso será feito com base na pedagogia do conceito e no trabalho com textos, tidos como clássicos da história da filosofia, e com o cinema como possíveis movimentos filosóficos para a aprendizagem de conceitos filosóficos. A primeira questão que surge para uma intervenção prática em sala de aula é a seguinte: quais seriam as melhores metodologias para guiar a aplicação e a avaliação da intervenção em sala de aula? O que está em jogo, nesse sentido, é a necessidade de uma tomada de decisão sob qual aspecto teórico-metodológico as atividades com os estudantes serão aplicadas e interpretadas. É em tal perspectiva que Alves-Mazzotti afirma o seguinte a respeito das pesquisas de campo nas ciências sociais (algo que inclui a própria pesquisa aplicada em educação):

As ciências sociais têm desenvolvido uma grande variedade de modelos próprios de investigação e propostos critérios que servem, tanto para orientar o desenvolvimento da pesquisa, como para avaliar o rigor de seus procedimentos e a confiabilidade de suas conclusões (Alves-Mazzotti, 2000, p. 110).

Um caminho para desviar as dificuldades, quanto à escolha de um desses “modelos de investigação”, será o de seguir o critério de afinidade teórica com os conceitos já abordados. Desse modo, será considerado que uma metodologia, para a parte prática, deve possuir uma relação estreita com a própria perspectiva teórica presente nos capítulos anteriores. Consequentemente no que seguirá, a própria pedagogia do conceito, como sugerida por Deleuze e Guattari, torna-se objeto de análise. Especificamente, a proposição de ensino de filosofia a partir da noção de construção e criação de conceitos conduz à seguinte questão para a prática: haveria uma proposta *construtivista* dentro da pedagogia do conceito de Deleuze e Guattari? Tal pergunta aponta para uma investigação que exige a explicitação do que seria uma metodologia construtivista para a prática, em sala de aula, e como ela se relaciona com a filosofia de tais autores sobre a criação de conceitos. Além do mais, nossa prática pedagógica levará em consideração as orientações formuladas por Aspis e Gallo (2009), bem como em Gallo (2012). Assim, cabe afirmar que tal prática se inclui no âmbito de análise da metodologia de pesquisa adotada, uma vez que tais autores se baseiam na obra de Deleuze e Guattari (2010) para fundamentar suas propostas para o ensino de filosofia.

Nesse mesmo viés, além de se colocar as mesmas avaliações para o encaminhamento da prática pedagógica, será necessário se perguntar se a proposta, quanto às atividades relacionadas ao cinema, está no mesmo escopo de interpretação metodológica. A seguinte provocação também será considerada para a parte prática da pesquisa: qual é o papel das sensações criadas pelo cinema no encaminhamento metodológico pedagógico de uma pedagogia do conceito?

Discutiremos se a coleta de dados poderá ser realizada através da prática de grupo focal, uma vez que ela parece pressupor algo compatível com a pedagogia do conceito, a saber: o pesquisador pode ter interação direta com o grupo no qual a pesquisa é aplicada. A análise dos dados também será alvo de discussão aqui a partir de tais pressupostos.

### 3.2 O ENSINO DE FILOSOFIA E A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

Criar conceitos é a mesma coisa que construir conceitos? Essa questão toca em um ponto central para pensarmos uma metodologia de ensino. Se Deleuze e Guattari se comprometem com uma visão construtivista, parece ser esse um norte para a escolha de tal metodologia. Assim, a primeira tarefa é saber quais seriam os aspectos básicos que indicam o que é o *construtivismo* e como isso orienta uma ação prática, no sentido metodológico, para o ensino de filosofia.

A partir de uma definição geral, podemos iniciar afirmando que o construtivismo aponta a relação do sujeito do conhecimento e sua interação com o mundo através de constructos. Para Flick (2004, p.88), “O que é comum a todas abordagens construtivistas é que elas examinam a relação com a realidade ao lidar com processos construtivos na abordagem dela”. O construtivismo, como apontado nisso, se apresenta como uma concepção metodológica na qual o conhecimento e a realidade seriam tratados como resultado de construções humanas, de maneira que, de acordo com Flick (2004, p.89), “a percepção é vista não como um processo passivo-receptivo de representação, mas como um processo ativo-construtivo de produção”. Flick aponta para uma característica fundamental do construtivismo: a percepção como um processo ativo-construtivo de produção. Nesse sentido, o construtivismo se configura como uma metodologia ativa da aprendizagem, como uma forma de construção, de criação de conhecimentos.

Ainda considerando essa tentativa de definir o construtivismo em um sentido geral, como parece ser a proposta de Flick, é possível afirmar que ela não elucida de modo preciso o que se deve adotar como perspectiva teórica para a escolha de uma metodologia na análise da

prática em sala de aula. Há dentro do construtivismo diversas correntes que o posicionam para diferentes olhares. Para resolver isso, será adotado aqui o que concebemos como sendo um viés construtivista presente na obra de Deleuze e Guattari.

Já foi afirmado que esses dois filósofos consideram que a filosofia é criadora de conceitos. Contudo, não está evidente se tal criação associa-se, de fato, a alguma noção de construtivismo. Para iniciar a reflexão a respeito de tal problema, vale considerar uma afirmação de Deleuze e Guattari que aparece já na Introdução da obra *O Que é a Filosofia?* Ali os dois autores descrevem a criação de conceitos, utilizando o termo “construtivismo”. Ou melhor, após relutarem em aceitar algumas das possíveis caracterizações do que seria filosofia<sup>1</sup>, Deleuze e Guattari tentam conceber que a filosofia, por um lado, não se opõe a um tipo de conhecimento dado por conceitos e que, por outro, ela também não se opõe à própria atividade de “construção” do conceito. Isso estaria em consonância com uma perspectiva nietzschiana de conhecimento filosófico:

Pode-se considerar como decisiva, ao contrário [das outras concepções], a definição da filosofia: conhecimento por puros conceitos. Mas não há lugar para opor o conhecimento por conceitos, e por *construção* de conceitos na experiência possível ou na intuição. Pois, segundo o veredito nietzscheano, você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver de início criado, isto é, *construído* numa intuição que lhes é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam. O *construtivismo* [*constructivisme*] exige que toda criação seja uma *construção* sobre um plano que lhe dá uma existência autônoma. Criar conceitos, ao menos, é fazer algo. [Itálico nosso] (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13-14)

Há alguns elementos a serem destacados da citação. Na obra *O Que é a Filosofia?*, além de outros relacionados, como “construção” e o verbo “construir”, é a primeira vez que os dois autores usam o termo “construtivismo” para explicar o que eles entendem por filosofia. Se a filosofia é criação de conceitos, no que parece, ela é algo que se caracteriza como uma *atividade construtiva*. Há uma ação a ser praticada, ou seja, é um “fazer algo”.

Se é isso que está em questão, no entanto, tal caracterização ainda é enigmática, ela não basta, ela não elucida, de modo consistente, o que é tal construtivismo, pois não estão evidentes quais são as condições, os elementos envolvidos no processo dessa construção. É por isso que há a necessidade de considerar outros aspectos da citação.

Mais precisamente, outra afirmação importante ali diz respeito ao ponto de partida da construção de conceitos. Deleuze e Guattari mencionam uma base para a construção, a saber,

---

<sup>1</sup> “Conhecer-se a si mesmo — aprender a pensar — fazer como se nada fosse evidente — espantar-se, ‘estranhar que o ente seja’ [...], estas determinações da filosofia e muitas outras formam atitudes interessantes, se bem que fatigantes a longo prazo, mas não constituem uma ocupação bem definida, uma atividade precisa, mesmo de um ponto de vista pedagógico” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13).

“um campo, um plano, um solo”, que se caracterizam como constituintes de uma *intuição* filosófica, que permite a formação de conceitos.

Assim, como poderíamos localizar uma espécie de construtivismo em Deleuze e Guattari? Para responder a essa pergunta, temos que retomar rapidamente o que é tal *base* para a ação de “criar” conceitos. Para isso, é possível indicar que existem três aspectos envolvidos na compreensão desse construtivismo: o próprio *conceito*; o *plano de imanência* (que diz respeito a essa “base” da citação acima); e o *personagem conceitual*<sup>2</sup>. Dentre eles, por sua vez, o próprio plano de imanência se apresenta como um dos pontos centrais para compreendermos o construtivismo dentro da obra de Deleuze e Guattari.

Para analisar a importância dada ao plano de imanência na compreensão da criação de conceitos como construtivismo, é necessário observar que Deleuze e Guattari (2010, p. 45) fornecem outras teses sobre o que seria tal plano: “a filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares em natureza, criar conceitos e traçar um plano”. Aqui a filosofia novamente está relacionada ao construtivismo, como também aponta para um aspecto já tratado por nós, mas que se faz necessário ser lembrado: a separação entre “criar” e “traçar”, isto é, por um lado o conceito é criado e por outro traça-se o plano.

Conforme já abordado, o plano de imanência é o “solo teórico” onde os conceitos são criados. O plano de imanência se apresenta com a imagem do pensamento. Assim, o traçado do plano de imanência se refere a uma seleção que cada filósofo faz de sua realidade para a criação de seus conceitos.

Contudo, além do plano de imanência, também necessitamos lembrar do personagem conceitual e o seu papel na criação de conceito. O personagem conceitual auxilia o plano de imanência em seu traçado sobre o caos, é ele que mergulha no caos para a realização do traçado, ao mesmo tempo que retorna do caos e contribui para a criação de conceitos. E, dentro do disposto, há a compreensão de que os conceitos não são deduzidos de um plano de imanência e sim são criados dentro do plano por intermédio do personagem conceitual. Como já dito, nesse sentido, os personagens conceituais são agentes de enunciação, eles participam ativamente da criação de conceitos. É dentro da relação existente entre o conceito, o plano de imanência e o personagem conceitual que a filosofia se estabelece como uma criação conceitual realizando o movimento filosófico.

Dados esses três elementos que compõem a criação de conceitos filosóficos, o que ainda não está claro dentro das argumentações apresentadas é o seguinte: por que a relação entre

---

<sup>2</sup>O plano de imanência e o personagem conceitual já foram abordados em nosso primeiro capítulo, quando tratamos sobre as condições de criação de um conceito.

conceito, plano de imanência e personagem conceitual pode ser configurada como um construtivismo? Diante de tal provocação, vale retomar o que foi considerado acerca de Flick. Ele afirma que uma das características do construtivismo é “um processo ativo-construtivo de produção”. O construtivismo é uma metodologia ativa, que pressupõe uma produção, uma criação. Ora, não é exatamente isso que Deleuze e Guattari estão indicando quanto descrevem a criação de conceitos? Para reforçar isso, retomando uma parte de uma citação já apresentada nessa seção, para Deleuze e Guattari (2010, p.14), “o construtivismo exige que toda criação seja uma construção sobre um plano que lhe dá existência autônoma. Criar conceitos, ao menos, é fazer algo”. Nessas palavras, Deleuze e Guattari deixam evidente a tese de que criar conceitos é uma atividade, é um fazer algo, um movimento ativo. E, para que isso se estabeleça em um sentido construtivista, isto é, faz-se necessário a articulação construtiva de três elementos: conceito, plano de imanência e personagem conceitual. É através de seu personagem conceitual que o filósofo mergulha no caos, realizando um traçado do plano de imanência (criação), ou opera sobre planos já criados (recriação), para pressupor a criação de conceitos.

Assim, a partir da compreensão apresentada, a prática adotada em sala de aula, nesta dissertação, tem como base a pedagogia do conceito, estabelecida em uma perspectiva construtivista. Dentro dessa posição, o movimento pedagógico realizado na prática terá como foco um processo ativo, ou seja, o trato com o conceito em sala de aula será como um processo de criação e recriação conceitual, que assume como imprescindível o estímulo de uma postura ativa por parte dos estudantes.

Nesse ambiente de oficina de criação de conceitos, o estudante se envolverá com aspectos filosóficos como também com elementos externos à filosofia, ou seja, terá contato com planos de imanência já criados para o trabalho com os conceitos, para traçar seu próprio plano de imanência, recortando o seu caos para agir e criar os seus próprios conceitos. Mas em tal ponto surge a questão: como realizar a aplicação da pedagogia do conceito em sala de aula? Quais passos devem ser adotados? Em relação a essas questões, direcionamo-nos à próxima seção deste capítulo, na qual serão analisados elementos que compõem a aplicação da prática pedagógica, como também o contexto, e os procedimentos adotados para a sua efetivação em que a aplicação se situa.

### 3.2.1 Encaminhamento metodológico-pedagógico

Como a parte prática desta pesquisa tem como base a pedagogia do conceito, para a realização da sequência didática, buscou-se em Aspis e Gallo (2009), e em outro trabalho

exclusivo de Gallo (2012), um fundamento para isso. A justificativa encontra-se no fato de que esses autores realizam uma aplicação dos conceitos, como proposto por Deleuze e Guattari, à prática do ensino de filosofia em sala de aula. É nesse sentido que Aspis e Gallo criam uma sequência didática, baseada em quatro momentos, que será de interesse aqui. São os seguintes momentos que nos interessam na pesquisa: *sensibilização*, *problematização*, *investigação* e *conceituação*. No entanto, para que isso aconteça de modo consistente, cabe esclarecer pontos importantes: de que forma tais etapas envolvem realmente os elementos apresentados por Deleuze e Guattari (plano de imanência, conceito e personagem conceitual) dentro do processo de criação de conceitos?

As primeiras etapas referem-se à sensibilização e à problematização. De acordo com Gallo (2012, p. 96), a *sensibilização* “...trata-se, nessa primeira etapa, de chamar a atenção para o tema trabalhado, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema afete os estudantes”. Assim, a sensibilização assume uma posição de mover a atenção do estudante para um problema filosófico através de elementos externos à filosofia.

Na sequência, Gallo (2012, p. 96) apresenta a etapa da *problematização*: “...trata-se de transformar o tema em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções”. Tal etapa apresenta-se como uma transição entre os elementos internos e externos ao movimento filosófico, pois ela faz uso das provocações realizadas na sensibilização, como também associa os problemas propostos pelos estudantes a problemas colocados pelos filósofos ao longo da história. Compreende-se que ambas as etapas (sensibilização e problematização) se configuram como a instauração do plano de imanência, pois o traçado no plano de imanência refere-se à colocação de elementos externos e internos à criação de conceitos. Assim, dentre tantos outros problemas presentes na realidade, a sensibilização e a problematização selecionam uma parte dela para que possa ser analisada filosoficamente. Entendemos, por sua vez, que esse traçado do plano de imanência não se esgota aqui, pois pode também envolver o trabalho com textos filosóficos.

A terceira etapa apresentada por Gallo (2012, p. 97) é a *investigação*: “...trata-se de buscar elementos que permitam a solução do problema. Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia que possam servir como ferramenta para pensar o problema em questão”. Compreende-se que tal etapa também faz parte do plano de imanência, pois ela refere-se ao trato com os textos filosóficos e a história da filosofia. Conforme já apresentado<sup>3</sup>, Deleuze e Guattari, assim como Gallo, assumem o importante papel da história da filosofia na

---

<sup>3</sup> Ver capítulo 1 desta dissertação.

criação de conceitos. Nesse sentido, como reforçado na citação acima, a história da filosofia servirá como uma base para a investigação de conceitos que se propunham a resolver o problema colocado. Assim, a investigação compreende os aspectos internos ao plano de imanência, pois ela realiza o trato com textos filosóficos para a criação ou recriação de conceitos.

A última etapa apresentada por Gallo (2012, p. 97) é a *conceituação*: “...trata-se de recriar os conceitos que equacionem nosso problema, ou mesmo de criar novos conceitos”. Ali, Gallo deixa clara a intenção de tal etapa: vinculada aos verbos *criar/recriar*, tão presente na obra de Deleuze e Guattari, o objetivo é agora o de obter a solução da problematização. O estudante é estimulado a fornecer o conceito que organize o caos, que dê o horizonte do desfecho do problema. Assim, tal etapa envolve todas as outras (sensibilização, problematização e investigação), algo que nos remonta à vinculação existente entre o conceito, o plano de imanência e o personagem conceitual, de tal forma que tais elementos se correspondem no desenvolvimento do processo de criação.

O último aspecto, apresentado por Deleuze e Guattari, para a criação de conceitos, é o *personagem conceitual*. Nesse sentido, compreendemos que o personagem conceitual é composto por estudantes (como agentes ativos do processo de criação), bem como pelo professor (tido como um mediador do processo). Essa compreensão justifica-se pelo fato de o personagem conceitual ser um agente enunciador de conceitos, é aquele que realiza o movimento filosófico para a instauração de um plano de imanência e a criação de conceitos. Então, o estudante, como agente ativo na criação de conceitos dentro da pedagogia do conceito, torna-se um personagem conceitual.

### 3.2.2 Criar e recriar conceitos: o que se almeja alcançar com os estudantes

Antes de passarmos para a apresentação propriamente da prática, é fundamental tratarmos de um ponto importante da pesquisa. Está em jogo a questão do aspecto de *novidade* alcançado no processo de *criação* conceitual por cada estudante. É necessário reforçar que já está presente no *trato* com conceitos já criados, algo que aponta para uma certa novidade. Ou seja, no que tange à criação de conceitos, segundo Deleuze e Guattari, vale lembrar que esses filósofos não apontam tal criação como algo isolado, referindo-se ao tempo filosófico como “uma ordem estratigráfica”. Assim, a criação de conceitos acontece dentro da própria história da filosofia, mas sem ser uma prisioneira da história. Em outras palavras, o verbo “criar” como

é usado dentro da obra de Deleuze e Guattari parece não se referir apenas a *criar algo absolutamente novo*, mas também a recriar, produzir semelhança.

Para compreender melhor recriação como parte da criação de conceitos, relembremos aqui uma citação já apresentada no primeiro capítulo: “não se trata de ‘fazer parecido’, isto é, de repetir o que o filósofo disse, mas de produzir semelhança, desnudando ao mesmo tempo o plano de imanência que ele instaurou e os novos conceitos que ele criou” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 68). A compreensão que essas palavras nos trazem está relacionada ao *trato* com o conceito. Dito de outra forma, o que os filósofos parecem sugerir é que a criação de conceitos também se refere à compreensão dos conceitos estudados e ao trabalho com os conceitos dentro de sua própria escrita. Assim, a referência dada às palavras “produzir semelhança” aparenta indicar primeiramente a compreensão dos conceitos, como também o deslocamento do conceito para *responder o seu próprio problema*. Eis, portanto, um ponto fundamental: uma vez que nossa pesquisa associa o estudo de textos filosóficos com a análise de um filme, desse modo, há *novos* problemas sendo considerados na avaliação de conceitos já criados por outros filósofos. Desse modo, consideramos que a compreensão, por parte dos estudantes, de conceitos produzidos na história da filosofia acontece em um viés de problematização diferente daquele dos filósofos que os criaram. Esse desafio proposto aos estudantes já se configura como um ato de criação.

Assim, como veremos nas próximas seções, é possível sugerir uma prática em sala de aula que almeja estabelecer com os estudantes um trabalho de aplicação conceitual. E assumimos, com base nos autores estudados, que isso já é de alguma forma *um processo de criação*, pois *exige* que estabeleça um *novo contexto de problematização* ao se avaliar um filme a partir de conceitos que não estavam antes previstos pelos seus próprios criadores.

Além do mais, é possível reforçar essa abordagem ao considerarmos o que Aspís e Gallo apresentam quanto à criação de conceitos pelos estudantes:

Os alunos serão convidados a escrever a sua versão do tratamento do problema. A retomada do texto filosófico é possível por meio de leitura filosófica, inclusive do estudo histórico do texto, por meio do qual se pode reativar o problema que o gerou, além de dissecar suas ideias e o movimento de seu pensamento, a lógica interna da investigação e argumentação. A transposição de tudo isso se dá na originalidade da composição e na introdução de novos elementos, é recriação. [...] Cada aluno será incentivado a elaborar um pensamento sobre o problema, mas fará isto, necessariamente, usando os conceitos estudados anteriormente. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 106-108).

Aqui os autores apontam o estudo do texto filosófico como uma base para a recriação dos conceitos. Algo que nos chama a atenção no primeiro momento da citação é que os alunos serão convidados a tratar o seu problema. Em outras palavras, os conceitos criados pelos filósofos do

passado podem ser reativados para responder o seu problema, através do minucioso trabalho com a leitura filosófica. Assim, a segunda parte da citação enfatiza a importância dos conceitos criados durante a história da filosofia, de modo que os estudantes são convidados a elaborar o seu problema e a buscar respondê-los usando os conceitos. Nesse sentido, compreende-se que a recriação de conceitos envolve tanto a compreensão dos conceitos como também a sua aplicação pelos estudantes. Isso se estabelece de forma que é na aplicação do conceito que se encontra o elemento criativo da recriação de conceitos.

Por esse motivo, para a interpretação das categorias elencadas para a análise de dados a serem coletados, como veremos abaixo, o direcionamento por nós adotado terá como base o trabalho com os conceitos do texto filosófico estudado *O Existencialismo é um Humanismo - Jean-Paul Sartre*, bem como, a maneira pela qual o filme interfere na compreensão de tais conceitos durante a aplicação da prática. Dito de outro modo, não será apenas analisada a compreensão do conceito pelo estudante, ou se ele criou algo novo, mas, além disso, a maneira pela qual ele aplicou o conceito filosófico em uma relação com o filme.

### 3.3 APLICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PESQUISA

#### 3.3.1 Contextualização

A aplicação da prática da pesquisa é realizada em um momento de pandemia. Segundo o site da Organização Mundial da Saúde (2020, p. 01), no dia 11 de março de 2020, fez-se o seguinte pronunciamento: “diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou nesta quarta-feira (11), em Genebra, na Suíça, que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, é agora caracterizada como uma pandemia”. Essa abordagem adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) se deve ao fato da grande capacidade de transmissão e infecção causada por novo coronavírus, causador da doença COVID-19 (Corona Virus Disease 2019). No mesmo anúncio em que a OMS caracteriza a COVID-19 causada pelo novo coronavírus, destaca-se a importância do comprometimento dos governos para adotar medidas sanitárias que reduzam a propagação da doença. Segundo a Organização Mundial da Saúde (2020, p. 01), “os países devem adotar uma abordagem envolvendo todo o governo e toda a sociedade, construída em torno de uma estratégia integral e combinada para prevenir infecções, salvar vidas e minimizar o impacto”.

Dentro desse contexto, as aulas presenciais (em escolas, institutos, universidades *etc.*) foram suspensas, ocasionando uma série de decretos e resoluções governamentais que

garantiam o ensino não presencial. Esse foi o caso do governo estadual do Paraná, que decretou a suspensão das aulas em todas as escolas da rede pública paranaense. Uma das resoluções publicadas diz respeito ao ensino híbrido<sup>4</sup>. Tal resolução, de N.º 673/2021 – GS/SEED, institui a realização de atividades presenciais e não presenciais de forma síncrona para o ano letivo de 2021, apresentando em seu artigo 14º a forma como o ensino deveria ser ofertado:

Art. 14 A oferta do ensino será feita da seguinte forma: I. Para os estudantes que serão atendidos integralmente de forma presencial, a oferta das atividades fica sob responsabilidade dos professores de cada estabelecimento de ensino com aulas regulares presenciais, garantindo os cuidados sanitários, conforme Resoluções SESA n.º 632/2020 e n.º 98/2021. II. Para os estudantes que estarão no sistema de revezamento semanal: a) na semana em que estiverem na escola serão ofertadas aulas regulares presenciais ministradas pelo professor. b) na semana em que estiverem em casa: i. os estudantes que possuem acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos assistem aula síncrona do professor (ao mesmo tempo que os estudantes presenciais). ii. os estudantes que eventualmente não possuem acesso no momento da aula, poderão fazer uso das aulas disponíveis no Aula Paraná, seja via aplicativo, ou YouTube, de acordo com o conteúdo específico, em momento posterior, para a recuperação do conteúdo perdido. iii. os estudantes que não têm acesso à internet e/ou equipamentos tecnológicos receberão os materiais impressos organizados pelo professor da turma. III. Para os estudantes cujos responsáveis optarem por não enviá-los para a instituição de ensino: a) os que possuem acesso à internet e equipamentos tecnológicos assistem aula síncrona do professor, ou seja, ao mesmo tempo que os estudantes das aulas presenciais. b) os estudantes que eventualmente não possuem acesso no momento da aula poderão fazer uso das aulas disponíveis no Aula Paraná, seja via aplicativo, ou YouTube, de acordo com o conteúdo específico, em momento posterior, para a recuperação do conteúdo perdido. c) os estudantes que não têm acesso à internet e/ou equipamentos tecnológicos receberão os materiais impressos organizados pelo professor da turma. (RESOLUÇÃO N.º 673/2021 – GS/SEED, p. 04)

Essa resolução apresenta pontos importantes relacionados ao esclarecimento da aplicação de ensino no momento de crise sanitária. Assim, destaca-se a opção dos pais por enviar ou não seus filhos ao ambiente escolar e quais seriam os procedimentos adotados em cada situação. Percebe-se ali três momentos diferentes: o ensino presencial, o ensino híbrido e o ensino não presencial. Vislumbra-se aqui que a expectativa do retorno às aulas no ano de 2021 estava adequada a diversas situações, de forma que a família poderia escolher em qual dessas situações os estudantes se encaixariam. No entanto, houve um agravamento da crise sanitária no Estado do Paraná nos dias em que as aulas retornariam, o que ocasionou a publicação do Ofício Circular nº 019 – DEDUC/SEED de 26 de fevereiro de 2021, o qual garante a realização das aulas de maneira totalmente on-line:

O ensino não presencial deve ocorrer, preferencialmente, com a realização de aulas via Google Meet. Estas devem estar de acordo com o horário de aula da escola. Neste momento, não há necessidade de realização dos meets na escola. Para os estudantes que não possuem condições de participar das aulas via Google Meet, serão ofertadas

---

<sup>4</sup>No ensino híbrido as aulas acontecem em forma de revezamento. A cada semana uma parte da sala frequenta o ensino presencial, o restante participa através de atividades não presenciais, podendo essas atividades acontecerem de maneira síncrona ou assíncrona dependendo da situação em que o estudante se encontra.

videoaulas pela TV, aplicativo Aula Paraná e Youtube, e as Trilhas de Aprendizagem (material impresso). As atividades serão postadas no Google Classroom pela Seed. (OFÍCIO CURRICULAR nº 019 – DEDUC/SEED, p. 01)

É dentro desse contexto pandêmico, com aulas não presenciais em formato síncrono, que a prática pedagógica foi aplicada, algo que será objeto de discussão do próximo capítulo desta dissertação. Desse modo, todas as atividades deveriam ser realizadas com a utilização das plataformas digitais disponibilizadas pelo Governo do Estado do Paraná, tais como: aplicativos Google Classroom, Google Meet e Google Forms, Google Jamboard e Edpuzzle. Por questões de facilidades técnicas, por parte dos estudantes, de que iria ministrar, optou-se que aulas semanais com os estudantes fossem realizadas pelo aplicativo Google Meet, tanto para a explicação de atividades quanto para o esclarecimento de dúvidas.

### 3.3.2 Detalhamento do encaminhamento pedagógico

Nesta dissertação partimos da compreensão de que o estudante não é um sujeito passivo, imerso apenas na transmissão de conhecimentos, mas ele está envolvido em uma atividade. Ou seja, a aula de filosofia – com a proposta apresentada por Aspis e Gallo de uma oficina de conceitos a qual tem como norte a criação de conceitos de Deleuze e Guattari – pressupõe esse elemento ativo. Contudo, faz-se necessário fornecer alguns fundamentos para a aplicação da proposta de Aspis e Gallo, como também os fundamentos que relacionam o envolvimento do filme ao texto filosófico para a aplicação da prática.

A primeira justificativa relaciona-se ao que é externo a filosofia, ou seja, o filme. Como foi abordado no Capítulo II, acima, afirmamos que Deleuze e Guattari apresentam a tese de que a arte, como um elemento externo à filosofia, pode interferir diretamente na criação de conceitos filosóficos através das interferências extrínsecas. Assim, compreendemos também que as sensações criadas pelo filme, como uma forma de arte, podem interferir de forma ativa na criação de conceitos. Todavia, o que nos cabe agora é pensar na seguinte pergunta: qual filme escolher? Partindo do pressuposto de que a prática é aplicada a estudantes do ensino médio técnico, faz-se necessário escolher um filme mais adequado a esse público. Recorremos à diferenciação que Machado faz dos dois tipos de imagens apresentadas por Deleuze (imagem-movimento e imagem-tempo) para nos auxiliar na escolha:

O que distingue, portanto, fundamentalmente os dois tipos de imagem é sua relação com o tempo: enquanto a imagem-movimento dá uma representação direta do tempo, isto é, mostra o tempo através do movimento, representa um curso empírico do tempo, a imagem-tempo apresenta o tempo diretamente, dá uma apresentação direta do tempo, uma apresentação do tempo puro, livre do movimento. (MACHADO, 2009, p. 281).

O que Machado aponta são os dois tipos de imagens apresentados por Deleuze em seus livros *Cinema 1: A Imagem-Movimento* e *Cinema 2 – A Imagem-Tempo*. São nessas obras que se destaca um ponto fundamental para distinção conceitual fornecida: *o tempo*. Na primeira obra apresentada, percebe-se que o tempo e o movimento têm uma ligação direta, dinâmica e interativa, pois o tempo é apresentado pela sua interação com o movimento. Já na segunda obra, percebe-se que a indicação está relacionada ao tempo puro, compreendida aqui como uma reflexão mais calma sobre as imagens apresentadas em um filme.

Considerando as elucidações apresentadas acima e as especificidades das possíveis turmas em que a prática poderia ser aplicada, compreendemos que um filme imagem-movimento seria mais adequado. Essa escolha justifica-se pela atenção que um filme interativo e dinâmico pode provocar nos espectadores. Ou seja, essa prática é desenvolvida para a aplicação no Ensino Médio e/ou Técnico, assim considera-se que esse tipo de filme possivelmente pode atrair a atenção dos estudantes dessa etapa de ensino.

Nesse sentido, o filme escolhido para esta prática foi o *Efeito Borboleta* de Eric Bress e J. Mackye Gruber. Uma possível sinopse do filme é a seguinte:

O estudante universitário Evan Treborn está aflito com dores de cabeça tão fortes que frequentemente desmaia. Enquanto está inconsciente, Evan pode viajar de volta no tempo para momentos de dificuldades na infância. Ele também pode alterar o passado para os amigos, como Kayleigh, que foi molestada pelo pai. Porém ao mudar o passado, ele pode alterar o presente, o que leva Evan a se encontrar em um pesadelo de realidades alternativas, incluindo uma onde ele está preso. (BRESS; GRUBER, 2004).

Tal filme é compreendido aqui como um filme imagem-movimento por sua interação e seu dinamismo na apresentação das imagens. Em outras palavras, as imagens apresentadas no filme estão em uma interação dinâmica com o tempo. Assim, o filme caracteriza-se pela sua ação e interação no decorrer das cenas. Como um filme de ficção científica, ele apresenta como possibilidade o envolvimento do espectador por sua irrealidade.

Aspis e Gallo (2009, p. 76) afirmam o seguinte sobre a necessidade do envolvimento dos estudantes com a preparação de um problema, para o desenvolvimento da oficina de conceitos: “antes de começar a traçar o problema, sugerimos que os professores se dediquem a elaboração de atividades que possam afetar os alunos para o posterior problema, que os tornem sensíveis à necessidade de buscar resposta”. Nessas palavras os autores estão claramente tratando da primeira etapa da sequência didática, a saber, a *sensibilização*. A ênfase atribuída na citação é ao verbo “afetar”, ou seja, é necessário que os estudantes sejam afetados por algo externo a eles para tornarem-se sensíveis à problematização filosófica. Dessa forma, compreendemos que esse filme, em específico, é capaz de envolver e afetar os estudantes para

a realização da sequência didática proposta, a qual abrange um segundo elemento de igual importância, o texto filosófico.

\*\*\*

O segundo eixo para a realização da sequência didática é o texto filosófico. Como visto anteriormente, tanto em Deleuze e Guattari quanto em Gallo, o texto filosófico é uma importante base para a criação de conceitos. No entanto, no ensino de filosofia faz-se necessário um certo cuidado no seu uso. Como apontado por Aspis e Gallo, o trabalho com textos filosóficos apresenta certas armadilhas, a que eles atribuem o nome de enciclopedismo. Em oposição ao enciclopedismo com base em Deleuze, no qual a história da filosofia dentro do ensino de filosofia é colocada em uma posição criativa, Aspis e Gallo apresentam o termo “arte do retrato”. Em resumo, o ensino de filosofia pautado na oficina de criação de conceitos não deixa de lado o estudo de textos filosóficos, ao contrário os toma como uma importante base. Contudo, os textos filosóficos não são colocados de uma forma conteudista, centrados na transmissão de saberes, mas são envolvidos dentro de um processo de compreensão, recriação e criação de conceitos.

A partir da compreensão dessa importância que os textos filosóficos, tornou-se necessário escolher um texto filosófico a ser utilizado nas aulas de filosofia. Considerando os conteúdos previstos para o ensino médio paranaense, para parte prática da pesquisa, o texto escolhido foi *O Existencialismo é um Humanismo* do filósofo Jean-Paul Sartre. Todavia, algumas justificativas fazem-se necessárias acerca de tal escolha. Primeiramente, a aplicação destina-se a uma turma de 4ª série do curso de formação de docentes, na qual o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula é o de *ética*, tendo como conteúdo específico *liberdade e autonomia do sujeito e a necessidade de normas*. Assim, para não fugir dessa organização na disciplina de filosofia, ao mesmo tempo que evitamos cair no enciclopedismo, optamos pelo trabalho com esse texto filosófico em específico em uma concordância ou até mesmo uma discordância com o filme.

O trabalho com o texto filosófico procede por três momentos. No primeiro momento, os estudantes recebem o texto por completo, como também um roteiro para a análise do conteúdo ali presente. O roteiro elaborado teve como base o livro *Comentário de Texto Filosófico* de Évelyne Rougue (2014, p. 33)<sup>5</sup> no qual a autora sugere um roteiro para o estudo

---

<sup>5</sup> Conferir Anexo I.

organizado de um texto filosófico. A busca por um roteiro para a análise do texto filosófico se fez necessária pelas seguintes indicações de Aspis e Gallo:

[...] o trabalho de ensinar a ler o texto filosoficamente não é o de deixar que o aluno explore o texto espontaneamente. A leitura filosófica é um estudo. O aluno inexperiente poderá pensar em agarrar seu livro e deitar-se no sofá displicentemente enquanto assiste alguma coisa na televisão. Mas o texto filosófico requer que dialoguemos com ele, se não respondemos, sua filosofia não se reativa. Podemos rabiscá-lo, anotar nossas falas desse diálogo. Dizemos que essa leitura é estudo, por que essa necessidade de dialogar com ele que nos é despertada, faz com que o entendimento seja uma reescrita, é decifrar. Ao ler filosoficamente um texto somos obrigados a traduzi-lo, passamos a ser autores, também da nossa compreensão da coisa. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 96).

Tais autores deixam evidente a posição de que a leitura filosófica é uma espécie de processo, isto é, constitui-se como um estudo que exige encaminhamento gradativo de contato com o texto no ato da leitura. Assim torna-se diferente a posição do leitor na leitura de um texto filosófico em comparação a outros tipos de textos. Tal estudo do texto se faz necessário para que os conceitos presentes no texto filosófico possam ser “reativados”. Isso se torna fundamental para que, além de compreender os conceitos presentes, o estudante possa recortá-los e reativá-los como uma forma de compreender e responder os seus próprios problemas. Em um mesmo sentido, Rogue (2014, p. 56) destaca: “a compreensão de um texto filosófico é indissociável da exigência de pensar por si mesmo”. Nessa frase encontra-se algo que muito repetimos aqui: o estudo do texto filosófico não é apenas uma repetição de conceitos, mas também é um pensar “por si mesmo”. Assim, diante do exposto, compreendemos que a adoção de um roteiro de estudo de texto filosófico pautado na autora em questão, não trai a organização de nossa prática pedagógica baseada em uma oficina de conceitos. Ou seja, ambos se voltam para a ideia de que o estudo de textos filosóficos não são um fim em si mesmo, mas estão articulados na formação de seu próprio pensamento.

O segundo momento de estudo do texto filosófico refere-se a assistir a um vídeo, do professor Franklin Leopoldo e Silva, presente na plataforma do Youtube com o título *Sartre e o Existencialismo*<sup>6</sup>. A utilização de um vídeo após a realização da leitura do texto filosófico se justifica pela seguinte consideração:

[...] depois de um trabalho artesanal de primeiro contato dos alunos com os textos, aconselhamos aulas expositivas e/ou outros textos explicativos. Isto quer dizer que se em algum momento houver “explicação” sobre as ideias dos filósofos, esta será só um complemento e não todo o contato dos alunos com as ideias dos filósofos. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 95).

---

<sup>6</sup> Para facilitar a apresentação aos estudantes, recomendou-se o recorte do vídeo de modo a ser visto do início até 50min18s.

A razão para a introdução de comentadores e de uma “explicação” do professor só em um segundo momento está na necessidade de os estudantes terem esse primeiro contato com os textos filosóficos em si. No entanto, isso não significa que as análises de comentadores, como no caso do vídeo escolhido e a mediação do professor, possam ser deixadas de lado. Como vemos, Gallo e Aspís reconhecem a importância dessa intervenção posterior à leitura do texto.

Ainda com base na indicação da citação acima, o terceiro momento para a análise do texto filosófico acontece através de uma interação síncrona utilizando o aplicativo *Jamboard*<sup>7</sup>. Tal recurso permite que a professora disponibilize aos estudantes páginas em branco nas quais eles possam editar textos de forma simultânea. Nas páginas atribuídas, estavam alguns conceitos do texto *O Existencialismo é um Humanismo*, tais como: *a existência precede a essência; responsabilidade; angústia; desamparo; desespero; o homem está condenado a ser livre; o homem se define pelo seu projeto; má-fé*. Contudo, as apresentações desses conceitos não se configuram como uma imposição ou aceitação de sua compreensão, pois, se assim fosse, novamente correríamos o risco de cair no enciclopedismo. Mas isso é concebido como uma forma de mediação da professora em sala de aula para o trato com os textos filosóficos, de maneira que a ideia central aqui é a exploração da compreensão dos estudantes no que tange o texto filosófico. Uma razão para isso está no que ainda os autores apontam:

Os professores terão de inventar suas táticas para incentivar os alunos a todo momento a desmontar o texto para entendê-lo, acompanhar a sua lógica, trilhar seu raciocínio, separar as partes para conhecê-las e conhecer suas relações. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 96).

Apesar de apresentarem diversos apontamentos para a leitura de textos filosóficos, esses autores não propõem um roteiro único para a realização dessa atividade. A compreensão aqui é a de que a autonomia atribuída aos professores na oficina de criação de conceitos refere-se às singularidades do processo educacional: cada turma é única, cada professor é único. Por esse motivo, a oficina de conceitos não se apresenta como um método fechado, cada professor deve pensá-la em sua realidade.

\*\*\*

Após as considerações acima, um terceiro questionamento nos surge: qual é a possível relação que pode ser realizada entre o filme escolhido (*Efeito Borboleta*) e o texto filosófico

---

<sup>7</sup> O aplicativo *jambord* pertence à família G Suíte, e configura-se como um quadro interativo que permite a compatibilidade e a colaboração on-line dos usuários de forma síncrona.

escolhido (*O Existencialismo é um Humanismo*) para a realização da parte prática de nossa pesquisa?

O filme *Efeito Borboleta* [*The Butterfly Effect*] se inicia com uma referência à *teoria do caos*: “It has been said that something as small as the flutter of a butterfly’s wing can ultimately cause a typhoon halfway around the world” [Tem sido dito que algo tão pequeno quanto o bater de asas de uma borboleta pode causar um tufão do outro lado do mundo]. O objetivo disso é claro: relacionar o enredo do filme com tal teoria matemática/física. De modo geral, essa é uma teoria que aborda matematicamente os *sistemas dinâmicos* ou *complexos*. A ideia básica é que, ainda que existam aspectos determinantes de eventos físicos, há desdobramentos imprevisíveis por mais que se conheça as condições iniciais dos eventos. A imprevisibilidade marca o cenário caótico da ciência contemporânea que é valorizada para o enredo do filme. Desse modo, como o próprio título do filme indica, o efeito do bater de asas de uma borboleta pode ser imprevisível, de modo a ocasionar um tufão em outra parte do mundo. E é no contexto de imprevisibilidade que as ações do personagem principal Evan (Ashton Kutcher) acontecem.

Devido a uma anomalia genética herdada de seu pai, alguns momentos perturbadores da infância de Evan são apagados de sua memória. A cada momento marcante, Evan perdia a consciência e acordava sem saber o que havia acontecido. Tais momentos ficaram marcados em sua memória como buracos negros. Mas, em uma noite, ele encontra seus antigos diários, escritos durante sua infância como uma recomendação médica para evitar os lapsos de memória. Para sua surpresa, todos os momentos que ele havia esquecido estavam escritos em seus diários. Ao começar a leitura desses acontecimentos escritos, Evan consegue regressar ao passado e recuperar os momentos que foram perdidos em sua memória.

Contudo, além disso, ele percebe que também pode modificar os acontecimentos, com a intenção de melhorar a vida de seus amigos e familiares. E toda mudança que ele realizava no passado não só resultavam em boas consequências no presente. As modificações também ocasionavam problemas, principalmente, para um de seus amigos ou algum familiar. Tais problemas são consequências imprevistas, que o personagem não desejava que acontecesse. Por mais que ele conhecesse as condições iniciais dos eventos que ele tentava modificar, as consequências sempre vinham acompanhadas de elementos indesejáveis. Então, Evan percebe que não é capaz de melhorar a vida das pessoas sem interferir em todos os outros momentos que estão ligados àquela situação, algo que ele percebe ser impossível de ser feito.

Enfim, esse filme apresenta mais de uma possibilidade de final. O final escolhido para apresentar aos estudantes é aquele no qual Evan decide se desvincular, ainda na infância, de

qualquer relação com a personagem com a qual se apaixona já no início do filme: Kayleigh Miller (Amy Smart). Para isso, Evan volta no tempo e ofende Kayleigh exatamente no momento em que a conhece, de modo que eles passam a ter nenhum tipo de envolvimento. Assim, o personagem principal sacrifica o seu amor para salvar todos os seus amigos e a si mesmo de todos os acontecimentos imprevisíveis (indesejados) que resultariam de seu envolvimento com Kayleigh.

Durante todo o filme, há a percepção de que Evan se encontra preso àqueles acontecimentos. Em outras palavras, não importava o que ele tenha feito no passado, o seu presente ainda estaria determinado, sempre contendo situações indesejadas, em que alguma coisa prejudicial aconteceria com algum de seus amigos ou com a sua mãe. Inclusive algumas cenas do início do filme, mais especificamente da infância de Evan, acontecem novamente no fim do filme quando Evan tenta realizar as viagens no tempo para “consertar” a vida de todos, sugerindo assim uma relação de determinação dos acontecimentos.

Então, mais do que abordar questionamentos consequencialistas, ou seja, questionamentos em torno das consequências de nossas ações, o filme levanta questionamentos a respeito da *liberdade*: como sujeitos no mundo, nossos atos são plenamente livres ou pré-determinados pelas situações? Existe um determinismo que controla todos os nossos atos? Nesse sentido, esses e demais questionamentos, que podem ser relacionados ao filme, podem também estar relacionados à obra *O Existencialismo é um Humanismo*. Contudo, aqui abrimos uma ressalva. Acima expomos a ideia de que em diversas passagens do filme há uma indicação de uma determinação humana de condição. Ou seja, não importa o que nós façamos, nossos atos serão sempre determinados pelas circunstâncias. Todavia, apesar do aparente distanciamento apresentado em algumas ideias do filme em relação ao texto filosófico, é possível sustentar que ambos se aproximam. Como por exemplo: um trecho inicial do filme, ainda na infância dos personagens, apresenta uma sequência de imagens que se repete no futuro. Trata-se do momento em que Evan assassinou um rival, Tommy (William Lee Scott), durante uma briga. Em razão disso, Evan acaba preso. Na prisão, Evan decide voltar ao passado para conseguir a ajuda de seu companheiro de cela. Contudo, tal evento parece estar vinculado a um conceito de determinismo, ou seja, não importa as modificações (escolhas) que ele realize, aquele momento, o assassinato de Tommy e a sua prisão, sempre retornam com elementos indesejados. Mesmo com consequências imprevisíveis, o filme sugere que há eventos que estão predestinados a acontecer.

No entanto, Sartre (1970, p. 04) aponta que: “a existência precede a essência [...], o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define”. Ali, o

filósofo apresenta que o destino do ser humano não é algo que se encontra pronto. Pelo contrário, não há um destino, pois é o ser humano que se define. Isso se opõe àquilo que o filme parece sugerir. Ora, é justamente a oposição apresentada entre essas cenas do filme e o texto filosófico que interessa para o debate filosófico em sala de aula. O confronto entre as duas visões, a do filme e do texto filosófico, torna-se um frutífero campo para a discussão de questões em torno da liberdade humana. Como por exemplo: O ser humano está pronto com um destino previamente determinado? Ou ao contrário disso, é ele que se constrói na escolha de sua moral?

Outro aspecto marcante do filme, o qual aparentemente encontra-se também como uma forma de discordância das posições apresentadas por Sartre, refere-se ao comportamento de Tommy. Em diversos momentos do filme o personagem Tommy modifica o seu comportamento conforme o momento em que ele está vivendo. Há a possibilidade de comparar tais cenas as seguintes citações:

[...] se a existência precede a essência, nada poderá jamais ser explicado por referência a uma natureza humana dada e definitiva; ou seja, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade. Por outro lado, se Deus não existe, não encontramos, já prontos, valores ou ordens que possam legitimar a nossa conduta. Assim, não teremos nem atrás nós nem a nossa frente, no reino luminoso dos valores, nenhuma justificativa e nenhuma desculpa. Estamos sós, sem desculpas. É o que posso expressar dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado, porque não se criou a si mesmo, e como, no entanto, é livre, uma vez que foi lançado, é responsável por tudo o que faz. (SARTRE, 1970, p. 07).

E continua:

Além disso, se bem que seja impossível encontrar em cada homem uma essência universal que seria a natureza humana, considera que exista uma universalidade humana de condição. [...] As situações históricas variam: o homem pode nascer escravo numa sociedade pagã ou senhor feudal ou proletariado. O que não muda é o fato de que para ele é sempre necessário estar no mundo, trabalhar, conviver com os outros e ser mortal. Tais limites não são nem subjetivos nem objetivos; ou, mais exatamente, têm uma face objetiva e uma face subjetiva. São objetivos na medida em que podem ser encontrados em qualquer lugar e são sempre reconhecíveis; são subjetivos porque são vividos e nada são se o homem não os viver, ou seja, se o homem não se determinar livremente na sua existência em relação a eles (SARTRE 1970, p. 13).

Na primeira citação, Sartre aborda o conceito de liberdade. Podemos destacar como importante a frase na qual afirma-se que o homem está “condenado a ser livre”. Ali o filósofo deixa claro a sua negação pelo determinismo, dada a liberdade humana. Assim compreende-se que a liberdade não é algo que a humanidade possui ou não, mas algo que é intrinsecamente parte de seu ser. O ser humano não escolhe a liberdade, pois ele é liberdade, como também é responsável por tudo o que faz.

Já na segunda citação, Sartre apresenta o conceito de “universalidade humana de condição”. Nesse conceito, o filósofo destaca as condições históricas em que cada ser humano nasce, ressaltando os aspectos que não se modificam em cada ser humano: “é sempre necessário

estar no mundo, trabalhar e conviver com os outros”. Em outras palavras, tais condições são consideradas objetivas, pois todos os seres humanos têm que se submeter a elas. No entanto, também são subjetivas, pois elas só existem quando os seres humanos atribuem livremente sua existência a elas, ou seja, quando elas são vividas.

A comparação entre as cenas em que o personagem Tommy modifica o seu comportamento e as citações de Sartre, apresentadas acima, podem proporcionar problematizações a respeito da existência da nossa liberdade e das nossas escolhas, apesar das circunstâncias históricas, políticas, econômicas e culturais que vivenciamos.

Um terceiro ponto que possibilita uma comparação diz respeito, agora, ao filme como um todo. O enredo do filme apresenta uma ideia de exploração das escolhas não realizadas, ou das possibilidades não feitas. Em outras palavras, o personagem principal Evan retorna diversas vezes ao passado com a intenção de refazer aquelas escolhas para modificar o seu presente. Assim, essas imagens nos apresentam uma reflexão sobre as possibilidades de nossas escolhas: “Ora, mas se eu escolhesse um outro caminho ao invés deste que eu escolhi?”. Podemos comparar isso com a seguinte citação de Sartre:

Ora, na verdade, para o existencialista, não existe amor se não aquele que se constrói; não há possibilidade de amor senão a que se manifesta num amor; não há gênio senão aquele que se expressa em obras de arte [...]. Um homem compromete-se com sua vida, desenha seu rosto e para além desse rosto não existe nada [...]. O que queremos dizer é que um homem nada mais é do que uma série de empreendimentos, que ele é a soma, a organização, o conjunto das relações que constituem esses empreendimentos. (SARTRE, 1970, p. 11).

A comparação realizada entre essa visão geral do filme e o trecho do texto filosófico apresentado acima suscita provocações a respeito das possibilidades existentes além de nossas escolhas. Pois, o filme propõe a ideia de que, em um “universo paralelo”, as escolhas poderiam ser refeitas inúmeras vezes, provocando inclusive uma certa nostalgia das escolhas não realizadas. Já no trecho do texto filosófico, Sartre apresenta a ideia de que não há uma possibilidade além da escolha. Ou seja, não há uma possibilidade do que o homem venha a ser além daquilo que ele escolheu ser. Como aponta Sartre (1970, p. 11), “[...]só a realidade conta”. Nesse sentido, as provocações apresentadas aqui, apesar de serem discordantes, se aproximam por sua oposição e fomentam problematizações a respeito das nossas escolhas.

No entanto, há outras cenas que pressupõem uma analogia entre o filme e o texto filosófico. Em uma sequência de cenas iniciais, que remetem à adolescência dos personagens, Evan promete à Kayleigh que voltaria para buscá-la, mas isso não aconteceu. Essa sequência é retomada no presente quando Evan é comunicado do suicídio de Kayleigh. Ele vai ao velório dela e deposita em seu caixão a mesma frase que tinha mostrado a ela no passado, com os

dizeres: “eu vou voltar para te buscar”. Essas cenas poderiam ser comparadas com as seguintes palavras, nas quais Sartre apresenta os conceitos de *desamparo* e *desespero*:

O existencialista não pensará nunca, também, que o homem pode conseguir o auxílio de um sinal qualquer que o oriente no mundo, pois considera que é o próprio homem quem decifra o sinal como bem entende. Pensa, portanto, que o homem, sem apoio e sem ajuda, está condenado a inventar o homem a cada instante. [...] Se se entender que, qualquer que seja o homem que surja no mundo, ele tem um futuro a construir, um futuro virgem que o espera, então a expressão está correta. Porém, nesse caso, estamos desamparados. (SARTRE, 1970, p. 08).

E continua:

Ele [desespero] significa que só podemos contar com o que depende de nossa vontade ou com o conjunto de probabilidades que tornam a nossa ação possível. Quando se quer alguma coisa há sempre elementos prováveis. Posso contar com a vinda de um amigo. Esse amigo vem de trem ou de ônibus; sua vinda pressupõe que o ônibus chegará na hora marcada e que o trem não descarrilhará. Permaneço no reino das possibilidades; trata-se de contar com os possíveis, apenas na medida exata que nossa ação comporta o conjunto desses possíveis. (SARTRE, 1970, p. 10).

Tais palavras apresentam reflexões acerca da construção de nossas ações no mundo e sobre quais são as bases que guiam os nossos comportamentos. Na primeira citação, a qual trata do conceito de *desamparo*, Sartre aponta a inexistência de sinais fixos no mundo que guiam o homem em sua vida, pois é ele próprio que interpreta o sinal à sua maneira. Dito de outro modo, o filósofo destaca que o ser humano constrói o seu futuro sem nada que o ampara, ele está só.

Quanto à segunda citação, Sartre aponta o conceito de *desespero*. Tal conceito aparenta assemelhar-se ao conceito de *desamparo*, pois de acordo com o filósofo “só podemos contar com o que depende da nossa vontade”. Assim, estamos no “reino das possibilidades” e não podemos contar com elas, mas apenas com aquilo que depende de nossa ação e de nossa vontade. Nesse sentido, a comparação entre o trecho do filme citado acima e as referidas citações poderiam fomentar debates em torno de questões como: há algum sinal orientador no mundo com o qual podemos contar? Há algo que guia as nossas ações?

Na mesma sequência de cenas apresentadas acima, Evan sente o peso da responsabilidade pela morte de Kayleigh. Essa situação também pode ser comparada com a citação em que Sartre (1970, p. 05) expõe o conceito de angústia: “[...]uma responsabilidade direta com os homens engajados pela escolha. Não se trata de uma cortina entreposta entre nós e a ação, mas parte constitutiva da própria ação”. A angústia sentida por Evan está claramente associada à responsabilidade pelos seus atos, como também, à consequência de seus atos que resultaram no suicídio de Kayleigh. Esse momento foi crucial para o desenrolar de toda a trama do filme, pois a partir desse sentimento de angústia, Evan decide retornar ao passado para “consertar” o presente.

Uma outra analogia pode ser realizada com os momentos do filme nos quais Evan atribui a Tommy a culpa por todos os fatos ruins que ocorreram. Em um mesmo sentido poderíamos recorrer à citação em que Sartre destaca o conceito de *má fé*:

O homem que se engaja e que se dá conta que ele não é apenas aquele que escolheu ser, mas também um legislador, que escolhe simultaneamente a si mesmo e a humanidade inteira, não consegue escapar ao sentimento de total e profunda responsabilidade. É fato que muitas pessoas não sentem ansiedade perante si mesmo, evitam encará-la; certamente muitos pensam que, ao agir, estão apenas engajando a si próprios e, quando se lhes pergunta: mas se todos fizerem o mesmo? Eles encolhem os ombros e respondem: nem todos fazem o mesmo. Porém, na verdade, devemos sempre perguntar-nos: o que aconteceria se todo mundo fizesse como nós? E não podemos escapar a essa pergunta inquietante a não ser por uma espécie de má fé. Aquele que mente e que se desculpa dizendo. Nem todo mundo faz o mesmo, é alguém que não está em paz com sua consciência, pois o fato de mentir implica o valor universal atribuído a mentira. (SARTRE 1970, p. 05).

Ao realizar a comparação entre Evan e Tommy, tendo como referência a citação de Sartre, poderíamos nos questionar: o personagem Tommy seria realmente o único culpado por todos os fatos ruins que ocorreram? Evan estaria agindo de má fé? Aparentemente o conceito de má fé está muito presente nas cenas do filme, pois Evan sempre atribui a Tommy a responsabilidade pelas consequências de suas ações. No entanto, essa visão muda em uma cena que se encontra na parte final do filme, na qual Evan e Kayleigh conversam a respeito de sua infância. Ele descobre que o fator principal para os acontecimentos ruins que ocorreram durante todo o filme foi o momento em que se conheceram. Essa cena em específico apresentou-se como um desenrolar para o final da trama, na qual Evan ofende Kayleigh no momento em que se conheceram, com o objetivo de que eles se afastem. Isso evita, assim, todas as consequências ruins que viriam a ocorrer através de sua aproximação com ela. Dessa forma, essas cenas sugerem uma posição de consciência de Evan no que tange à sua responsabilidade para com os outros.

Em relação ao eixo principal do filme, que é a relação da viagem do tempo e com as mudanças que ela realiza na vida dos personagens, uma outra comparação poderia ser realizada com o texto de Sartre:

Porém se realmente a existência precede a essência, o homem é responsável pelo que é. Desse modo, o primeiro passo do existencialismo é o de pôr todo homem na posse do que ele é de submetê-lo à responsabilidade total de sua existência. Assim, quando dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos apenas dizer que o homem é responsável pela sua individualidade estrita, mas que é responsável por todos os homens[...]Ao afirmarmos que o homem escolhe a si mesmo, queremos dizer que cada uma de nós se escolhe, mas queremos dizer também que, escolhendo-se, ele escolhe todos os homens. (SARTRE 1970, p. 05).

Tal analogia suscita provocações a respeito da nossa responsabilidade, não apenas em relação a nós mesmos, como apontado por Sartre, mas também pela responsabilidade “por todos os

homens”. Assim, de acordo com o filósofo, a responsabilidade por nossa existência está para além de nossa individualidade, interferindo no outro. Comparado ao filme, há diversas cenas em que Evan está bem, mas retorna ao passado para melhorar a vida dos outros, expondo uma relação de uma responsabilidade com o outro. Há também cenas em que os sentimentos de angústia e desespero, que envolvem o personagem principal, são fortemente percebidos em relação às mudanças que ele tenta realizar para alterar os acontecimentos de seu presente e o dos outros. Porém, isso sempre acaba resultando em situações prejudiciais para si mesmo ou para os demais personagens.

\*\*\*

Até o momento nos dedicamos a compreender a relação existente entre o filme (*Efeito Borboleta*) e o texto filosófico (*O Existencialismo é um Humanismo*) escolhidos para a aplicação dessa prática. Todavia, há ainda um ponto importante a ser considerado: como o uso do cinema entra no processo de *criação* de conceitos? Nessa proposta, há a intenção de analisar o cinema como uma arte que está para além da sensibilização no ensino de filosofia, ou seja, o objetivo é avaliá-la como fazendo parte do movimento de construção conceitual. Nesse sentido, o cinema pode ser compreendido como externo à filosofia, ao mesmo tempo que as sensações criadas pelo cinema também podem fazer parte do processo de criação conceitual.

Desse modo, há uma análise das sensações criadas pelo cinema na construção de conceitos ao mesmo tempo que é uma aplicação da sequência didática apontada por Aspis e Gallo. Ressalta-se aqui que não é intenção da dissertação desvalorizar a sequência didática apontada por esses autores, mas investigar questões importantes relacionadas ao uso do cinema em sala de aula: a arte ou, mais especificamente, as sensações criadas pelo cinema podem interferir na criação de conceitos filosóficos para além de uma sensibilização inicial? Ou ainda, as emoções provocadas pelo cinema podem contribuir diretamente para a compreensão, criação ou recriação de conceitos no ensino de filosofia?

Para que o encaminhamento metodológico pedagógico, da parte prática da pesquisa, pudesse ser compreendido em cada uma das suas etapas, optou-se para construir tabelas que, além da separação por cada aula (colunas horizontais), contém tópicos que apresentam as características principais com que cada aula se compromete (colunas verticais). Além do mais, vale ressaltar que o encaminhamento metodológico foi dividido em dois momentos para a análise dentro da proposta de construção de conceitos. Nesse sentido, cada tabela configura-se da seguinte maneira:

TABELA 3. 1 - Aplicação da Prática – primeiro momento

| Número de aulas | Etapa                  | O que é?   | Como acontece?   | Onde acontece?   |
|-----------------|------------------------|--|--|--|
| Aula 01         | Sensibilização Inicial | Conversa inicial com as estudantes   | A professora explica a prática de pesquisa e, juntamente com os estudantes, levanta problematizações iniciais sobre o tema estudado.   | Plataforma Google Meet   |
| Aula 02         | Sensibilização         | Esta etapa busca estabelecer uma relação de empatia com o tema trabalhado, pois, de acordo com Gallo (2012, p. 96), “os conceitos só são criados para enfrentar problemas, e só enfrentamos problemas que efetivamente vivemos”. Em tal sentido, essa fase não é pautada pela criação conceitual, mas pela problematização, a partir, das emoções proporcionadas pelo filme. O problema não pode ser a imposição externa, pois não seria mais um problema e sim um falso problema, ele precisa ser vivido, experienciado pelo estudante, trata-se de se envolver em um problema filosófico a partir de elementos externos. | Acontece a análise do filme “Efeito Borboleta”. Foi solicitado que os estudantes assistam ao filme de forma assíncrona, visto o pouco tempo destinado às aulas de filosofia no ambiente escolar. A importância e a motivação, para a análise do filme, foram ressaltadas no primeiro encontro com as estudantes.   | Através do aplicativo Google Meet. Para que os estudantes pudessem assistir ao filme em sua integralidade, há sua atribuição pelo aplicativo Edpuzzle <sup>8</sup>   |
| Aula 03         | Problematização        | É a possibilidade de transformar um tema em problema, motivando em cada um o desejo de buscar soluções, problematizando vários aspectos do tema em diferentes perspectivas. Conforme aponta Gallo (2012, p. 97), “quanto mais completa a problematização, mais intensa será a busca por conceitos que possam nos ajudar a dar conta do problema”.  | O momento da problematização tem a intenção de funcionar como uma mediação entre o filme e o texto filosófico. Aspis e Gallo (2009, p.79) apontam o papel do professor nesse momento: “[...] ir fazendo perguntas para facilitar a investigação sem interferir nos “achismos”. Sua tarefa aqui é tirar o máximo que os alunos pensam sobre o assunto, mesmo que tudo se baseie em perguntas, dúvidas, incertezas, tanto melhor que seja assim, | A problematização é realizada através de um encontro no aplicativo Google Meet, como também através do aplicativo Google Jamboard, presentes na plataforma Google Classroom, onde os estudantes puderam levantar seus problemas, os quais são ordenados pela professora. |

<sup>8</sup> Edpuzzle é uma ferramenta on-line que permite editar e modificar vídeos próprios ou disponíveis no Youtube. No caso do filme utilizado, ele está disponível no Youtube de forma gratuita. Tal aplicativo possibilita ao professor averiguar quais estudantes assistiram ao filme, ou formular questionários pautados nas imagens do filme, também é um aplicativo com ligação direta na classroom.

|               |              |  |  |  |
|---------------|--------------|--|--|--|
|               |              |  | <p>filosofia não se faz a partir de certezas, mas de problemas”. A partir dessa visão proposta da prática segue questionamentos, que foram relacionados ao filme, mas que já indicavam uma aproximação com o texto filosófico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● O que é liberdade?;</li> <li>● Somos livres, ou nossos atos são pré-determinados pelas circunstâncias?</li> <li>● Como decidimos agir?</li> <li>● Podemos mudar nossas decisões e nossas ações?</li> <li>● Como baseamos nosso comportamento?</li> <li>● Os meus atos interferem no outro?</li> </ul> <p>Os problemas aqui apresentados são apenas uma sugestão para a organização da aula, pois a problematização não pode ser uma imposição externa, isto é, ela deve emergir da vivência dos estudantes. Ou seja, as questões sugeridas operaram como uma linha de medição para fomentar a problematização em torno do filme analisado.</p> |  |
| Aulas 04 e 05 | Investigação | <p>Para que o problema possa ser analisado, é necessário uma investigação filosófica. Considerando isso, tal etapa busca na história da filosofia as ferramentas que possibilitam analisar o problema. Conforme aponta Gallo (2012, p.97): “...nesta etapa da investigação, ressaltamos a história da filosofia, ela não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio</p> | <p>Nesse momento acontece a análise da obra <i>O Existencialismo é um Humanismo</i>, de Jean-Paul Sartre. Tal texto contém conceitos que são abordados da seguinte maneira<sup>9</sup>:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizando o aplicativo google docs (na google classroom), a professora disponibiliza um roteiro para a análise do texto filosófico<sup>10</sup>. Com base no livro <i>Comentário de Texto Filosófico</i> de Évelyne Rougue (2014, p.33) presente no anexo I desta dissertação.</li> </ol>   | <p>As atividades dessa etapa são realizadas pelas plataformas Google Meet, Google Docs, Google Classroom, Google Jamboard e Edpuzzle</p> |

<sup>9</sup> As explicações para a análise do texto filosófico foram realizadas na seção anterior.

<sup>10</sup> Cf. Anexo 1.

|         |              |  |   |   |
|---------|--------------|--|---|---|
|         |              | tempo, os nossos próprios problemas”.  | <p>2. Após a realização de tal atividade a professora atribui um vídeo, disponível no site <i>Youtube</i> com o título <i>Sartre e o Existencialismo</i>, no qual o professor Franklin Leopoldo e Silva faz uma descrição detalhada da filosofia existencialista de Sartre. O vídeo foi recortado para a apresentação as estudantes, sendo priorizados os seus 50min18s;</p> <p>3. Há também uma interação síncrona entre a professora e as estudantes, na qual é disponibilizado, no aplicativo google jamboard, páginas com conceitos presentes no texto filosófico (a existência precede a essência; responsabilidade; angústia; desamparo; desespero; o homem está condenado a ser livre; o homem se define pelo seu projeto), para que os estudantes pudessem apresentar suas compreensões com a mediação da professora.</p> |   |
| Aula 06 | Conceituação | É a etapa de recriação, ou também criação, dos conceitos em relação ao problema. Trata-se do momento de relacionar e contrapor o conceito analisado aos problemas, deslocando-os para o nosso contexto e possibilitando a criação de novas soluções para aquele problema inicial. De acordo com Gallo (2012, p.98), “aqui nesta etapa trata-se de fazer o movimento filosófico propriamente dito, isto é, a criação do conceito” | No primeiro momento de aplicação da prática pedagógica, os estudantes utilizaram a escrita filosófica para tentar realizar o movimento de criação de conceitos. Por meio de um texto dissertativo, eles puderam expressar os conceitos trabalhados durante a análise do texto filosófico (momento da problematização), como também da análise do filme na sensibilização. Essa primeira parte não se coloca como uma crítica à escrita filosófica, mas como uma análise da sequência didática de uma pedagogia do conceito, como proposta por Aspis e Gallo, na qual o filme  | As atividades relacionadas a conceituação acontecem através das plataformas Google Classroom e Google Docs. |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  | desempenha somente um papel de sensibilização, de provocação para o movimento filosófico no trato com o conceito |  |
|--|--|--|--|--|

FONTE: O autor (2022)

TABELA 3. 2 - Aplicação da Prática – segundo momento

|              |              |  |   |   |
|--------------|--------------|--|---|---|
| Aula 07 e 08 | Conceituação | O segundo momento da sequência didática esteve centrado na conceituação, de modo que o filme retornou para a sala de aula como parte ativa no processo de construção de conceitos. | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizando o aplicativo Edpuzzle, é atribuída uma atividade, com questões abertas em partes pontuais do filme, para realizar uma interação entre as imagens do filme, as problematizações realizadas e o texto filosófico. Nesse momento o filme será atribuído novamente como um todo com a aplicação de trechos do texto filosófico e questões abertas a partes específicas. Tal ferramenta digital é utilizada para provocar uma análise mais pontual do filme em relação ao texto filosófico, proporcionando aos estudantes um momento para a recriação ou criação de conceitos filosóficos. Essa atividade também é solicitada como uma atividade assíncrona devido ao tempo destinado às aulas de filosofia</li> <li>2. Nesta etapa há também uma retomada da escrita filosófica. Tal retomada é livre, ela não se configura como uma repetição daquilo que o texto filosófico diz, mas refere-se à utilização de qualquer parte do processo da prática que pareceu útil a criação, efetuando a imersão dos conceitos analisados em um novo plano,</li> </ol> | Aplicativo Edpuzzle, plataforma Google Classroom e Google Docs. |
|--------------|--------------|--|---|---|

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  | utilizando o conceito como uma peça de uma outra criação conceitual. |  |
|--|--|--|--|--|

FONTE: O autor (2023)

Toda a parte prática tem como objetivo permitir a realização de uma análise do filme enquanto um agente ativo na criação de conceitos, ou melhor, trata-se ainda de buscar a compreensão do papel das sensações criadas pelo cinema no processo de criação e construção conceitual. Algumas questões emergem nessa análise:

- No primeiro momento de aplicação da prática, o filme participou ativamente da criação e recriação de conceitos?
- A participação do filme, nesse primeiro processo, foi perceptível nos textos escritos pelos estudantes?
- Ou, é só no segundo momento da aplicação da prática – quando o filme retorna para a sala de aula em um trabalho direto com o texto filosófico – a participação do filme na criação de conceitos foi mais ativa?
- A utilização do filme foi perceptível na elaboração dos textos escritos pelos estudantes?

Para a análise desses questionamentos, fez-se necessário a coleta de dados, lembrando que a aplicação da prática acontece em um plano de aula com uma perspectiva construtivista, surgindo assim, a necessidade de pensar uma metodologia para a coleta de dados que não seja contrária a essa perspectiva. Isso será explicitado na próxima seção.

### 3.4 COLETA DE DADOS

Com base em uma metodologia de pesquisa construtivista, a coleta de dados tem como base uma pesquisa qualitativa e que está centrada em um método conhecido como *grupos focais*. No entanto, ao pensarmos sobre a coleta de dados, algumas justificativas devem ser dadas, principalmente quanto àquilo que caracteriza a escolha por grupos focais e, além disso, quanto à relação dos grupos focais com a prática a ser aplicada. Para isso, recorreremos ao livro de Uwe Flick, *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (2009), no qual encontramos algumas teses para justificar a escolha desse método.

O primeiro motivo para a escolha dos grupos focais foi a compatibilidade de teorias. Flick (2009, p. 29) aponta os grupos focais como uma sugestão para a coleta de dados de pesquisas construtivistas. O construtivismo é uma metodologia ativa, e na prática a ser aplicada a professora não está apenas em um papel de espectadora, mas se envolve ativamente em todos

os momentos exercendo um papel de mediação. Ora, é exatamente isso que os grupos focais pressupõem: há uma interação ativa do pesquisador na coleta de dados. Flick (2009, p. 188) destaca que “a ênfase recai sobre o aspecto interativo da coleta de dados”. O pesquisador é *agente* de pesquisa. E como já apontado acima, é essa interação que torna os grupos focais um frutífero método para a coleta de dados no desenvolvimento de uma prática construtivista. Essa afirmação justifica-se pelo motivo de que, dentro da prática construtivista, a professora, como pesquisadora, é um agente ativo do processo.

Em uma mesma medida, os grupos focais exigem que o pesquisador tenha uma interação com o grupo, para a coleta de dados. Sendo assim, esse foi o segundo motivo para a escolha de tal método. A parte prática da pesquisa acontece em uma sala de aula a partir de uma sequência didática, de maneira que a coleta é realizada em uma interação direta da pesquisadora com o meio em que os dados são coletados.

Flick (2009, p. 188) também aponta que “Os grupos focais serão aplicados como um método em si mesmo ou em combinação com outros métodos – levantamentos, observações, entrevistas individuais”. Esse foi o terceiro motivo para a escolha do método, ou seja, a razão é que os grupos focais são aplicados em uma sequência didática que necessita, ao final, entrevistar as pessoas participantes e, como veremos mais adiante, se pautará em *entrevista semiestruturada*, com coleta de dados das discussões feitas pelos grupos.

De acordo com Flick (2009, p. 189), “os grupos focais buscam mostrar o modo como uma questão é construída e alterada ao ser debatida em uma discussão em grupo”. Esse foi o quarto motivo para a escolha desse método, pois o interesse da dissertação é de compreender como o debate (em torno das sensações produzidas e analisadas a partir do filme) pode desempenhar algum papel na reformulação do entendimento de questões que levem à construção de conceitos.

Os apontamentos acima nos levam a outra inquietação, ou seja, a de saber como realmente ocorre a coleta de dados dentro do grupo focal. Tal coleta acontece em dois momentos e de duas formas.

Primeiramente, isso aconteceu durante a prática quando as estudantes realizam as etapas de conceituação (na escrita filosófica). Os textos produzidos pelos estudantes serão as primeiras fontes de dados coletados. Também, ao fim da pesquisa, realiza-se uma discussão em grupo. Para a realização da discussão em grupo, torna-se necessário uma mediação, um norte para que os dados coletados nas discussões sejam os mais produtivos possíveis:

Os moderadores precisam criar um clima liberal, facilitando para que os membros contribuam abertamente com suas experiências e opiniões. Ao mesmo tempo, é importante que os participantes não estejam à deriva, somente conversando ou

apresentando anedotas infinitas com pouca referência à questão do grupo focal (e do estudo). (FLICK, 2009, p. 189).

A partir da citação acima, compreende-se que, apesar de o grupo focal pedir um ambiente mais descontraído, é necessário também estabelecer uma linha temática para que as discussões não percam o foco do assunto de interesse. Essa linha será dada por uma entrevista semiestruturada. Mas, quais seriam os motivos para a escolha desse tipo de entrevista? Barbour (2009, p. 94) propõe o uso da “entrevista semiestruturada” como um guia de tópicos para as discussões em grupo, pois é necessário começar com questões mais inofensivas, para que o grupo se sinta mais à vontade e gradativamente ir aumentando a complexidade e a estruturação das questões, com a tentativa de atingir um nível de profundidade na discussão em grupo. Contudo, Barbour abre uma ressalva nesse quesito: o roteiro é apenas um guia e não pode ser aplicado de forma estruturada e inflexível.

#### 3.4.1 Questionário

Uma vez que o roteiro para a coleta de dados do grupo focal terá como norte uma *entrevista semiestruturada*, o objetivo será o de gerar um ambiente mais descontraído e ao mesmo tempo atingir uma certa profundidade na discussão. Como já apontado, a prática ocorre em um momento de pandemia, na qual as aulas presenciais estão suspensas, por isso a discussão em grupo ocorre, por meio do aplicativo Google Meet, ao final da aplicação da sequência didática<sup>11</sup>, e com as seguintes questões:

1. Qual a sua opinião sobre o filme analisado?
2. O filme conseguiu exercer, em você, algum tipo de emoção ou sensações perturbadoras, tais como angústia, medo, frustração, aversão, ou algum outro tipo de sensação que lhe incomodou? Explique;
3. Você conseguiu associar um (ou mais) trecho do filme com os conceitos trabalhados a partir do texto filosófico (Sartre)? Explique;
4. No momento da escrita do texto (1ª conceituação), você conseguiu associar o filme ao texto filosófico estudado (Sartre)? Explique;

---

<sup>11</sup> A coleta de dados para o grupo focal, nesse momento de discussão em grupo, será gravada. Porém, por questões de sigilo da identidade dos participantes, a gravação em si não será divulgada. Para a análise de dados, o que será feito é a transcrição das falas dos participantes. Garantir o anonimato dos participantes é importante, pois resulta em maior fidelidade quanto aos eventos que aconteceram, uma vez que surge maior liberdade para se expressar de modo sincero quanto à prática proposta nas aulas de filosofia.

5. Quando você assistiu ao filme pela segunda vez no aplicativo *edpuzzle*, com uma relação direta entre o filme e o texto filosófico em forma de questões, você acredita que esse momento proporcionou uma maior compreensão dos conceitos filosóficos? Explique;
6. Quanto à escrita filosófica, você percebeu uma maior facilidade no primeiro ou no segundo momento para a construção de sua dissertação? Explique.

### 3.4.2 Análise de dados

Para a análise dos dados coletados, escolhemos a *análise qualitativa de conteúdo* como um método de *codificação* e *categorização*. Isso vem de acordo com o que Barbour (2009, p. 151) e Flick (2009, p. 189) apontam: enquanto Barbour se refere a seu método como “codificação de categorias”, Flick o trata como “codificações sistemáticas ou das análises de conteúdo”. Contudo, ambos são similares considerando os aspectos centrais de suas propostas: trabalhar com a elaboração de códigos ou categorias que permitam agrupar os dados coletados.

Vale ressaltar aqui que Flick (2009, p. 276) apresenta em seu livro quatro formas de codificação e categorização: *codificação teórica*; *codificação temática*; *análise qualitativa de conteúdo*; *análise global*. A escolha pelo método de “análise qualitativa de conteúdo” ocorreu primeiramente por sua flexibilidade na coleta de dados, pois de acordo com Flick (2009, p. 291) a “análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material – que pode variar de produtos de mídia até dados de entrevista”. Assim, a coleta de dados desta pesquisa, como já apontado anteriormente, acontece de duas formas: a coleta de textos escritos pelos estudantes e pelas falas da entrevista realizada com os estudantes ao fim da pesquisa.

O segundo fator que nos induziu à escolha da *análise qualitativa de conteúdo*, como método para esta pesquisa, é a possibilidade da elaboração de *categorias prévias* para a análise do material coletado. Como apontado por Flick (2009, p. 291), “as categorias são levadas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam reiteradamente avaliadas em contraposição a esse material e, se necessário, modificadas”. Então, diferentemente de outros métodos de codificação e categorização, a *análise qualitativa de conteúdo* apresenta uma flexibilidade em relação à elaboração de categorias que podem ser realizadas previamente e, não necessariamente, a partir do material coletado. No entanto, é ainda um método que abre a possibilidade de modificação das categorias, quando necessário. Tal possibilidade da criação prévia de categorias torna-se interessante para esta pesquisa, visto

que há a intenção de seguir uma certa objetividade encontrada em Deleuze e Guattari. Ora, no primeiro e no segundo capítulos, analisamos que Deleuze e Guattari apresentam uma objetividade tanto para o conceito filosófico quanto para a obra de arte. Isso aparece quando eles destacam que o conceito possui *consistência*, assim como a obra de arte possui autopoisição. Desse modo, há a necessidade de buscar como essa mesma objetividade foi assimilada pelos estudantes. Isso só é possível de ser avaliado considerando algumas categorias prévias, algo que será apresentado nas tabelas abaixo. Contudo, é necessário afirmar que a elaboração prévia das categorias e códigos não descarta a possibilidade de modificações posteriores. Quando houver necessidade, serão introduzidas novas categorias vindas dos próprios dados, ou seja, como os dados não são completamente determinados, há a possibilidade de que eles contenham elementos não previstos de classificação.

Assim, os motivos para a escolha desse método de análise, como já colocado, foram por sua afinidade com os grupos focais, como também pela possibilidade de análise de diversos dados coletados de diferentes formas durante a aplicação da prática, tais como as produções textuais das estudantes e a discussão em grupo ao fim da realização da prática, bem como por sua abertura na elaboração de códigos e categorias.

A análise de conteúdo nos proporciona meios para compreendermos se as sensações provocadas pelo filme contribuíram para a construção dos conceitos filosóficos, pois ela divide-se em categorias e procedimentos que nos proporcionam mais clareza durante a análise dos dados. De acordo com Mayring (2004, p. 266), “A ideia básica de uma abordagem qualitativa de análise de conteúdo, então, consiste em manter a natureza sistemática da análise de conteúdo para vários estágios de análise qualitativa, sem empreender quantificações apressadas”. Isso quer dizer que tal análise tem uma natureza sistemática, porém sendo dividida em estágios dentro do próprio processo de análise qualitativa. Tal aspecto acontece de forma que o conteúdo coletado deve ser tomado como um todo, sendo dividido em várias categorias para que a análise se efetive.

Além disso, Flick (2009, p. 292-293) aponta três técnicas para a *análise qualitativa de conteúdo*: “síntese de análise do conteúdo, análise explicativa do conteúdo e análise estruturadora do conteúdo”. Nesse tipo de análise, o material é parafraseado de forma que os trechos menos importantes são omitidos, ou seja, há um reducionismo do material. Já na *análise explicativa de conteúdo*, há um aprofundamento da explicação do texto, buscando em materiais fora do texto (como em dicionários) formas de explicá-lo. Na *análise estruturadora de conteúdo*, o material é dividido em estruturas. Flick (2009, p. 293) aponta ainda que “a estruturação ocorre em nível formal de caráter tipificador e escalonado, ou relativo ao

conteúdo”. Para o nosso propósito, a análise da prática desta dissertação será a partir da *análise estruturadora de conteúdo*, pois nos possibilitará compreender de modo mais claro e estrutural os dados coletados, como também os dividir em diferentes categorias.

As estruturas adotadas para a análise têm como base a consideração de dois momentos. O primeiro se refere à análise dos textos produzidos pelos estudantes durante as duas etapas de conceituação da prática. Isso se dá, por sua vez, em três categorias, contendo ainda três subcategorias elencando a cada uma um código específico. A atribuição do código nas subcategorias, para a análise das escritas filosóficas, se faz necessário para uma interpretação comparativa das escritas filosóficas 01 e 02

TABELA 3. 3 - Tabela de categorização para a análise do primeiro e do segundo momentos da etapa da conceituação

|   |               |   |            |
|---|---------------|---|------------|
| Categoria 1.1. – Presença do filme na produção escrita dos estudantes:  | Subcategorias | O filme não estava presente na produção escrita;  | Código: A1 |
|   |               | O filme estava pouco presente na produção escrita;  | Código: A2 |
|   |               | O filme estava muito presente na produção escrita.  | Código: A3 |
| Categoria 1.2 – Presença dos conceitos filosóficos do texto estudado (Sartre) na produção escrita dos estudantes: | Subcategorias | Não foi perceptível;  | Código: B1 |
|   |               | Foi pouco perceptível   | Código: B2 |
|   |               | Foi perceptível, o estudante conseguiu analisá-los filosoficamente e conceituá-los.   | Código: B3 |
| Categoria 1.3 – Relação entre o filme assistido (Efeito Borboleta) e o texto filosófico estudado (Sartre)         | Subcategorias | O estudante não conseguiu realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico.  | Código: C1 |
|   |               | O estudante conseguiu em apenas alguns momentos realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico   | Código: C2 |
|   |               | O estudante conseguiu realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico, expressando em sua escrita momentos de compreensão, recriação ou criação conceitual. | Código: C3 |

FONTE: O autor (2022)

O segundo momento da coleta de dados se refere à análise da discussão em grupo, que irá ocorrer ao final da prática. Assim como no momento anterior, há três categorias em questão, subdivididas em mais três (ou quatro) subcategorias, com a atribuição dos seus respectivos códigos. Assim, conforme ocorrido na análise das escritas filosóficas, neste momento não

houve uma interpretação comparativa dos dados, mas uma apresentação e organização dos dados dentro das categorias e dos códigos, de forma que a interpretação dos dados ocorreu em um segundo momento através da comparação dos dados organizados.

TABELA 3. 4 - Tabela de categorização para a análise da discussão em grupo – realizada na etapa final da prática

|  |               |   |            |
|--|---------------|---|------------|
| Categoria 2.1 – Sensações provocadas pelo filme:           | Subcategorias | O estudante não se sentiu atingido pelo filme;  | Código: D1 |
|  |               | O estudante se sentiu pouco atingido pelo filme, mas não conseguiu expressar isso em palavras;                                  | Código: D2 |
|  |               | O estudante se sentiu atingido pelo filme, e conseguiu expressar isso em palavras.  | Código: D3 |
| Categoria 2.2 - Relação entre o filme e o texto filosófico | Subcategorias | O estudante não conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico;   | Código: E1 |
|  |               | O estudante conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas não conseguiu desenvolver a sua resposta; | Código: E2 |
|  |               | O estudante conseguiu estabelecer uma relação entre o filme e o texto filosófico, e conseguiu desenvolver a sua resposta;       | Código: E3 |
| Categoria 2.3 – Produção escrita durante a prática         | Subcategorias | O estudante sentiu dificuldade em realizar a produção escrita no primeiro momento da conceituação;                              | Código: F1 |
|  |               | O estudante sentiu dificuldade em realizar a produção escrita no segundo momento da conceituação;                               | Código: F2 |
|  |               | O estudante sentiu facilidade em realizar a produção escrita no primeiro momento da conceituação;                               | Código: F3 |
|  |               | O estudante sentiu facilidade em realizar a produção escrita no segundo momento da conceituação.                                | Código: F4 |

FONTE: O autor (2022)

### 3.4.3 Sobre a interpretação dos dados

Conforme apontado anteriormente, dentro do método de *análise qualitativa de conteúdo* há diferentes técnicas de análise. No entanto, mais especificamente, aqui escolheu-se a *análise estruturadora de conteúdo* como a técnica que mais cumpre os objetivos desejados para a nossa pesquisa. Assim, nessa técnica, o material é tomado como um todo e trechos do texto são elencados para a elaboração de categorias. Nesse sentido, tais estruturas sugerem uma

organização dos dados coletados, a fim de gerar uma maior compreensão deles. Todavia, apesar de a análise dos dados ser um importante momento para a compreensão da pesquisa, há a necessidade de ir além da simples análise, ou seja, é preciso construir uma interpretação dos dados coletados.

A interpretação é um momento delicado para a construção da pesquisa. Como apontado por Flick (2009, p. 332), “o objetivo consiste em compreender e em abranger cada caso. [...] Nas análises de conteúdo trabalha-se essencialmente em relação às categorias, e não aos casos”. Ali, Flick aponta que a interpretação dentro da análise de conteúdo constitui-se pela compreensão das categorias elencadas para o material analisado. Assim, a interpretação dos dados coletados, categorizados e codificados, seguirá a compreensão apresentada por Deleuze e Guattari sobre a criação e recriação de conceitos. Ou seja, para a compreensão dos dados não basta saber se o estudante compreendeu o conceito apresentado no texto filosófico, mas, também se ele conseguiu realizar um deslocamento do conceito para responder os seus próprios problemas.

### 3.5 CONCLUSÃO

Para o desenvolvimento deste capítulo, analisamos, primeiramente, como a proposta metodológica pautada na filosofia de Deleuze e Guattari se enquadra em uma perspectiva construtivista, destacando a maneira com que esses filósofos franceses propõem o movimento de criação conceitual. E, a partir dessa análise metodológica, recorreremos aos trabalhos de Gallo como base para uma sequência didática centrada na construção de conceitos.

Contudo, essa dissertação não se resume na aplicação de uma prática pedagógica, mas também em sua avaliação e interpretação. Para a coleta de dados, buscamos uma base no grupo focal. E, para a análise dos dados, nos centramos na análise de conteúdo. Agora, para a interpretação dos dados, tentamos fundamentá-la em uma análise construtivista a partir de Deleuze e Guattari. Para o desenvolvimento de todos os passos deste capítulo, o principal norte foi a compatibilidade metodológica das teorias com a intenção de gerar uma maior consistência da aplicação, coleta e análise da prática pedagógica proposta.

## CAPÍTULO IV – SOBRE A PRÁTICA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

### 4.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, o objetivo será o de analisar os dados coletados durante a aplicação das atividades práticas elaboradas para esta pesquisa. Especificamente, temos como meta alcançar subsídios, a partir dos dados coletados, que permitam responder às problematizações acerca do papel do cinema no processo de criação de conceitos filosóficos. Precisamente, vale ressaltar que, nessa perspectiva, interessa saber se as emoções provocadas pelo cinema podem contribuir diretamente para a compreensão, criação ou recriação de conceitos no ensino de filosofia, sem perder o diálogo com a própria história da filosofia. Mais que isso, cabe entender se é possível sustentar que tal interferência do cinema indica de fato a necessidade de mudar a visão a respeito da presença dessa arte no ensino de filosofia.

Vale reforçar que essa tarefa será realizada pela análise de conteúdo, com ênfase no método de codificação e categorização, ou seja, mais especificamente pela análise estruturadora de conteúdo. De acordo com Flick (2009, p. 293), após a formulação de categorias, o próximo passo para a realização da análise estruturadora de conteúdo é a “formulação de regras de codificação, que são utilizadas para buscar, no texto, trechos nos quais possam ser encontrados enunciados sobre a autoconfiança”. Ali, o autor nos indica que, dentro desse tipo de método de análise, o texto é tomado como um todo e busca-se nele trechos que façam referência à categoria elencada. Por esse motivo, seguiremos esse caminho, em primeiro lugar, *analisando* e, em seguida, *interpretando* os dados coletados.

Quanto à análise dos dados, ela se estabelece em dois momentos. O primeiro é identificado como *análise da escrita filosófica 01*, *análise da escrita filosófica 02* e *análise da entrevista*. Em tal momento, realiza-se a transcrição, a categorização e a codificação dos trechos coletados nos textos escritos pelas estudantes, como também das falas da entrevista. Os trechos do texto e as falas da entrevista não serão parafraseados, mas transcritos tais como as estudantes escreveram e falaram, a fim de evitar distorções na compreensão dos dados.

A compreensão e interpretação dos dados será tratada em um segundo momento deste capítulo, algo que será identificado, em uma seção mais ampla, com o subtítulo de *Interpretação*. Especificamente tal seção estará dividida em *interpretação das escritas filosóficas 01 e 02* e *interpretação da entrevista*. Na interpretação das escritas filosóficas, o objetivo é realizar uma análise comparativa entre ambas. A finalidade, nesse caso, é saber em qual dos momentos de aplicação da prática o filme esteve mais presente. Além disso, os

conceitos do texto filosófico foram compreendidos, apresentados e desenvolvidos? Houve uma maior ligação entre o filme e o texto filosófico? A interpretação das entrevistas terá como norte as questões realizadas durante a mesma, cuja finalidade está em saber os seguintes aspectos: (1) o filme afetou as estudantes; (2) elas conseguiram associar o filme ao texto filosófico; (3) em qual dos momentos de aplicação da prática isso se fez mais presente; (4) em qual dos momentos de aplicação da prática as estudantes sentiram mais dificuldade ou mais facilidade em realizar as atividades.

Em resumo, através da análise e interpretação dos textos, buscamos compreender se o primeiro momento de aplicação da prática, no qual o filme entra com um caráter sensibilizador, já foi o suficiente para sua participação na compreensão e desenvolvimento dos conceitos filosóficos nas escritas e falas das estudantes ou se foi no segundo momento da aplicação que a presença do filme foi mais ativa.

#### 4.2 DESCRIÇÃO DA PRÁTICA REALIZADA: ÀS CONDIÇÕES ENCONTRADAS PARA A SUA REALIZAÇÃO

A aplicação da prática só foi possível de ser realizada, de fato, no formato on-line. Para isso, foram utilizadas atividades síncronas e assíncronas. A prática foi aplicada em uma turma de 4ª série do curso de formação de docentes, que a princípio contava com um total de 13 estudantes, do sexo feminino. Contudo, apenas 8 delas participaram, devido aos diferentes contextos em que as estudantes estavam inseridas para a realização das atividades escolares<sup>1</sup>.

Quanto às condições efetivamente encontradas, que permitiram realizar a prática, elas não se afastaram daqueles nortes que já estavam previstos (algo descrito no capítulo anterior). Em outras palavras, foi possível coletar dados (concomitantemente com a aplicação da prática descrita) com base no método de grupos focais, mesmo com o número mais reduzido de estudantes. Além disso, no primeiro momento, a prática foi possível de ser feita seguindo as diretrizes vindas da proposta de Aspis e Gallo para uma oficina de conceitos, sem deixar de realizar parte da coleta de dados. Tal etapa era composta inicialmente de seis aulas. Todavia,

---

<sup>1</sup> Cinco das treze estudantes da turma realizavam atividades de forma impressa, pois não possuíam acesso à internet e a equipamentos eletrônicos em suas residências. Ou seja, elas não puderam participar da pesquisa, já que, para a realização da sequência didática proposta, fazia-se necessário o uso de internet.

em alguns momentos, houve a necessidade de ajustes, isto é, de ampliar o número de aulas para a aplicação da atividade.

As aulas 01 e 02 aconteceram conforme o esperado. Considerando a aula 03, a qual constituía a etapa da *problematização*, foi necessário adicionar mais um encontro para a realização da atividade completa, pois a mesma aconteceu de forma síncrona.

As aulas 04 e 05 foram destinadas à etapa da *investigação*, ou melhor dizendo, ao estudo do texto filosófico. Apesar de a atividade ter sido realizada tanto de forma síncrona como assíncrona, foi solicitado que as estudantes também analisassem o texto fora dos momentos da aula. Entretanto, no decorrer do tempo, dada a complexidade de tal etapa, houve a necessidade de adicionar mais dois encontros para a realização da atividade de investigação. Uma vez que as estudantes manifestaram muitas dificuldades para o estudo do texto filosófico, elas foram auxiliadas (via mediação) pela professora. Contudo, inicialmente, esse momento não foi direcionado a uma explicação do texto filosófico por parte da professora, de forma que a intenção era que as estudantes apresentassem a sua compreensão dos conceitos do texto sem uma interferência externa. Somente após isso ocorreu um auxílio explicativo a partir do vídeo *Sartre e o Existencialismo*, com a aula ministrada por Franklin Leopoldo e Silva. Apenas em uma etapa final a professora manifestou uma mediação de fato, um tanto quanto mais pontual, mas sem a intenção ainda de interferir diretamente no exercício de compreensão do texto filosófico indicado.

A aula 06 tratou da *conceituação*. Na qual também se fez necessário o acréscimo de mais um encontro para que as estudantes conseguissem realizar o desenvolvimento de seus textos. Assim, o primeiro momento de aplicação da prática foi composto por dez aulas síncronas, como também dois momentos de solicitação de atividades assíncronas.

No segundo momento de aplicação da prática e coleta de dados, conseguiu-se dar ênfase na relação entre o filme (*Efeito Borboleta*) e o texto filosófico (*O Existencialismo é um Humanismo*), dada a retomada de um momento específico da sequência didática, a saber, a *conceituação*. As aulas 07 e 08 foram destinadas ao segundo momento. No entanto, assim como no primeiro momento, houve a necessidade de ampliação de encontros para a realização das atividades. Primeiramente, foi solicitada às estudantes uma atividade no aplicativo Edpuzzle, a qual elas poderiam relacionar entre si os seguintes três elementos: o filme, as problematizações levantadas no primeiro momento e os trechos do texto filosófico. Inicialmente, tal atividade deveria ser aplicada de forma assíncrona. Contudo, houve a necessidade de uma mudança, dado que as estudantes manifestaram certa dificuldade ao manusear o aplicativo. Assim, fez-se necessário a atribuição e aplicação dessa atividade em duas aulas, as quais ainda não foram

suficientes para a sua finalização. Esse foi o motivo pelo qual a atividade foi finalizada de forma assíncrona.

A segunda atividade aplicada, durante esse segundo momento, foi a escrita filosófica 02, na qual novamente foi necessário acrescentar mais um encontro para que a atividade pudesse ser finalizada. Nesse sentido, a segunda etapa inicialmente previa a aplicação em duas aulas. Todavia, fez-se necessário a utilização de quatro encontros, como também a solicitação em um momento de atividade assíncrona.

Houve ainda um terceiro momento para a coleta de dados. Após a aplicação de toda a parte prática, aconteceu a entrevista semiestruturada, que serviu como guia para a realização da discussão em grupo<sup>2</sup>. Tal entrevista foi realizada em um período de duas aulas, nas quais as estudantes puderam expressar, por meio de falas, as suas compreensões a respeito do filme e do texto filosófico, como também as suas impressões no que se refere aos dois momentos de aplicação da prática.

Diante do exposto, ressalta-se que a aplicação da prática foi realizada no decorrer de dezesseis aulas síncronas, bem como três momentos de solicitação de atividades assíncronas.

#### 4.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados está dividida em três momentos, que serão identificados como Escrita filosófica 01, Escrita filosófica 02 e Entrevistas. Isso advém dos três momentos em que os dados foram coletados durante a aplicação da parte prática da pesquisa. Por esse motivo a Escrita filosófica 01 e a Escrita filosófica 02 serão analisadas dentro da mesma estrutura de codificação e categorização. Já a entrevista, ela será analisada em uma segunda estrutura, uma vez que se refere a um momento diferente da coleta de dados. As tabelas de estruturas para a realização da análise, da categorização e da codificação estão presentes no capítulo anterior. Ressalta-se que a categorização e codificação dos dados coletados têm como finalidade a sua organização e interpretação. A opção de análise dos dados aqui realizada, como apontado anteriormente, é a da análise estruturadora de conteúdo. Por esse motivo, os textos da Escrita filosófica 01, Escrita filosófica 02 e as falas transcritas durante a entrevista foram tomados em sua totalidade, com o objetivo de evitar distorções em sua transcrição. Nesse sentido, isso tudo

---

<sup>2</sup> Ver a fotografia da aplicação da entrevista (*figura 1*) no anexo 2, presentes no fim da dissertação.

foi, primeiramente, apresentado e organizado dentro de categorias e códigos para, posteriormente, ser interpretado.

#### 4.3.1 Análise das escritas filosóficas

Conforme apontado anteriormente, a Escrita filosófica 01 e a Escrita filosófica 02 foram analisadas tendo como norte as mesmas categorias e os mesmos códigos. Assim, o momento aqui é de apresentar e organizar os trechos dos textos das estudantes dentro das categorias e dos códigos elencados.

A primeira categoria analisada (categoria 1.1), conforme a tabela 3.3<sup>3</sup>, trata da presença do filme (*Efeito Borboleta*) na produção escrita das estudantes. Isso tem como objetivo identificar – nesse primeiro momento da escrita filosófica, na qual o filme se restringiu à função de *sensibilização* – se já houve uma presença de elementos do filme nos textos produzidos pelas estudantes. Por esse motivo, essa categoria foi subdividida em três subcategorias identificadas com os seus respectivos códigos: A1, A2 e A3.

Todavia, aqui surge um desafio: como destacar os elementos que permitem atribuir as subcategorias a um texto analisado? A estratégia adotada para esse desafio é negritar as palavras apresentadas pelas estudantes e que indicam alguma referência ao filme. Dessa forma, quando não foram encontrados no texto trechos que apontem para o filme, foi identificado na coluna “trechos do texto”, da tabela 4.1 (abaixo), da seguinte maneira:

- Não foram encontrados trechos que façam uma referência ao filme – subcategoria: o filme não estava presente na produção escrita – código A1.

Quando foi encontrado apenas um trecho que faz referência ao filme na produção escrita das estudantes, tais referências foram negritadas e o trecho do texto foi transcrito integralmente. O trecho transcrito foi apresentado entre aspas na coluna “trechos do texto” da tabela 4.1 com a subcategoria: código A2. Quando foram encontrados mais de um trecho que faz referência ao filme na produção escrita das estudantes, essas referências foram negritadas e o trecho do texto foi transcrito integralmente. O qual também foi apresentado entre aspas na coluna “trechos do texto” da tabela 4.1 com a subcategoria: código A3.

A segunda categoria (categoria 1.2) aborda a presença do texto filosófico estudado (*O Existencialismo é um Humanismo* – Sartre) na produção escrita das estudantes. Tem-se como

---

<sup>3</sup> A tabela 3.3 está presente no Capítulo III.

objetivo identificar agora se o texto filosófico estudado se faz presente na escrita das estudantes. Essa categoria é identificada como categoria 1.2, que está composta por três subcategorias e seus respectivos códigos: B1, B2 e B3. O critério para a análise dos dados foi o mesmo adotado na categoria anterior: transcrever e negritar as palavras que indiquem os conceitos do texto filosófico que aparecem nas produções escritas. Dessa maneira, quando não foram encontrados no texto das estudantes trechos que façam referência aos conceitos presentes no texto filosófico estudado, foi identificado, na coluna “trechos do texto” da tabela 4.2 (abaixo), o seguinte:

- Não foram encontrados trechos que façam uma referência ao texto filosófico – subcategoria: não foi perceptível – código B1.

Quando foi encontrado apenas um trecho que faz referência aos conceitos do texto filosófico estudado, tais referências foram negritadas e o trecho do texto foi transcrito integralmente. O trecho transcrito foi apresentado entre aspas na coluna “trechos do texto” da tabela 4.2 com a subcategoria: código B2. Quando foram encontrados mais de um trecho que faça referência aos conceitos do texto filosófico na produção escrita das estudantes, essas referências foram negritadas e o trecho do texto foi transcrito integralmente. Tal trecho também foi apresentado entre aspas na coluna “trechos do texto” da tabela 4.2 com a subcategoria: código B3.

A terceira categoria (categoria 1.3) trata da *relação* entre o filme assistido (*Efeito Borboleta*) e o texto filosófico estudado (Sartre). Essa categoria, assim como as demais, possui três subcategorias com seus respectivos códigos: C1, C2 e C3. Os critérios adotados aqui para a análise dos dados foram os mesmos das categorias anteriores: transcrever e negritar as partes do texto que indiquem alguma *relação* entre o filme e o texto filosófico. Assim, quando não forem encontrados, no texto das estudantes, trechos que façam referência tal relação, haverá a seguinte identificação na coluna “trechos do texto” da tabela 4.3 (abaixo):

- Não foram encontrados trechos que façam referência à *relação* entre o filme e o texto, com a subcategoria: a estudante não conseguiu realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico - código C1.

Quando foram encontrados apenas um trecho com a relação entre o filme e o texto filosófico, o trecho do texto foi transcrito integralmente e os termos que indicam tal relação foram negritados. O trecho transcrito foi apresentado entre aspas na coluna “trechos do texto” da tabela 4.3 com a caracterização da subcategoria: código C2.

Quando forem encontrados mais um trecho que faça referência à relação entre o filme e o texto filosófico na produção escrita das estudantes, o mesmo procedimento será realizado: o trecho do texto foi transcrito integralmente e os termos que indicam a relação buscada foram negritados. Para esse fim, as partes dos textos das estudantes também aparecem entre aspas na

coluna “trechos do texto” da tabela 4.3 e foram acompanhados com a descrição da subcategoria: código C3.

Por último, é necessário afirmar que todas estas tabelas, que apresentam análise dos dados coletados, serão acompanhadas de uma *justificativa*. Para os propósitos aqui, não basta fornecer o trecho de texto escrito pela estudante ou ainda a simples transcrição de alguma fala por parte delas. A identificação e as atribuições de determinadas *subcategorias* aos textos das estudantes (exemplo: código A1; código B2; Código C1 *etc.*) não podem ser feitas de modo arbitrário. É nesse sentido que, nas subcategorias, aparecerá também um pequeno texto com a justificativa acerca do modo com o dado coletado deve ser interpretado.

#### 4.3.1.1 Escrita filosófica 01

##### Categoria 1.1: Presença do filme na produção escrita das estudantes

TABELA 4. 1 - Escrita filosófica 01 - categoria 1.1: presença do filme na produção escrita das estudantes

| Estudantes   | Trechos do texto  | Subcategorias  | Código |
|--------------|---|--|--------|
| Estudante 01 | Não foram encontrados trechos que façam uma referência ao filme   | O filme não estava presente na produção escrita.<br><br><b>Justificativa:</b> No texto da estudante, não foram encontrados trechos que façam referência ao filme.  | A1     |
| Estudante 02 | “O <b>filme efeito borboleta</b> aparenta ser algo tão <b>fantasioso</b> , mas tão real, e tem tanta influência sobre nossas vidas podendo gerar consequências marcantes não só para nós mas para outras pessoas também”.   | O filme estava pouco presente na produção escrita.<br><br><b>Justificativa:</b> Aqui a estudante usa dois termos que fazem indicação ao filme. Cita o filme em si e usa o adjetivo fantasioso referindo-se ao mesmo. No entanto, o que não se percebe ali é uma exploração desses termos, os quais são apenas citados. | A2     |
| Estudante 03 | “O <b>filme efeito borboleta</b> ele nos traz uma reflexão sobre a liberdade, que a liberdade de escolhas reflete intimamente no " <b>caos</b> " que vamos produzir no <b>futuro</b> , pois, a partir do momento que realizamos uma escolha, mudamos o <b>futuro</b> ao nosso favor”. | O filme estava pouco presente na produção escrita.<br><br><b>Justificativa:</b> As referências ligadas ao filme encontradas nesse trecho são: o nome do filme, a palavra futuro e a palavra caos. Todavia, analisa-se que tais indicações não são exploradas no texto, uma vez que são apenas citadas.                 | A2     |
| Estudante 04 | “Você não consegue <b>voltar atrás e mudar o que fez</b> , mas pode encarar as consequências com um   | O filme estava pouco presente na produção escrita.   | A2     |

|              |  |   |    |
|--------------|--|---|----|
|              | olhar mais responsável e escolher fazer alguma coisa diante delas, hoje, agora”.   | <b>Justificativa:</b> Nesse trecho encontramos a frase “voltar atrás e mudar o que fez”. Essa frase aparenta se referir ao filme, pois o enredo do filme aborda a viagem no tempo. Contudo, não há uma referência direta ao filme, como também não há um desenvolvimento da indicação ao filme no texto da estudante. Nesse sentido tal referência é sutilmente realizada, por isso consideramos que ele está pouco presente na produção escrita. |    |
| Estudante 05 | Não foram encontrados trechos que façam uma referência ao filme  | O filme não estava presente na produção escrita.<br><br><b>Justificativa:</b> No texto da estudante não foram encontrados trechos que façam referência ao filme.  | A1 |
| Estudante 06 | Não foram encontrados trechos que façam uma referência ao filme  | O filme não estava presente na produção escrita.<br><br><b>Justificativa:</b> No texto da estudante não foram encontrados trechos que façam referência ao filme.  | A1 |
| Estudante 07 | Não foram encontrados trechos que façam uma referência ao filme  | O filme não estava presente na produção escrita.<br><br><b>Justificativa:</b> No texto da estudante não foram encontrados trechos que façam referência ao filme.  | A1 |
| Estudante 08 | “As consequências das nossas escolhas muitas vezes são visíveis apenas ao que nos causa, mas as causas na vida das demais pessoas a nossa volta são imperceptíveis, no entanto cada vez que tomamos uma decisão tocamos na vida de alguém, muitas vezes sem nos darmos conta disso, e quando percebermos podemos nos arrepender tardiamente sem termos a opção de <b>voltar no tempo</b> , e com a opção de poder tentar fazer uma escolha na intenção de consertar a nossa escolha equivocada mas com o risco de não obtermos um resultado satisfatório mesmo assim, podendo melhorar ou piorar aquilo que já foi feito”. | O filme estava pouco presente na produção escrita.<br><br><b>Justificativa:</b> Ali a estudante apresenta o termo “voltar no tempo” o que é uma clara referência ao filme. Analisa-se também que tal termo é explorado neste texto. No entanto o que não se percebe ali são outras indicações ao filme, pois o termo “voltar no tempo” foi o único apresentado no texto da estudante”   | A2 |

FONTE: O autor (2022)

Categoria 1.2: Presença dos conceitos filosóficos do texto estudado (de Sartre) na produção escrita das estudantes:

TABELA 4. 2 - Escrita filosófica 01 - categoria 1.2: presença dos conceitos filosóficos do texto estudado (de Sartre) na produção escrita das estudantes

| Estudantes   | Trechos do texto  | Subcategorias   | Código |
|--------------|---|---|--------|
| Estudante 01 | “A nossa <b>liberdade</b> tem uma <b>responsabilidade</b> muito grande porque depois devemos arcar com as consequências”.   | Foi pouco perceptível<br><br><b>Justificativa:</b> Foram identificados dois conceitos presentes no texto filosófico (liberdade e responsabilidade). Contudo, os termos aparecem sem desenvolvimento conceitual. Há a simples menção dos termos, como ali <b>negritados</b> .  | B2     |
| Estudante 02 | “A minha escolha não vai afetar somente a minha pessoa, mas vai afetar todos os outros também ponto então a nossa <b>responsabilidade</b> é muito maior do que poderíamos supor, <b>porque ela envolve toda a humanidade</b> . Essa responsabilidade gera <b>angústias</b> , o homem é angústia a partir do momento que se descobre como ser-no-mundo responsável por si mesmo e ao mesmo tempo <b>responsável por toda a humanidade</b> ”.   | Foi perceptível, a estudante conseguiu analisá-los filosoficamente e conceituá-los.<br><br><b>Justificativa:</b> Foram encontrados dois conceitos que estão presentes no texto filosófico (responsabilidade e angústia). O que se analisa aqui é que tais conceitos foram explorados pela estudante, uma vez que, além de citá-los, ela apresenta uma compreensão dos mesmos. Isso é, a estudante apresenta uma explicação dos conceitos quando destaca que a responsabilidade pelas nossas escolhas envolve toda a humanidade. | B3     |
| Estudante 03 | “Para Sartre, <b>não há princípios prontos que possam de guiar a escolha humana</b> . É necessário escolher porque tenho de ser <b>livre</b> . Assim, toda vez que há uma ação, o homem se torna <b>responsável</b> por tudo o que escolhe, porque não há outra escolha que não exercer a <b>liberdade</b> . Para Sartre, o homem é homem pela sua condição de <b>ser livre</b> . O homem é fruto de sua <b>liberdade</b> porque quotidianamente <b>escolhe</b> as ações que irá praticar. Dessa forma, <b>a liberdade não é uma conquista humana, ela é uma condição da existência humana</b> ”. | Foi perceptível, a estudante conseguiu analisá-los filosoficamente e conceituá-los.<br><br><b>Justificativa:</b> Foram encontrados três conceitos que indicam uma referência ao texto filosófico (liberdade, responsabilidade e existência). Percebe-se que o conceito liberdade é desdobrado pela estudante. Ela apresenta explicações que abrangem o seguinte: a necessidade da escolha humana, uma vez que a humanidade é livre, bem como a liberdade como uma condição humana. Porém, os                                    | B3     |

|              |   |   |    |
|--------------|---|---|----|
|              |   | conceitos de responsabilidade e de existência não são explorados, visto que, são apenas citados no texto. Apesar disso, considera-se que a estudante conseguiu analisar e <i>conceituar</i> o que o texto de Sartre apresenta sobre a liberdade.  |    |
| Estudante 04 | “A <b>liberdade</b> também é um mau negócio para quem desconhece seus interesses, necessidades e vontades pessoais, o jovem, hoje em dia, é autoritário, muitas vezes decorrentes da má influência ao seu redor de devemos pensar que se estamos tendo convivência pra realizar algo, teremos que ter consciência na consequência das nossas escolhas, obedecer as regras e lidar com as situações de maneira mais proveitosa possível “antes prevenir do que remediar”, vive bem aquele que, sabe utilizar-se de sua liberdade com a devida <b>responsabilidade</b> ”. | Foi pouco perceptível<br><br><b>Justificativa:</b> Foram identificados dois conceitos presentes no texto filosófico (liberdade, e responsabilidade). Contudo, não há uma exploração desses conceitos, uma vez que, são apenas citados e não há uma explicação de tais conceitos.  | B2 |
| Estudante 05 | “Pelo simples fato de que o homem está constantemente fora de si mesmo, e <b>projetando - se</b> e perdendo - se fora de si que ele faz existir o homem, por outro lado, é perseguindo fins transcendentais que ele pode <b>existir</b> ”.  | Foi pouco perceptível<br><br><b>Justificativa:</b> Foram identificados dois conceitos presentes no texto filosófico (o homem se define com o seu projeto; existência). No entanto, houve uma simples menção desses conceitos. Dito de outro modo, não há uma explicação ou um desenvolvimento dos conceitos apresentados.   | B2 |
| Estudante 06 | “Assim, de acordo com esse conceito ser <b>livre</b> é poder escolher entre fazer ou não fazer algo, sendo a possibilidade de fazer escolhas a própria manifestação da liberdade e o colocá-la em prática a própria vontade. Gostamos de nos sentir livres, mas será que isso significa que desejamos uma vida sem <b>responsabilidades</b> ? A verdade é que, para a maior parte de nós, isso simplesmente não faz sentido. Não há liberdade de escolha sem que haja consequências. ”  | Foi perceptível, a estudante conseguiu analisá-los filosoficamente e conceituá-los.<br><br><b>Justificativa:</b> Ali a estudante apresentou dois conceitos (liberdade e responsabilidade). Isso acontece de forma que a estudante desenvolve uma explicação para o conceito de liberdade. Ou seja, há uma associação do conceito de liberdade à possibilidade de fazer escolhas. Todavia há uma simples menção ao conceito de responsabilidade, como ali negrito. | B3 |
| Estudante 07 | “Porque cada ato tem uma resposta, e ao fazermos algo e não assumirmos nossa <b>responsabilidade</b> , nós tornamo-nos pessoas com caráter mal, porque colocamos para outras a nossa <b>responsabilidade</b> . Por isso, somos sim culpados pelo que fazemos, então nossa <b>liberdade</b> muitas vezes é usada para  | Foi pouco perceptível.<br><br><b>Justificativa:</b> Foram identificados dois conceitos presentes no texto filosófico (liberdade e   | B2 |

|              |  |  |    |
|--------------|--|--|----|
|              | atuarmos como queremos, mas devemos saber que cada ato terá uma resposta”.   | responsabilidade). No entanto, não houve uma explicação de tais conceitos. Assim, os conceitos negritados foram apenas mencionados.  |    |
| Estudante 08 | “A todo momento estamos sujeitos a fazer escolhas, <b>até mesmo quando decidimos não escolher já estamos escolhendo</b> , muitas vezes podemos fazer escolhas condenáveis pela sociedade, afinal <b>muitas das nossas escolhas interferem também mesmo que indiretamente na vida de outras pessoas</b> , porém isso não nos faz deixarmos de ser <b>livres</b> , sempre caberá a nós mesmos escolhermos aquilo que desejamos”. | Foi perceptível, a estudante conseguiu analisá-los filosoficamente e conceituá-los.<br><br><b>Justificativa:</b> Nesse trecho a estudante cita diretamente apenas o conceito de liberdade. Contudo, há ali outros dois conceitos implícitos que foram explicados, são eles: “o homem está condenado a ser livre” e “responsabilidade”. No primeiro trecho negritado, percebe-se uma clara explicação ao conceito “o homem está condenado a ser livre”, pois ali há um desenvolvimento a respeito da condição da escolha humana. O segundo trecho negritado apresenta o conceito de “responsabilidade”, no qual a estudante aborda a dimensão de nossa responsabilidade, pois as nossas escolhas atingem a humanidade inteira. Nesse sentido, considerou-se que a estudante conseguiu analisar e conceituar filosoficamente tais conceitos. | B3 |

FONTE: O autor (2022)

Categoria 1.3 - Relação entre o filme assistido (*Efeito Borboleta*) e o texto filosófico estudado (de Sartre)

TABELA 4. 3 – Escrita filosófica 01 - categoria 1.3 - relação entre o filme assistido (Efeito Borboleta) e o texto filosófico estudado (de Sartre)

| Estudantes   | Trechos do texto   | Subcategorias  | Código |
|--------------|--|--|--------|
| Estudante 01 | Não foram encontrados trechos que façam uma referência a relação entre o filme e o texto | A estudante não consegue realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico.<br><br><b>Justificativa:</b> Não foram encontrados no texto da estudante trechos que estabelecem uma relação | C1     |

|              |   |   |    |
|--------------|---|---|----|
|              |   | entre o filme e o texto filosófico estudado.  |    |
| Estudante 02 | “E só assim vemos como um <b>filme</b> e um <b>texto</b> podem ter tantas influências em nossas vidas, e nos influenciar tanto”.  | A estudante conseguiu em apenas alguns momentos realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico.<br><br><b>Justificativa:</b> Nesse trecho a estudante faz uma referência direta ao filme e ao texto. Todavia, são simplesmente mencionados.  | C2 |
| Estudante 03 | “O <b>filme efeito borboleta</b> ele nos traz uma reflexão sobre a <b>liberdade</b> , que a liberdade de escolhas reflete intimamente no ‘ <b>caos</b> ’ que vamos produzir no <b>futuro</b> , pois, <b>a partir do momento que realizamos uma escolha, mudamos o futuro ao nosso favor</b> . A <b>responsabilidade</b> se aplica nesse sentido: <b>nossas escolhas hoje afetam o amanhã</b> ”. | A estudante conseguiu em apenas alguns momentos realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico.<br><br><b>Justificativa:</b> Ali a estudante apresenta uma relação do filme aos conceitos de liberdade e responsabilidade. Contudo, tal relação não é muito explorada pois a associação apresentada pela estudante se refere aos efeitos de nossas escolhas em relação ao futuro. Em outras palavras, a relação entre os conceitos de liberdade e responsabilidade com o filme não é aprofundada pela estudante. | C2 |
| Estudante 04 | Você não consegue <b>voltar atrás e mudar o que fez</b> , mas pode encarar as consequências com um olhar mais <b>responsável</b> e escolher fazer alguma coisa diante delas, hoje, agora.   | A estudante conseguiu em apenas alguns momentos realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico.<br><br><b>Justificativa:</b> Nesse trecho a estudante apresenta uma sutil ligação entre o filme e o texto filosófico com as palavras: “voltar atrás e mudar o que fez” relacionadas ao conceito de responsabilidade. No entanto, não há um desenvolvimento de tal relação, pois o conceito de responsabilidade e a referência ao filme são simplesmente mencionados.   | C2 |
| Estudante 05 | Não foram encontrados trechos que façam uma referência a relação entre o filme e o texto  | A estudante não consegue realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico.<br><br><b>Justificativa:</b> Não foram encontrados no texto da estudante trechos que estabelecem uma relação entre o filme e o texto filosófico estudado.   | C1 |

|              |   |   |    |
|--------------|---|---|----|
| Estudante 06 | Não foram encontrados trechos que façam uma referência a relação entre o filme e o texto  | <p>A estudante não consegue realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico.</p> <p><b>Justificativa:</b> Não foram encontrados no texto da estudante trechos que estabelecem uma relação entre o filme e o texto filosófico estudado.</p>  | C1 |
| Estudante 07 | <p>Você escolhe se faz ou não algo, porém deve saber que o que fizer vai ter resposta e você deve saber também que <b>nossas atitudes muitas vezes influenciam a vida dos outros que estão conosco</b>. Por exemplo se eu fizer algo certo e alguém aprender, ela vai ensinar para mais pessoas. Isto é onde compreendemos que somos <b>responsáveis</b> pelo que fazemos, <b>por nossos atos e pelas respostas deles</b>.</p>  | <p>A estudante conseguiu em apenas alguns momentos realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico.</p> <p><b>Justificativa:</b> Nesse trecho há uma referência indireta ao filme e a sua relação com o texto. Dito de outro modo, o primeiro trecho negrito aparenta ser uma referência ao filme, pois todas as escolhas realizadas pelo personagem principal durante o filme impactam na vida de outras pessoas. O segundo trecho negrito apresenta o conceito de responsabilidade. Assim, a estudante explica tal conceito a partir do impacto que nossas escolhas têm sobre os outros. Diante do exposto, considera-se que a relação entre o filme e texto realizada pela estudante foi realizada de forma indireta e em apenas alguns momentos do texto.</p> | C2 |
| Estudante 08 | <p>“<b>As consequências das nossas escolhas muitas vezes são visíveis apenas ao que nos causa, mas as causas na vida das demais pessoas a nossa volta são imperceptíveis</b>, no entanto cada vez que tomamos uma decisão tocamos na vida de alguém, muitas vezes sem nos darmos conta disso, e quando percebermos podemos nos arrepender tardiamente sem termos a opção de <b>voltar no tempo</b>, e com a opção de poder tentar fazer uma escolha na intenção de consertar a nossa escolha equivocada mas com o risco de não obtermos um resultado satisfatório mesmo assim, podendo melhorar ou piorar aquilo que já foi feito”.</p> | <p>A estudante conseguiu em apenas alguns momentos realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico.</p> <p><b>Justificativa:</b> No primeiro trecho negrito percebe-se uma indicação ao conceito de responsabilidade, mesmo que de forma indireta. Tal conceito é interligado ao termo “voltar no tempo”, o qual faz uma clara referência ao filme. No entanto, considera-se que a relação entre o filme e o texto filosófico foi realizada de forma indireta sem uma menção aos conceitos filosóficos e sua ligação com o filme.</p>   | C2 |

## 4.3.1.2 Escrita filosófica 02

A Escrita filosófica 02 utilizará as mesmas categorias e códigos e critérios de análise dos dados aplicados para a análise da Escrita filosófica 01, apresentados nas tabelas acima. Contudo, agora a ênfase será dada na relação entre o filme e o texto filosófico. Trata-se de um segundo momento no qual essa coleta de dados foi realizada quando o filme retorna para a sala de aula, mas agora em um contato direto com o texto filosófico. A finalidade desta segunda análise é realizar a apresentação e organização dos dados coletados, para uma posterior comparação entre a Escrita filosófica 01 e a Escrita filosófica 02, o que dará subsídios para a interpretação e compreensão dos dados.

## Categoria 1.1: Presença do filme na produção escrita das estudantes.

| TABELA 4. 4 - Escrita filosófica 02 - categoria 1.1: presença do filme na produção escrita das estudantes. |  |   |        |
|--|--|---|--------|
| Estudantes   | Trechos do texto   | Subcategorias   | Código |
| Estudante 01   | “A liberdade está ligada a tudo que fazemos, mas tem suas consequências, no <b>filme</b> podemos ver vários atos de liberdade, que os <b>personagens</b> cometem, mais sempre eles vão ter suas consequências”.  | O filme estava pouco presente na produção escrita da estudante.<br><br><b>Justificativa:</b> Nesse trecho a estudante apresenta as palavras “filme” e “personagens”. No entanto, o que se percebe ali é que há uma simples menção do filme, sem explorar ou desdobrar o que de tais palavras significam.                          | A2     |
| Estudante 02   | “O <b>filme</b> nos leva muito a entender as possibilidades de escolhas e sobre a nossa responsabilidade pelas decisões por exemplo com tudo isso podemos identificar pequenos eventos que levaram a grandes mudanças”.  | O filme estava pouco presente na produção escrita da estudante.<br><br><b>Justificativa:</b> Ali percebe-se que a estudante cita diretamente a palavra “filme”. Contudo, há apenas uma citação do filme, sem que se explore, dentro do texto, o que ele representa.   | A2     |
| Estudante 03   | “No <b>filme efeito borboleta</b> , lá quando o rapaz ia ler o que ele escreveu ele <b>voltava ao seu passado</b> e tentava consertar as coisas, mas ele <b>voltando para sua realidade algo mudava</b> por isso temos que pensar bem, antes de fazer algo e quando fazemos sem pensar nas nossas ações temos que arcar com as consequências”. | O filme estava muito presente na produção escrita da estudante.<br><br><b>Justificativa:</b> Ali foram encontrados três trechos que indicavam uma referência ao filme, sendo esses: O filme em si, a viagem no tempo e as mudanças que tais viagens ocasionaram. Outro ponto que nos chama a atenção aqui é o desenvolvimento das | A3     |

|              |   |   |    |
|--------------|---|---|----|
|              |   | referências ao filme dentro do texto. Em outras palavras, o filme não foi apenas citado, mas foi explorado dentro do texto.   |    |
| Estudante 04 | Não foram encontrados trechos que façam uma referência ao filme   | O filme não estava presente na produção escrita.<br><br><b>Justificativa:</b> No texto da estudante não foram encontrados trechos que façam referência ao filme.  | A1 |
| Estudante 05 | “A responsabilidade se aplica nesse sentido: <b>nossas escolhas de hoje afetam o amanhã</b> ”.  | O filme estava pouco presente na produção escrita da estudante.<br><br><b>Justificativa:</b> No texto aparece uma indicação do filme, que trata das mudanças ocorridas na viagem no tempo. No entanto, trata-se de uma indicação sutil que não é explorada.   | A2 |
| Estudante 06 | Não foram encontrados trechos que façam uma referência ao filme   | O filme não estava presente na produção escrita.<br><br><b>Justificativa:</b> No texto da estudante não foram encontrados trechos que façam referência ao filme.  | A1 |
| Estudante 07 | “No <b>filme</b> , nós compreendemos que cada pessoa pode escolher as coisas que quer fazer, sabendo que cada atitude nossa tem consequências as quais devemos ser responsáveis”.   | O filme estava pouco presente na produção escrita da estudante.<br><br><b>Justificativa:</b> Nesse trecho foi encontrado uma indicação direta ao filme. Todavia, o filme é simplesmente mencionado.   | A2 |
| Estudante 08 | “O <b>filme</b> em si faz-nos refletir sobre um lado da vida que muitas vezes desejamos, porém desejamos pensando apenas nas <b>mudanças</b> positivas que gostaríamos de fazer sobre um <b>passado</b> com atitudes mal pensadas que resultaram negativamente em nossa vida, sem nos darmos conta que uma possível mudança requer uma responsabilidade enorme diante dos <b>impactos que nossas ações podem causar na vida de outras pessoas</b> também, mesmo não sendo esse nosso desejo”. | O filme estava muito presente na produção escrita da estudante.<br><br><b>Justificativa:</b> Nesse trecho retirado do texto foram encontradas quatro referências ao filme, de forma que na primeira palavra negritada o filme é citado diretamente. Na sequência são citadas as palavras “mudança” e “passado”. Compreende-se que tais palavras são uma indicação ao filme, mesmo que de forma indireta. De uma mesma forma, o último trecho negritado também se apresenta como uma referência indireta ao filme. | A3 |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | Nesse sentido, compreende-se que, apesar de o filme ser mencionado de maneira indireta, na maior parte do texto, os trechos negritados apresentam uma exploração dos elementos do filme. Tal exploração pode ser percebida quando a estudante apresenta o desejo de mudança diante das decisões realizadas e no impacto dessas mudanças na vida de outras pessoas. |  |
|--|--|--|--|

FONTE: O autor (2022)

Categoria 1.2: Presença dos conceitos filosóficos do texto estudado (Sartre) na produção escrita dos estudantes

TABELA 4. 5 – Escrita filosófica 02 - categoria 1.2: presença dos conceitos filosóficos do texto estudado (Sartre) na produção escrita dos estudantes

| Estudantes   | Trechos do texto   | Subcategorias  | Código |
|--------------|--|--|--------|
| Estudante 01 | “O homem tem sua <b>liberdade</b> para fazer o que quiser, porém será o <b>responsável</b> pelos atos. Isso pode causar consequências graves como a punição de ir preso, devemos saber que somos livres somente até certo ponto”.  | Foi pouco perceptível<br><br><b>Justificativa:</b> Foram identificados dois conceitos presentes no texto filosófico (liberdade e responsabilidade). No entanto, tais conceitos foram apenas mencionados, ou seja, não houve explicação dos conceitos no texto. | B2     |
| Estudante 02 | “E a relação entre <b>liberdade e responsabilidade</b> podemos ver que a liberdade tem o poder de mudar todo futuro, com isso, surge a responsabilidade da melhor escolha, para que o futuro tome rumos desejados. Nós não podemos mudar o nosso passado, mas podemos alterar o nosso futuro”. | Foi pouco perceptível<br><br><b>Justificativa:</b> Foram identificados dois conceitos presentes no texto filosófico (liberdade e responsabilidade). No entanto, tais conceitos foram apenas citados, ou seja, não houve uma explicação desses conceitos.       | B2     |
| Estudante 03 | “O homem ele tem o seu direito de ser <b>livre</b> , desde que, suas atividades não causem dano no próximo, todos nossos atos terão consequências, depois temos que ser <b>responsáveis</b> com nossas escolhas”.  | Foi pouco perceptível<br><br><b>Justificativa:</b> Foram identificados dois conceitos presentes no texto filosófico (liberdade e responsabilidade). Contudo, esses conceitos não foram explorados no texto, sendo apenas mencionados.                          | B2     |
| Estudante 04 | “O indivíduo possui <b>liberdade</b> de escolha para fazer opções em sua vida e, em contrapartida, esta  | Foi perceptível, a estudante conseguiu analisá-los   | B3     |

|              |   |  |    |
|--------------|---|--|----|
|              | <p><b>consciência de liberdade</b> suscita no sujeito o aterrorizante sentimento de <b>angústia</b>. Liberdade é a <b>condição em que o ser humano vive</b> sua maneira de agir [...] A <b>responsabilidade</b> de nossas escolhas tem um poder de mudar rumos que iremos trilhar durante um percurso, tudo que é nosso também e nossa responsabilidade seja uma atitude que me favorece ou não, assim o peso de cada escolha vai se modificando devido ao agravo da mesma a responsabilidade também. <b>Meus atos interferem sim no outro de maneira significativa porque estamos vivendo em sociedade constantemente interfere nos outros, minhas ações sejam elas boas ou ruins.</b>”</p>            | <p>filosoficamente e conceituá-los.<br/> <b>Justificativa:</b> Nesse trecho foram encontrados três conceitos do texto filosófico (liberdade, angústia e responsabilidade). Os conceitos de liberdade e angústia são explicados quando a estudante se refere à consciência da liberdade, como também à liberdade enquanto uma condição humana. Em um mesmo sentido, o conceito de responsabilidade é explicado dentro da relação com o outro. Assim, percebe-se que, além de explicar os conceitos individualmente, a estudante consegue estabelecer uma ligação entre os três conceitos apresentados em seu texto.</p> |    |
| Estudante 05 | <p>“A <b>liberdade</b> faz parte do ser humano. E quando a liberdade nos coloca em confronto com as escolhas e também devemos assumir a <b>responsabilidade</b>. A responsabilidade se aplica nesse sentido: nossas escolhas hoje afetam o amanhã”.</p>   | <p>Foi pouco perceptível<br/> <b>Justificativa:</b> Foram identificados dois conceitos presentes no texto filosófico (liberdade e responsabilidade). No entanto, tais conceitos foram apenas citados e não explicados.</p>   | B2 |
| Estudante 06 | <p>“Ser <b>livre</b> parece ser um desejo de todo ser humano. Muitas são as perguntas: <b>Como definir o que é liberdade? Será que somos totalmente livres? As decisões que você escolhe interferem na vida de alguém? A liberdade seria uma experiência da condição humana? Um valor que nos define ou um valor da nossa ação? Somos livres de verdade? Temos limites e o outro tem limites? Será que temos liberdade sobre nosso próprio corpo, nossos pensamentos e nossas ações na sociedade?</b> São questões a se pensar quando tratamos do assunto liberdade, pois na verdade não somos tão livres assim, temos leis, regras do que é dito certo e errado e cada ação tem uma consequência”.</p> | <p>Foi pouco perceptível<br/> <b>Justificativa:</b> Nesse trecho a estudante apresenta diversos questionamentos que fazem referência aos conceitos do texto filosófico, como: liberdade, responsabilidade, o homem está condenado a ser livre. No entanto, esses conceitos são apenas expostos, sem uma explicação dos mesmos.</p>   | B2 |
| Estudante 07 | <p>“<b>O homem nasce, e durante a sua vida ele vai formar-se segundo suas escolhas</b>, sendo que nós vamos nos tornando quem somos, sendo assim, se alguém é de um certo modo, essa culpa é dele porque ele escolheu agir desse modo”.</p>   | <p>Foi pouco perceptível.<br/> <b>Justificativa:</b> Foram identificados dois conceitos presentes no texto filosófico (liberdade o homem se define pelo seu projeto). Apesar de não serem citados diretamente, compreende-se que o trecho negrito</p>  | B2 |

|              |   |  |    |
|--------------|---|--|----|
|              |   | apresenta indiretamente esses conceitos. No entanto, eles são apenas citados de forma indireta e não são explorados no texto.  |    |
| Estudante 08 | “Dentro desse contexto podemos perceber constantemente o uso da <b>má fé</b> em nossas vidas, onde muitas vezes acreditamos estar com a razão sobre um viés não confrontado por nós mesmos dentro de nossas ações, as mesmas que no momento de qualquer tomada de atitude poderiam nos fazer mudar a ação, e por não termos o feito e consequentemente obtermos então resultados não satisfatórios, <b>buscamos uma desculpa ou um culpado</b> ”. | Foi perceptível, a estudante conseguiu analisá-los filosoficamente e conceituá-los.<br><br><b>Justificativa:</b> Nesse trecho a estudante apresenta o conceito de má-fé, o analisa e o conceitua de forma filosófica, como a ênfase dada, ao final do texto, na busca por desculpas, por um culpado diante de nossas atitudes. | B3 |

FONTE: O autor (2022)

Categoria 1.3: Relação entre o filme assistido (Efeito Borboleta) e o texto filosófico estudado (de Sartre)

TABELA 4. 6 - Escrita filosófica 02 - categoria 1.3: relação entre o filme assistido (Efeito Borboleta) e o texto filosófico estudado (de Sartre)

| Estudantes   | Trechos do texto   | Subcategorias   | Código |
|--------------|--|---|--------|
| Estudante 01 | “A <b>liberdade</b> está ligada a tudo que fazemos, mas tem suas consequências, no <b>filme podemos ver vários atos de liberdade</b> , que os <b>personagens</b> cometem, mais sempre eles vão ter suas consequências”.  | A estudante conseguiu em apenas alguns momentos realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico.<br><br><b>Justificativa:</b> Ali, visivelmente a estudante tenta expressar uma ligação entre o filme e o texto filosófico, como apresentados no conceito de liberdade e nas palavras, filme e personagem. Porém, tanto o conceito quanto às palavras apresentadas são apenas mencionados, sem um desenvolvimento das mesmas. | C2     |
| Estudante 02 | “E a relação entre <b>liberdade e responsabilidade</b> podemos ver que a liberdade tem o poder de mudar todo <b>futuro</b> , com isso, surge a responsabilidade da melhor escolha, para que o futuro tome rumos desejados. <b>Nós não podemos mudar o nosso passado, mas podemos alterar o nosso futuro[...]</b> O filme nos leva muito a <b>entender as possibilidades de escolhas</b> e sobre a nossa responsabilidade pelas decisões por exemplo com tudo isso <b>podemos identificar pequenos eventos que levaram a grandes mudanças</b> .”. | A estudante conseguiu realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico, expressando em sua escrita momentos de compreensão, recriação ou criação conceitual.<br><br><b>Justificativa:</b> Ali percebe-se a presença de dois conceitos (liberdade e responsabilidade). Tais conceitos foram articulados ao enredo do filme,   | C3     |

|              |  |   |    |
|--------------|--|---|----|
|              |  | <p>algumas vezes de forma sutil, como: “não podemos mudar o nosso passado, mas podemos alterar o nosso futuro” [trecho que relaciona o filme ao conceito de liberdade]; “podemos identificar que pequenos eventos levam a grandes mudanças” [trecho que relaciona o filme ao conceito de responsabilidade]. Outras vezes esses trechos foram relacionados de forma mais direta, como: “o filme nos leva muito a entender as possibilidades de escolhas”, [trecho que também relaciona o filme ao conceito de liberdade]. Diante disso, compreendemos que a estudante conseguiu estabelecer uma relação entre o filme e o texto filosófico.</p>  |    |
| Estudante 03 | <p>“ele [o personagem do filme] teve a <b>liberdade</b> de fazer aquilo mas teve que arcar com isso, Sartre diz que a liberdade faz parte do <b>projeto do ser humano</b>, mas ele <b>arcou com seus atos porque cada ato que ele fazia algo acontecia</b> para ele, mesmo que não fosse fisicamente porque com as mudanças que ele fazia a menina que ele amava acontecia coisas com ela ou ela não ficaria com ele e sim com seu amigo”.</p> | <p>A estudante conseguiu em apenas alguns momentos realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico.</p> <p><b>Justificativa:</b> Ali a estudante apresenta três conceitos (liberdade e o homem se define como seu projeto e responsabilidade). O conceito de “responsabilidade” foi apresentado de forma implícita. Como exposto no terceiro trecho negrito, apresenta-se uma passagem do filme em que o personagem deve arcar com as consequências dos atos modificados no passado. Os conceitos de “liberdade” e o de “projeto” foram citados de maneira direta. Porém, apesar de o filme ter sido citado diversas vezes no texto, os conceitos filosóficos foram apenas mencionados e não foram desenvolvidos.</p> | C2 |
| Estudante 04 | <p>Não foram encontrados trechos que façam uma referência a relação entre o filme e o texto</p>  | <p>A estudante não consegue realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico.</p> <p><b>Justificativa:</b> Não foram encontrados no texto da estudante trechos que estabelecem uma relação entre o filme e o texto filosófico estudado.</p>  | C1 |

|              |   |   |    |
|--------------|---|---|----|
| Estudante 05 | <p>“E quando a <b>liberdade</b> nos coloca em confronto com as escolhas e também devemos assumir a <b>responsabilidade</b>. A responsabilidade se aplica nesse sentido: <b>nossas escolhas hoje afetam o amanhã</b>”.</p>   | <p>A estudante conseguiu em apenas alguns momentos realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico.</p> <p><b>Justificativa:</b> As duas primeiras palavras negritadas apresentam os conceitos de liberdade e responsabilidade. Além disso, o último trecho negritado aparenta fazer uma referência sutil à relação entre o filme e o texto, apontado a relação da temporalidade de nossas escolhas. Contudo, tanto os conceitos quanto a referência ao filme são apenas citados, sem haver um desenvolvimento deles.</p> | C2 |
| Estudante 06 | <p>Não foram encontrados trechos que façam uma referência a relação entre o filme e o texto</p>   | <p>A estudante não consegue realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico.</p> <p><b>Justificativa:</b> Não foram encontrados no texto da estudante trechos que estabelecem uma relação entre o filme e o texto filosófico estudado.</p>  | C1 |
| Estudante 07 | <p>“<b>As nossas escolhas influenciam, não só na nossa vida, mas influencia na vida das outras pessoas</b>, então nós devemos saber que devemos ser responsáveis pelas escolhas que nós fazemos. [...] Quando agimos de certa forma, nós precisamos compreender que fomos nós que fizemos e devemos compreender que as nossas escolhas dizem quem que somos”.</p>   | <p>A estudante conseguiu em apenas alguns momentos realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico.</p> <p><b>Justificativa:</b> Nesse trecho a estudante aparenta apresentar, apesar de implícita, uma relação entre conceito de responsabilidade e as escolhas realizadas no decorrer do filme, as quais modificaram a vida de todos os personagens. Contudo, a relação entre o filme e o texto filosófico não é explorada, mas apresentada de forma sutil.</p>   | C2 |
| Estudante 08 | <p>“<b>O filme em si</b> faz-nos refletir sobre um lado da vida que muitas vezes desejamos, porém desejamos pensando apenas nas <b>mudanças</b> positivas que gostaríamos de fazer sobre um passado com atitudes mal pensadas que resultaram negativamente em nossa vida, sem nos darmos conta que uma possível mudança requer uma <b>responsabilidade</b> enorme diante dos <b>impactos que nossas ações podem causar na vida de outras pessoas</b> também, mesmo não sendo esse nosso desejo. [...] <b>A relação entre o filme e o texto</b> através de perguntas, vem nos esclarecer a visão de mudança de atitude frente aos impactos que</p> | <p>A estudante conseguiu realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico, expressando em sua escrita momentos de compreensão, recriação ou criação conceitual.</p> <p><b>Justificativa:</b> Ali foram apresentados dois trechos de texto. Nos quais a estudante faz referência à relação entre o filme e o texto filosófico. O que se observa é que o principal conceito usado foi o</p>  | C3 |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | <p>podem causar não somente em nossas vidas, mas em toda uma sociedade. Pondo partes do filme em conflito com o texto somos capazes de analisar as questões por outros ângulos e até mesmo mudar uma opinião que nos parecia completamente formada e acabada, questões como o destino de cada um de nós, o <b>impacto de nossas escolhas na vida do outro, a responsabilidade de nossas escolhas e possíveis sinais do mundo</b>, são visões que criamos desde muito pequenos, e muitas vezes por não ser colocada em confronto acreditamos não possuir uma resposta oposta e que faça sentido”.</p> | <p>conceito de responsabilidade, que é apresentado e explicado diversas vezes em comparação ao filme e com ênfase ao impacto de nossas escolhas no outro.</p> |  |
|--|--|---|--|

FONTE: O autor (2022)

#### 4.3.2 Análise das entrevistas

Conforme a tabela 3.4<sup>4</sup>, a análise das entrevistas tem como norte três categorias principais: categoria 2.1 (sensações provocadas pelo filme); categoria 2.2 (relação entre o filme e o texto filosófico); categoria 2.3 (produção escrita durante a prática). Tais categorias estão relacionadas às perguntas realizadas durante a entrevista, ou seja, a categoria 2.1 trata das emoções emanadas pelo filme. Já a categoria 2.2 aborda as relações entre o filme e o texto filosófico, ou seja, o objetivo é saber se as estudantes conseguiram associar o filme, como um todo ou partes dele, com o texto filosófico proposto. E a última categoria 2.3 refere-se à produção escrita das estudantes, na tentativa de identificar quais foram os momentos de maior facilidade e dificuldade durante a prática.

Em resumo, a entrevista tem como objetivo analisar o olhar das estudantes sobre a prática proposta. Por esse motivo, há a necessidade de estabelecer critérios para a análise das respostas das entrevistas, assim como foi realizado na análise das escritas filosóficas. Nesse sentido, vale reforçar que as falas das estudantes durante a entrevista foram transcritas em sua totalidade, na tentativa de evitar distorções. Tais falas foram transcritas abaixo nas tabelas 4.7, 4.8 e 4.9, na coluna “respostas”, para a categorização dos dados e sua respectiva codificação.

---

<sup>4</sup> A tabela 3.4 está presente no Capítulo III.

Assim, a partir das falas transcritas das estudantes, a categorização e a codificação dos dados seguirão os critérios que permitem a atribuição de subcategorias, identificadas por códigos.

- Quanto à categoria 2.1, os códigos em questão são: D1, D2, D3;
- Dentro da categoria 2.2, os códigos em questão, para as subcategorias, são: E1, E2 e E3;
- Para a categoria 2.3, os códigos são: F1, F2, F3 e F4.

Por último, como nas tabelas acima, toda atribuição de alguma subcategoria estará acompanhada de uma breve *justificativa*, de modo a dialogar com trecho da resposta, identificando os elementos centrais que fundamentam a interpretação dos dados apresentados. Assim, quando necessário, será utilizada a técnica de negritar os termos centrais, nas respostas transcritas das estudantes, cuja finalidade é facilitar a identificação daqueles elementos que justificam a atribuição de uma determinada subcategoria.

Assim, diante do exposto, seguem as tabelas nas quais as falas coletadas durante a entrevista foram apresentadas e organizadas dentro das categorias e códigos.

#### Categoria 2.1: Sensações provocadas pelo filme

| Questão  | Estudantes   | Respostas  | Subcategorias   | Código |
|--|--------------|--|---|--------|
| 1. Qual a sua opinião sobre o filme analisado? | Estudante 01 | “O <b>filme</b> é um exemplo, porque mostra que tudo o que fazemos cedo ou tarde terá uma consequência”.   | A estudante se sentiu atingida pelo filme, e conseguiu expressar isso em palavras.<br><br><b>Justificativa:</b> nesse trecho o filme é citado diretamente no desenvolvimento da fala da estudante.                  | D3     |
|  | Estudante 02 | “A gente vê que o <b>filme</b> influencia a nossa vida, tudo o que fazemos tem uma consequência”.  | A estudante se sentiu atingida pelo filme, e conseguiu expressar isso em palavras.<br><br><b>Justificativa:</b> Em suas palavras a estudante cita o filme em si, a fim de expor a sua resposta.                     | D3     |
|  | Estudante 03 | “ <b>Gostei</b> do tema da <b>viagem no tempo</b> , mas fiquei <b>triste</b> , porque não acontece na vida real, é muito legal poder voltar e consertar o erro que cometeu”. | A estudante se sentiu atingida pelo filme, e conseguiu expressar isso em palavras.<br><br><b>Justificativa:</b> nesse trecho foram encontradas três referências ao filme. Isso está presente nas palavras “gostei”, | D3     |

|              |   |  |   |    |
|--------------|---|--|---|----|
|              |   |  | “triste” (as quais expressam emoções), como também na apresentação dos termos “viagem no tempo” (que é uma clara indicação ao filme).   |    |
| Estudante 04 | “Não sei. <b>Achei bom</b> ”.   |  | A estudante se sentiu pouco atingida pelo filme, mas não conseguiu expressar isso em palavras.<br><br><b>Justificativa:</b> Ali a estudante apresenta as palavras “achei bom” (que indicam que ela se sentiu atingida pelo filme). No entanto, não há um desenvolvimento conceitual desses termos, sendo apenas citados.  | D2 |
| Estudante 05 | “ <b>Muito forte</b> , em alguns aspectos”.   |  | A estudante se sentiu pouco atingida pelo filme, mas não conseguiu expressar isso em palavras.<br><br><b>Justificativa:</b> nesse trecho foram encontradas as palavras “muito forte”. Todavia, elas não são desenvolvidas na fala da estudante, ou seja, são apenas mencionadas.  | D2 |
| Estudante 06 | “Achei meio <b>estranho</b> . Se não prestar bem atenção não conseguimos compreender que ele [personagem principal] está <b>voltando ao passado</b> . Se as pessoas não souberem interpretar, não conseguem entender. <b>É um filme complexo</b> ”. |  | A estudante se sentiu atingida pelo filme, e conseguiu expressar isso em palavras.<br><br><b>Justificativa:</b> Ali primeiramente são indicadas as palavras: “estranho” e “voltar no tempo”; tais palavras são utilizadas pela estudante para apresentar a sua impressão sobre o filme: “é um filme complexo”. Isso nos leva a compreender que a estudante se sentiu atingida pelo filme. | D3 |
| Estudante 07 | “Ele [o filme] é <b>forte</b> , pelos temas que aborda”.  |  | A estudante se sentiu pouco atingida pelo filme, mas não conseguiu expressar isso em palavras.<br><br><b>Justificativa:</b> nesse trecho aparece a palavra “forte” como uma referência ao filme. Porém, tal indicação não foi desenvolvida na fala da estudante. Em outras palavras, houve apenas uma menção ao filme.  | D2 |

|   | Estudante 08 | “É um <b>filme</b> com características <b>fortes</b> e <b>marcantes</b> , um tanto <b>confuso</b> no início até que se compreenda o seu sentido. Contudo com a compreensão do seu sentido, encontra-se uma ligação entre os acontecimentos, e busca-se uma <b>reflexão</b> do porquê dos mesmos, tornando o filme <b>atrativo</b> e <b>curioso</b> por vê-lo”. | A estudante se sentiu atingida pelo filme, e conseguiu expressar isso em palavras.<br><br><b>Justificativa:</b> Ali a estudante utiliza diversos termos que apontam para o filme, como: “filme”, “fortes”, “marcantes”, “confuso”, “reflexão”, “atrativo”, “curioso”. Tais apontamentos nos indicam que a estudante se sentiu atingida pelo filme e usou essas palavras para expressar isso em sua fala.  | D3     |
|---|--------------|--|---|--------|
| Questão   | Estudantes   | Respostas  | Subcategorias   | Código |
| 2. O filme conseguiu exercer, em você, algum tipo de emoção ou sensações perturbadoras, tais como angústia, medo, frustração, aversão, ou algum outro tipo de sensação que lhe incomodou? Explique; | Estudante 01 | “ <b>Frustração.</b> As cenas são muito frustrantes e podemos perceber a <b>angústia</b> nos personagens”.   | A estudante se sentiu atingida pelo filme, e conseguiu expressar isso em palavras.<br><br><b>Justificativa:</b> Nesse trecho a estudante utiliza os termos: “frustração e angústia”. O primeiro termo em negrito aparenta referir-se à impressão da estudante quanto ao filme como um todo. Já o segundo termo parece ser utilizado pela mesma como uma forma de explicar a frustração que ela sentiu ao assistir ao filme. Tais indicações nos permitem compreender que a estudante se sentiu atingida pelo filme. | D3     |
|   | Estudante 02 | “ <b>Raiva e ansiedade</b> ”.  | A estudante se sentiu pouco atingida pelo filme, mas não conseguiu expressar isso em palavras.<br><br><b>Justificativa:</b> Ali a estudante apresenta duas emoções: “raiva e ansiedade”. No entanto, apenas cita essas emoções sem desenvolver isso em palavras.  | D2     |
|   | Estudante 03 | “ <b>Tristeza e frustração</b> ”.  | A estudante se sentiu pouco atingida pelo filme, mas não conseguiu expressar isso em palavras.<br><br><b>Justificativa:</b> nesse trecho a estudante apresenta duas emoções: “tristeza e frustração”. Porém, apenas menciona essas emoções sem desenvolver isso em palavras.  | D2     |
|   | Estudante 04 | “ <b>Tristeza</b> ”.   | A estudante se sentiu pouco atingida pelo filme, mas não conseguiu expressar isso em palavras.  | D2     |

|              |  |  |  |    |
|--------------|--|--|--|----|
|              |  |  | <p><b>Justificativa:</b> nesse trecho a estudante apresenta a emoção “tristeza” ao se referir ao filme. Todavia, tal emoção não é explicada em palavras.</p>   |    |
| Estudante 05 | “Não”.   |  | <p>A estudante não se sentiu atingida pelo filme.</p> <p><b>Justificativa:</b> a estudante admitiu que o filme não exerceu nela nenhum tipo de emoção ou sensação perturbadora.</p>  | D1 |
| Estudante 06 | “ <b>Raiva</b> , porque toda vez que ele mudava algo ficava pior”.   |  | <p>A estudante se sentiu atingida pelo filme, e conseguiu expressar isso em palavras.</p> <p><b>Justificativa:</b> Ali a estudante apresenta a emoção “raiva” ao se referir ao filme. De um mesmo modo que essa emoção é explicada em sua fala, ela se refere às mudanças ocorridas no enredo do filme.</p>  | D3 |
| Estudante 07 | “ <b>Raiva</b> em algumas situações específicas dos personagens, como no caso do pai da Kayleigh que abusa dela durante a infância. <b>Frustração</b> ”.   |  | <p>A estudante se sentiu atingida pelo filme, e conseguiu expressar isso em palavras.</p> <p><b>Justificativa:</b> nesse trecho a estudante apresenta emoções como: “raiva” e “frustração”. Na primeira emoção negritada (raiva), indica-se o momento do filme que a raiva se tornou mais proeminente. No entanto, a emoção "frustração" não é acompanhada de uma explicação. Apesar disso, consideramos que a estudante se sentiu atingida pelo filme, uma vez que, a emoção de raiva foi desenvolvida em palavras.</p> | D3 |
| Estudante 08 | “No início, <b>medo</b> por imaginar a realidade de todos os acontecimentos do protagonista e principais envolvidos. <b>Ansiedade</b> por imaginar o desfecho de cada acontecimento quando o personagem <b>volta no passado</b> para tentar concertar alguma ação, e <b>frustração</b> por ver que para que todos ficassem em de fato o personagem precisou abrir mão de quem seria sua amizade de infância e amor da adolescência”. |  | <p>A estudante se sentiu atingida pelo filme, e conseguiu expressar isso em palavras.</p> <p><b>Justificativa:</b> Ali são indicados três tipos de emoções: “medo”, “ansiedade”, “frustração”, como também, há uma referência ao termo “viagem no tempo” (que é uma clara indicação ao filme). Percebe-se que cada uma das emoções negritadas está acompanhada de uma explicação, apontando</p>  | D3 |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  |  | o momento do filme que isso ocorreu. Por esse motivo consideramos que essa estudante se sentiu atingida pelo filme. |  |
|--|--|--|---|--|

FONTE: O autor (2022)

### Categoria 2.2: Relação entre o filme e o texto filosófico

TABELA 4. 8 - Entrevista - categoria 2.2: relação entre o filme e o texto filosófico

| Questão   | Estudante    | Respostas   | Subcategorias  | Código |
|---|--------------|---|--|--------|
| 1. Você conseguiu associar um (ou mais) trecho do filme com os conceitos trabalhados a partir do texto filosófico (Sartre)? Explique; | Estudante 01 | “O homem é <b>livre</b> , porém, é <b>responsável</b> pelos seus atos”.                         | A estudante conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas não conseguiu desenvolver a sua resposta.<br><br><b>Justificativa:</b> Ali a estudante apresenta os conceitos de “liberdade” e de “responsabilidade” ao responder uma questão relacionada ao filme. Porém, tais conceitos são apenas mencionados, não há um desenvolvimento deles.                       | E2     |
|   | Estudante 02 | “Como nossas <b>escolhas</b> podem <b>afetar</b> outras pessoas”.                               | A estudante conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas não conseguiu desenvolver a sua resposta.<br><br><b>Justificativa:</b> nesse trecho a estudante expõe indiretamente os conceitos de liberdade e responsabilidade, quando apresenta as palavras “escolhas” e “afetar outras pessoas”. Contudo, tais conceitos não são explicados, mas apenas mencionados. | E2     |
|   | Estudante 03 | “A <b>angústia</b> de <b>voltar</b> , com o medo de arcar com a sua própria <b>liberdade</b> ”. | A estudante conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas não conseguiu desenvolver a sua resposta.<br><br><b>Justificativa:</b> nesse trecho a estudante expõe o conceito de “angústia” atrelado à palavra “voltar” e ao conceito de “liberdade”. Todavia, não há uma explicação de tais conceitos vinculados ao filme, esses são apenas citados.                 | E2     |

|              |   |  |    |
|--------------|---|--|----|
| Estudante 04 | <p>“Sim. Cada ser humano tem sua própria <b>liberdade</b> de escolha, ainda que possua a consciência de que não lhe é permitido fazer apenas o que deseja; <b>sabe que pode escolher, até mesmo não escolher, que é também, uma escolha</b>”.</p> | <p>A estudantes conseguiu estabelecer uma relação entre o filme e o texto filosófico, e conseguiu desenvolver a sua resposta</p> <p><b>Justificativa:</b> nesse trecho a estudante expõe o conceito de “liberdade”. Tal conceito recebe uma explicação ao se usar a palavra “escolha”. Isso acontece quando a estudante expressa que “até mesmo não escolher é uma escolha”.</p>   | E3 |
| Estudante 05 | <p>“Não sei explicar”.</p>  | <p>A estudante não conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico.</p> <p><b>Justificativa:</b> nessa fala a estudante expõe que não consegue explicar se há uma relação entre o filme e o texto filosófico</p>  | E1 |
| Estudante 06 | <p>“A questão da <b>responsabilidade</b> voltada para a questão da <b>liberdade</b>”.</p>   | <p>A estudante conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas não conseguiu desenvolver a sua resposta.</p> <p><b>Justificativa:</b> Na fala da estudante são apresentados dois conceitos: “liberdade” e “responsabilidade”. Contudo, esses conceitos não são desdobrados, mas apenas mencionados.</p>  | E2 |
| Estudante 07 | <p>“A <b>angústia</b> – quando você percebe que só você é <b>responsável</b> pelos seus atos”.</p>  | <p>A estudante conseguiu estabelecer uma relação entre o filme e o texto filosófico, e conseguiu desenvolver a sua resposta</p> <p><b>Justificativa:</b> nesse trecho a estudante expõe o conceito de “angústia”, vinculando-o ao conceito de “responsabilidade”. Percebe-se ali que o conceito de angústia é desenvolvido pela estudante usando o conceito de responsabilidade. Porém o conceito de responsabilidade é apenas citado. Apesar disso, considera-se que essa estudante conseguiu estabelecer uma relação entre o filme e o texto a partir do conceito de angústia apresentado.</p> | E3 |

|  | Estudante 08 | <p>“Muitos trechos do <b>filme</b> possuem caráter <b>reflexivo</b> sobre nossas ações, como a <b>responsabilidade</b> de cada ação sobre os efeitos causados em nós e ao outro. A <b>má fé</b> em atitudes que dependem da nossa escolha, porém não saem como desejado. O fato de termos ou não um destino pré-determinado, o qual <b>não nascemos prontos</b>, mas nós <b>construímos e decidimos quem vamos ser</b>, qual destino iremos seguir e de qual forma, entre outros”.</p> | <p>A estudante conseguiu estabelecer uma relação entre o filme e o texto filosófico, e conseguiu desenvolver a sua resposta.</p> <p><b>Justificativa:</b> Ali a estudante apresenta dois conceitos ao se referir ao filme: "responsabilidade" e "má-fé". O conceito de responsabilidade é indicado referindo-se aos impactos de nossas ações nos outros. No entanto, o conceito de má-fé não é desenvolvido, ela é apenas citada. Por fim, a estudante apresenta a frase “não nascemos prontos” que aparenta indicar o conceito “a existência precede a essência”. Tal conceito é explicado quando a estudante cita que “construímos e decidimos quem vamos ser”. Nesse sentido, compreende-se que tal estudante estabelece uma ligação entre o filme e o texto ao se apresentar e desenvolver os dois conceitos em suas palavras.</p> | E3     |
|--|--------------|--|--|--------|
| Questão  | Estudantes   | Respostas  | Subcategorias  | Código |
| 2. No momento da escrita do texto (1ª conceituação), você conseguiu associar o filme ao texto filosófico estudado (Sartre)? Explique | Estudante 01 | <p>“Sim. Porque tanto o <b>filme</b> quanto o <b>texto</b> falam das atitudes e das consequências”.</p>  | <p>A estudante conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas não conseguiu desenvolver a sua resposta.</p> <p><b>Justificativa:</b> Ali a estudante cita diretamente o filme e o texto, no entanto não explora o que ela compreendeu acerca disso.</p>   | E2     |
|  | Estudante 02 | <p>“Sim. Temos a <b>liberdade</b> de fazer, mas temos que pensar o que vamos fazer”.</p>   | <p>A estudante conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas não conseguiu desenvolver a sua resposta.</p> <p><b>Justificativa:</b> Ali a estudante apresenta o conceito de “liberdade” em uma questão que aborda o filme. No entanto, tal conceito é apenas citado, não havendo um desenvolvimento dos mesmos.</p>  | E2     |
|  | Estudante 03 | <p>“Sim – <b>liberdade</b> e arcar com as consequências”.</p>  | <p>A estudante conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas</p>   | E2     |

|              |  |  |    |
|--------------|--|--|----|
|              |  | <p>não conseguiu desenvolver a sua resposta.</p> <p><b>Justificativa:</b> Ali a estudante apresenta o conceito de “liberdade” em uma questão que aborda o filme. No entanto, tal conceito é apenas citado, não havendo um desenvolvimento do mesmo.</p>  |    |
| Estudante 04 | <p>“Sim, porque Sartre fala bastante sobre a <b>liberdade</b>, e o que o menino do <b>filme</b> tinha a liberdade para fazer suas <b>escolhas</b>, mas ele insistia em querer <b>voltar ao seu passado</b>”.</p> | <p>A estudante conseguiu estabelecer uma relação entre o filme e o texto filosófico, e conseguiu desenvolver a sua resposta</p> <p><b>Justificativa:</b> nesse trecho, a estudante expõe o conceito de “liberdade”, ligado diretamente ao filme ao se expressar as palavras: “escolhas” e “voltar ao passado”. Está claro que seu intuito é o de explicar a relação existente entre o filme e o texto.</p> | E3 |
| Estudante 05 | <p>“<b>Não</b>”.</p>   | <p>A estudante não conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico.</p> <p><b>Justificativa:</b> nessa fala a estudante admite que não conseguiu estabelecer uma relação entre o filme e o texto filosófico.</p>  | E1 |
| Estudante 06 | <p>“<b>Não</b>. Fiquei um pouco perdida”.</p>  | <p>A estudante não conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico.</p> <p><b>Justificativa:</b> nessa fala a estudante admite que não conseguiu estabelecer uma relação entre o filme e o texto filosófico.</p>  | E1 |
| Estudante 07 | <p>“<b>Não</b>. Também fiquei um pouco perdida”.</p>   | <p>A estudante não conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico.</p> <p><b>Justificativa:</b> nessa fala a estudante admite que não conseguiu estabelecer uma relação entre o filme e o texto filosófico.</p>  | E1 |
| Estudante 08 | <p>“<b>Eu consegui</b>, mas <b>de maneira</b> bem <b>vaga</b>, sem aprofundar muito a relação entre um e outro”.</p>   | <p>A estudante conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas não conseguiu desenvolver a sua resposta.</p>   | E2 |

| Questão   | Estudantes   | Respostas  | Subcategorias  | Código |
|---|--------------|--|--|--------|
|   |              |  | <p><b>Justificativa:</b> nesse trecho a estudante expõe que conseguiu estabelecer uma relação entre o filme e o texto filosófico. No entanto, ela não conseguiu apresentar a sua resposta em palavras.</p>   |        |
| <p>3. Quando você assistiu ao filme pela segunda vez no aplicativo Edpuzzle, com uma relação direta entre o filme e o texto filosófico em forma de questões, você acredita que esse momento proporcionou uma maior compreensão dos conceitos filosóficos? Explique.</p> | Estudante 01 | <p>“<b>Sim</b>, porque ficou mais <b>fácil</b> vendo o filme e logo respondendo as questões</p>  | <p>A estudante conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas não conseguiu desenvolver a sua resposta.</p> <p><b>Justificativa:</b> Ali a estudante expressa uma maior facilidade na atividade realizada no segundo momento de aplicação da prática. Porém ela não consegue expressar a relação entre o filme e o texto filosófico em palavras.</p>                | E2     |
|   | Estudante 02 | <p>“<b>Sim</b>. Pois eu pude contemplar cada cena e responder as perguntas então <b>ficou bem claro a compreensão</b>”.</p>  | <p>A estudante conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas não conseguiu desenvolver a sua resposta.</p> <p><b>Justificativa:</b> nesse trecho, a estudante expõe que, no segundo momento de aplicação da prática, ela teve mais facilidade em realizar uma relação entre o filme e o texto filosófico. Contudo, ela não apresenta essa relação em palavras.</p> | E2     |
|   | Estudante 03 | <p>“<b>Sim</b>, porque <b>vendo o filme</b> e logo em seguida respondendo perguntas eu <b>comecei a compreender</b> melhor sobre o <b>conceito de liberdade</b>”.</p>          | <p>A estudante conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas não conseguiu desenvolver a sua resposta.</p> <p><b>Justificativa:</b> nesse trecho, a estudante apresenta a maior compreensão, em relação ao filme e ao texto filosófico, ocorre no segundo momento de aplicação da prática. Todavia, ela não consegue expressar essa relação em palavras.</p>       | E2     |
|   | Estudante 04 | <p>“Acredito que <b>sim</b>, nos faz <b>refletir</b> sobre <b>nossas atitudes</b> e sobre o meio que estamos vivendo filosofia nos faz pensar de maneira mais abrangente”.</p> | <p>A estudante conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas não conseguiu desenvolver a sua resposta.</p>   | E2     |

|              |  |  |  |               |
|--------------|--|--|--|---------------|
|              |  |  | <b>Justificativa:</b> Ali a estudante apresenta uma maior reflexão (em relação ao filme e o texto filosófico) quanto ao segundo momento de aplicação da prática. No entanto, tal relação não é apresentada de maneira profunda em palavras.  |               |
| Estudante 05 | Não respondeu  |  | Não se aplica  | Não se aplica |
| Estudante 06 | “A <b>relação</b> entre os trechos do <b>texto filosófico</b> e o <b>filme foi melhor</b> , por haver um direcionamento”.      |  | A estudante conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas não conseguiu desenvolver a sua resposta.<br><br><b>Justificativa:</b> Ali a estudante afirma que ocorreu uma melhora na compreensão da relação (entre o filme e o texto filosófico) no segundo momento de aplicação da prática. Porém, essa relação não foi desenvolvida em palavras. | E2            |
| Estudante 07 | “ <b>Sim</b> . A <b>relação</b> entre as <b>perguntas</b> e os <b>trechos do filme facilitaram</b> a realização da atividade”. |  | A estudante conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas não conseguiu desenvolver a sua resposta.<br><br><b>Justificativa:</b> Ali a estudante expressa uma maior facilidade na atividade realizada no segundo momento de aplicação da prática. Porém, ela não consegue expressar em palavras a relação entre o filme e o texto filosófico.    | E2            |
| Estudante 08 | “ <b>Sim</b> . As <b>questões abertas</b> ligadas ao <b>filme</b> me fizeram <b>refletir</b> ”.                                |  | A estudante conseguiu estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas não conseguiu desenvolver a sua resposta.<br><br><b>Justificativa:</b> nesse trecho a estudante apresenta uma maior reflexão, em relação ao filme e o texto filosófico, no segundo momento de aplicação da prática. No entanto, tal relação não é apresentada em palavras.             | E2            |

FONTE: O autor (2022)

## Categoria 2.3: Produção escrita durante a prática

TABELA 4. 9 - Entrevista - categoria 2.3: produção escrita durante a prática

| Questão   | Estudante    | Respostas   | Subcategorias   | Código         |
|---|--------------|---|---|----------------|
| 1. Quanto à escrita filosófica, você percebeu uma maior facilidade no primeiro ou no segundo momento para a construção de sua dissertação? Explique | Estudante 01 | “Mais <b>facilidade</b> no <b>primeiro momento</b> ”.   | A estudante sentiu facilidade em realizar a produção escrita no primeiro momento da conceituação.<br><br><b>Justificativa:</b> nesse trecho, a estudante expressa que sentiu mais facilidade no primeiro momento de aplicação da prática. Porém não desenvolve a justificativa para essa facilidade em palavras.  | F3             |
|   | Estudante 02 | “ <b>Nos dois</b> , pois um completa ainda mais o outro”.   | A estudante sentiu facilidade em realizar a produção escrita no primeiro e no segundo momentos da conceituação.<br><br><b>Justificativa:</b> As palavras dessa estudante nos indicam a compreensão de uma possibilidade do primeiro momento ter se tornado uma base para o segundo momento.   | F3; F4         |
|   | Estudante 03 | “O <b>primeiro</b> foi um pouco <b>difícil</b> de associar o filme com texto. Já o <b>segundo tive mais facilidade</b> em compreender o assunto”. | A estudante sentiu facilidade em realizar a produção escrita no segundo momento da conceituação.<br><br><b>Justificativa:</b> Ali a estudante expressa uma preferência ao segundo momento, pois, de acordo com ela, ali houve uma maior facilidade para compreender o assunto.  | F4             |
|   | Estudante 04 | “A <b>escrita filosófica 02 foi mais fácil</b> pois podia me apoiar nas respostas da 01”.   | A estudante sentiu facilidade em realizar a produção escrita no segundo momento da conceituação.<br><br><b>Justificativa:</b> Na resposta dessa estudante, novamente encontramos a indicação de que o primeiro momento pode ter se tornado uma base para a realização do segundo. Todavia, a preferência expressa aqui é em relação ao segundo momento. | F4             |
|   | Estudante 05 | Não respondeu   | Não se aplica.  | Não se aplica. |
|   | Estudante 06 | “No <b>segundo momento</b> , pois <b>já havia um certo</b>  | A estudante sentiu facilidade em realizar a produção escrita  | F4             |

|              |  |   |   |    |
|--------------|--|---|---|----|
|              |  | <b>conhecimento</b> sobre a ideia principal de ambos que nos remete a nossa liberdade”.   | no segundo momento da conceituação.<br><br><b>Justificativa:</b> As palavras dessa estudante repetem algo já destacado aqui, o segundo momento apresentou maior facilidade, pois o primeiro momento foi uma base para a compreensão do filme e dos conceitos. Mas, também a preferência aqui é em relação ao segundo momento.   |    |
| Estudante 07 |  | “O <b>segundo momento</b> me fez <b>pensar um pouco mais</b> ”.   | A estudante sentiu facilidade em realizar a produção escrita no segundo momento da conceituação.<br><br><b>Justificativa:</b> Para essa estudante o segundo momento provocou uma maior reflexão em relação ao filme e os conceitos. Contudo, tal reflexão não foi desenvolvida pela estudante em palavras.  | F4 |
| Estudante 08 |  | “ <b>No segundo</b> , pois <b>ao analisar o filme e o texto com questões, meus pensamentos foram confrontados e me fizeram refletir e possuir mais argumentos</b> para expor meus pensamentos sobre o assunto”. | A estudante sentiu facilidade em realizar a produção escrita no segundo momento da conceituação.<br><br><b>Justificativa:</b> Ali a estudante expressa que o segundo momento foi responsável por ela refletir um pouco mais. Além disso, ela desenvolveu suas palavras apontando que o confronto entre o filme e o texto atribuiu a ela mais argumentos para que ela apresentasse seus pensamentos. | F4 |

FONTE: O autor (2022)

#### 4.4 INTERPRETAÇÃO

Como apontado anteriormente, a primeira etapa da análise dos dados consistiu em uma apresentação e organização dos dados compilados. Assim, agora seguimos para um importante momento da pesquisa: a interpretação dos dados levantados. A realização desta etapa, primeiramente, consiste na comparação dos dados, de acordo com as suas respectivas categorias. Dessa forma, a tabela 4.1 (Escrita filosófica 01) foi comparada a tabela 4.4 (Escrita filosófica 02), visto que ambas tratavam das mesmas categorias, subcategorias e códigos. A

finalidade aqui foi a de identificar em qual etapa a presença do filme, na produção escrita das estudantes, se fez mais presente.

A segunda interpretação realizada foi em relação às tabelas 4.2 (Escrita filosófica 01) e 4.5 (Escrita filosófica 02). Nesse sentido, o objetivo agora é identificar a presença dos conceitos filosóficos em ambos os textos, para compreender em quais dos momentos da escrita as estudantes conseguiram apresentar e trabalhar, em seu texto, com mais intensidade os conceitos estudados.

A terceira interpretação realizada é em relação às tabelas 4.3 (Escrita filosófica 01) e 4.6 (Escrita filosófica 02), uma vez que ambas estavam ligadas à mesma categoria: aquela da relação entre o filme assistido (Efeito Borboleta) e o texto filosófico estudado (Sartre). Assim, a finalidade é a de compreender se o primeiro momento de aplicação da prática já foi o suficiente para que as estudantes pudessem relacionar o filme (quanto ainda é tratado como elemento de *sensibilização*) e o texto filosófico. Já que o filme retorna à sala de aula no segundo momento de aplicação da prática, cumprindo uma função mais ativa na conceituação filosófica, o objetivo é saber se é essa a etapa que manifesta (ou não) a ligação entre o filme e o texto filosófico de modo mais intenso nos textos elaborada pelas estudantes.

Por fim, será realizada a interpretação das Entrevistas. O objetivo será o de analisar (agora a partir da própria fala das estudantes) como elas perceberam as atividades realizadas. A ideia é saber se elas percebem uma interferência do filme no modo como estabeleceram a compreensão dos conceitos filosóficos. Está em jogo saber em quais dos momentos de aplicação da prática as estudantes conseguiram relacionar o filme e o texto filosófico de forma mais intensa: foi no primeiro momento de aplicação, no qual o filme é um elemento *sensibilizador*? Ou seja, do ponto de vista das próprias estudantes, esse momento foi suficiente para que elas conseguissem estabelecer uma relação entre o filme e o texto filosófico, como também expressar isso em palavras? Ou se tal relação aconteceu de forma mais expressiva apenas no segundo momento de aplicação, no qual o filme é colocado em um confronto direto com o texto filosófico? Em resumo, a finalidade aqui é a de compreender se há a necessidade de uma mudança do papel do filme (como uma forma de arte) na compreensão de conceitos filosóficos.

#### 4.4.1 Interpretação da Escrita filosófica 01 e Escrita filosófica 02

##### 4.4.1.1 Quanto à Categoria 1.1

Os dados referentes à categoria 1.1, presentes nas tabelas 4.1 e 4.4, foram representados na tabela abaixo através dos códigos elencados para discriminar as subcategorias:

TABELA 4. 10 - Interpretação da escrita filosófica 01 e escrita filosófica 02 - Categoria 1.1: Presença do filme na produção escrita das estudantes

| Estudantes   | Escrita Filosófica 01 | Escrita filosófica 02 |
|--------------|-----------------------|-----------------------|
| Estudante 01 | A1                    | <b>A2</b>             |
| Estudante 02 | A2                    | A2                    |
| Estudante 03 | A2                    | <b>A3</b>             |
| Estudante 04 | A2                    | A1                    |
| Estudante 05 | A1                    | <b>A2</b>             |
| Estudante 06 | A1                    | A1                    |
| Estudante 07 | A1                    | <b>A2</b>             |
| Estudante 08 | A2                    | <b>A3</b>             |

FONTE: O autor (2022)

Percebe-se que, na coluna da Escrita filosófica 01, nenhuma das estudantes manifestou a categoria A3, ou seja, a função de *sensibilização* não promoveu nelas o interesse de abordar o filme com intensidade. No entanto, três estudantes manifestaram a categoria A2, ou seja, o filme encontrou-se pouco presente nos textos de três estudantes. Neles foram encontrados apenas um pequeno trecho que fazia referência ao filme, como por exemplo: “o filme Efeito Borboleta, fantástico, caos, futuro”.

Por outro lado, em relação à coluna Escrita filosófica 02, percebe-se que houve um significativo aumento a respeito da presença do filme nos textos estudados. Nessa tabela 4.10, as estudantes que mudaram de categoria estão indicadas em negrito. Deve-se observar que a mudança ocorreu no sentido de intensificação, por parte das estudantes, no interesse pelo filme, ainda que quatro estudantes (01, 02, 05 e 07) tenham fornecido somente um trecho que fazia referência a ele. Tais estudantes usaram os termos “no filme podemos ver vários atos de liberdade”, “o filme nos leva muito a entender”, “minhas escolhas de hoje afetam o amanhã” e “no filme nós compreendemos que...”. No entanto, é necessário reforçar que elas manifestam diretamente o interesse pelo filme em suas escritas.

Além disso, algo que nos chama a atenção aqui é o declínio da estudante 04, pois na primeira escrita ela apresenta uma referência indireta ao filme com as palavras “voltar atrás e mudar o que fez”. Contudo, no segundo momento essa estudante não menciona o filme em sua

escrita, mesmo que de forma indireta. Tais dados nos indicam uma hipótese: a estudante 04, diferente de não ter compreendido o filme e sua relevância, apresentou dificuldades em desenvolver o filme em sua escrita, ou seja, trata-se de problemas acerca da atividade de escrita. Essa hipótese justifica-se pelo seguinte fato: em ambos os momentos ela não apresenta o filme de forma direta. Nessa fase, o único elemento que podemos considerar para a análise é a atividade escrita. Não há uma apresentação oral que possa indicar outros meios de acesso àquilo que a estudante entendeu sobre o filme.

Portanto, a principal conclusão de que os dados da tabela acima nos permitem inferir é a evolução da presença do filme nas escritas das estudantes. Dessa forma, no momento da Escrita filosofia 02, a maioria das estudantes que participou da pesquisa conseguiu referenciar, mesmo que sutilmente, os filmes em seus textos. Dessa maneira, conclui-se que, para essa categoria, o segundo momento de aplicação da prática foi superior ao primeiro. Em outras palavras, o primeiro momento de aplicação da prática, no qual o filme aparece como uma forma de *sensibilização*, considerando que as estudantes não possuem dificuldades quanto a escrita filosófica, não foi suficiente para a presença de elementos do filme na produção escrita. Tal conclusão justifica-se pela não indicação de elementos do filme de forma direta ou indireta em metade dos textos das estudantes na Escrita filosófica 01. Assim, compreende-se que, na Escrita filosófica 02, a interferência direta realizada pelo filme para a compreensão dos conceitos foi mais expressiva.

#### 4.4.1.2 Quanto à Categoria 1.2

Os dados referentes à categoria 1.2, presentes nas tabelas 4.2 e 4.5, foram representados na tabela abaixo através dos códigos elencados para discriminar as subcategorias:

TABELA 4. 11 - Interpretação da escrita filosófica 01 e escrita filosófica 02 - categoria 1.2: presença dos conceitos filosóficos do texto estudado (Sartre) na produção escrita dos estudantes

| Estudantes   | Escrita Filosófica 01 | Escrita filosófica 02 |
|--------------|-----------------------|-----------------------|
| Estudante 01 | B2                    | B2                    |
| Estudante 02 | <b>B3</b>             | B2                    |
| Estudante 03 | <b>B3</b>             | B2                    |
| Estudante 04 | B2                    | <b>B3</b>             |
| Estudante 05 | B2                    | B2                    |
| Estudante 06 | <b>B3</b>             | B2                    |
| Estudante 07 | B2                    | B2                    |
| Estudante 08 | <b>B3</b>             | <b>B3</b>             |

FONTE: O autor (2022)

Compreende-se aqui que já na Escrita filosófica 01 quatro estudantes (02, 03, 06 e 08) conseguiram apresentar e desenvolver, em seus textos (considerando a categoria B3), os conceitos do texto filosófico de Sartre. Elas abordaram os seguintes conceitos: “escolha, responsabilidade, liberdade, existência”. Por outro lado, quatro delas apresentaram apenas um trecho com esses conceitos. Assim foi considerado que nesses textos a presença dos conceitos filosóficos foi pouco perceptível (categoria B2). Essa constatação da presença da categoria B2, já na primeira fase da Escrita filosófica 01, não invalida uma possível conclusão de que todas as estudantes conseguiram abordar o texto do Sartre com alguma facilidade.

Por outro lado, na Escrita filosófica 02, percebe-se que aparentemente os dados se mantêm em relação à Escrita filosófica 01. A ressalva a isso acontece quanto às estudantes 02, 03, 04 e 06, que modificaram a intensidade de análise dos conceitos filosóficos. Contudo, enquanto a estudante 04 intensificou, no caso das estudantes 02, 03 e 06, houve um declínio em seus textos. Elas passaram da categoria B3 (como negrito na coluna da Escrita filosófica 01) para a categoria B2. O motivo para isso acontecer está ligado à explicação dos conceitos filosóficos mencionados nos respectivos textos, pois na primeira escrita tais estudantes mencionaram ao menos um conceito filosófico em seus textos e os explicaram; em oposição, na segunda escrita elas apenas citaram ao menos um conceito filosófico, sem estar acompanhado de uma explicação do mesmo. Para essa situação apresentamos a seguinte hipótese: no primeiro texto essas estudantes apresentam os conceitos, mas as suas explicações ocorrem conforme apresentadas no texto filosófico. Ou seja, não há um deslocamento do problema em relação a aplicação do conceito na escrita das estudantes. O que nos chama a atenção aqui é a tentativa de aplicação do conceito na segunda escrita. Em outras palavras, apesar de na Escrita filosófica 02 as estudantes 02, 03 e 06 apresentarem os conceitos em seus textos sem uma explicação dos mesmos, há uma tentativa de aplicação desses conceitos em seus próprios problemas.

Em relação à estudante 04, no segundo momento, houve uma evolução em suas escritas, uma vez que ela conseguiu apresentar e trabalhar com os conceitos filosóficos em seus textos. É por isso que a atribuição da categoria B3, a essa estudante, está em negrito na coluna da Escrita filosófica 02. O motivo para a mudança de categoria acontecer é a presença de uma exposição e uma explicação mais intensa dos conceitos filosóficos no segundo momento de escrita. Em outras palavras, no primeiro momento, tal estudante apresentou conceitos do texto filosófico (tais como liberdade e responsabilidade) e que, no entanto, ela não realizou uma explicação deles. Já no segundo momento, essa estudante apresenta os conceitos de “liberdade, angústia e responsabilidade”, ao mesmo tempo que os explica e estabelece uma ligação entre

os três. Assim, para essa estudante, o segundo momento foi importante para a compreensão do texto filosófico, bem como para o seu desenvolvimento em palavras.

A partir da tabela acima, pode-se concluir que o primeiro momento de aplicação da prática já foi o suficiente para a presença dos conceitos filosóficos do texto estudado em metade das escritas das estudantes. No segundo momento, houve a evolução de apenas uma estudante, como também o declínio de outras três. Dito de outro modo, percebe-se que o primeiro momento, o qual atrela as etapas de *sensibilização*, *problematização* e *investigação* (trabalho com o texto filosófico) se apresentou como suficiente para a participação dos conceitos na escrita das estudantes. O que parece se desenvolver aqui é uma compreensão de que o filme não apresentou uma interferência intensa na compreensão dos conceitos filosóficos. Ou seja, o filme como forma de *sensibilização* já seria suficiente para a compreensão dos conceitos. Porém, ainda não estamos convencidos disso, pois trabalhamos com a hipótese de que o filme pode interferir diretamente na compreensão e criação de conceitos. Por esse motivo precisamos analisar a terceira categoria (a respeito da relação entre o filme e o texto filosófico). Além disso, a própria análise das falas das estudantes torna-se importante para podermos ter uma visão mais ampla no que tange a nossa hipótese.

#### 4.4.1.3 Quanto à Categoria 1.3

Os dados referentes à categoria 1.3, presentes nas tabelas 4.3 e 4.6, foram representados na tabela abaixo através dos códigos elencados para discriminar as subcategorias:

TABELA 4. 12 - Interpretação da escrita filosófica 01 e escrita filosófica 02 - categoria 1.3: relação entre o filme assistido (Efeito Borboleta) e o texto filosófico estudado (Sartre)

| Estudantes   | Escrita Filosófica 01 | Escrita filosófica 02 |
|--------------|-----------------------|-----------------------|
| Estudante 01 | C1                    | <b>C2</b>             |
| Estudante 02 | <b>C2</b>             | <b>C3</b>             |
| Estudante 03 | <b>C2</b>             | C2                    |
| Estudante 04 | <b>C2</b>             | C1                    |
| Estudante 05 | C1                    | <b>C2</b>             |
| Estudante 06 | C1                    | C1                    |
| Estudante 07 | <b>C2</b>             | C2                    |
| Estudante 08 | <b>C2</b>             | <b>C3</b>             |

FONTE: O autor (2022)

Na coluna da Escrita filosófica 01, observa-se, conforme o que está em negrito, que cinco estudantes conseguiram realizar uma articulação entre o filme e o texto filosófico, ainda que parcialmente (considerando a categoria C2), visto que, em seus textos, foi encontrado

apenas um trecho que fazia uma referência à tal articulação. Destacamos disso os seguintes termos: “o filme efeito borboleta, reflexão sobre a liberdade, responsabilidade, voltar no tempo”. Dessa forma, três estudantes não conseguiram realizar em suas escritas uma ligação entre o filme e o texto filosófico no primeiro momento de aplicação da prática.

Já na Escrita filosófica 02, há uma evolução. Duas estudantes conseguiram relacionar o filme e o texto filosófico. Quanto à estudante 02, isso se confirma porque foi encontrado um trecho sobre essa relação: “passado, futuro, liberdade, projeto do ser humano”. Isso aconteceu ao mesmo tempo em que ela usa o filme como uma forma de apresentar seu entendimento sobre os conceitos. A estudante 08 conseguiu relacionar o filme e o texto filosófico a ponto de expressar em sua escrita uma apresentação e um trabalho com os conceitos. Tal estudante expressou as seguintes palavras em seu texto: “filme, mudança, impacto de nossas escolhas, o outro, responsabilidade, sinais do mundo”. Isso indica que ela conseguiu não apenas compreender a relação entre o filme e o texto, mas também trabalhar com tal relação dentro de sua escrita. Outras duas estudantes (01 e 05) apresentaram uma evolução parcial. A estudante 01, em seu primeiro texto, não apresenta uma relação entre o filme e o texto, mesmo que de forma indireta; já no segundo texto ela usa as palavras “liberdade, filme e personagem”, o que nos indica uma relação entre o filme e o texto, porém tais palavras não são exploradas dentro de seu texto. De uma mesma forma, a estudante 05 não apresentou em seu primeiro texto uma ligação entre o filme e o texto filosófico; em oposição, no segundo texto ela usa as palavras “liberdade, responsabilidade e amanhã” o que indica, mesmo que de forma indireta, uma relação entre o filme e o texto. Contudo, assim como a estudante 01, a relação entre o filme e o texto é mencionada, mas não é explorada.

Algo que também nos chama a atenção aqui foi o declínio da estudante 04, pois no primeiro texto ela apresenta as palavras “voltar atrás, mudar e responsável”, o que sugere uma ligação indireta entre o filme e o texto. No entanto, em seu segundo texto, essa relação não é mencionada. Em outras palavras, essa estudante apresenta conceitos filosóficos em seu texto, mas não os relaciona com o filme. O que se compreende aqui é que já na Escrita filosófica 01 da estudante 04 a ligação entre o filme e o texto foi fraca, pois foi apresentada de forma indireta e, na escrita filosófica 02, tal ligação se tornou inexistente. Ao compararmos os dados da estudante 04 da categoria 1.3 com as categorias 1.1 e 1.2, percebemos que em ambas as escritas filosóficas, encontramos uma concordância. Ou seja, em nenhum dos momentos de sua escrita a estudante 04 cita o filme de forma direta. Esse dado nos leva a seguinte hipótese: provavelmente a estudante 04 não assistiu ao filme. No que tange aos textos da estudante 06 compreende-se que não houve uma presença da relação entre o filme e o texto em ambas as

escritas. Em ambos os momentos essa estudante apresenta os conceitos filosóficos em seu texto, mas não menciona o filme, nem estabelece uma ligação. Isto é, essa estudante não apresenta o filme em seus textos, mesmo que de forma implícita, não havendo assim uma aplicação do conceito por essa estudante. A hipótese apresentada para essa situação é a mesma da estudante 04. Ou seja, provavelmente a estudante 06 também não assistiu ao filme.

Diante disso concluiu-se que houve uma evolução significativa no texto de metade das estudantes. Tal dado é muito importante para a pesquisa, pois representa o seguinte: *o segundo momento de aplicação da prática foi mais relevante para as estudantes*. Isso justifica-se por nesse momento a maioria das estudantes conseguirem apresentar o conceito filosófico e, além disso, aplicá-lo em uma relação com o filme. Ali, houve a presença de um elemento criativo na escrita das estudantes, pois elas não apenas repetiram os conceitos, mas produziram semelhança. Nesse momento as estudantes usaram os conceitos filosóficos para aplicá-los a uma situação, a qual foi proporcionada pelo filme. Ora, aparentemente, tais dados nos levam a compreender que a presença do filme no segundo momento se fez mais intensa a ponto de a metade das estudantes o compararem aos conceitos. O que isso parece sustentar é algo que aponta para o problema central da investigação que se faz aqui: parece haver a necessidade de uma modificação da visão do papel do cinema para a compreensão e criação de conceitos filosóficos, ou seja, há a possibilidade de concebê-lo muito mais do um simples sensibilizador para a criação de conceitos. No entanto, ainda há a necessidade de interpretar as falas das estudantes na entrevista, para que tal hipótese possa ser analisada com um maior embasamento.

#### 4.4.2 Interpretação da Entrevista

Os dados referentes à categoria 2.1, presentes na tabela 4.7, foram representados na tabela abaixo:

| Questões  | Número de estudantes que não se sentiram atingidas pelo filme. | Número de estudantes que se sentiram pouco atingidas pelo filme, mas não conseguiram expressar isso em palavras. | Número de estudantes que se sentiram atingidas pelo filme, e conseguiram expressar isso em palavras. |
|---|--|--|--|
| 1. Qual a sua opinião sobre o filme analisado?  | 0  | 3  | 5  |
| 2. O filme conseguiu exercer, em você, algum tipo de emoção ou sensações perturbadoras, tais como angústia, medo, frustração, aversão, ou | 1  | 3  | 4  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| algum outro tipo de sensação que lhe incomodou? |  |  |  |
|---|--|--|--|

FONTE: O autor (2022)

De acordo com esses dados, é possível estabelecer que, para a *categoria 2.1*, a maioria das estudantes apresentou a sensação de que se sentiram atingidas de alguma maneira pelo filme. Mais que isso, foi possível observar que elas conseguiram expressar isso em palavras durante a discussão em grupo, tais como: *gostei, tristeza, estranho, forte, marcante, confuso, raiva, frustração, ansiedade e medo*. Dessa forma, apenas a estudante 04 admitiu que havia se sentido atingida, mas não conseguia expressar em palavras. Da mesma forma, a estudante 05 declarou que não se sentiu atingida pelo filme. Assim, considerando a totalidade das estudantes, compreende-se que: *as emoções provocadas pelo filme as afetaram*. O que nos chama a atenção aqui é que tais estudantes expressaram as mesmas formas de emoções em sua fala. Em outras palavras, elas foram envolvidas pelo percepto e afecto proporcionados por esse filme.

Assim, de acordo com a fala das estudantes na primeira e na segunda questões, concluiu-se que os perceptos e afectos proporcionados pelo filme apresentaram uma certa interferência em sua compreensão.

\*\*\*

Quanto à *categoria 2.2*, ela refere-se à ligação entre o filme e o texto filosófico. Essa categoria abrange três questões da entrevista, com seus dados presentes na tabela 4.8, como representados na tabela abaixo:

| Questões   | Número de estudantes que não conseguiram estabelecer ligação entre o filme e o texto filosófico | Número de estudantes que conseguiram estabelecer uma ligação entre o filme e o texto filosófico, mas não conseguiram desenvolver a sua resposta | Número de estudantes que conseguiram estabelecer uma relação entre o filme e o texto filosófico, e conseguiram desenvolver a sua resposta | Número de estudantes que não responderam à questão |
|--|---|---|---|--|
| 1. Você conseguiu associar um (ou mais) trecho do filme com os conceitos trabalhados a partir do texto | 1   | 4   | 3   | 0  |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| filosófico (Sartre)?<br>Explique;   |   |   |   |   |
| 2. No momento da escrita do texto (1ª conceituação), você conseguiu associar o filme ao texto filosófico estudado (Sartre)?<br>Explique;  | 3 | 4 | 1 | 0 |
| 3. Quando você assistiu ao filme pela segunda vez no aplicativo edpuzzle, com uma relação direta entre o filme e o texto filosófico em forma de questões, você acredita que esse momento proporcionou uma maior compreensão dos conceitos filosóficos?<br>Explique; | 0 | 7 | 0 | 1 |

FONTE: O autor (2022)

A tabela apresentada acima é de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois ela trata da relação do filme com o texto. Além disso, ela aborda em quais momentos da aplicação da prática essa ligação se deu de forma mais expressiva. De um modo geral, os dados apresentados e analisados na tabela 4.8 e sistematizados nesta seção nos forneceram subsídios para a seguinte consideração: a maioria das estudantes conseguiu estabelecer uma relação entre o filme e o texto filosófico. Esse dado é expresso nas três questões que compõem a categoria 2.2, da tabela acima. No entanto, quando analisamos individualmente

as questões desta categoria percebemos que na primeira questão, a qual aborda um aspecto mais geral da relação entre o filme e o texto, apenas três estudantes (04, 07, 08) conseguiram desenvolver a sua resposta durante a entrevista, as demais afirmam estabelecer uma relação entre o filme e o texto, mas não conseguem desenvolver a sua resposta. Quando essa questão é aprofundada (nas questões 02 e 03), questionando em qual dos momentos elas conseguiram relacionar o filme e o texto, percebe-se uma preferência ao segundo momento. Porém tal preferência não é desenvolvida em palavras, isto é, as estudantes expressam que preferem o segundo momento, mas em sua fala não abordam a relação entre o filme e o texto. O que as estudantes 01, 02, 03, 04, 06, 08 apontam é o seguinte: a ligação entre o filme e o texto aconteceu de forma mais acentuada no segundo momento da prática, no qual trechos do texto filosófico foram colocados em partes específicas do filme. De acordo com elas, essa atividade facilitou a compreensão da ligação entre o filme e o texto por haver um maior direcionamento.

As informações encontradas na fala das estudantes nos levam a concluir que, no segundo momento de aplicação, a interferência do filme e do texto se fez de forma mais expressiva. A justificativa dada pelas estudantes para preferir o segundo momento de aplicação foi: o direcionamento proporcionado por tal atividade. O direcionamento apontado por essas estudantes refere-se ao momento em que o filme é colocado em contato direto com o texto filosófico no aplicativo Edpuzzle. Ora, aparentemente, isso quer dizer que a mudança de posição do filme em relação ao texto filosófico foi o que proporcionou as estudantes uma maior facilidade na compreensão dos conceitos. Em outras palavras, o deslocamento do filme de uma posição de *sensibilização* para uma *interferência direta* com o texto filosófico foi o que deu as estudantes uma maior compreensão dos conceitos.

\*\*\*

Passando para a *categoria 2.3*, ela se refere à produção escrita durante a prática. Essa categoria abrange uma questão da entrevista quanto aos dados presentes na tabela 4.9. Tais dados, a fim de estabelecer o processo de interpretação, estão representados na tabela abaixo:

| Questão             | Número de estudantes que sentiram mais facilidade em realizar a produção escrita no primeiro momento da conceituação | Número de estudantes que sentiram mais facilidade em realizar a produção escrita no segundo momento da conceituação. | Número de estudantes que não sentiram facilidade em ambos os momentos | Número de estudantes que optaram por não responder |
|---------------------|--|--|---|--|
| 1. Quanto à escrita | 1  | 5  | 1   | 1  |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| filosófica, você percebeu uma maior facilidade no primeiro ou no segundo momento para a construção de sua dissertação? |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|

FONTE: O autor (2022)

A categoria representada na tabela diz respeito aos momentos de maiores dificuldades e facilidades das estudantes no que tange à construção de seus textos. Ali percebe-se que cinco das oito estudantes relataram uma maior facilidade exatamente no segundo momento de aplicação da prática. Tais facilidades foram descritas da seguinte maneira por elas: “já havia um certo conhecimento realizado anteriormente [na escrita filosófica 01]”; “me fez pensar um pouco mais”; “me confrontou com os meus pensamentos e eu tive que refletir um pouco mais”; “maior facilidade na compreensão do assunto”; “foi mais fácil pois podia me apoiar na 01 [escrita filosófica 01]”. Nesse sentido, percebe-se que, na percepção da maioria das estudantes, a Escrita filosófica 02 foi mais fácil. O motivo para a facilidade desse momento foi justificado com as mesmas palavras apresentadas na tabela anterior (4.1): por ela trazer um certo direcionamento em relação ao filme e ao texto filosófico, promovendo também uma maior compreensão de ambos. Tais dados complementam o que havíamos inferido acerca da categoria 2.2: o direcionamento proporcionado pela atividade do segundo momento de aplicação promoveu uma maior ligação entre o filme e o texto filosófico, como também uma maior compreensão dos conceitos.

Já as outras estudantes, apresentam a visão de que, como haviam realizado a Escrita filosófica 01, a realização da Escrita filosófica 02 se tornou mais fácil, pois o tema já estava sendo trabalhado há mais tempo. Elas puderam se apoiar nos conteúdos desenvolvidos no primeiro momento para a realização das atividades do segundo momento. Quanto a isso, uma estudante expressa claramente em sua fala o seguinte: “nos dois, pois um completa ainda mais o outro”. Isso nos indica a presença de uma interligação entre os dois momentos. Por outro lado, somente uma estudante preferiu não responder. Esse dado nos leva a compreender que o primeiro momento também não pode ser descartado, pois esse foi apontado como sendo uma base para a realização do segundo momento.

Diante da fala das estudantes concluímos que, quando o filme é colocado em uma interferência direta com o texto filosófico, a facilidade na compreensão dos conceitos filosóficos aumenta. Assim, da mesma maneira que análise dos dados presentes no que foi

estabelecido na seção 4.4.1.3, é possível inferir, agora a partir das entrevistas, que se faz necessária a mudança de visão do papel do filme para a criação de conceitos. É importante notar que o ponto de vista das estudantes (isto é, o modo como elas perceberam as atividades realizadas) estabelece que há a necessidade de ampliar o uso do filme em sala de aula: ele pode ser colocado para além de um papel *sensibilizador*.

Em um mesmo sentido, percebemos uma informação nova, as atividades realizadas no primeiro momento formaram uma base para o desenvolvimento do segundo momento. Por esse motivo, concluímos também que a sequência didática proposta por Aspis e Gallo (*sensibilização, problematização, investigação, conceituação*) não pode ser descartada. Pelo contrário, ela pode ser complementada. Em outras palavras, o filme pode assumir um papel *sensibilizador* para a compreensão e criação de conceitos. Todavia, a sua restrição a isso pode ser insuficiente. Nesse sentido, a partir do que foi interpretado na fala das estudantes, há a necessidade de um retorno do filme em sala de aula, porém com uma ligação direta com os conceitos, pois desse modo a participação do filme na criação de conceitos seria mais ativa.

\*\*\*

As conclusões estabelecidas a partir dos dados interpretados das tabelas da Entrevista aparentam estar em consonância às conclusões formuladas a partir dos dados coletados durante as Escritas filosóficas. Como analisado, o filme estava presente na maioria dos textos da Escrita filosófica 02. Da mesma forma, ele também se fez presente na Escrita filosófica 02, quanto abordada a relação entre o filme e o texto filosófico. Isso confirma que há uma similaridade com as falas das estudantes na entrevista, pois elas admitiram maior facilidade na compreensão dos conceitos durante o segundo momento.

Todavia, o que nos chama atenção é a tabela que trata da presença dos conceitos nos textos das estudantes (Tabela 4.11). Ali percebe-se que, já no primeiro momento (Escrita filosófica 01), metade das estudantes conseguiram apresentar e desenvolver conceitos em seu texto, já que a outra metade apresentou os conceitos sem desenvolvê-los. Isso nos levou inicialmente a compreender que o filme como *sensibilizador*, acompanhado das etapas da problematização e investigação, já haveria sido suficiente para a compreensão dos conceitos filosóficos pelas estudantes. Isso mostra que não se pode descartar a função de *sensibilização* do filme. Essa é uma etapa importante que o próprio material fornecido pelas estudantes sustenta.

Porém, quando esse dado é colocado ao lado da *fala* das estudantes, na entrevista, há uma discordância, pois elas apresentaram que o filme não só sensibilizou. No que elas dizem, o filme realizou uma interferência em sua compreensão dos próprios conceitos filosóficos. A visão delas é que o filme já na primeira fase vai muito além da sensibilização. Além disso, há uma outra diferença: a maioria das estudantes enfatizam que foi o segundo momento o principal responsável por uma maior compreensão dos conceitos. Assim, a hipótese levantada aqui, para justificar essa discordância entre os dados, é que algumas estudantes podem ter apresentado dificuldades no desenvolvimento de sua escrita. Contudo, durante as entrevistas tais estudantes tiveram mais facilidade em apresentar as suas compreensões de forma oral.

Outro dado relevante é a ênfase dada por elas ao embasamento formado pelo primeiro momento de aplicação da prática. Tal embasamento justificaria, em partes, a facilidade apresentada no segundo momento.

Nesse sentido, apresenta-se aqui duas conclusões principais: primeiramente é necessária uma ampliação do papel do filme como um elemento ativo na criação de conceitos; além disso, a sequência didática proposta por Aspis e Gallo não pode ser deixada de lado, ou seja, tal sequência foi responsável por formar um embasamento para que as estudantes pudessem realizar o segundo momento da prática. Em resumo, o que propomos aqui, não é a descaracterização do filme como uma forma de *sensibilização*, mas a ampliação de seu *estatuto*, com a valorização do filme em uma interferência direta aos conceitos filosóficos.

#### 4.5 CONCLUSÃO

O objetivo central deste capítulo foi realizar uma análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa. Por esse motivo, primeiramente nos dedicamos a categorizar e codificar os dados coletados durante a prática (Escrita filosófica 01, Escrita filosófica 02 e Entrevista) conforme as tabelas apresentadas no terceiro capítulo desta dissertação. Tal atividade foi fundamental para a organização do segundo momento deste capítulo, que é a interpretação dos dados analisados. Conforme apontado acima, o segundo momento de aplicação da prática demonstrou dados mais promissores, tanto em relação ao filme quanto em relação ao texto filosófico.

Durante a entrevista, o segundo momento de aplicação da prática apresentou novamente dados relevantes, de forma que a maioria das estudantes admitiu a existência de maior facilidade na realização da sua escrita nesse momento. No entanto, essas estudantes não desconsideraram o papel do primeiro momento de aplicação da prática no desenvolvimento das

atividades. Pelo contrário, elas demonstraram a necessidade de uma interligação entre ambos os momentos para o desenvolvimento de suas escritas. Assim, compreendemos que o cinema dentro de um papel inicial como sensibilizador para a provocação de problemas filosóficos já contribui fortemente para o ensino de filosofia. Contudo, quando ele é colocado para além do papel de sensibilizar e é envolvido em atividades que o relacionem a problematizações e trechos de textos filosóficos, a possibilidade de compreensão, recriação e criação de textos filosóficos por parte dos estudantes é ainda maior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nesta dissertação, compreende-se que, apesar de Deleuze e Guattari não direcionarem para um ensino de filosofia propriamente dito, suas obras formam um frutífero campo para a compreensão da filosofia em sala de aula. Esse é motivo pelo qual diversos pensadores, entre eles Sílvio Gallo, deslocam a compreensão de uma pedagogia do conceito para o ensino de filosofia. Tal análise de um ensino de filosofia centrado na pedagogia do conceito nos instigou a buscar as bases conceituais para essa compreensão. Nesse sentido, o primeiro capítulo dedicou-se a compreender os fundamentos que formam o conceito, bem como, o processo de criação de conceitos, com ênfase na história da filosofia nesse processo. Essa compreensão inicial foi fundamental para seguirmos o capítulo na busca de uma elucidação da oficina de conceitos proposta por Gallo. Assim, percebemos como Gallo caminha pelo plano de imanência instaurado por Deleuze e Guattari, mas o desloca para a compreensão de seus problemas e criação de seus conceitos com ênfase no ensino de filosofia.

Todavia, nossa busca não parou na compreensão de um ensino de filosofia pautado na pedagogia do conceito, mas voltou-se ao entendimento do papel do cinema como um elemento ativo na criação de conceitos. Para isso, baseamo-nos nas afirmações de Deleuze e Guattari que conduzem para uma interpretação na qual o ensino de filosofia se estabelece em forma de equidade com a arte. Além do mais, consideramos a colocação, de Aspis e Gallo, que considera o cinema como exercendo um papel inicial de afetar os estudantes no sentido de sensibilizá-los para problemas filosóficos.

Assim, no segundo capítulo, buscamos em Deleuze e Guattari a sua compreensão em relação à arte. Observamos que, assim como os conceitos, a arte apresenta uma autopoisição, isto é, a arte possui elementos externos e internos para a sua criação e cristalização. Na sequência buscamos na obra de Deleuze indícios de que o cinema, assim como as demais obras de arte, também possui elementos que o cristaliza. Tais elementos foram encontrados nos conceitos de *imagem-percepção* e *imagem-afecção*. Com isso, retornamos a obra *O Que é a Filosofia?* para o entendimento da relação entre a arte e a filosofia. Constatamos que, do mesmo modo que a filosofia é uma potência criadora de conceitos, a arte é uma potência criadora de sensações e que, apesar de manterem sua singularidade no processo de criação, ambas interferem uma na outra. Ora, se Deleuze e Guattari apresentam a arte e a filosofia como potências do pensamento dentro de uma equidade, como poderíamos atribuir à arte cinematográfica o papel de apenas sensibilizar para a criação de conceitos?

A compreensão apresentada acima foi um dos eixos fundamentais para a aplicação da prática em sala de aula, bem como sua análise e interpretação. Nesse sentido, a aplicação da prática seguiu, no primeiro momento, os passos propostos por Aspis e Gallo (*sensibilização, problematização, investigação, conceituação*). Já no segundo momento, a *conceituação* foi retomada, agora, com uma atividade em que o filme era colocado em contato direto com o texto filosófico. Tal aplicação se fez necessária para a consolidação de nossa pesquisa. Isto é, analisamos se o primeiro momento (no qual o filme teve como papel apenas a sensibilização) já foi suficiente para que as estudantes pudessem compreender, recriar ou criar os conceitos filosóficos; ou se foi no segundo momento (em que o filme retorna para a sala de aula em contato direto com os textos filosóficos) que essa interação se torna mais ativa e promove mais resultados. Para tanto, os dados foram coletados através dos grupos focais em três momentos distintos (Escrita filosófica 01, Escrita filosófica 02 e Entrevista) e foram analisados e interpretados pelo método de *análise estruturadora de conteúdo*. Tais dados foram fundamentais para fornecer uma resposta para a nossa pesquisa.

No entanto, no que se refere à aplicação da prática, diversas dificuldades foram enfrentadas. Inicialmente, a prática havia sido pensada para uma aplicação presencial. No entanto, com a pandemia da COVID-19, houve a necessidade de repensar a prática para uma aplicação on-line. Nesse sentido, a principal dificuldade enfrentada foi o contexto pandêmico em que a prática foi aplicada, como expresso no terceiro capítulo. Esse foi o motivo pelo qual todas as atividades tiveram que ser realizadas de forma on-line, sendo que algumas atividades foram aplicadas de forma síncrona e outras de forma assíncrona. A necessidade de conscientização das estudantes para a participação da prática também foi outro ponto fundamental, pois nem todas as estudantes da sala participavam ativamente das aulas pelo aplicativo *Google Meet*. Assim, no total, oito estudantes participaram da aplicação da prática.

Com os dados coletados, percebeu-se na maioria das categorias uma evolução. Isso aconteceu especificamente no segundo momento de aplicação da prática, com exceção à categoria 1.2 que trata da presença dos conceitos do texto filosófico na escrita das estudantes. Essa categoria foi responsável por uma importante conclusão: a sequência proposta por Aspis e Gallo, na qual o filme tem o papel de *sensibilizar* não pode ser descartada. Assim, compreende-se que o segundo momento de aplicação da prática não atuou como um discordante do primeiro momento, mas acentuou a sequência didática que já estava sendo trabalhada. Dito de outro modo, o primeiro momento de aplicação da prática em si já foi relevante para a organização do ensino de filosofia voltado para uma oficina de conceitos. Todavia, o segundo momento reitera os conceitos trabalhados no primeiro momento, de forma que, quando

analisados ambos os momentos de aplicação da prática, percebe-se que no segundo houve um melhor desempenho das estudantes, principalmente no que se refere ao envolvimento do filme e do texto filosófico em sala de aula. A melhora no desempenho no segundo momento apresenta uma ênfase dada pelas estudantes na seguinte situação: houve um maior direcionamento. Ou seja, a ênfase dada a relação entre o filme e o texto filosófico na aplicação das atividades do segundo momento foi responsável por facilitar a compreensão e a aplicação dos conceitos pelas estudantes. Esse dado nos levou a uma segunda conclusão: no segundo momento de aplicação da prática o aspecto de *novidade* aconteceu de forma acentuada, visto que, ali, de acordo com a categoria 1.3, metade das estudantes conseguiu, mesmo que parcialmente, estabelecer uma relação entre o filme e o texto filosófico em suas escritas. Em outras palavras, nesse momento metade das estudantes conseguiu aplicar os conceitos filosóficos para responder os seus próprios problemas. Ao relembrarmos as bases da criação de conceitos, para Deleuze e Guattari, compreendermos que verbo “criar” não está atrelado, unicamente, a uma novidade, mas vincula-se também à recriação de conceitos, que pressupõe o trabalho com conceitos criados historicamente. Entretanto, dentro dela os conceitos são usados como formas de responder a outros problemas. Por esse motivo, conclui-se que no segundo momento de aplicação da prática metade das estudantes não apenas compreendeu e reproduziu os conceitos estudados, mas também *produziu semelhança* e os *recriou* dentro de seus próprios problemas.

Entretanto, compreende-se que o papel do filme como *sensibilizador* não pode ser descartado, mas acrescenta-se a ele uma função ativa e interativa em relação aos textos filosóficos trabalhados em sala de aula. Isto é, a sugestão apresentada aqui é a seguinte: o filme pode apresentar como ponto de partida a *sensibilização*, mas não acaba nela, pois pode-se envolvê-lo em outros momentos do estudo do texto filosófico.

Tal sugestão tem como fundamento não apenas os dados coletados na pesquisa, mas a tese de Deleuze e Guattari em que cada uma das potências do pensamento (arte, ciência e filosofia) interfere ou deixa-se interferir uma pela outra, mais propriamente a interferência extrínseca. Lembrando as palavras de Dias (1995, p. 27), “Não pensar ‘sobre’ outras coisas, mas pensar ‘com’ elas, e por meios próprios, propriamente conceptuais: o encontro produz-se tacitamente, por criatividade e por interação criativa [...]”. Quando Dias apresenta esse comentário em relação às interferências propostas por Deleuze, ele nos conduz a uma confirmação de nossa proposta. Não seria um pensar “sobre” a arte, mas um pensar “com” ela. Ao referir-se a um pensar com a arte por uma interação criativa, o autor parece propor a arte como um elemento ativo na criação de conceitos. Tais teses conduzem à conclusão de que apenas a sensibilização não basta. Contudo, quando as confrontamos com os dados coletados

em nossa pesquisa, percebemos que a sensibilização já integra um importante papel para a efetivação da oficina de conceitos em sala de aula. Devido a tal motivo, a nossa sugestão aponta para a necessidade de traçar novos caminhos para que o filme não se restrinja a esse momento inicial, mas que integre outros momentos do ensino de filosofia.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.
- ASPIS, R. L.; GALLO, S. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- AUGUSTO, M. de F. **A montagem cinematográfica e a lógica das imagens**. São Paulo: Ed. Annablume; Belo Horizonte: Ed. FUMEC, 2004. p.53-86
- BARBOUR, R. **Grupos focais: coleção pesquisa qualitativa**. Tradução de Duarte, M. F. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.
- BRASIL. Agência Nacional de Cinema. **Anuário estatístico do cinema brasileiro**. Disponível em:< [https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositorio/pdf/anuario\\_2019.pdf](https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositorio/pdf/anuario_2019.pdf)>. Acesso em: 06 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em:<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 04 ago. 2021. p. 561-569
- CABRERA, J. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. p. 15 - 48
- DAMASCENO, V. Pensar com a arte: a estética em Deleuze. **Cadernos de Estética Aplicada**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 20, p. 135-150, jan./jun. 2017.
- DELEUZE, G. **Cinema 1 – a imagem movimento**. Tradução de Senra, S. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 95-191. L' Image-mouvement.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Orlandi, L, e Machado, R. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021. p. 107-110; p. 191-193. Différence et répétition.
- DELEUZE G. **O ato de criação**. Tradução de Macedo, J. M. São Paulo: Folha de São Paulo, 1999.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Tradução de Prado Júnior, B.; MUÑOZ, A. A. 3ª.ed. São Paulo: Editora 34, 2010. Qu'est-ce que la philosophie?
- DIAS, S. **Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia**. Porto: Ed. Edições Afrontamento, 1995.
- DIAS, S. **Partir, evadir-se, traçar uma linha: Deleuze e a literatura**. Educação. Porto Alegre, n.2 (62), p. 277-285, maio/ago. 2007.
- EFEITO BORBOLETA. Direção: Eric Bress, J. Mackye Gruber. Estados Unidos da América: Europa filmes, 2004. 1 filme (1h 53 min), sonoro, dublado, color.

FLICK, U. Constructivism. In: FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Eds.). **A companion to qualitative research**. London: SAGE, 2004. p. 88-94.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução de Costa, J. E. 3<sup>a</sup>.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Qualitative Sozialforschung.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação: parte um – Deleuze e a filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 25 - 62

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

GELLAMO, R. P. A imanência como “lugar” do ensino de filosofia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 1, p.127-137, jan./abr. 2008.

LA SALVIA, A. L. **A extração de problemas de uma pedagogia do conceito**. 2015. 193 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MACHADO, R. **Deleuze: a arte e a filosofia**. 2<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MAYRING, P. Qualitative content analysis. In: FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Eds.). **A companion to qualitative research**. London: SAGE, 2004. p. 266-269.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Organização pan-americana da saúde. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>>. Acesso em: 17 set. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Resolução nº 673/2021**. Estabelece as atividades escolares na forma presencial e não presencial síncrona para o ano letivo de 2021. **Diário Oficial nº 10 869**, Curitiba, nº 673, 09 de fev. 2021. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=244610&indice=1&totalRegistros=1&dt=18.2.2021.13.8.39.873>>. Acesso em: 17 de set. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte; Diretoria de Educação: DEDUC. **Ofício curricular nº 019**. Apresenta orientações para oferta de ensino na rede pública estadual entre os dias 01/03/2021 e 05/03/2021, considerando as medidas restritivas de caráter obrigatório, visando o enfrentamento de emergência de saúde pública decorrente da pandemia da COVID-19. Curitiba, PR, 26 de jan. 2021.

RANCIÈRE. J. **De uma imagem a outra?: Deleuze e as eras do cinema**. Tradução de Soares, L. F. G. Paris: Le Seuil, 2001. La fable cinématographique

ROGUE, E. **Comentário de texto filosófico**. Tradução de Abrahão, B. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2014. Le commentarie de texte de philosophie. p. 33.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução de Guedes, R.C. Paris: Les Éditions Nagel, 1970. L’ existencialisme est un humanisme.

SILVA, F. L. e. **Sartre e o existencialismo**. Youtube. 21 abr. 2018. 1h29min.50s Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=3147&v=6ra45z\\_DWi4](https://www.youtube.com/watch?time_continue=3147&v=6ra45z_DWi4)>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SILVA, F. L. História da filosofia: centro ou referencial? In: NIELSEN NETO, H. (Org.) **O ensino da filosofia no 2º grau**. São Paulo: SEAF/Sofia, 1986, p. 153-162.

SOARES, M. da C. da S. **Pesquisas com os cotidianos: devir-filosofia e devir - arte na ciência**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 731-745, jul./set. 2013.

VASCONCELOS, J. **A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia**. Educ. Soc, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./ dez. 2005.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de Telles, A. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudos em Novas Tecnologias e Informação, 2004.

**ANEXO 1 - ROTEIRO PARA ANÁLISE DO TEXTO – “O EXISTENCIALISMO É UM HUMANISMO” - JEAN-PAUL SARTRE**

Rogue (2014, p.33)

A – Qual o tema do texto?

---

---

---

B – Qual é a tese sustentada pelo autor no texto?

---

---

---

C – Qual é o problema colocado pelo texto?

---

---

---

D – Qual é o sentido e a relevância filosófica expressos pela problemática?

---

---

---

E – O que faz o autor em cada um dos parágrafos?

1. 

---

2. 

---

---

3. 

---

4. 

---

---

5. 

---

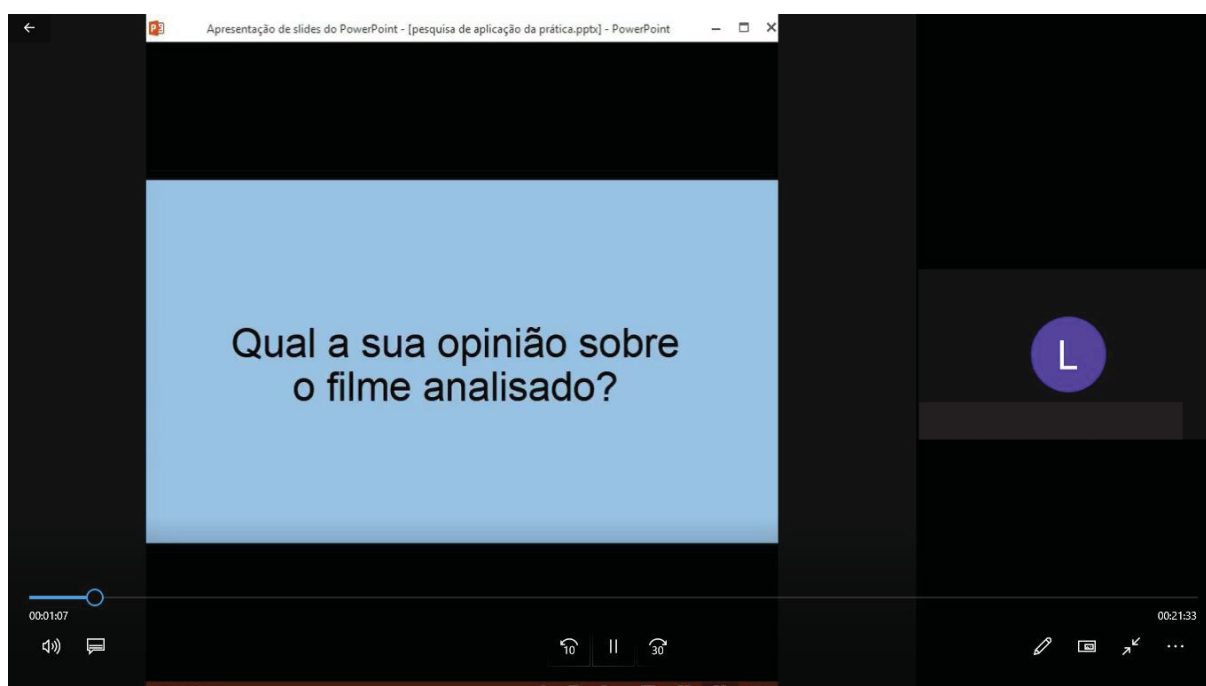
---

---

---

## ANEXO 2 – ENTREVISTA

FIGURA 1 - entrevista



FONTE: O autor (2022).