

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCOS PAULO PONTES DOS SANTOS

A SÉRIE “THE SOCIETY” COMO CONCEITO-IMAGEM DO ESTADO DE
NATUREZA EM HOBBS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO EM FILOSOFIA A
PARTIR DA EXPERIÊNCIA LOGOPÁTICA

CURITIBA
2023

MARCOS PAULO PONTES DOS SANTOS

A SÉRIE “THE SOCIETY” COMO CONCEITO-IMAGEM DO ESTADO DE
NATUREZA EM HOBBS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO EM FILOSOFIA A
PARTIR DA EXPERIÊNCIA LOGOPÁTICA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Filosofia. Setor de Ciências humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Profº Dr. Celso de Moraes Pinheiro

CURITIBA
2023

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

Santos, Marcos Paulo Pontes dos

A série The Society como conceito-imagem do estado de natureza em Hobbes: uma proposta para o ensino em filosofia a partir da experiência logopática. / Marcos Paulo Pontes dos Santos. – Curitiba, 2024.

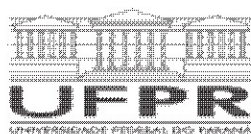
1 recurso on-line : PDF.

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

Orientador: Prof. Dr. Celso de Moraes Pinheiro.

1. Ensino em filosofia. 2. Linguagem cinematográfica. 3. Estado de natureza em Hobbes. 4. Experiência logopática. I. Pinheiro, Celso de Moraes. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia. III. Título.

Bibliotecário: Dênis Junio de Almeida CRB-9/2092



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO FILOSOFIA -
40001016170P6

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 **MARCOS PAULO PONTES DOS SANTOS** intitulada: **A SÉRIE THE SOCIETY COMO CONCEITO-IMAGEM DO ESTADO DE NATUREZA EM HOBBS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO EM FILOSOFIA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA LOGOPÁTICA**, sob orientação do Prof. Dr. CELSO DE MORAES PINHEIRO, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestre 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, 09 de Novembro de 2023.

Assinatura Eletrônica

10/11/2023 12:17:33.0

CELSO DE MORAES PINHEIRO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

10/11/2023 11:26:47.0

FELIPE DOS SANTOS DURANTE

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE)

Assinatura Eletrônica

10/11/2023 12:08:16.0

KAREN FRANKLIN DA SILVA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico esse trabalho a minha esposa Suzielli Nunes de Almeida dos Santos e filho Leonardo de Almeida Pontes, que durante os períodos de estudos e dedicação ao mestrado suportaram pacientemente a minha ausência.

AGRADECIMENTOS

A educação é mais do que a escolarização, esta está naquela como parte de um todo, mas por ser parte não é menor ou menos valiosa. Na escolarização educamos e nos educamos, partilhamos o que temos e somos, e sem perceber, surpreendentemente, recebemos e damos o que não planejamos ou esperávamos, que atividade sublime essa troca entre almas.

Nesse espírito, sou grato ao meu orientador profº Dr. Celso de Moraes Pinheiro que, em sua dedicação e longanimidade, durante o processo de orientação, demonstrou muito mais do que o mero acompanhamento na produção de um texto, mas preocupação em manter um olhar humano e solidário diante de tantos desafios familiares e profissionais que vivi durante essa etapa. Isso evidencia que a virtude não é um ato aleatório, mas hábitos internalizados que integram o nosso modo de ser e, inevitavelmente, tocam o outro.

Sou grato aos colegas de classe e professores do mestrado pelos momentos valiosos de partilha e doação de um pouco mais de si.

Sou grato de forma muito especial ao profº Dr. Eduardo Barra, por todas as palavras de incentivo, provocações e considerações durante a disciplina de Filosofia do Ensino de Filosofia.

Sou grato a minha mãe Floripa e irmã Monica pelo incentivo constante na busca de meus objetivos e em todo suporte emocional.

Sou grato a equipe diretiva e pedagógica do Colégio Evangélico Jerusalém por oportunizar o espaço para aplicação da proposta de ensino deste trabalho e pelos estudantes que voluntariamente participaram dos encontros.

Por fim, registro minha gratidão ao Deus criador que a cada manhã renova sobre nós sua misericórdia ao nos dar o fôlego de vida e as condições para exercer nossas responsabilidades. *Soli Deo Glória!*

“Só desperta paixão de aprender quem tem paixão de ensinar”

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação aborda sobre o ensino em filosofia mobilizando elementos presentes na linguagem cinematográfica para fornecer sentido a leitura de textos com conteúdo filosófico. Nossa problematização levou em consideração o distanciamento entre o estudante e o texto clássico em filosofia, para enfrentar essa situação procuramos formas de mobilizar não apenas a dimensão lógica do processo do filosofar, mas também seu aspecto *pático* a fim de criar dinâmicas potenciais para inserir o estudante no processo de filosofar. No primeiro capítulo, abordamos algumas relações entre filosofia e cinema a partir dos conceitos de *logopatía* e conceito-imagem formulados por Júlio Cabrera, também exercitamos uma breve análise da série *The Society* a partir desses conceitos procurando demonstrar a correlação entre a série e o conceito de Estado de Natureza em Hobbes. No segundo capítulo, articulamos uma proposta de prática pedagógica do uso da série no ensino em filosofia e oferecemos como objeto de leitura um hipertexto de nossa produção, com isso buscamos oferecer ao estudante caminhos personalizados para leitura e de acordo com suas predisposições, nessa direção, nos apropriamos da noção de sentido em Jorge Larrosa Bondiá e na concepção de hipertexto de Vani Moreira Kenski. Procuramos fundamentar nossa concepção de filosofia em autores como Heidegger e Josef Pieper e nossa concepção e instrumentalização em ensino de filosofia em Ronai Pires, Edgar Lyra e outros. No terceiro capítulo, realizamos a análise do material coletado nas aulas práticas com os estudantes, tecendo categorias de análise de suas produções a partir da análise de Cabrera acerca das características da linguagem cinematográfica.

Palavras-Chave: ensino em filosofia; Estado de Natureza; Cinema; *Logopatía*; hipertexto.

ABSTRACT

This dissertation addresses teaching in philosophy, mobilizing elements of cinematographic language to provide meaning when reading texts with philosophical content. Our problematization took into account the distance between the student and the classic texts in philosophy, to face this situation, we looked for ways to mobilize not only the logical dimension of the process of philosophizing, but also its practical aspects to insert the student into the philosophize. In the first chapter we addressed some relationships between philosophy and cinema based on the concepts of logopathy and concept-image formulated by Júlio Cabrera, we also carried out a brief review of the series *The Society* from these concepts looking for showing a correlation between the series and the State of Nature concept in Hobbes. In the second chapter, we articulated a proposal of pedagogical practice of using the series in teaching philosophy and offered it as a reading object, a hypertext of our production, with this we seek to offer the student personalized forms of reading according to their predisposition, in this direction, we appropriated the notion of sense in Jorge Larrosa Bondiá and in the hypertext conception in Vani Moreira Kenski. We seek to base our philosophy conception on authors such as Heidegger and Josef Pieper and our conception and instrumentalization of teaching philosophy in Ronai Pires, Edgar Lyra and others. In the third chapter, we did an review of the collected material in the practice classes with the students, weaving analysis categories about their productions from Cabrera's review about the cinematographic language characteristics.

Keywords: teaching in philosophy; State of Nature; movie theater; *logopatía*; hypertext.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FILOSOFIA E CINEMA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	15
2.1 O CONCEITO DE LOGOPATIA	19
2.2 CONCEITO IMAGEM (LOGOS CINEMATOGRAFICO)	20
2.3 BREVE ENREDO DA SÉRIE “THE SOCIETY”	23
2.4 A SÉRIE “THE SOCIETY” COMO CONCEITO IMAGEM (MACRO) DO ESTADO DE NATUREZA EM HOBBS	24
2.4.1 A figura do adulto como conceito imagem de um poder comum	31
2.4.2 O medo como paixão fundamental para origem do Estado Civil	32
2.4.3 A intencionalidade dos pequenos acordos e a lógica da conveniência como natureza da associação	35
2.4.4 Paixões e deliberação na constituição do Estado Civil	36
3. O USO DE SÉRIE E HIPERTEXTO NO ENSINO DE FILOSOFIA	39
3.1 SENTIDO E EXPERIÊNCIA NO ENSINO EM FILOSOFIA	43
3.2 O FILME COMO ELEMENTO FAVORECEDOR À EXPERIÊNCIA	47
3.3 O USO DO HIPERTEXTO COMO RECURSO DIDÁTICO	49
4. PRÁTICA DE ENSINO	53
4.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	53
4.2 RELATO E ANÁLISE DO PRIMEIRO ENCONTRO	54
4.2.1 Considerações sobre o questionário de sondagem	56
4.3 RELATO E ANÁLISE DO SEGUNDO ENCONTRO	58
4.3.1 Relacionando os excertos aos trechos da série	59
4.4 RELATO E ANÁLISE DO TERCEIRO ENCONTRO	64
4.5 BREVE ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FINAL	66
4.5.1 Breve análise das categorias da linguagem cinematográfica: Conceito imagem e Logos Cinematográfico	67
4.5.2 Características do conceito imagem para fins didáticos	70
4.5.3 Análise da avaliação dos estudantes sobre a prática realizada	70
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	75
ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO (AVALIAÇÃO INICIAL)	84
ANEXO 4 - (RELAÇÃO CENAS DA SÉRIE E EXCERTOS)	90
ANEXO 5 - JAMBOARD	95
ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO FINAL	96
ANEXO 07 - PADLET	101

1 INTRODUÇÃO

Nosso trabalho parte da necessidade de elaborar uma proposta didático-metodológica que possibilite ao estudante, em nível médio, aproximar-se da filosofia por meio de uma experiência filosófica em seu ambiente escolar. Esperamos que essa experiência possa de alguma forma dar sentido ao que está sendo realizado nesse contexto e, com isso, possibilitar a constituição de um ambiente motivador ao estudante. Ao nos referirmos ao termo sentido não queremos assumir uma postura pragmática, identificando-o com alguma espécie de utilidade imediata ou serventil. Queremos considerá-lo na perspectiva do exercício de uma atividade implicada em nossa própria existência, com potencial de produzir engajamento, justamente porque nas condições em que ele vai sendo tecido, vamos simultaneamente, sendo entrelaçados nesse movimento.

Nessa perspectiva, recorremos à Bondiá (2002) para pensarmos sobre a experiência. Segundo o autor é comum que a educação, sob o ponto de vista de seus “executores”, seja pensada em dois prismas distintos, o da ciência e da técnica e o da relação entre teoria e prática. A primeira forma de pensar nos remete a uma situação em que os agentes educativos são considerados como técnicos que, dotados de algum tipo de conhecimento especializado, oriundo da produção científica, realizam suas ações educativas. A segunda nos remete a dimensão política e crítica, nesse quadro, esses mesmos sujeitos são pensados como aqueles que têm maior ou menor êxito em suas ações, na medida em que mobilizam elementos relacionados à reflexão sobre a práxis política, com menor ou maior intensidade e eficiência, no que diz respeito à dimensão crítica. Em outras palavras, para o autor, essa divisão se dá entre o binômio da técnica e da crítica, envolvendo respectivamente partidários da educação como uma ciência aplicada ou como práxis política.

Todavia, o autor apresenta uma espécie de terceira via ou possibilidade de exploração do trabalho docente que envolve fundamentalmente uma dimensão existencial e estética ao pensarmos a educação sob o viés da relação experiência/sentido. Portanto, o autor toma o termo experiência como aquilo que ocorre em nós durante a relação que estabelecemos com a realidade. Esse evento, pelo qual somos afetados, não pode ser confundido como mera assimilação ou aquisição de um certo número de informações, mas como uma espécie de

acontecimento interno que influi sobre a forma como elaboramos nossa compreensão da realidade e como nos relacionamos com ela.

Nesse sentido, gostaríamos de apresentar uma proposta de ensino de filosofia que considerasse essas ideias e, a partir disso, fundamentar e propor um conjunto coordenado de práticas que permitam estabelecer as condições de possibilidades para proporcionar ao estudante uma experiência dessa natureza.

Partimos do princípio de que o ensino de filosofia conjuga uma série de exigências que necessitam estar coordenadas. Consideramos que identificar supostos, reconhecer teses, compreender argumentos e inferir implicações não são atitudes epistêmicas exclusivas do filosofar, embora sejam fundamentais para o exercício filosófico. Também consideramos a imaginação e a criatividade como elementos constitutivos da atitude filosófica, porém, isso não esgota e tampouco satisfaz as condições necessárias para o filosofar. Nesse sentido, a fim de singularizar a atividade filosófica, para além dos elementos citados anteriormente, presentes em qualquer forma de pensamento razoável, é necessário acrescentar à esse processo o aspecto da experiência na perspectiva que apontamos anteriormente, uma experiência que permita ao sujeito ser de alguma forma afetado e refletir a partir de certos problemas fundamentais, próprios da filosofia, que vão sendo apontados no decorrer dessa experiência.

Acreditamos que a exploração da produção filosófica nos possibilita um campo fértil onde esse conjunto de procedimentos de rigor intelectual, imaginação e experiencial, expostos acima, podem ser provocados, exercitados e praticados, e que isso pode se materializar pelo contato com textos de filosofia intermediado por elementos presentes no universo cultural dos adolescentes.

Nessa perspectiva, o seguinte trabalho tem como objetivo desenvolver e aplicar uma proposta de prática pedagógica para o ensino de filosofia no Ensino Médio, que contemple elementos constitutivos do movimento filosófico tais como problema, procedimentos e produtos, indispensáveis para uma didática de ensino em filosofia. Sendo assim, o trabalho será organizado a partir de uma proposta metodológica que coordene a leitura de hipertextos contendo excertos e ou trechos de textos do filósofo inglês Thomas Hobbes, acerca da condição humana em estado de natureza e sua passagem para o Estado Civil, com elementos da série “The Society”, tomando como fio condutor a seguinte questão: por que nós consentimos livremente em nos sujeitar

à um governo que em alguma medida cerceia e impede o exercício de nossos desejos?

O seriado escolhido para compor a proposta de ensino nos oferece recursos significativos para explorarmos a questão colocada inicialmente. A linha narrativa/enredo da série expressa com muita clareza inúmeras tensões que vão sendo criadas entre os personagens ao passo que estes afloram irrefreadamente seus desejos e intenções. Esse quadro de conflito, com diversas ocasiões de profunda violência, vai sendo desenhado conforme os elementos que representam algum tipo de poder ou autoridade comum vão sendo retirados do contexto de convivência entre os adolescentes. Porém, vez ou outra, ressurgem, sempre com o objetivo de tentar impor limites às ações individuais sobre a prerrogativa da manutenção da ordem e da segurança. No desenrolar dos episódios, podemos perceber claramente diversos pontos que nos remetem à teoria política hobbesiana e ilustram conceitos centrais de sua obra. Vale ressaltar também que é comum percebermos, durante a série, a instabilidade dos próprios poderes e/ou líderes, provisoriamente estabelecidos, ao tentarem organizar o convívio coletivo sem a adesão/submissão geral ou da maioria dos envolvidos e o quanto os “desalinhados” implicavam em riscos, tanto para quem estava no poder, quanto para os “cidadãos” devido à insubordinação e motins que constantemente procuravam realizar.

Consideramos a pertinência e relevância do tema selecionado devido à sua presença latente em nosso cotidiano, mesmo que, em hipótese, pouco ou nada refletida pelos adolescentes. É certo que as relações políticas permeiam nossas relações mais triviais e corriqueiras, seja dentro da nossa casa, em igrejas, escolas ou quaisquer ambientes em que seres humanos se relacionam, sendo assim, é uma dimensão da existência humana da qual nenhum de nós está isento e que pode e deve ser problematizada.

Compreendemos que as séries televisivas, dentro de um planejamento docente articulado, podem oferecer subsídios que nos permitem introduzir e explorar questões filosóficas das mais variadas naturezas e, de alguma forma, dar destaque ou ênfase à certas questões e problemas que, se formuladas apenas em nível de sentenças escritas ou narradas expositivamente, poderiam não ser capazes de inserir o estudante num processo de experiência filosófica, tal como desejamos. Nessa perspectiva, o conteúdo com o qual pretendemos trabalhar está relacionado com a filosofia política de Hobbes e iremos explorar o problema que envolve a origem do

Estado Civil a partir da noção de natureza humana e suas implicações sobre a vida em sociedade.

Nossa proposta consiste em utilizar os recursos audiovisuais presentes na série como elementos que permitam construir uma contextualização entre as ideias presentes nos textos e sua narrativa. Visto que essas relações podem contribuir tanto para estimular a reflexão quanto tornar o texto filosófico mais próximo do universo do estudante.

Com esse trabalho buscamos a construção de meios para o enfrentamento do que cotidianamente nos deparamos durante as aulas de filosofia e que Rodrigo (2009) considera como obstáculos para o seu ensino. Isso fica evidente quando observamos o grau de interesse do estudante em relação ao que está sendo proposto durante o percurso. Um dos equívocos mais comuns, nos quais podemos nos envolver, consiste em equiparar os graus de interesse do professor e estudante pelo objeto do ensino. Se considerarmos a pluralidade de subjetividades, num contexto de sala de aula, é inevitável que essa equiparação seja problemática, uma vez que nem mesmo entre os estudantes encontramos essa equalização. Soma-se a isso o fato de que, especialmente em nível médio, não podemos contar, de imediato, com qualquer saber filosófico prévio dos estudantes, aptidão apriorística, senso de necessidade do conhecimento ou postura filosófica diante da realidade.

2 FILOSOFIA E CINEMA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É senso comum designar a Grécia antiga como berço da filosofia e recanto dos primeiros filósofos, reconhecidos como aqueles que possuíam uma postura de amor ao conhecimento, assim como expressa a própria etimologia da palavra. Todavia, para além da discussão acerca de sua origem em suas dimensões étnica, histórica ou geográfica, uma vez que para isso seria necessário estarmos munidos, *a priori*, de uma definição de filosofia, gostaríamos de considerar alguns elementos relacionados aos seus aspectos de ordem epistêmica.

A busca pelo significado ou identidade da filosofia, desde suas origens, encontra-se em um movimento constante, marcado por cenários de concorrência e profunda indeterminação, pois não encontramos um ideal definitivo ou minimamente consensual entre aqueles que habitam o universo da filosofia. Esse fato revela, para além de um problema semântico, uma das forças motrizes do próprio ato de filosofar. Segundo Pieper (2008), essa “in-definição” está implicada na natureza de uma questão filosófica e isso ocorre, justamente, pela impossibilidade que esse tipo de problema tem em acomodar uma única resposta como verdade acabada e definitiva. Assim também ocorre com a própria identidade da filosofia já que a busca pela sua definição se constitui como um problema de natureza filosófica.

Para Heidegger (2018) a questão pelo ser da filosofia, ou seja, sua identidade, implica em penetrarmos nela e nesse processo nos determos e demoradamente submeter-nos às suas leis, buscando, durante esse movimento, exercer o próprio ato do filosofar. Nesse sentido, a filosofia, enquanto tema de investigação filosófica, nos insere no problema enquanto objeto e impede que o vejamos como se estivéssemos do lado de fora dele. Isso implica não apenas tocar o objeto examinado, mas ser tocado e penetrado por ele. Sendo assim, não podemos reduzi-la a um objeto que possa ser distanciado do sujeito que a examina. O elo que liga o interessado ao problema tem uma natureza marcada por uma dimensão de afetividade, não como afetos que impedem o exercício da razão, mas como uma aspiração pelo saber que é determinada por um *éros* ou desejo latejante, e desejo só é possível pelo que ainda não se possui.

Mesmo não considerando isso suficiente para traçar qualquer identidade à filosofia, é importante destacar que ela é tradicionalmente entendida como resultado e postura de um rigoroso empreendimento intelectual de seres humanos provocados

e penetrados por certas questões ou problemas, que de alguma forma os afetam despertando uma insistente inquietação capaz de produzir uma profunda determinação e comprometimento na investigação da realidade. Buscando, então, algum conhecimento verdadeiro e universal acerca dela, um *logos* no sentido de compreensão ou desvelamento. Nessa perspectiva, nossa pretensão não é reduzir a discussão acerca do significado ou identidade da filosofia, mas lançar alguns alicerces que servirão como instrumentos para organizar nossa reflexão acerca da filosofia e do seu ensino, evitando nos emaranharmos nas múltiplas possibilidades com as quais poderíamos orientar nossa reflexão.

Quando nos referimos anteriormente a questões, postura e resultados, estamos considerando alguns aspectos fundamentais para pensar a filosofia, que envolvem seus problemas, procedimentos e sua história. Segundo Ronai¹ (2017) há um tripé clássico que explicita alguns eixos presentes no ensino de filosofia, que nos serve como referência para a atividade docente e também para pensarmos alguns aspectos epistêmicos que nos ajudam a distinguir a filosofia de outros elementos ligados à busca pelo conhecimento. Esse tripé se constitui em ênfases ou dimensões que normalmente são referenciais para o ensino de filosofia e se configuram como problemas, produtos e processos. Esses pontos podem ser caracterizados da seguinte maneira: (1) os problemas são questões muito amplas de fundo mais conceitual do que empírico com os quais os filósofos se ocupam, (2) os produtos são a materialização da atividade filosófica através de suas teorias que se tornam públicas e estáveis na história constituindo a história da filosofia e (3) os processos estão relacionados a atividade filosófica e sua dependência e obediência à certas regras do pensamento e da comunicação. Através desses elementos podemos traçar um ponto de partida para uma compreensão mínima sobre o que é a filosofia.

Dados esses aspectos em torno de uma discussão inicial sobre a natureza da filosofia, sem a pretensão de esgotar a temática, gostaríamos de explorar alguns elementos acerca do cinema e posteriormente identificar e propor formas de pensar a

1 No texto “Sob as formas da filosofia” Ronai estabelece uma discussão com Cerletti acerca do decisionismo que fica implicado em seu texto sobre o ensino de filosofia entendido como um problema filosófico. Sob o ponto de vista do Cerletti, dado que a própria identidade da filosofia é um problema filosófico e que cabe ao professor decidir com qual posição irá operar o trabalho educativo temos, dentre as várias implicações possíveis, a relativização do currículo à arbitrariedade do professor, dificuldade em traçar critérios objetivos de avaliação.

interação entre ambas, com finalidades pedagógicas apropriadas ao ensino em filosofia.

A palavra cinema vem do francês *cinéma* que é tomado como abreviação do termo *cinématographe*. O termo *cinéma* tem sua origem no vocábulo grego *kinema*, este evoca a ideia de movimento. O vocábulo *kinema*, por sua vez, tem raiz em *kinein*, que pode ser traduzido pelo verbo mover e o termo *graphein* designa a ideia de gravar ou gravação. Portanto, o *cinématographe* pode ser entendido como o registro de algo realizado em alguma mídia/meio que serve de suporte.

Segundo Reina (2014) o cinema teve sua origem no final do século XIX, resultado do engenho de Léon Bouly que, por falta de recursos próprios para dar andamento à sua invenção, ofereceu a patente aos irmãos Lumière que acabaram se popularizando, erroneamente, como os grandes criadores do cinema. Ainda na sua origem a atividade cinematográfica se resumia em registrar cenas do cotidiano e reproduzi-las como forma de entretenimento. Mas, em pouco tempo foram acrescentados elementos que dariam um tratamento mais complexo à atividade cinematográfica ao introduzir encenações baseadas em enredos que extrapolavam a mera reprodutibilidade de cenas do cotidiano, criando em torno dessas cenas narrativas que imprimiam um caráter singular à essa nova arte, capaz de coordenar diferentes linguagens num processo de expressão cinematográfica.

Embora haja uma intensa discussão acerca da natureza do cinema e suas repercussões, que vão desde o embate sobre ser ou não um elemento artístico, fomentador de crítica ou alienação cultural, social e econômica, objeto de mera fruição e entretenimento incorporado ao mercado, entre outras situações que podem ser problematizadas, o que queremos ressaltar é que o cinema e suas derivações (documentários, curta metragens, filmes, novelas, séries, animes, etc) são, com bastante frequência, utilizados nos ambientes de educação formal e informal, desde espaços institucionais de escolarização e educação profissionalizante, até ambientes como igrejas, centros de reabilitação para dependentes químicos, palestras, etc. Nesse sentido, é necessário refletir sobre a opção pelo recurso audiovisual cinematográfico, quando incorporado à educação como meio de veiculação de informação e/ou sensibilização dos espectadores, o qual extrapola a dimensão do mero entretenimento uma vez que, dado um determinado ambiente e objetivos pré-definidos, quem introduz um filme, série, documentário ou recortes dos mesmos em

uma situação educativa, pode ou deveria, possuir algum tipo de intencionalidade pedagógica.

Segundo Aristóteles o filosofar tem sua origem no espanto do homem diante da realidade. Esse espanto é, de acordo com Heidegger (2018) o *pathós* que opera como *arché* da própria filosofia, ou seja, como aquilo que lhe dá origem e a acompanha em seu desenvolvimento. Nesse sentido, o elemento afetivo tem um aspecto essencial durante a condução da atividade filosófica. O filosofar tem forte relação com o aspecto afetivo e a linguagem audiovisual, presente no cinema, sendo capaz de provocar certos afetos necessários à reflexão e ao processo educacional. Pode-se dizer que é, portanto, fundamental encontrar formas de coordenar esses elementos.

É certo que a produção cinematográfica tem um grande potencial de, por meio da sua riquíssima construção narrativa constituída por imagens, efeitos sonoros, falas e silêncios, despertar em nós os mais diversos sentimentos como o medo, ira, repulsa, desejo, alegria, tristeza, angústia, esperança, enfim, o *pathós*. E, salientando o que afirma Cabrera (2006), a cinematografia vive do assombro, do mal, da catástrofe, da agonia e de tudo aquilo que é capaz de capturar nossa atenção, uma vez que nossos olhos não se detêm ao que não nos interessa. Partindo desse pressuposto, queremos assumir a proposta de que esse tipo de produção, para além da mobilização afetiva, pode carregar uma forma de discurso logicamente organizado *ou logos*, seguindo uma racionalidade que nos permite introduzir, apresentar e/ou provocar a reflexão e o tratamento de problemas filosóficos a partir de uma linguagem que não se restringe à dimensão tradicional do conceito-ideia².

Portanto, nosso principal ponto de contato entre filosofia e cinema se dará através do elemento afetivo presente em ambas as atividades que podem ser coordenadas para beneficiar mutuamente processos educativos. O cinema, por meio de sua linguagem, é tomado como algo capaz de produzir esse *pathós* que cria as condições necessárias que dão início ao movimento do filosofar e que o acompanham durante o seu percurso, e o filosofar como algo que, embora se vincule ao esquema didático dos problemas, processos e produtos, não se confunde com a mera

2 De acordo com Cabrera a filosofia não deveria apoiar suas indagações apenas em sua própria tradição (textos lógicos e estruturalmente ordenados) como único meio de elucidação de suas questões, mas deveria inserir-se e se apropriar dos demais elementos da cultura como mecanismos para esses fins.

memorização e reprodução de certas teses e argumentos ou a capacidade de lidar com elas de forma metódica e organizada, mas realiza esses movimentos partindo de um estado de inquietação e espanto ou assombro diante do que está dado à nós.

2.1 O CONCEITO DE LOGOPATIA

Cabrera (2006) apresenta em sua obra “O Cinema Pensa” algumas considerações que distinguem o que ele denomina filósofos apáticos e páticos. De modo geral, o primeiro grupo se identifica pelo fato de ter abordado o *páthos* (sensibilização e emoção) problematizando o seu impacto sobre a razão filosófica, como uma espécie de elemento que atrapalha o exercício da razão, assumindo uma postura que valoriza uma racionalidade puramente lógica no tratamento da realidade. Todavia, os filósofos *páticos* problematizaram essa posição e, para além da tematização, incorporaram ao processo de compreensão da realidade o elemento afetivo ou *pático*, como uma forma de encaminhamento da compreensão.

Desse modo, a compreensão de um problema filosófico não poderia ser reduzida a uma dimensão eminentemente lógica. Para que houvesse uma apropriação deste seria necessário que estivéssemos submetidos à experiências que nos permitissem sofrer, dramatizar, viver e até mesmo nos sentirmos ameaçados pelo problema, enfim, sermos de alguma forma afetados por ele. Haveria, então, um “elemento experiencial na apropriação de um problema filosófico que nos torna mais sensíveis à uns do que à outros” (p. 17)

Cabrera (2006) apresenta pelo menos três razões que nos possibilitariam denominar essa postura filosófica como *pática* - (i) algumas dimensões fundamentais da realidade não podem simplesmente serem ditas e articuladas logicamente para que sejam plenamente entendidas e possamos nos apropriar delas, nesse sentido, deveriam ser apresentadas sensivelmente por meio de uma compreensão logopática³ (ii) a apresentação sensível precisa ocasionar algum tipo de impacto em quem estabelece um contato com ela (iii) por meio dessa apresentação sensível e impactante devem ser alcançadas certas realidades que podem ser defendidas com pretensões de verdade universal, sem que se reduzam a impressões psicológicas, mas de experiências fundamentais ligadas à condição humana.

3 Simultaneamente racional e afetiva.

O que nos interessa, nesse sentido, é que o recurso audiovisual presente em filmes, documentários e em séries carrega potencialmente todos os elementos apontados acima, podendo favorecer algum tipo de experiência capaz de introduzir aquele que transita pelas imediações da filosofia um campo de acesso à uma experiência filosófica que não seja reduzida a erudição ou memorização de ideias presentes na história da filosofia, pois, a partir da experiência proporcionada pela vivência, mesmo que simulada, envolvendo uma situação problemática presente no recurso cinematográfico, o sujeito pode vir a iniciar o seu processo de interação filosófica com um problema através da provocação da imaginação e os diferentes afetos que as cenas podem causar, tais como indignação, sensação de injustiça, empatia, medo, ansiedade, etc.

Essa mobilização afetiva, que não pode ser confundida com o filosofar em si mesmo, mas apenas como uma forma de introduzir o sujeito no processo, através do potencial provocativo que a linguagem cinematográfica possui, é capaz de, segundo Cabrera (2006), desestruturar, desestabilizar e subverter o que já está pacificado ou mesmo alienado em relação ao sujeito. Isso porque o elemento logopático favorece a ruptura e a problematização do particular e assumido tacitamente, rompendo harmonias, sensações de controle e evocando o terrível, o devastador causador do espanto, problematizando a forma pueril com a qual lidamos irrefletidamente com a realidade.

2.2 CONCEITO IMAGEM (LOGOS CINEMATOGRAFICO)

Cabrera (2006) não apresenta uma definição fechada de conceito imagem, alertando, inclusive, sobre a dificuldade e problemas ao tratar questões de forma essencialista. Oferece, no entanto, algumas caracterizações que apontam uma direção para compreensão desse conceito. Inicialmente ele afirma que os conceitos-imagem estão presentes na linguagem cinematográfica, mas não são de sua exclusividade e carregam uma estrutura diferente dos conceitos tradicionais presentes na filosofia escrita, denominados por ele como “conceitos-ideia”. Expõe pelo menos 8 características presentes no conceito imagem. Tais características serão fundamentais para que possamos realizar o exercício de identificação destes na análise dos elementos cinematográficos que iremos realizar posteriormente.

O conceito imagem é instaurado e funciona no contexto de uma experiência que é preciso ter para que se possa entender e utilizá-lo. Ele opera coordenando uma relação logopática, portanto, não pode ficar circunscrito apenas a um conjunto de informações articuladas em um texto, caso contrário o sujeito estaria subordinado apenas a sua dimensão lógica sem a presença do elemento pático. A leitura de uma informação e a compreensão objetiva de um problema formulado não garantem a inserção do sujeito nele, para isso a integração se dá por meio da experiência promovida pela força emocional contida na imagem em movimento, construída no enredo artístico do cinema. Isso porque, segundo Cabrera (2006), para fins meramente lógicos, um comentário poderia proporcionar um relato completo de um filme, porém, sem o envolvimento necessário do sujeito com a questão ou problema presente.

Também podemos destacar o fato de que o conceito imagem procura produzir em alguém um impacto emocional que, ao mesmo tempo, diga algo a respeito do mundo, do ser humano ou da natureza e que expresse valor cognitivo, persuasivo e argumentativo através de seu componente emocional. Isso implica no fato de que não pode ser reduzido a uma informação objetiva e nem em uma mera expressão afetiva, mas como já apontamos, deve coordenar ambos os elementos a fim de comprometer o sujeito implicando diretamente na qualidade de sua reflexão.

Para Cabrera (2006), essas duas características do conceito imagem, já citadas, permitem com que ele afirme algo sobre o mundo com pretensões de verdade e universalidade. Nesse contexto, verdade e universalidade, categorias tradicionais da filosofia, são conservadas e ressignificadas. Não se referem ao que é, mas ao que pode ser, não à algo que ocorreu com todos, e sim, algo ao qual todos estamos igualmente sujeitos, portanto, não são da ordem da necessidade, contudo da possibilidade.

Outra característica fundamental do conceito imagem é que ele está localizado em um filme como microconceitos ou na sua integralidade como macroconceito. Logo, não podemos reduzi-lo à uma ou outra cena. É necessário que haja tempo para que a experiência se estabeleça e permita ao sujeito organizá-la. O conceito imagem pode se apresentar por meio de personagens e/ou situações que ocorram no decorrer do enredo.

Esse tipo de conceito pode ser desenvolvido no nível literal do que está sendo mostrado nas imagens, mas também em nível ultra abstrato e é justamente essa

possibilidade que, conforme Cabrera (2006), permite que sua conceitualidade filosófica possa ser plenamente eficaz. Isso se dá devido ao caráter metafórico da linguagem cinematográfica e faz com que algo completamente fantasioso e irreal, possa representar, em um nível simbólico, algo familiar ao nosso cotidiano e que por vezes habitualmente não percebemos.

Cabrera (2006) acrescenta ao conceito imagem o fato de que ele não serve como categoria estética e não determina a qualidade de um filme. Dessa forma, o que nos interessa numa narrativa cinematográfica não é sua dimensão estética, mas como ele constrói o conceito ou conceitos-imagem. Sua importância está na potencialidade de proporcionar uma relação logopática, permitindo com que compreendamos os conceitos desenvolvidos pelas imagens e nos proporcione experiências filosóficas.

Mesmo que nosso foco seja a exploração dos conceitos-imagens em recursos cinematográficos, Cabrera (2006) afirma que eles não são exclusivos do cinema, pois também podem estar presentes na literatura. O conceito-imagem cinematográfico se destaca não pela sua singularidade em relação à literatura, mas pela sua superpotencialização ao intensificar de forma gigantesca a impressão da realidade e a possibilidade de instaurar experiência devido ao seu impacto emocional. Não queremos avaliar os efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo que a experiência do exercício da imaginação pode promover e nem a comparar com a imagem pronta reproduzida pelo cinema, no entanto salientar que a linguagem cinematográfica entrega de forma condensada muitos dos elementos que o texto escrito ofereceria de forma diluída, poupando o espectador desse exercício.

Por fim, o conceito imagem proporciona soluções lógicas, epistêmicas e moralmente abertas e problemáticas para as questões filosóficas que aborda. Diferente do que ocorreu em sua origem, a linguagem cinematográfica não é um mero registro do real, pois enquanto mostra algo, o problematiza, o desestrutura, recoloca, torce e distorce. Como os nossos olhos se detêm no que nos interessa, o conceito imagem cinematográfico cria um *polêmos*, instaura a tensão e o conflito necessários para desestabilizar e provocar logopaticamente o espectador.

É importante ressaltar que a experiência logopática jamais pode ser reduzida a puros sentimentos ou lógica. Ela coordena esses elementos para integrar o sujeito à realidade ou aspecto da realidade em questão. O impacto emocional presente nela não são meras distrações, mas potenciais elementos de provocação da consciência, nos afundando numa realidade penosa e problemática de uma forma que as palavras

sozinhas talvez tenham pouca efetividade, como esclarece Cabrera (2006), especialmente quando nos referimos ao ensino escolar formal. Um recurso cinematográfico não é filosófico em si mesmo, precisamos aprender a analisá-lo e explorar suas potencialidades filosóficas, seus conceitos, problemas, teses e antíteses, objeções, enfim, todas aquelas categorias presentes na atividade filosófica.

Levando em conta esse panorama, queremos realizar uma análise da série “The Society” e explorar os elementos presentes nela capazes de proporcionar uma experiência logopática. Nossa intenção é analisar em sua estrutura, cenas, enredo e pontos de contato que possibilitem aproximar o estudante de questões e conceitos filosóficos presentes no pensamento do filósofo inglês Thomas Hobbes em sua filosofia política.

2.3 BREVE ENREDO DA SÉRIE “THE SOCIETY”

A série *The Society* apresenta um enredo que se organiza a partir de um evento enigmático envolvendo o repentino sumiço de todos os adultos de uma pequena cidade do interior, fazendo com que os adolescentes que ali residiam enfrentem uma espécie de isolamento geográfico e de comunicação com o restante do mundo. Até o final da 1ª temporada não é esclarecido o que de fato ocorreu e fez com que eles se encontrassem naquelas circunstâncias ainda que, durante a série, sejam levantadas pelos personagens, algumas hipóteses sobre as causas e a natureza do evento ao qual todos estavam submetidos.

Embora o principal eixo da série envolva questões de ordem política e seja esse o foco principal nesse trabalho, há outros elementos que, paralelamente, podem contribuir para atrair a atenção e envolver o espectador independente de sua faixa etária, uma vez que no desenrolar do enredo, encontramos questões que envolvem gênero e sexualidade na adolescência, homoafetividade, religião e dilemas decorrentes de choques de valores, relacionamentos tensionados entre pais e filhos, rejeição amorosa, conflitos de visão sobre a forma como os adolescentes e adultos compreendem a realidade ou, ao menos, certos aspectos dela, feminismo, machismo, relacionamentos abusivos, disparidades sócio-econômicas e suas implicações relacionadas ao preconceito, gravidez na adolescência, depressão, crise de identidade e psicopatia entre outras questões que podem ser levantadas dependendo do olhar que lançamos para a narrativa presente na série.

Como citamos anteriormente, o nosso foco se dará sobre questões de natureza política ou próprias da filosofia política. Questões que aparecerão ao longo de praticamente todos os 10 episódios da série e servirão como fio condutor de toda trama, podendo nos ser útil para organizar uma proposta de ensino em filosofia. A partir disso, gostaríamos de antecipar algumas questões que nos possibilitam problematizar e que podem servir como elementos mobilizadores para nossa discussão com os estudantes do Ensino Médio. Nossa questão central pode ser formulada da seguinte maneira: "É possível viver em sociedade sem a presença de algum mecanismo ou instituição que regule nossas ações individuais e/ou coletivas?".

Dada essa questão inicial cremos que há outras tantas que podem ser levantadas na medida em que a reflexão vai sendo construída, questões que tocam desde a natureza e papel do Estado Civil e suas formas de organização, até implicações sobre as liberdades individuais e/ou seus limites de atuação. Porém, não queremos esgotar os questionamentos e nem nos propomos a resolvê-los de forma original, apenas queremos explorá-los sob o viés da filosofia política hobbesiana tratando a série como uma representação de um conceito imagem, através da ideia de Estado de Natureza.

2.4 A SÉRIE "THE SOCIETY" COMO CONCEITO IMAGEM (MACRO) DO ESTADO DE NATUREZA EM HOBBS

Na abordagem que seguiremos procuramos tecer alguns pontos de contato entre a série "*The Society*", através de recortes de cenas e/ou perfis de personagens, para representar alguns aspectos relacionados ao pensamento político hobbesiano. Sob a ótica da noção de conceito imagem, conforme proposto por Cabrera, gostaríamos de construir a reflexão recorrendo a esses elementos da série para ilustrar os tópicos selecionados do pensamento de Hobbes. Procuramos conduzir a análise em torno da questão inicial proposta, que envolve a reflexão sobre a possibilidade da vida em sociedade na ausência de uma instituição reguladora da vida social.

Trataremos a narrativa presente no seriado, em sua linha mestra, como uma representação, em conceito imagem, do Estado de Natureza segundo Hobbes. Procuramos explorar alguns elementos presentes no contexto da série para demonstrar algumas das características acerca de como os homens se encontram

nesse estado. Traremos, também, para o exercício da reflexão, outros elementos que podem representar conceitos-imagem de conceitos importantes para compreendermos a noção de estado de natureza e que consideramos apropriados para essa exposição.

No primeiro episódio da série, encontramos um cenário em que todos os adolescentes embarcam em um ônibus para participar de um evento fora de sua cidade e, durante a viagem, são surpreendidos por uma forte tempestade que acaba bloqueando a estrada, fazendo com que, forçosamente, tenham que retornar. Diante disso, todos são deixados pelo motorista no centro da pequena cidade e tentam entrar em contato com seus pais e responsáveis. Sem sucesso, decidem ir para suas casas e, quando começam a trocar mensagens de texto, um a um, são surpreendidos ao perceber a ausência de todos os adultos que ali residiam. Aqui se estabelece o primeiro grande enigma que dá nome ao episódio “O que aconteceu”.

Após o fim da tempestade, no dia seguinte, todos se reúnem para discutir sobre o ocorrido e uma das adolescentes (Cassandra) começa a se posicionar publicamente com tom de profundo receio sob os rumos que as circunstâncias podem tomar em virtude da ausência dos adultos. Suas indagações giram em torno de como deveriam se organizar, dado o quadro em que se encontravam e suas inúmeras incertezas que causavam insegurança e temor. No entanto, é questionada por alguns, que objetam sua postura declarando que, se não há ninguém para governá-los, então todos estariam livres e deveriam aproveitar essa “condição de liberdade” como bem julgassem.

Daqui em diante irão surgir as primeiras tensões entre os adolescentes, que envolvem, fundamentalmente, os seguintes problemas: (1) agora que os adultos desapareceram, como deveríamos nos organizar? (2) a fim de organizarmos o nosso convívio e sobrevivermos é necessário que exista alguma autoridade comum? (3) qual seria o limite ou se deveria haver limite, e quem imporá este para as ações individuais, especialmente, no que diz respeito a garantir a própria sobrevivência? Dadas essas questões iniciais o que iremos perceber no desenrolar da trama é um profundo estado de desordem, marcado por desconfiança, disputas pelo poder, violência, quebra de pactos, terror e, inclusive, assassinato.

Nessa perspectiva, gostaríamos de explorar alguns elementos que nos permitem aproximar a condição em que os adolescentes se encontravam com o que, segundo Hobbes, é a condição dos homens num estado anterior à civilização, ocasião

em que não havia sociedade ou algo como um poder comum que pudesse sustentá-la, sendo estes livres para agir de acordo com suas paixões e juízo. Demonstraremos como, para Hobbes, a condição de igualdade, presente nesse estado, e a respectiva ausência de um poder comum, operando como um árbitro das relações entre os seres humanos, implica em uma condição de medo e “guerra de todos contra todos” buscando aproximar essa situação com o enredo da série.

De acordo com Hobbes, os homens, no estado de natureza, encontram-se em condição de igualdade. Tal igualdade se estabelece em gênero e não em grau uma vez que, devido a grande pluralidade de sujeitos, podem haver alguns com condições intelectuais ou físicas aparentemente superiores aos demais. No entanto, isso não implica necessariamente em vantagens ou desvantagens insuperáveis, pois, conforme o autor afirma, o homem mais fraco não está, em função de sua fraqueza física, impedido de eliminar o seu eventual opositor, seja por maquinação secreta ou em parceria, mesmo que provisória, com aqueles que porventura se sintam igualmente ameaçados.

A natureza criou os homens tão iguais nas faculdades do corpo e do espírito que, se um homem, às vezes, é visivelmente mais forte de corpo ou mais sagaz do que outro, quando considerados em conjunto a diferença entre um homem e outro não é tão relevante que possa fazer um deles reclamar para si um benefício qualquer a que outro não possa aspirar tanto quanto ele. (HOBBS, p. 106)

Essa igualdade natural, que não deixa nenhum homem, de partida, sob vantagem em relação aos demais, não se esgota, segundo Hobbes, nas potências do corpo ou do intelecto para a obtenção de algum bem, mas se estende à própria estima que cada um nutre de si mesmo:

O que talvez torne tão incrível essa igualdade é um vão conceito da própria sabedoria, que a maior parte dos homens pensa possuir em grau mais alto do que o homem vulgar; isto é, mais do que todos os homens, com exceção deles mesmos e de alguns mais, cuja fama reconhecem ou por considerá-los seus iguais. Essa é, pois, a natureza dos homens, que, mesmo reconhecendo a maior sagacidade dos outros, por serem mais eloquentes ou mais cultos, dificilmente chegam a admitir que existem muitos outros homens tão sábios quanto eles [...] (HOBBS, 2014, p.106)

Dadas as condições de igualdade natural entre os homens⁴, não podemos supor que isso seja um elemento que, por si só, promova harmonia e estabilidade entre eles, uma vez que, tal igualdade, não corresponde a alguma espécie de virtude que os coloquem sob uma postura de respeito e cooperação mútua. Ao contrário, como declara Hobbes (2014), mesmo que haja uma distribuição equitativa, o homem não se contenta com a parte que lhe cabe. Esse descontentamento tem implicações significativas para o convívio entre os homens e ocorre que, da igualdade entre os eles, esteja ela relacionada aos potenciais do corpo, do espírito ou da estima que se auto atribuem, resulta a igualdade de esperança⁵ acerca da obtenção de certos fins, estejam estes orientados à sobrevivência ou à busca por algum prazer. Em outras palavras, dado o desejo por um objeto e a disposição mental em crer que é possível obtê-lo, diferentes homens podem vir a nutrir esperança sobre o mesmo objeto desejado, o que implicará em iminentes conflitos.

Essa é a causa pela qual os homens, quando desejam a mesma coisa e não podem desfrutá-la por igual, tornam-se inimigos e, no caminho que conduz ao fim (que é, principalmente, sua sobrevivência e, algumas vezes, apenas seu prazer), tratam de eliminar ou subjugar uns aos outros. (HOBBS, p. 107)

Para ilustrar os elementos citados acima gostaríamos de recorrer à uma cena, durante o segundo episódio, intitulado “Nossa cidade”, em que Cassandra se reúne com alguns colegas para contabilizar os alimentos disponíveis em um mercado, com a finalidade de racionalizá-los a fim de prevenir eventual escassez em caso da persistência daquela situação, e outros grupos aparecem no mesmo instante, reivindicando para si o direito de pegar das prateleiras o que ou o quanto desejassem, sem a interferência de ninguém, inclusive, ameaçando Cassandra e seus colegas com o uso da violência e iniciando uma discussão acalorada. Um fato muito semelhante ocorre, ainda nesse mesmo episódio, quando alguns adolescentes vão, à noite, em uma loja de utensílios do acampamento e passam a disputar, de forma violenta, por

4 Nesse ponto, destacamos que, para Hobbes (livro XIII do Leviatã), no que diz respeito à igualdade, há uma exceção quanto às faculdades dos homens relacionadas à dimensão das artes baseadas nas palavras, nessa perspectiva os homens não são iguais. Ele dá destaque à ciência, como uma habilidade de atuar de acordo com regras gerais e infalíveis, que não é inata e nem pode ser alcançada como a prudência por meio da experiência. Nesse sentido, a prudência é segundo o filósofo o resultado de uma dinâmica que está relacionada com as sensações e que naturalmente produz a experiência que permite, ainda que de forma falível e pouco confiável, a previsão de certas ações.

5 A esperança para Hobbes é uma das paixões que estão relacionadas com o desejo, é o apetite aliado à ideia de que podemos alcançar o objeto desejado. Nesse caso, a esperança é a paixão alimentada pelo desejo, seguido da expectativa de que é possível obter o desejado. (p. 56)

lanternas, cordas e outras ferramentas, ambos os adolescentes assumem uma mesma postura, e o discurso dominante é de que podem obter o que desejam e fazer o que quiserem, justamente pelo choque de interesses sobre os mesmos objetos, que a cena se desenrola em uma situação caótica e conflitante onde os mesmos se agredem e acabam quebrando as vidraças e prateleiras da loja.

É muito frequente, nas cenas em que ocorrem ações de enfrentamento entre os adolescentes, normalmente em função da disputa por algum objeto desejado, uma narrativa em que estes insinuem que são possuidores de uma liberdade⁶ irrestrita para agirem de acordo com o que consideram conveniente e que ninguém teria legitimidade para regular ou controlar o que ou quanto de cada produto no mercado cada um poderia ou não se apropriar. Tais elementos, além de possibilitarem a reflexão sobre a ideia de igualdade e estima elevada de si mesmo, pois cada um se vê livre para agir como quiser e age crendo que é capaz de obter para si o que deseja, podem ilustrar, também, o direito natural e a liberdade onde “cada homem tem de utilizar seu poder como bem lhe aprouver, para preservar sua própria natureza [...] de fazer tudo aquilo que segundo seu julgamento e razão é adequado para esse fim” (HOBBS, p. 111)

Em estado natural, anterior a qualquer tentativa de associação mediada por um poder comum, cada um tem possibilidades irrestritas para atuar em função de sua própria satisfação. Portanto, cada qual é árbitro de si mesmo e julga o que lhe é ou não conveniente perseguir ou rejeitar. Sobre isso Hobbes afirma que:

A natureza deu a cada um o direito a tudo; isso quer dizer que, num estado puramente natural, ou seja, antes que os homens se comprometessem por meio de convenções ou obrigações, era lícito cada um fazer o que quisesse, e contra quem julgasse cabível, e, portanto, possuir, usar e desfrutar tudo o que quisesse e pudesse obter [...] no estado de natureza, para todos é legal ter tudo e tudo cometer. (HOBBS, 2002, p. 32, 33)

Ocorre ainda que, nesse mesmo estado natural, quando os indivíduos nutrem esperança semelhante quanto aos seus fins e, não havendo nada ou ninguém, além de si mesmos, que possa servir como mediador nessas situações, ambos acabam ficando à mercê de sua própria força, astúcia e juízo. Isso porque desfrutam de liberdade para agir sem quaisquer constrangimentos em função de obter o que julgam necessário para sua própria sobrevivência ou bem-estar. Dadas essas condições,

6 O conceito de liberdade de acordo com Hobbes está relacionado a ausência de empecilhos externos que podem subtrair o poder que cada um tem de agir como quiser e essa perspectiva fica evidenciada na postura dos adolescentes.

quando dois homens desejam a mesma coisa e não é possível seu usufruto igualmente por ambos, se estabelece a inimizade. Nessa situação, os homens, conforme Hobbes (2014), procuram eliminar ou subjugar uns aos outros. O ato de violência é lícito e razoável, isso porque, nesse estado natural, na perspectiva de Hobbes (2002) se os meios que ele está para usar, ou a ação que está praticando, são necessários ou não à preservação de sua vida e membros - isso só ele próprio, pelo direito de natureza pode julgar.

Esse quadro, em que cada um é livre para agir como julgar conveniente em função de sua própria preservação ou prazer, leva a uma situação de desconfiança mútua. Isso porque, sob essas circunstâncias, não é apenas lícito, mas também razoável agir violentamente por antecipação, o que, segundo Hobbes, é o ato de dominar por força ou astúcia quantos homens for possível e por tempo suficiente para que nenhum outro poder possa causar alguma ameaça, ou seja, a violência torna-se algo necessário e, inclusive, um mecanismo de proteção, dada a desconfiança e insegurança.

Há ainda mais alguns elementos importantes que precisamos considerar e que tenderiam a aflorar de forma irrestrita em estado de natureza. Para Hobbes há na natureza humana o que ele define como três causas principais que impulsionam os homens à disputa uns com os outros: a *competição*, que faz com que se ataquem para obter algum benefício, a *desconfiança*, que promove o ataque como forma de garantir segurança e o *desejo* pela glória, que promove o ataque em função de resguardar reputação. Todas essas causas envolvem a violência, seja para subtrair de alguém um objeto de desejo, seja para preservá-lo ou mesmo para revidar qualquer indicativo de desafio realizado por outro homem.

A partir desse panorama, podemos realizar alguns encaminhamentos, através da série, que podem seguir ao menos em duas direções. A primeira envolve um exame mais geral, nítido durante o desenrolar da trama, em torno do elemento da disputa pelo poder e pelos recursos materiais que vão sendo apresentados em vários momentos e envolvendo diferentes personagens. A segunda pode ser seguida ao explorarmos o assassinato de Cassandra.

No final do segundo episódio, Cassandra, uma das adolescentes com maior proeminência e influência dentro daquele contexto é assassinada. Embora, até o final da primeira temporada não seja revelada a identidade do assassino de Cassandra, são insinuadas algumas fortes suspeitas. Cassandra ameaçava os planos de

Campbell e Harry, dois adolescentes que desejavam ao mesmo tempo ter liberdade irrestrita e poder de arbítrio sobre os demais. Com base nisso, e através de um breve exame de seus perfis, seus comportamentos e narrativas, poderíamos ilustrar os elementos da competição.

É importante citarmos ao menos alguns aspectos desses perfis para ilustrar essa situação, sem a pretensão de esgotar as possibilidades: Harry é um sujeito que produz alguma influência sobre os demais, porém, isso decorre de sua posição social, posse de bens, como uma bela casa, carros e fama pela sua fortuna. Na medida em que ele percebe o esgotamento do que lhe garantia algum conforto e notoriedade, decide se aliar a Campbell para juntos arquitetarem estratégias de domínio e controle sobre os demais. No entanto, a relação entre ambos não é isenta de tensões e se mostra marcada por uma grande insegurança, especialmente de Harry em relação à Campbell, uma vez que este utiliza de diversas chantagens, inclusive com o monopólio de drogas, às quais Harry era adicto, para forçá-lo a realizar alguns de seus planos.

Em ambos os casos observamos nos dois personagens uma clara conduta de competição, insegurança e desejo pela glória. Vale ressaltar que Campbell, além de ardiloso, é violento e, já no primeiro episódio, durante uma reunião organizada por Cassandra, com a presença de alguns adolescentes para discutir estratégias de enfrentamento da situação ao qual todos estão submetidos, ameaça os demais com uma arma de fogo, demonstrando clara rejeição e discordância com a tácita liderança de Cassandra, que vai aos poucos se constituindo.

A tensão entre Cassandra e Campbell também oferece diversos elementos importantes para serem explorados. Logo que tomam consciência do isolamento ao qual estão submetidos, surgindo a hipótese de que tal quadro poderia se prolongar, a partir de um convite de Cassandra, um grande grupo de adolescentes se reúne na igreja da cidade para pensar sobre as circunstâncias às quais estão submetidos e sobre possíveis formas de enfrentamento. Cassandra pontua que, se não fossem tomadas providências imediatas, coisas ruins poderiam vir a acontecer, criando um cenário de desordem e desconfiança em função da disputa por recursos e que isso poderia colocar todos em risco. Propõe, então, um racionamento de roupas, alimentos e outros recursos. De imediato surge um novo momento de tensão entre eles acerca da decisão de quem teria legitimidade para estabelecer as regras e liderar o grupo ou até mesmo se alguém deveria cumprir esse papel. Nesse contexto, Cassandra lança

a seguinte sentença seguida de uma questão - “está tudo em nossas mãos aqui, não há civilização, o que devemos fazer?” - é nesse momento que Campbell aparece na reunião com uma arma de fogo realizando ameaças a todos e questionando a legitimidade de Cassandra e de suas ideias.

Diante desse cenário e durante o andamento do segundo episódio, se intensifica entre os adolescentes a preocupação com sua segurança até um eventual resgate, e vai se fortalecendo cada vez mais um ambiente de desconfiança, onde o medo cresce, como consequência das disputas por poder e recursos, seguidos da ausência de um elemento garantidor da segurança de todos.

Dessa maneira, o quadro desenhado até aqui nos remete ao estado natural hobbesiano, marcado pela igualdade e disputa entre os homens e pela ausência de um poder comum, capaz de exercer o papel de árbitro dessas relações. Nessa condição, os homens gozam de uma liberdade natural para agir conforme julgam necessário a fim da autopreservação. Com efeito, os sujeitos são levados a um estado de insegurança e medo, que acaba tornando a violência um meio legítimo e o mais razoável para a garantia da sobrevivência.

2.4.1 A figura do adulto como conceito imagem de um poder comum

No primeiro episódio da série temos o início dos eventos centrais que irão se constituir como elementos geradores de toda trama, a partir do desaparecimento enigmático de todos os adultos⁷, o estabelecimento do isolamento geográfico e comunicacional em que se encontram esses adolescentes, e o principal desdobramento desses acontecimentos, é a instauração de uma crise social resultante da ausência de um poder central ao qual todos estivessem igualmente submetidos. Nesse sentido, gostaríamos de considerar a ausência dos adultos como uma possível representação da ausência de um poder comum.

Para além da pretensão de explorar com maior acuidade a questão sobre a constituição do estado de natureza em Hobbes, se é apenas um estado pré-social hipotético com fins retóricos ou um momento histórico, esse primeiro ponto ajuda a ilustrar uma das teses principais do capítulo XIII do *Leviatã*, onde o filósofo afirma que

⁷ Um ponto que não fica esclarecido durante a série é se foram os adultos que desapareceram ou se os adolescentes foram transportados para uma espécie de cenários alternativos, idêntico ao de origem.

“quando não existe um poder comum capaz de manter os homens numa atitude de respeito, temos a condição do que denominamos guerra; uma guerra de todos contra todos” (HOBBS, p. 108).

Toda aquela condição de disputa, afloramento irrestrito dos desejos dos homens e legitimidade para o uso da violência, que os colocam sob uma condição de inimizade, é corroborada justamente pela ausência da figura desse poder comum, capaz de arbitrar as relações entre os homens, sendo assim, não há qualquer garantia de respeito entre estes, conseqüentemente nem segurança e paz. Segundo Hobbes “sem a espada, os pactos não passam de palavras sem força, que não dão a mínima segurança a ninguém”. (HOBBS, p. 138)

Durante um diálogo que acontece entre alguns adolescentes, que fazem parte do time de futebol americano, logo no primeiro episódio, enquanto conversam sobre a condição a qual estão submetidos, a uma certa altura, um deles expressa a seguinte sentença: “agora que estamos só nós, não há nada e nem ninguém que possa nos impedir de fazer o que quisermos [...] vamos lá, nós somos fortes e ninguém vai querer entrar em nosso caminho”. Gostaríamos de tomar a primeira parte da sentença acima atribuindo àquele “nada nem ninguém”, narrado pelo grupo de adolescentes, como uma referência direta à ausência dos adultos e assumi-la como representação da ausência do poder comum citado por Hobbes.

Na medida em que vamos percebendo entre os adolescentes o acirramento de conflitos, notamos que as tensões seguem, justamente, da ausência de um agente repressor, que imponha limites às suas ações, que represente algum tipo de poder capaz de punir eventuais ações ilícitas ou danosas aos demais ou garantir a execução de quaisquer acordos firmados.

2.4.2 O medo como paixão fundamental para origem do Estado Civil

Embora possamos verificar durante o desenrolar dos episódios da série constante apreensão acerca de quem deveria ou teria legitimidade para governar/liderar aquele grupo de adolescentes, algo latente, em praticamente todos os episódios, é a manifestação crescente do medo que vai sendo instaurado, dada a condição de liberdade a qual todos estavam, de alguma forma, submetidos. Essa mesma liberdade, acompanhada de um profundo sentimento de desconfiança, causava entre os adolescentes grande insegurança, especialmente, depois do

assassinato de Cassandra no segundo episódio. Após o ocorrido, os adolescentes decidiram, conjuntamente, instituir alguma forma de governo, ao qual todos, sem exceção, seguissem, a fim de preservar a segurança de cada um. Sendo esse um fator inadiável.

É nesse cenário que nos aproximamos da perspectiva hobbesiana de que o medo é uma paixão fundamental para a origem do Estado que, acompanhado do desejo por aquilo que é capaz de proporcionar conforto e a esperança de obtê-lo pelo trabalho, pode permitir aos homens a superação dessa condição de guerra generalizada.

As paixões que inclinam o homem a querer a paz são o medo da morte, o desejo das coisas que lhe dão conforto e a esperança de obtê-las por meio de seu trabalho. A razão sugere normas de paz adequadas, que podem ser alcançadas pelos homens mediante o mútuo acordo. Essas normas são conhecidas como Leis da Natureza [...] (HOBBS, 2014, p. 110)

Desejar a paz é desejar o oposto da guerra e, conseqüentemente, superar ou neutralizar o medo que decorre dessa condição indesejável e que, com efeito, impede que os homens mantenham sua própria conservação. Nessa perspectiva, ele se torna uma paixão central do processo deliberativo que conduz à vida em sociedade. Este medo não é um medo qualquer, mas, segundo Hobbes (2002) o medo recíproco resultante do estado de natureza que em parte resulta da igualdade natural entre os homens e em parte reside na mútua vontade que estes possuem em se ferir.

A igualdade natural envolve os três aspectos já citados na seção anterior e está relacionada com o fato de que os homens são, por natureza, igualmente dotados em suas faculdades corporais e espirituais, disso decorre que nenhum deles está em maior vantagem em relação aos demais, quando se deseja algo que julga necessário para sua própria conservação⁸ e por ventura venha reclamá-la para si, dessa forma, qualquer um pode possuir o que desejar e o que for capaz de alcançar, enquanto for capaz de conservá-lo. Isso é uma das condições atenuantes para a guerra ou disposição para ela.

8 Destacamos o fato de que em estado de natureza cada um tem o direito natural a tudo e, para obter o que julga necessário à sua conservação, é lícito a cada um julgar o que lhe é conveniente e fazer o que a quem quiser e julgar necessário para obter o que é de seu desejo. Nesse caso, não havendo um poder comum que julgue as causas dos homens, cada um é juiz de sua própria questão e se ela contribui ou não para sua própria preservação, portanto, se é ou não necessária.

É justamente essa disposição para guerra e suas consequências, especialmente a insegurança sobre a manutenção da própria vida, um dos elementos que implica na mútua vontade dos homens em se ferirem, ocasionando o medo da morte. Isso porque, segundo Hobbes (2002) em estado de natureza, não podemos esperar dos outros e nem prometer à nós mesmos a menor segurança. Uns agem violentamente para a legítima defesa, enquanto outros para a conquista, ambos para a própria conservação. Porém, seja qual for a razão que leve a violência, no estado de natureza ela é legítima, e o ato violento resulta do fato de que antecipar-se ao ataque é a medida mais razoável nessa condição de insegurança e guerra generalizada.

[...] alguns se comprazem em contemplar seu poder nos atos de conquista, agindo além do requerido pela segurança, outros, que em circunstâncias diferentes seriam felizes mantendo-se dentro de limites modestos, não sobreviverão durante muito tempo se não aumentarem sua força por meio da invasão e permanecendo apenas no plano defensivo. (HOBBS, p. 107)

O filósofo ainda pontua que a razão mais frequente pela qual os homens desejam se ferir é o fato de que muitos, ao mesmo tempo, têm apetite ou desejo pela mesma coisa e, se não podem igualmente desfrutá-la, o mais forte tende a ficar com ela, porém, essa questão é decidida pela espada, ou seja, pelo ato violento, resultando na dominação ou na própria aniquilação de uma das partes. Se isso é levado às últimas consequências e esse estado não é interrompido, se instala uma guerra perpétua. Algo inadequado à conservação da espécie e de cada homem, consequentemente, todo êxito será sempre provisório e colocará o triunfante novamente em risco⁹.

Ao passo que os homens desejam, naturalmente, a liberdade e o domínio sobre os outros, que são também paixões, o desejo pela autoconservação e o medo devido ao risco de perder a própria vida, estimulam a busca por alternativas mais convenientes e vantajosas. Isso implica nos processos deliberativos por meio dos cálculos operados pela razão. Há então uma espécie de racionalidade econômica que efetua operações relacionando riscos e benefícios oriundos do estado atual em que o homem se encontra. Nesse sentido, o Estado Civil decorre de uma equação que

9 *Idem*. Cap. 1.13. p. 34.

envolve o medo, enquanto paixão, e a razão, enquanto instrumento que aponta formas de superá-lo ou, ao menos, reorientá-lo.

2.4.3 A intencionalidade dos pequenos acordos e a lógica da conveniência como natureza da associação

Outra questão passível de ser abordada a partir da série diz respeito à natureza da sociabilidade humana. Podemos formular tal problema da seguinte maneira: somos sociais por natureza ou associações resultantes de alguma(s) outra(s) razão(ões)? Dentro dessa abordagem, encontramos elementos do enredo da série que podem contribuir para nos aproximar desses pontos fundamentais da filosofia de Hobbes.

Segundo Fratresch (2008) Hobbes estabelece, em sua filosofia política, uma forte contraposição ao pensamento tradicional e hegemônico em sua época, que supunha uma natureza humana voltada à vida em sociedade, naturalmente sociável e dependente desta para se realizar enquanto humano. Dessa forma, o homem possuiria, em si mesmo, uma inclinação à busca pela convivência, tendo, em sua natureza, os requisitos necessários para instituir e conservar a vida em sociedade. Cabe-nos considerar aqui, que sob essa ótica, a reflexão política é regida pelo princípio do animal político ou social, tornando a sociabilidade um elemento inerente à condição humana. Sem esquecermos, no entanto, que a tese hobbesiana sobre a origem da sociabilidade se sustenta sob o pilar de uma lógica marcada pelo princípio da conveniência ou do benefício próprio.

Podemos encontrar esses elementos em *Do Cidadão*, quando Hobbes procura argumentar que qualquer tipo de associação tem origem na busca por algum benefício pessoal das partes envolvidas e é conduzida por uma lógica da conveniência. O filósofo afirma que a vida em sociedade não decorre da natureza, mas de algum acidente. Hobbes procura justificar essa tese argumentando que, para evidenciá-la, bastaria apenas observarmos o que os homens fazem quando se reúnem, por exemplo, em reuniões de negócios, onde é comum que cada participante busque o seu próprio benefício e não o do outro ou, ainda, em momentos de mero debate e recreação em que os homens procuram autoafirmação, que, por vezes, passa pelo menosprezo e ridicularização do outro que não está presente, e até mesmo a exibição de si buscando o apreço dos demais. Tais exemplos demonstrariam que o fundamento dessas reuniões está mais relacionado com a busca pela vã glória do que pela

companhia dos demais em si mesma. De modo geral, parece que o valor que um ser humano atribui ao outro não está relacionado com um fim em si mesmo, mas se constitui por uma lógica da autossatisfação, onde a proximidade ou a manutenção de algum vínculo social só é relevante enquanto for capaz de proporcionar algum benefício aos participantes. Estes elementos transparecem claramente na passagem que segue:

[...] se um homem devesse amar outro por natureza - isto é, enquanto homem -, não poderíamos encontrar razão para que todo homem não ame igualmente todo homem, por ser tão homem quanto qualquer outro, ou para que frequente mais aqueles cuja companhia lhe confere honra ou proveito. Portanto, não procuramos companhia naturalmente e só por si mesma, mas para dela recebermos alguma honra ou proveito; estes nós desejamos primariamente, aquela só secundariamente. (HOBBS, p. 26)

Podemos encontrar, em várias passagens da série, fortes aproximações com os elementos abordados acima. Mesmo nas ocasiões em que percebemos tentativas de alguns grupos em estabelecer algum tipo de poder comum, sobre a pretensão da garantia e da realização do bem-estar coletivo, podemos observar manifestações contrárias, de rebeldia ou até maquinações secretas para impedir esse processo, fundamentalmente alicerçadas sobre uma lógica da busca pelo bem-estar individual ou de um pequeno grupo. Casos como esses podem ser ilustrados pelas posturas adotadas por Campbell, Harry, da maioria dos adolescentes que fazem parte do time de futebol americano e da Lexie, quando se articulam para colocar em prática uma espécie de golpe e tirar do poder (ainda que provisório e estabelecido por uma espécie de acordo tácito) da Marnie, irmão da Cassandra. Em diversos trechos fica muito claro que o elemento que dá coesão a esse grupo, não é uma disposição natural à vida em sociedade, mas são os benefícios que cada um pode obter para si mediante o sucesso do plano, mesmo que uma eventual ruptura implique em maior insegurança geral.

2.4.4 Paixões e deliberação na constituição do Estado Civil

Para Hobbes (2014) a imaginação é o princípio interno de todas as moções voluntárias, e estas têm início no que ele denomina esforço. Este é um tênue começo da moção, e ocorre dentro do corpo, antes que se inicie a fala, a luta ou outras ações visíveis. Quando o esforço se dirige ao que o causa é denominado desejo ou apetite e quando se refere ao afastamento, aversão. O filósofo ainda afirma que os homens

desejam o que amam e odeiam o que lhes causa aversão. Desejo e amor são a mesma coisa, no entanto, o desejo ocorre na ausência do objeto, enquanto o amor na sua presença, e a aversão na ausência do objeto, enquanto o ódio, na sua presença.

Dentre os apetites e aversões existem aqueles que nascem com o ser humano e os que têm origem na experiência ou na comprovação dos efeitos que ela produz sobre nós ou sobre os outros. O apetite ou a aversão são moções que estão diretamente relacionadas à moção vital, ou seja, o movimento pela própria vida, portanto, são esforços que podem criar obstáculos ou ajudar a fortalecê-la.

Essas paixões, manifestas no apetite ou aversão, fazem parte do processo de deliberação. Hobbes apresenta no capítulo VI do *Leviatã* uma lista com algumas paixões que derivam de outras mais simples, tais como apetite, desejo, amor, aversão, ódio, alegria e pesar. Essas derivações ocorreriam seguindo algumas discriminações, como por exemplo, quando as paixões se sucedem recebem nomes distintos de acordo com a expectativa que os homens têm em relação a sua possibilidade de alcançar o desejado, esse seria o caso da esperança e o desespero, a primeira é o desejo acompanhado da ideia de que é possível alcançá-lo, enquanto o segundo é o desejo acompanhado da ideia oposta. As paixões também poderiam ser classificadas de acordo com o tipo de objeto amado ou odiado, quando consideradas em conjunto ou de acordo com a alteração ou sucessão de uma a outra.

A deliberação é um cálculo mental que considera paixões tais como desejos, aversões, esperanças e temores a fim de determinar uma ação ou omissão. Ela persiste ou ocorre durante ou até que algo seja feito ou considerado impossível, portanto, a deliberação se encerra quando conclui sobre a possibilidade ou impossibilidade de obtenção do que é desejado.

Sendo assim, razão e paixão não estão necessariamente em oposição, ambas fazem parte da própria natureza humana e podem ser coordenadas. As paixões se relacionam com as moções vitais e a razão atua realizando cálculos que ofereçam um produto ou conclusão derivada dos fatores que seriam as paixões cuja finalidade é a autoconservação.

O homem não busca a sociedade como uma determinação de sua natureza, tampouco ela é mantida por meros acordos. No primeiro caso, Hobbes (2002) argumenta contra a tradição que supõe o homem como uma criatura com aptidão para a sociedade, logo, bastariam, para preservar a paz e o governo da humanidade, a constituição de convenções e leis. Com efeito, dados os acordos ou leis, a própria

natureza humana se encarregaria de encaminhar os homens para um convívio harmonioso e cooperativo, pois, a causa primária da associação entre os homens seria o bem comum e não o individual, este só transcorreria em função daquele. Porém, o filósofo afirma que esse é um axioma equivocado sobre uma suposta natureza social do homem e decorre de uma consideração superficial sobre a natureza humana.

A fim de corrigir esse erro, Hobbes procura demonstrar que, para compreender a natureza humana, é necessário observar as causas que levam os homens a se reunir e endossa que o homem não procura companhia naturalmente ou como um fim em si mesmo, mas sempre com a intenção de obter alguma honra ou proveito, uma vez que estas paixões são desejos primários. Ele ilustra essa tese apontando para o fato de que quando os homens se reúnem para comerciar, não o fazem em função do outro, mas para si mesmos, ou quando desempenham ofícios em grupos, surgem certas amizades, elas se fundam no zelo próprio e não no amor ao próximo, pois quando há desacordo é mais provável a facção do que a boa vontade, enfim, toda associação humana não tem ela mesma como um fim, mas como um meio para um benefício próprio e enquanto for conveniente.

Quanto ao aspecto de que as convenções não seriam suficientes para manter firmes os acordos, Hobbes afirma que na ausência da espada, os pactos não passariam de palavras sem força alguma e que não dariam a mínima segurança a ninguém¹⁰. Isso porque, para que sejam mantidos e cumpridos, é necessário a presença de um poder visível que mantenha os homens em atitude de respeito e os force, por temor à punição, a cumprir seus acordos. Novamente o medo reaparece, seu objeto, agora, não é a morte violenta como no estado natural, mas a punição pela espada, porém, deste ponto iremos tratar mais adiante.

Dado que a associação entre os homens é um acidente e não um aspecto de sua essência, decorre que tanto o Estado Civil quanto qualquer eventual associação entre os homens, são fundadas numa lógica econômica que está fundada no medo como paixão fundamental e no princípio básico de promoção do próprio bem-estar. Nenhum homem se associa com a finalidade de beneficiar o outro, mas apenas com o desejo de tornar essa associação algo que lhe proporcione algum benefício próprio.

3. O USO DE SÉRIE E HIPERTEXTO NO ENSINO DE FILOSOFIA

Ao pensarmos o ensino de filosofia em escolas de educação básica, especialmente em nível médio, nos deparamos com uma série de complexidades que vão desde questões mais fundamentais, tais como aquelas que perguntam sobre um conceito de Filosofia e sua possível definição, até os problemas que cercam o currículo da Filosofia enquanto disciplina e metodologias propriamente filosóficas para o seu ensino. Independente do árduo trabalho que seja buscar uma resposta para tais questões, ressaltamos que existem, paralelamente, outras questões de caráter pedagógico que envolvem pensar estratégias que possam ser facilitadoras no processo de aprendizagem, aproximando o estudante do universo filosófico ao permitir experiências que sejam significativas e possibilitem a construção e reconstrução de significados.

Nesse sentido, sem a pretensão de esgotar a dimensão didática do ensino de filosofia para o ensino médio, gostaríamos de considerar pelo menos dois elementos que julgamos indissociáveis nesse processo: a importância de o estudante manter contato com o texto filosófico e a necessidade de vincular os seus problemas e elementos de sua constituição com a realidade do estudante.

De acordo com Rodrigo (2009), trechos ou excertos de textos de filosofia são centrais em seu ensino, uma vez que proporcionam contato direto com o exercício da reflexão filosófica a partir da relação que o leitor estabelece com o pensamento de determinado autor. São fundamentais os interesses que movem sua reflexão, indagações e o próprio movimento do pensamento por meio da construção de argumentos para sustentar teses, deduções, inferências, exame de supostos, consideração de implicações, formulação de objeções, entre outras categorias. Todavia, o contato imediato com o texto filosófico, sem elementos que promovam mediação dessa leitura, pode se tornar enfadonho e excessivamente complexo ao estudante em nível médio, pois, não podemos supor que este tenha algum tipo de interesse prévio, inclinação natural ao exercício filosófico ou reconhecimento da importância desse componente curricular¹¹ para sua formação.

11 Usamos o termo componente curricular apenas em função da forma como as diferentes áreas do conhecimento são classificadas pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum). Nossa intenção não é incorrer em um reducionismo acerca da natureza da filosofia, portanto, devido a sua institucionalização, voltada para o processo de escolarização em nível médio, é que utilizamos este termo.

Para tanto, nos propomos a refletir e tecer algumas considerações sobre os potenciais que podem ser encontrados na exploração do elemento fílmico na aula de filosofia, partindo de uma organização metodológica que explore e se aproprie desse recurso como um elemento mediador para auxiliar na relação que o estudante estabelece com o texto de filosofia.

Para Moran (1995), o vídeo tem o potencial de mobilizar a sensibilidade de forma quase integral, de modo que, por meio dele, experimentamos o mundo, o outro e a nós mesmos numa dinâmica que enriquece a provocação à percepção e atenção dos espectadores. Isso ocorre porque seu caráter sensorial incorpora linguagem visual, escrita, falada e musical de forma sobreposta. O caráter multilinguístico desse tipo de mídia, para além do entretenimento, tem um grande potencial no que diz respeito à projeção do imaginário, transportando o espectador para outros tempos e espaços.

Numa perspectiva retórica, conforme apontado por Lyra (2017)¹², consideramos que o vídeo é um elemento que possibilita a equação entre o *logos*, o *ethos* e tem o potencial de fomentar, especialmente, a dimensão do *pathos*¹³. Considerarmos esse último elemento, na dinâmica da retórica, como um ponto central para provocar no estudante o estranhamento e o espanto diante de questões filosóficas que, postas apenas sob uma perspectiva textual, poderiam não carregar todo o impacto encontrado da dramatização presente no filme e que opera conjugando múltiplos recursos de linguagem.

Por isso, propomos o uso da série “The Society” como elemento introdutório capaz de sinalizar para o estudante um eixo problematizador que oriente suas leituras. Objetivamos, a partir disso, proporcionar situações de experiência que, através de uma dimensão logopática, possibilitem aos estudantes, vivenciar um problema que não seja apenas narrado pelas sentenças de um texto ou pela exposição oral realizada pelo professor, mas que o insira numa dimensão de experimentação de sentido.

12 Edgar Lyra, em seu artigo “Contribuições da retórica para o ensino de filosofia”, realiza uma breve análise da obra *Retórica* de Aristóteles sob a premissa de que ela contém ensinamentos importantes para auxiliar práticas docentes, especialmente em relação aos professores de filosofia.

13 Edgar Lyra aponta pelo menos três modos de persuasão (*pisteis*) que podem ser de grande utilidade para a prática docente, especialmente na tentativa de convencer seu público sobre o valor intrínseco dos saberes que professam. Esses três modos de persuasão são expressos pelo *lógos*, *éthos* e *páthos*. O *lógos* se relaciona com a palavra logicamente articulada, o *éthos* envolve a confiança dos ouvintes na pessoa do orador e o *páthos* as disposições afetivas que permeiam as situações discursivas. Nessa perspectiva, o autor coloca que em cursos de pós-graduação o *lógos* possui maior autonomia em relação aos dois outros elementos, porém, a ausência destes, em outros ambientes, podem comprometer a recepção do *lógos*.

Sem a intenção de tecer alguma definição e para além da discussão que busca enquadrar o cinema na categoria de entretenimento e/ou expressão artística, bem como seus supostos e implicações, gostaríamos de tomá-lo, conforme apontado por Costa (2008), como um instrumento de experiência cognitiva que carrega uma linguagem potencialmente fértil, capaz de proporcionar ao espectador uma imersão em sua narrativa e, para além dela, a experimentação, problematização, significação e ressignificação de sua própria relação com a realidade, especialmente no que diz respeito à dimensão do sentido do que estamos realizando em sala de aula.

Consideramos que a dimensão do sentido tem um papel central na educação, pois, além de situar o sujeito diante do que lhe está dado, tem o potencial de excitar o pensamento, provocando e estimulando a reflexão, o estranhamento e a problematização e desnaturalização da realidade, portanto, é fundamental para a prática docente encontrar meios que possibilitem fomentá-lo, especialmente para o ensino de filosofia. Isso porque, embora a busca pelo sentido¹⁴ possa surgir em aulas de outras áreas do conhecimento, normalmente com um viés mais utilitário e instrumental, o ensino de filosofia encontra um ambiente bastante fértil acerca dele, pois trata de questões não domesticáveis por uma perspectiva pragmática.

Todavia, gostaríamos de ressaltar que nossa proposta não está relacionada com a investigação do sentido enquanto binômio essência e existência, mas como aquilo que, seja qual for sua origem, dá significado ou razão de ser à nossa relação com a realidade, costurando as inúmeras relações que encontramos diante dela.

Diante desse panorama, nossa intenção não é assumir uma postura acrítica sobre as questões apontadas anteriormente, uma vez que não negligenciamos sua extrema relevância e inerência ao universo da reflexão filosófica. Mas para a natureza desse trabalho, buscamos lançar um olhar instrumental sobre o cinema em suas potencialidades e contribuições pedagógicas, na perspectiva de estimular a dimensão da reflexão sobre o sentido e, a partir disso, proporcionar um ambiente de aprendizagem que não se reduza a transmissão de informações sobre o que compõe a história da filosofia e seus problemas, sem qualquer relação com a realidade do estudante.

14 Refiro-me ao que está sendo realizado em sala de aula. É comum que o estudante se questione e nos questione como professores sobre a razão, propósito ou motivo pelo qual estamos debruçados sobre determinado tema e realizando determinadas incursões pedagógicas a partir dele.

Optamos tratar de temas ligados à filosofia política, procurando criar algumas condições de possibilidade para que o estudante possa ser inserido numa experiência filosófica lidando com os problemas apresentados e formulando suas próprias problematizações e estratégias de lidar com as questões que vão emergindo, algo que acreditamos ser possível por meio da provocação em torno do sentido, que pode ser introduzido em sala de aula através do uso de séries.

O problema teórico que iremos abordar, trabalhado sob uma perspectiva hobbesiana, diz respeito à natureza humana e sua relação com a origem do Estado Civil. A questão que norteou a prática pode ser formulada da seguinte maneira: por qual ou quais razões os homens abrem mão de suas liberdades e se submetem a um poder comum (Estado)? A partir dessa questão, buscamos tecer uma proposta pedagógica que possibilite explorar os temas expostos anteriormente e proporcionar ao estudante sentido ao que está sendo realizado em sala de aula.

Os elementos que constituem a prática foram organizados a partir de uma sensibilização inicial e contínua partindo da série “The Society”. Por continuidade, no processo de sensibilização, é imprescindível a importância de que o estudante precisa compreender o desenvolvimento do conceito-imagem central que ocorre durante todo o enredo da série, uma vez que não queremos apenas ilustrar uma ideia ou um conceito filosófico através do uso de cenas isoladas do seriado, mas queremos proporcionar o movimento próprio do ato de pensar. Com base nisso, consideramos o enredo da série uma expressão, em conceito imagem, do Estado de Natureza de acordo com a perspectiva hobbesiana.

O material didático proposto nesse processo foi organizado em formato de hipertexto. Nele articulamos alguns excertos de textos de Hobbes em formato escrito e outros em áudio, juntamente com o capítulo XIII da obra “Leviatã”, bem como o conteúdo de vídeo-aulas disponíveis no “YouTube” e recortes de cenas com sugestões de episódios da série “The Society”, também articulamos alguns exercícios de reflexão para que o estudante realize o registro e enriqueça o hipertexto. Compreendemos que essas diferentes formas de exposição e interação possibilitam, durante a leitura, a personalização do caminho trilhado pelo estudante que, ao percorrer o material, tenderá a acessar e interagir com aquilo que lhe despertou algum interesse ou que de alguma forma lhe provocou.

3.1 SENTIDO E EXPERIÊNCIA NO ENSINO EM FILOSOFIA

Gostaríamos de destacar que uma das questões fundamentais na prática do magistério, em qualquer nível ou esfera de formação humana, diz respeito aos meios com os quais nos instrumentalizamos para sensibilizar e inserir o estudante em seu percurso formativo. Isso porque, durante o processo de formação, o sujeito necessita encontrar a razão de ser daquilo ao qual está submetido e é bem possível que essa razão não tenha força suficiente para mobilizar o estudante, se ficar restrita a erudição e a busca do saber como um fim em si mesmo. Para isso é fundamental proporcionar ao estudante uma experiência educacional que possa contribuir em sua constituição, enquanto sujeito, explorando possibilidades educacionais que extrapolem uma visão meramente conteudista¹⁵.

De acordo com Bondiá (2002) a educação é, com frequência, pensada a partir do binômio que envolve sua dimensão técnica ou política. A primeira está relacionada aos aspectos positivos, referentes a aplicabilidade de estratégias e técnicas para a execução de determinados objetivos, ou seja, é algo que orbita uma pragmática do fazer docente. A segunda é encaminhada numa direção que envolve a reflexão sobre o que se faz numa perspectiva política, dirigida a partir da dimensão crítica e emancipatória. Em síntese, essa divisão envolve pensar a educação como ciência aplicada ou como práxis política. Nesse quadro, o autor propõe uma espécie de terceira via, uma reflexão educacional levando em conta os aspectos que envolvem sua dimensão existencial e estética a partir do binômio experiência e sentido.

Quando falamos desse aspecto existencial entramos numa esfera que envolve a dimensão da subjetividade e que se relaciona fundamentalmente com a figura do estudante e de sua relação subjetiva com a experiência do aprendizado escolar, algo que lhe é próprio e sob o qual não podemos determinar um *telos* pedagógico último, aqui se realiza a dimensão da experiência e do sentido.

O que queremos tomar por sentido, nesse contexto, não está relacionado à faculdade das sensações, proveniente dos órgãos sensoriais, mas uma espécie de consequência resultante da nossa relação com a realidade e que implica, por sua vez,

15 Concebemos como postura conteudista aquela que tende a reduzir o processo educativo a uma relação que envolve em um polo a exposição de informações por parte de um sujeito ou suporte expositor e no outro a memorização e reprodução das mesmas por parte de um sujeito, normalmente, passivo.

em como nos relacionamos com aquilo que está dado diante de nós, portanto, a qualidade da relação que estabelecemos com o mundo. Para Bondiá (2002) o pensamento ocorre por meio de palavras e estas produzem sentido, criam realidades e por meio delas fazemos coisas e elas também fazem coisas conosco. O pensamento não se reduz a argumentar, calcular ou raciocinar, pensar também é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Uma aula de filosofia, particularmente no ensino médio, não pode ser reduzida a internalização/instrumentalização de conceitos ou a mera instrumentalização lógica ou retórica por meio da aquisição de habilidades cognitivas e de linguagem, mas deve procurar promover uma dinâmica de choque e situação (avaliação, formulação, crítica, construção ou desconstrução de sentido) mediante a realidade. Há uma diferença em dizer que o filosofar se inicia com o espanto ao nos depararmos com a realidade e, filosoficamente, espantar-se diante dela.

O que um estudante irá realizar ou como ele irá responder a dada situação de aprendizagem está diretamente relacionada com o sentido em que ele atribui àquilo que está diante dele e em como isso o afeta. Nesse cenário, uma aula de filosofia ou o que se pretende construir a partir dela, especialmente quando trabalhamos com um currículo previamente estabelecido, pode ou não estar no perímetro de sentido do estudante e, uma vez que não podemos prevêê-lo, é importante considerar formas alternativas de construir ambientes pedagógicos que provoquem sentido.

O termo experiência será tomado por nós conforme apontado por Bondiá (2002), nessa perspectiva, ela está relacionada com o que nos passa, enquanto um acontecimento ou evento interno, produz algo em nós, nos afeta, modifica o nosso estado e a forma como concebemos a realidade. Nesse movimento, aquele que está sujeito à experiência é uma espécie de ponto de passagem ou chegada e o ocorrido se dá nele e não fora dele. A experiência não deve ser confundida com algo pelo qual passamos, como um evento ou acontecimento externo ou mera informação adquirida a partir disso. Podemos passar por algo e adquirir informações sem que necessariamente sejamos afetados de alguma forma, isso pode acontecer como uma espécie de evento nulo e infértil. Portanto, experiência e sentido estão intrinsecamente ligados uma vez que aquela produz este.

Bondiá (2002) enriquece essa reflexão quando nos oferece alguns apontamentos acerca das causas que impedem a vivência do que denomina experiência. Primeiramente, ele sugere que é necessário distinguir excesso de

informação e experiência. No primeiro caso, o que temos é apenas o acúmulo de dados que vulgarmente pode ser intercambiado com conhecimento, nesse sentido, conhecer não seria nada mais do que ter ou obter informação, porém, a mera posse de dados não implica em experiência no sentido que apontamos, isso porque podemos acumular informação de forma acrítica sem que isso produza alguma mudança em nós. Essa mentalidade é uma armadilha no exercício da docência, uma vez que o excesso de objetivos e conteúdos previstos em currículos, bem como as reiteradas cobranças realizadas pelas instâncias de gestão escolar e modelos de avaliação externa com suas métricas, normalmente quantitativas, podem forçar o professor à recorrer à essa dinâmica, caso não venha cumprir a demanda toda, ao menos possa apresentar alguns “resultados”.

Outro ponto que ele levanta é que existe em nossa sociedade uma dinâmica do excesso de opinião, há um *éthos* em que o sujeito precisa emitir opinião sobre tudo aquilo que se passa e sobre o qual se sente informado, essa lógica se constitui como um imperativo e, na ausência da emissão de um juízo, o sujeito tende a se sentir como se lhe faltasse algo essencial. Como vivemos em uma sociedade das mídias e redes sociais, os eventos passíveis de opinião são inúmeros e o intervalo entre um e outro é quase inexistente, desse modo, sempre há algo sob o qual opinar e pouco ou nenhum espaço para a experiência, inclusive esses mecanismos impedem o exercício da experiência. Nesse contexto, a opinião se torna praticamente um comportamento de massa, sem consistência ou forma esclarecida e emitir opinião se torna um ritual litúrgico cujo sentido ou propósito tem um fim em si mesmo.

Quando unimos esses dois elementos, informação e opinião, e observamos os espaços de escolarização, podemos notar semelhanças. Nossas ideias pedagógicas não se distanciam dessa dinâmica, obtemos informação e depois opinamos. Esse mecanismo se torna algo periódico¹⁶ e assim segue nossos modelos de ensino e de verificação da aprendizagem.

16 Ronai (2008) estabelece alguns eixos para pensarmos o ensino da filosofia visando evitar esse periodismo, estes seriam compostos pela história da filosofia, seus problemas e métodos. Considerar esses três aspectos simultaneamente podem fundamentar e orientar a prática docente no sentido de que há um conteúdo, há um elemento mobilizador que dá razão de ser à esse conteúdo e há um conjunto de procedimentos que devem ser observados ao lidarmos com ele. A coordenação desses três elementos permite a superação do reducionismo que gira em torno apenas da erudição que envolve a memorização ou uma vagueza própria do estudo da lógica e da linguagem como um fim em si mesmo.

Aliados ao par, informação e opinião, temos a falta de tempo como um impedimento à experiência. Ela ocorre devido a passagem apressada de eventos e a substituição quase ininterrupta de estímulos e suas conseqüentes excitações efêmeras. O sujeito moderno se informa, opina e consome num ritmo frenético notícias e novidades sem que se sinta satisfeito. Esse movimento constante impede o silêncio e a prática de voltar-se para si, tudo choca e agita, mas nada acontece com o sujeito. Para Bondiá (2002) a velocidade com as quais as coisas acontecem em seu exterior impedem o silêncio, a memória e a experiência. Assim o sujeito passa a ser um objeto consumido pelo tempo¹⁷, não pode “perder” tempo e precisa aproveitá-lo com a maior eficiência. Novamente recorremos à escola e nela encontramos a mesma lógica instalada. A educação se acelera, aumenta a carga horária, com ela o número de objetivos e conteúdos e os prazos ficam mais curtos bem como o tempo disposto para a execução dos objetivos, com isso a experiência fica impossibilitada.

Por fim, ele apresenta o excesso de trabalho como outro impedimento à experiência, isso porque podemos confundir experiência com execução de atividades ou como resultado dessa execução. Nessa perspectiva, o saber decorre do fazer, todavia, reitera que experiência não é trabalho e este pode, inclusive, ser um inimigo para ela

Os elementos até aqui indicados como impedimentos à experiência devem ser considerados pelo professor uma vez que serão concorrentes com seus objetivos e práticas e até mesmo podem ser tornar os seus objetivos e práticas. Nesse sentido, a experiência requer que algo nos toque e necessita de um processo de interrupção do automatismo para que possamos parar para pensar, olhar atentamente, escutar, e repetir esses processos, sentir, suspender opinião e juízo e qualquer automatismo que ocorra sem uma devida acuidade. A experiência exige um olhar para a realidade detido em seus detalhes e o sujeito precisa dar-se tempo e espaço para isso.

Dados esses elementos podemos considerar uma aula, seja o seu território um espaço físico ou virtual, como um ambiente onde as experiências não apenas podem, mas devem ser estimuladas e favorecidas. É em razão delas que o processo educativo

17 Kohan (2021) na palestra de abertura para o programa Prof-Filo denominada “Tempos de Necrofilia e de Pensamento: Tempos de ensinar filosofia?” fez uma breve distinção sobre o tempo Chronos e o Kairos que contribuiu para nosso trabalho. O Kairós aparece como a relação com o tempo mais adequado ao filosofar, isso porque o Chronos é a personificação de um tempo calculado, subordinado ao relógio, limitante e simultaneamente exigente, marcado por uma rotina massificante e que pré-determina objetivos e resultados, já por sua vez o Kairós se caracteriza como o tempo que está sendo vivido, singular, especial e significativo, é um tempo que possibilita liberdade para a reflexão.

ocorre de fato, pelo menos no sentido de humanização dos sujeitos que dela participam. Dentro do que estamos propondo, a educação é fundamentalmente um evento ou processo que deve proporcionar ou partir de uma ação intencionalmente direcionada à promoção da experiência. Isso não significa que os aspectos mais pragmáticos do ato educativo, tais como incorporar conceitos e conteúdos, bem como desenvolver habilidades cognitivas devam ser ignorados, mas estes devem ser coordenados com a dimensão do sentido e da experiência.

3.2 O FILME COMO ELEMENTO FAVORECEDOR À EXPERIÊNCIA

De acordo com Cabrera (2006) a filosofia não deveria se restringir, em suas indagações, apenas a sua própria tradição, por meio de textos logicamente estruturados e organizados a partir do que ele denomina conceito-ideia, mas precisa inserir-se na cultura com base em outros elementos presentes nela. Diante disso, o cinema, o filme e os seriados podem ser entendidos como formas de expressão do pensamento e não apenas como fenômenos estéticos com a finalidade exclusiva de fruição ou restritos ao entretenimento. Os recursos fílmicos são capazes de mobilizar a racionalidade, embora operem por meio de outros mecanismos inscritos na ordem da logopatia que envolvem simultaneamente a afetividade e a razão.

A tese de que o cinema é uma forma de pensamento não fica circunscrita apenas a Cabrera. Segundo Deleuze apud Machado (2009) o cinema se caracteriza como uma forma de pensamento e este não se apresenta conceitualmente, contudo por meio de imagens cinematográficas.

Reiteramos que o potencial logopático da imagem cinematográfica reside em sua linguagem múltipla que opera, simultaneamente, sobre diferentes órgãos sensoriais, mas também está situado no próprio enredo da obra que carrega uma mensagem e um modo próprio de expressar algum pensamento.

Dadas esses elementos iniciais, devemos refletir que o processo de apropriação de um problema, como já apontamos no capítulo anterior, não se dá necessariamente, apenas, de elementos relacionados ao contato puramente teórico entre o sujeito e o conteúdo proposicional, mas envolve um aspecto experiencial que não pode ser compreendido apenas em sua dimensão empírica, no sentido de uma experiência sensorial. A experiência, que ocorre a partir dos afetos provocados pelo contato com o elemento fílmico, é o que sensibiliza e nos predispõe à determinados

problemas filosóficos permitindo a elaboração de sentido sobre eles e não apenas a construção de ideias representadas através de letras impressas em algum suporte.

Em geral, costumamos dizer a nossos alunos que, para se apropriar de um problema filosófico, não é suficiente entendê-lo: também é preciso vivê-lo, senti-lo na pele, dramatizá-lo, sofrê-lo, padecê-lo, sentir-se ameaçado por ele, sentir que nossas bases habituais são afetadas radicalmente. Se não for assim, mesmo quando “entendemos” plenamente o enunciado objetivo do problema, não teremos nos apropriado dele e não teremos realmente entendido (Cabrera, p. 16 -17).

Portanto, compreendemos o uso de recursos audiovisuais como um meio de possibilitar esse processo de apropriação do problema no ensino de filosofia. Estes precisam corresponder aquilo que já apontamos como elementos logopáticos, veiculados através de conceitos-imagem presentes em determinadas obras fílmicas.

A prática de associar obras fílmicas ao ensino não é algo novo, em uma breve pesquisa bibliográfica pudemos encontrar alguns artigos que retratam a utilização de filmes, documentários e/ou trechos de filmes e séries no ensino, dentro dos mais variados componentes curriculares escolares¹⁸. De modo geral, há uma premissa compartilhada entre os professores que instrumentalizam suas aulas a partir do elemento cinematográfico, os quais consideram esse recurso como um mecanismo de aproximação entre o estudante e os conteúdos e objetivos propostos para nas aulas, de modo geral elemento audiovisual é visto como um meio de materializar conceitos abstratos ou ilustrar eventos descritos em determinados campos científicos.

Uma questão que precisamos ponderar está relacionada com a natureza da aproximação entre o elemento fílmico e a filosofia, uma vez que, o uso daquele não pode ser confundido ou reduzido a um mero meio de ilustrar conceitos apenas. Como

¹⁸ Em “As séries de TV como ferramenta pedagógica no ensino de Química” o autor propõe o uso de mapeamento de seriados presentes no universo dos estudantes que possam servir como mecanismo de demonstração de conceitos e conteúdos próprios de seu componente curricular, sua proposta é que essa abordagem possa (1) tornar a experiência de aprendizagem mais agradável e instigante para a curiosidade e (2) materializar o conteúdo científico ao demonstrar na prática como ele opera. Nessa ocasião, a série trabalhada foi “Breaking Bad” em que um professor de química utiliza de seus conhecimentos para a produção de drogas, isso permite não apenas a discussão em torno da química, mas também do seu uso em uma dimensão ética. Em “O uso de séries como estratégia para o ensino de língua e cultura inglesas” o autor se propõe, através da série “Friends”, possibilitar aos estudantes o contato com situações de fala de forma mais natural e também a exploração de elementos da cultura norte-americana, elementos de globalização e apropriação cultural. No artigo “Da série de TV a fonte histórica: O uso da série Game Of Thrones no Ensino de História” os autores procuram utilizar elementos do seriado para explorar o papel do rei frente aos súditos e explorar elementos referentes ao renascimento, também procuraram estabelecer reflexões tais como a forma e/ou mecanismos pelos quais os reis impunham seu poder, formas de resistência por parte dos servos, o Estado tirano e as possíveis relações entre esses elementos e o renascimento.

já apontamos, o elemento fílmico deve, dentro de uma lógica pedagógica, adequada a filosofia, proporcionar o espanto necessário para provocar a indagação e para isso precisa que, dentro de seu enredo e estruturação da linguagem múltipla que oferece, suscitar a problematização necessária ao filosofar. Isso só será viável se, através da exposição do seu enredo, pudermos encontrar um raciocínio permeado por elementos páticos, que de alguma forma permitam ao expectador a vivência e o próprio padecer diante do problema apresentado.

Para Costa *et al* (2008) vivenciamos uma “cultura visual” onde a produção imagética predomina e há um crescimento exponencial da sensação do ver (olhar) com o sentido de conhecer. Nesse contexto, tem ocorrido uma crescente aproximação entre cinema e filosofia num cenário em que temas filosóficos são abordados como pano de fundo em inúmeros enredos, ele afirma:

Os filmes, então, figurariam como motes para a discussão de algo externo a eles, ou seja, a filosofia é levada ao filme para o expectador, e, por sua vez, serve de ponto de partida para a reflexão filosófica, oferecendo conteúdo para que ela se realize. (Costa *et al* 2008, p. 6)

Sob essa concepção é que propomos o uso de série para além de mera fruição estética, mas como ferramenta didático-pedagógica que opera como elemento de produção de afetos capazes de capturar a atenção dos estudantes, sensibilizá-los e inserí-los em uma reflexão a partir das cenas que, embora fictícias, carregam os conceitos-imagem, têm um grande potencial em trazer a tona elementos de realidades possíveis e juntamente com elas seus problemas e inúmeras implicações. De acordo com Cabrera (2006, p. 28):

O que o cinema proporciona é uma espécie de “superpotencialização” das possibilidades conceituais da literatura ao conseguir intensificar de forma colossal a “impressão de realidade” e, portanto, a instauração da experiência indispensável ao desenvolvimento do conceito, com o consequente impacto emocional que o caracteriza.

3.3 O USO DO HIPERTEXTO COMO RECURSO DIDÁTICO

Nossa proposta pedagógica envolve instrumentalizar o processo de ensino de filosofia através do uso de seriados, porém não podemos perder de vista que segundo Cabrera (2006), apenas ver o filme não é suficiente para sermos introduzidos na dimensão do fazer filosófico, pois, para fazer filosofia é necessário interagirmos com

os elementos lógicos presentes na obra fílmica e compreender que há uma ideia ou conceito passível de ser transmitido pelas imagens em movimento. Paralelo a isso, devemos considerar que somente entender certas ideias a partir da leitura de um comentário ou texto pode nos fazer entender a objetividade do problema, mas, ainda assim, podemos permanecer desalojados de sua dimensão problemática, ou seja, desapropriados do seu sentido mais profundo.

Nesse sentido, pretendemos articular uma estratégia metodológica que explore o potencial fílmico através de sua dimensão logopática, todavia, para que isso ocorra, é fundamental garantir que o estudante interaja com os elementos lógicos presentes na narrativa. Sendo assim, uma vez que compreendemos a experiência da leitura de textos filosóficos como algo fundamental na prática do ensino de filosofia, um grande desafio que nos é imposto, para além da sensibilização inicial do estudante ao problema filosófico, é a forma como iremos dispor a proposta de leitura aos estudantes. Nesse sentido, gostaríamos de explorar e adotar como recurso didático a leitura de hipertexto e assinalar algumas características e contribuições que esse tipo de suporte textual pode nos oferecer.

Recorremos à ideia de tripé didático clássico, conforme apresentado por Ronai (2008). Dentro dessa proposta a história da filosofia se caracteriza como um dos eixos que não deve ser ignorado pelo professor, isso porque embora outros componentes curriculares, tais como a maior parte das ciências, podem desconsiderar sua própria história sem descaracterizar-se, a história da filosofia é parte constitutiva desta, isso porque, quando trabalhamos os outros dois eixos, problemas e métodos, é à história da filosofia que recorreremos. Portanto, ao tratar de problemas, trabalhar conceitos ou na necessidade de encontrarmos instrumental metodológico para pensar com rigor as questões filosóficas, são nos textos produzidos pelos filósofos que encontraremos esses elementos.

Dentro dessa ótica, optamos pelo hipertexto como um recurso que permite mediar a leitura realizada pelo estudante, nossa intenção não é colocá-lo de imediato com o texto clássico de filosofia, mas colocá-lo gradativamente no processo de leitura de modo que o estudante o leia dentro de uma dinâmica mais fluida e, ao mesmo tempo, possa interagir com elementos presentes na obra fílmica que pretendemos explorar.

Segundo Kenski (2003) o hipertexto se configura como uma sequência de textos interligados conectado a outros arquivos visuais e/ou auditivos. Ele opera como

um suporte multimídia que pode oferecer uma experiência de leitura capaz de mobilizar diferentes aspectos da sensibilidade e promover uma leitura multissensorial uma vez que extrapola a prática tradicional de decodificação alfabética.

Por isso, a autora pontua que o funcionamento da estrutura hipertextual simula os processos realizados pela mente humana e, para além do texto impresso, não opera de forma linearizada, pois, devido aos diversos links presentes e, seja qual for a natureza dos recursos midiático disponíveis, no decorrer do texto base, cria mecanismos de associação de ideias que enriquecem a experiência de leitura. A qualquer momento o leitor pode quebrar a linearidade para inserir-se em outros aspectos do texto que possam chamar sua atenção. Dessa forma, a leitura de hipertexto pode produzir uma espécie de leitura personalizada, onde cada leitor, de acordo com suas preferências pessoais, pode acessar um ou outro aspecto do texto que lhe despertar interesse, tornando a leitura mais dinâmica, sem perder de vista a estrutura textual mais básica, ao passo que cria uma paisagem semelhante à própria disposição da cognição humana.

Para Radfahrer apud Kenski (2003) o hipertexto também se assemelha a uma boa aula, uma vez que esta pode ser construída através da vinculação de diferentes elementos que auxiliam na construção de significado por meio das diversas relações construídas entre os diferentes referenciais adotados.

Outro ponto que poderíamos considerar sobre o hipertexto é que devido à sua natureza virtual o estudante pode, para além da experiência de leitura multissensorial, se inserir no processo de criação e ampliação do texto através de mecanismos interativos que possibilitam com que deixe registradas suas próprias impressões e reflexões. Isso porque, através dos links, podem ser introduzidos exercícios que possibilitem e estimulem a participação dos estudantes na produção/integração e/ou edição do arquivo multimídia. Nesse sentido, para além da contribuição que o estudante deixa a partir de sua produção, pode socializar suas impressões e reflexões com outros leitores que trilhem os mesmos caminhos de leitura realizados por ele. Essa prática fortalece a dimensão da socialização dos saberes e experiências.

Também podemos destacar que a própria avaliação realizada pelo professor pode se basear nas contribuições que o estudante deixa no hipertexto e isso descaracteriza aquele modelo avaliativo tradicional no qual o estudante precisa se submeter a um processo, muitas vezes, tenso e indesejável de exposição do que sabe ou não sobre um determinado assunto.

O hipertexto tem um grande potencial ao possibilitar formas distintas de interação do leitor com as informações dispostas, e é claro que isso dependerá, em grande medida, da forma como sua estrutura estará organizada, o que implica diretamente na importância do docente por meio de seus conhecimentos prévios, criatividade, capacidade em manusear os recursos digitais e de um trabalho que exige reflexão e planejamento. Segundo Kenski (2003) o uso desses recursos digitais não elimina a ação docente, mas a ressignifica, pois, dessa forma, o professor, para além de uma fonte de informação, passa a ser aquele que organiza e administra o processo educacional.

Mais um ponto que podemos ressaltar como inerente ao hipertexto é que durante a leitura não são apenas os olhos articulados com a cognição e isolados dos demais sentidos que são mobilizados, todavia audição e tato também são evocados, isso porque, ao usar os dedos para navegar durante a leitura e de acordo com os elementos que constituem o suporte hipertextual os estudantes podem ser direcionados à músicas, podcasts, videoaulas e documentários que têm como canal de exposição de ideias a dimensão sonora e visual.

Nessa perspectiva, o papel docente e o planejamento sofrem uma ressignificação, pois, de acordo com Noblit apud Kenski (2003) o professor continuará usando suas habilidades de administrar o desenvolvimento do processo educativo, porém não se confundirá mais com uma fonte única de informação, isso porque o uso desse recurso e, conseqüentemente, das tecnologias educacionais implicadas nesse processo tornarão necessário uma constante reflexão e articulação de novas formas de conduzir o processo educacional.

Portanto, dentro da proposta com hipertexto, temos uma ressignificação do papel docente, da forma como os meios para alcançar os objetivos são articulados e conseqüentemente toda uma proposta metodológica e concepção didática, isso também abre novas possibilidades para o exercício dos mecanismos de avaliação, e nos permite reconsiderar o tempo e o espaço da aula, pois, esta não precisa se desenvolver apenas durante os minutos em que o estudante se encontra no espaço escolar, entretanto pode, com facilidade, estender-se ao ambiente virtual e outros tempos que não dependem da permanência do estudante na instituição de ensino.

4. PRÁTICA DE ENSINO

4.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

A prática de ensino foi realizada em uma escola confessional privada em Paranaguá, no período de contraturno, com cinco estudantes voluntários, dois deles de 1º ano e três de 3º ano do ensino médio. No dia em que realizamos a visita na escola para anunciar aos estudantes que estaríamos realizando o projeto com vistas a abordar filosofia e cinema, muitos manifestaram interesse, infelizmente, devido a possibilidade ofertada pela escola ser restrita ao contraturno, apenas seis estudantes se inscreveram e dentre eles apenas cinco seguiram até o final da proposta.

A opção pelo público, ambiente e condições para realização desta prática se deram em virtude de, no momento de sua aplicação, não estarmos mais atuando em escola pública com o ensino de filosofia¹⁹. Outro impedimento para o trabalho ser aplicado em escola pública se deu em função da redução de carga horária do componente curricular, de duas para uma aula semanal. Consequentemente, nos deparamos com a dificuldade dos colegas em exercício para ceder o espaço e tempo de suas aulas, justamente por todo o processo de readaptação que estavam enfrentando com efeito das alterações que o currículo escolar estava passando resultante das políticas curriculares implementadas pela SEED²⁰, seguidas do NEM²¹.

Os encontros para realização da prática ocorreram em meados dos meses de junho e julho do ano corrente, com intervalos de uma semana entre uma e outra aplicação. Com a pretensão de tornar a proposta exequível dentro da realidade de nossas escolas públicas e privadas e considerando o tempo médio de hora aula praticado nessas instituições, de 50 minutos, organizamos os planos de aula para que as intervenções durassem algo em torno de 50 minutos a 1 hora, porém, acabamos extrapolando um pouco o tempo previsto, especialmente na primeira intervenção, que durou aproximadamente 1 hora e vinte minutos.

Em decorrência do recesso do mês de julho, a agenda dos estudantes e o calendário escolar da instituição, conseguimos finalizar a aplicação da prática apenas

19 Ressaltamos que na ocasião da aplicação da proposta não estávamos mais lecionando em escolas públicas e privadas devido a redução da carga horária e ao modelo de vínculo empregatício se dar em PSS.

20 Secretaria Estadual de Educação.

21 Novo Ensino Médio.

no início da segunda quinzena do mês de agosto, com a aplicação presencial de um instrumento de avaliação entre os estudantes. O objetivo dessa última avaliação foi obter informações sobre a perspectiva dos estudantes em torno das práticas realizadas e coletar dados que nos permitissem compreender se a proposta do uso da linguagem cinematográfica, dentro da visão de Cabrera (2006), poderia proporcionar, com as devidas adaptações metodológicas, algum favorecimento ao ensino em filosofia no ensino médio, corroborando ou não nossa proposta inicial.

Gostaríamos de salientar é que, em virtude dos contratempos encontrados no decorrer da aplicação e ao processo de avaliação da prática ser paralelo a sua realização, os planos de aula disponíveis no Anexo A não foram executados em sua integralidade, algumas ações previstas precisaram ser suprimidas e outras readaptadas, nesse sentido, não foi possível executar o Plano de Aula 04 e alguns dos objetivos previstos no Plano de Aula 02 e 03 não foram explorados integralmente, no entanto, procuramos detalhar nos tópicos a seguir o que foi efetivamente realizado durante os encontros.

4.2 RELATO E ANÁLISE DO PRIMEIRO ENCONTRO

O primeiro encontro consistiu em quatro etapas²², iniciamos com a aplicação de um questionário de sondagem²³, em seguida, realizamos uma breve e geral exposição sobre o conceito de estado de natureza, seguido da leitura de um pequeno excerto do capítulo XIII do *Leviatã*, posteriormente apresentamos²⁴ o primeiro episódio da série “The Society”, por fim, expusemos mais dois excertos de trechos do mesmo capítulo acima citado e desafiamos os estudantes a pensarem relações entre o que assistiram no episódio da série e os excertos lidos.

Na sequência desta última etapa, os estudantes começaram a realizar, de forma tímida e incipiente, alguns questionamentos e apontamentos, de início, nada

22 O plano de aula com o detalhamento da aula e dos slides com os excertos utilizados podem ser consultados no Anexo 01 (Planos de aula).

23 (Anexo 03 – Avaliação inicial) O questionário visou investigar, em primeiro momento, o que os estudantes pensavam sobre como seria a vida humana sem a presença de um Estado intermediando nossas relações e quais razões eles poderiam apresentar para justificar suas posições. Também foi questionado sobre quais eram suas opiniões acerca das razões que nos levam a abrimos mão de nossas “liberdades” e nos submetemos ao governo de terceiros e, finalmente, quais seriam os motivos ou razões pelas quais formamos e mantemos sociedades.

24 O episódio referido tinha aproximadamente uma hora de duração, mas algumas cenas foram intencionalmente evitadas a fim de otimizar o tempo de aplicação.

que fosse substancial para a aula, porém, destacamos ao menos uma das interlocuções que acabou se tornando objeto de discussão e referência para os demais estudantes compreenderem melhor a proposta da atividade. A estudante identificada como (ER) destacou a fala de uma das personagens centrais do enredo, Cassandra, quase no final do episódio, em que disse, *“precisamos fazer algo antes de destruímos este lugar e a nós mesmos, está tudo em nossas mãos, não há civilização aqui”*, após chamar atenção para essa fala da personagem a estudante (ER) relatou que acredita que sem a presença de um governo a tendência é que a sociedade fique caótica e fez remissão ao primeiro excerto lido. Daqui em diante eles começaram a realizar algumas incursões mais adequadas ao propósito da atividade.

Sobre essa última etapa da proposta para o primeiro encontro, da participação da estudante (ER), ao estabelecer a primeira relação entre o conteúdo da série e o excerto, pareceu ser muito mais esclarecedora para a turma do que a explicação realizada por meio de exposição oral feita pelo professor, a partir dessa interlocução da estudante o ambiente de discussão se tornou mais fértil e as relações construídas entre os excertos ofertados e o enredo da série passaram a ocorrer com mais facilidade por parte dos demais estudantes.

Após o encerramento da atividade, enquanto guardávamos os equipamentos, ainda em sala de aula, os estudantes (ER), (HA) e (EI) demonstraram inquietação. (ER) disse que ficou pensando muito sobre a hipótese de uma sociedade sem governo e acreditava que isso só seria possível se as pessoas fossem educadas “corretamente”, após essa afirmação ela foi questionada sobre o que significaria educar “corretamente” e respondeu que, a educação correta, envolveria impedir que o ser humano aprendesse a ganância e a ambição, uma vez que, do seu ponto de vista, estes não são comportamentos naturais do ser humano. Diante da fala da estudante, expusemos a ideia de natureza como algo inato e questionamos sobre como seria possível compreender a natureza do homem, uma vez que os processos sociais e educacionais, da mesma forma como podem ensinar um modo de ser “adequado”, também pode ensinar modos de ser “inadequados”, de imediato a estudante (EI) replicou que não seria possível ou “correto” saber a real natureza humana, porque para isso a criança teria que ser privada do convívio social desde que nascesse.

Essas exposições realizadas pelos estudantes abriram um leque enorme de possibilidades pedagógicas para trabalhar outros filósofos no que diz respeito à

discussão sobre a natureza humana, mas também em torno de problemas do campo da ética, bioética e das ciências sociais.

4.2.1 Considerações sobre o questionário de sondagem

As questões²⁵ foram organizadas em três categorias. A primeira visava levantar a posição inicial dos estudantes acerca da possibilidade do convívio social na ausência de um arbítrio das relações entre os homens. A segunda visava investigar a opinião dos estudantes sobre os motivos que nos levam a abrir mão de algumas “liberdades” ao nos submetemos à determinações de agentes externos. A terceira visava investigar a opinião dos estudantes sobre quais seriam os motivos que nos levam a formar e mantermos sociedade.

De modo geral, as respostas para a primeira questão foram negativas e as razões apresentadas pelos estudantes demonstraram que, sob a perspectiva deles, o ser humano precisa ser regulado ou controlado por algum agente externo com poder suficiente para punir quem viola regras e estabelecer as distinções entre o que é certo e/ou errado.

(HA) - Não, pois não haveria “algo” superior para regular a sociedade, não haveria “alguém” nos dizendo o que é certo ou errado.

(HB) - Não, pois uma sociedade sem governo não tem leis e ninguém poderia intervir caso alguém frustrado com a sociedade tentasse cometer um genocídio.

(GL) - Não, porque tem muitas coisas que são proibidas, e muita gente iria cometer esses crimes sem nenhum tipo de punição porque não teria um governo ou uma autoridade.

(KL) - Não, sem um governo, sem regras, as pessoas ficariam deslocadas, sem saber o que devem fazer, seria uma abertura de liberdade para que muitos crimes serem cometidos, talvez seria possível se o ser humano tivesse noção das consequências de seus atos, mas até lá poderia ser tarde demais, e temos que abrir mão da liberdade e de vontades nossas para manter a paz e conforto para as outras pessoas.

(ER) - Acredito que não, para o funcionamento de uma sociedade é necessário haver leis que “controlem” ou monitorem os indivíduos, sem um governo não existem leis que assegurem uma sociedade igualitária, e exponencial, que visa o bem-estar de todos.

(EI) - Não, pois para manter ordem de algum lugar precisa de um superior se não iria ficar bagunçado.

25 O questionário referido foi transcrito a seguir, mas também pode ser consultado no Anexo 03 - Proposta de atividade 01.

Na segunda categoria, pudemos notar que as respostas dos estudantes demonstraram coerência com a linha de raciocínio apresentada por eles na primeira questão, a maior parte dos estudantes associou a abdicação da liberdade a uma forma de mecanismos para a manutenção de própria segurança.

(HA) Abrimos mão dela porque foi a maneira que nos foi ensinado, nos foi passado desde o nascimento.

(HB) Porque é mais cômodo.

(GL) Porque assim seria mais seguro, porque mesmo não tendo liberdade completa, você ainda consegue viver uma vida normal.

(KL) Apenas para manter um equilíbrio sobre toda essa situação, se colocarmos uma pessoa no poder e ela não satisfazer nossos pedidos todas irão culpá-la mesmo tendo escolhido, colocar uma pessoa para ter responsabilidade de milhares outras, e muitas atitudes sem controle levam a matança, guerra e sofrimento de muitas pessoas, devemos nos colocar no lugar uns dos outros.

(ER) Abrimos mão de nossa liberdade para termos liberdade, nos colocamos submissos às leis para que a própria lei possa fazer justiça diante do comportamento dos outros indivíduos, pois, se a lei não prevê que um assassino deve ser preso, então colocamos nossa própria liberdade em risco, por exemplo.

(EI) Para manter um lugar seguro, nem sempre a nossa liberdade e desejo seja segura.

Ao observarmos as respostas de (GL) e (EI) ambos demonstram acreditar numa relação direta entre a ideia de abrir mão da liberdade e a garantia de algum grau de segurança. A estudante (KL) também acaba associando a abdicação da liberdade como uma forma de manutenção de equilíbrio, provavelmente numa perspectiva social, e afirma que na ausência de algum tipo de controle social haveria matança, guerra e sofrimento, isso nos leva a considerar que há, no entendimento da estudante uma relação intrínseca entre liberdade e segurança. Embora faça de uma forma um pouco mais sofisticada, a estudante (ER) indiretamente apresenta alguma relação entre segurança e liberdade quando afirma que a lei conserva a liberdade na medida em que nos submetemos à ela e que, inclusive, esta prevê a pena para quem age de forma violenta a fim de resguardar a segurança dos demais. As exceções são encontradas apenas nas respostas de (HA) e (HB) onde a primeira estudante coloca a abdicação da liberdade como uma mera convenção resultante da educação e o segundo relaciona a obtenção de alguma comodidade.

Na terceira categoria, que trata dos motivos que levam os homens a se associarem, encontramos, na maioria dos estudantes, a ideia de que a colaboração é o elemento central no estabelecimento da sociedade humana, porém, com algumas ressalvas e com a exceção da estudante (ER), que acredita que o homem possui uma

natureza egocêntrica e individualista, nesse caso, a sociedade seria um meio de impedir a desordem resultante do anarquismo.

(HA) Por ter um apoio coletivo na vivência e porque o ser humano funciona melhor junto a sociedade.

(HB) Porque dentro de uma sociedade os humanos conseguem atingir objetivos em comum, objetivos como: sobrevivência, desenvolvimento e qualidade de vida.

(GL) Porque assim um consegue ajudar o outro, e os dois saem no lucro, mas como sabemos, nem sempre isso funciona, porque tem muita gente que não se gostam.

(KL) O comércio é uma das principais razões, o consumismo faz parte de tudo isso, pois se alguém não sabe fazer tem outra que sabe, sem regras a sociedade não é formada facilmente, é bem melhor viver em sociedade do que sozinhos, educação, saúde, trabalho fazem parte de tudo isso, assim como nós mesmos.

(ER) Para que não se torne uma sociedade movida pelo anarquismo, que busca seus próprios interesses, pois a natureza do homem é inclinada para si próprio, buscando benefício apenas para si mesmo.

(EI) Pelas regras colocadas na lei, por causa disso é o que mantém a sociedade ativa.

Vale ressaltar que a aplicação desse questionário foi realizada antes das incursões na série e nos excertos de textos propostos para leitura. Escolhemos essa ordem de organização pedagógica na expectativa de não oferecer, logo no início da prática, elementos que pudessem direcionar e influenciar o pensamento dos estudantes sobre as questões que seriam tratadas no decorrer das próximas intervenções. O que nos chamou atenção foi que, de antemão, algumas teses presentes nos excertos e na proposta de elemento fílmico, já faziam parte do imaginário dos estudantes quando submetidos ao questionário.

4.3 RELATO E ANÁLISE DO SEGUNDO ENCONTRO

A segunda parte da proposta²⁶ ocorreu na semana seguinte e realizamos com os estudantes um exercício semelhante ao que praticamos no primeiro capítulo dessa dissertação ao relacionar cenas, episódios e personagens a elementos do pensamento hobbesiano, buscando identificar possibilidades de manifestação do que Cabrera (2006) denomina conceito-imagem.

Após assistir o primeiro episódio, no primeiro encontro com os estudantes, os desafiamos a dar continuidade aos demais episódios em suas casas e elaboramos

²⁶ Para maiores esclarecimentos sobre o andamento do segundo encontro, consultar o plano de Aula 02, disponível no Anexo 01 - Planos de Aula.

uma proposta de atividade que contemplasse prioritariamente cenas do 1º episódio, mas acabamos incluindo, também, elementos dos 2º e 3º episódios na atividade. Todavia salientamos que, a inserção de elementos de outros episódios foi realizada apenas levando em consideração que os estudantes aceitariam o desafio de dar continuidade aos episódios da série. No dia da aplicação, a estudante (ER) enviou mensagem justificando sua ausência, devido ao início de um curso, e a proposta de atividade foi aplicada em cinco dos seis estudantes que iniciaram o processo.

Antes de começarmos a aplicação dessa atividade²⁷, apenas três dos cinco estudantes relataram que haviam conseguido dar continuidade e assistir aos demais episódios, nesse sentido, acabamos montando dois grupos para que os adolescentes pudessem conversar entre si e trocar ideias para realizar a proposta.

O exercício consistiu em apresentar aos grupos uma folha descrevendo seis cenas da série, sendo três delas do 1º ep, 2 cenas do 3º ep e uma cena do 2º ep. Na sequência, eles deveriam ler as cenas apresentadas e conversar sobre o que conseguiam lembrar do contexto e do enredo explorado até o momento, para isso foram dados à eles 15 minutos. Em seguida, entregamos sete excertos de textos do capítulo XIII do *Leviatã* e os estudantes foram desafiados a relacionar as cenas aos excertos e apresentar as razões para suas escolhas em forma de registro, o tempo para a execução dessa parte da tarefa foi de 20 minutos e, posteriormente, eles tiveram mais 20 minutos para socializar suas escolhas e justificativas com os colegas.

4.3.1 Relacionando os excertos aos trechos da série

Ao analisar os registros dos estudantes, pudemos observar que o grupo A, formado por (HA) e (EI), concluiu apenas 2/3 das atividades e o grupo B, formado por (GL), (KL) e (HB) conseguiu concluir quase todas. A seguir realizaremos a exposição de trechos das atividades acompanhados de breve análise:

Cena 01
No segundo dia, após o início do isolamento, os adolescentes invadem um mercado para “roubar” alimentos e inicia um processo de tensão que envolve uma discussão sobre quem pode pegar os alimentos nas prateleiras, qual a quantia de cada um e quem definiria isso.

27 Ressaltamos que a atividade havia sido planejada para que fosse realizada individualmente e posteriormente os estudantes pudessem apresentar suas escolhas e motivos que os levaram a optar pelas relações que construíram uns aos outros.

Grupo A Excerto escolhido pelo grupo: Não foi realizado Justificativa: Não foi realizado
Grupo B Excerto escolhido pelo grupo: Excerto 02 - Portanto, tudo é válido para os homens em tempo de guerra, quando uns são inimigos dos outros, o é, também, durante o tempo em que os homens vivem sem outra segurança a não ser a da própria força e da própria criatividade. (Cap. XIII, Leviatã, p. 108) Justificativa: Quando as regras acabaram muitos não ligaram para a necessidade de outros, pensando neles mesmos e deixando todos para trás, os roubos aconteceram pois a comida e bebida eram a prioridade para muitos, satisfazer sua necessidade e desejo de prazer fez parte de tudo isso, muitos pegando uns dos outros e apenas brigando para não compartilhar nada com ninguém, fazendo ambas das pessoas pegarem mais do que deveriam, apenas para deixar outras pessoas sem “nao é problema meu” o que mais falaram, a natureza da liberdade fez muitos fazerem e tomarem decisões ruins apenas pensando em si mesmos, sem ligar para as consequências.

O Grupo A não realizou essa parte da atividade, porém, o Grupo B propôs a relação de um excerto da cena e apresentou justificativa para sua escolha. Na Cena 01, os elementos centrais que podem ser extraídos envolvem (a) a violação de regras outrora estabelecidas e que só demonstravam ser seguidas em virtude da presença de mecanismos de repressão e (b) a questão da legitimidade sobre a propriedade dos alimentos, nesse sentido, o excerto selecionado pelos estudantes aponta para a ausência de governo e o clima de guerra e conflito que segue dessa condição. Outro ponto estabelecido é que na condição de guerra revela-se o real clima de inimizade e de validade para cada um agir como deseja, algo que fica evidente na cena quando os adolescentes começam a se agredir para tomar posse dos objetos desejados. Na justificativa apresentada pelo Grupo B, encontramos de forma bastante expressiva a noção de individualismo e a consequente inimizade resultante disso. Ambas as escolhas demonstram a construção de relações entre cena, excerto e justificativa apresentada para a escolha.

Cena 02
Uma das adolescentes, a Cassandra, possui problemas cardíacos e depende do consumo de um medicamento para sobreviver, no entanto, perde o seu medicamento e quando vai a farmácia está tudo trancado. Ela não consegue ter acesso e começa a demonstrar desespero pois não tem como adquirir seu remédio.
Grupo A Excerto escolhido pelo grupo: Excerto 03 - [...] em tempo de guerra [...] não pode haver lugar para a faculdade inventiva, pois seus resultados são incertos; consequentemente não é possível cultivar a terra nem navegar, e não há construções cômodas, nem máquinas para remover grandes pesos; o conhecimento não se desenvolve sobre a face da terra; o tempo não é contado; não há artes; não há cartas e nem sociedade; e, o que é pior: há um temor contínuo e ameaça de morte violenta. (Cap. XIII, Leviatã, p. 108) Justificativa: Não apresentaram justificativa.

Grupo B

Excerto escolhido pelo grupo: Excerto 01 - Há uma consequência dessa guerra entre os homens: nada pode ser injusto. As noções de bem e mal, de justiça e injustiça, não encontram lugar nesse procedimento; não há lei onde não há poder comum e, onde não há lei, não há injustiça. As duas principais virtudes na guerra são a força e a fraude [...] É natural, também, que não exista propriedade ou domínio, nem distinção entre o que é seu e o que é meu. Apenas pertence a cada homem o que ele é capaz de obter e conservar. (Cap. XIII, Leviatã, p. 110)

Justificativa: Por conta de não poder confiar em ninguém Cassandra tende a agir sozinha e não consegue cumprir seus objetivos, uma consequência foi que quase a matou, pois não podia pedir ajuda, ao ponto de pensarem que ela estava buscando drogas.

Nesse bloco de atividades, pudemos observar que o Grupo A propôs, como associação a Cena, o Excerto 3 que trata, fundamentalmente, da ausência do engenho humano em virtude do tempo de guerra. Nesse sentido, ainda que o grupo não tenha apresentado justificativa para sua escolha, o elemento que pode demonstrar alguma relação entre excerto e cena é observado no desespero demonstrado por Cassandra ao acreditar que a impossibilidade de encontrar seu medicamento, somada às circunstâncias caóticas em que se encontravam, poderia levá-la a morte, uma vez que não havia esperança de conseguir suas medicações e retardar o processo degenerativo resultante de sua doença.

Quanto ao Grupo B, observamos que eles procuraram dar maior destaque à desconfiança de Cassandra ao decidir agir sozinha para conseguir seus remédios, no entanto, não conseguimos identificar possíveis correlações entre a cena e o excerto escolhido pelos estudantes.

Cena 03
Quase no final do 1º episódio, a personagem Cassandra, reunida com os adolescentes, dentro da Igreja, fala o seguinte: “Não há civilização aqui, se não nos organizarmos vamos destruir esse lugar e até a nós mesmos”.
Grupo A Excerto escolhido pelo grupo: Excerto 05 - [...] quando não existe um poder comum capaz de manter os homens numa atitude de respeito, temos a condição do que denominamos guerra; uma guerra de todos contra todos. (Cap. XIII, Leviatã, p. 108) Justificativa: Podemos fazer uma analogia entre a fala da série e o excerto 5 quando não existe um poder comum capaz de manter os homens (...) temos a condição do que denominamos guerra de todos contra todos” pois fala sobre uma autodestruição.
Grupo B Excerto escolhido pelo grupo: Excerto 05 - [...] quando não existe um poder comum capaz de manter os homens numa atitude de respeito, temos a condição do que denominamos guerra; uma guerra de todos contra todos. (Cap. XIII, Leviatã, p. 108) Justificativa: Quando estão todas juntas as pessoas se ajudam, quando se separam e têm liberdade ambas se matam, por poder o ser humano quer ficar acima de tudo e todos, pois a luta para garanti-lo foi grande ao ponto deles se ameaçarem, pois não tinham regras, não tinham limites, comida e governo, estavam cada um por si.

Na cena 03, constatamos que ambos os grupos optaram pelo mesmo excerto. A escolha realizada pelos estudantes trata de um ponto central de uma fala realizada pela personagem Cassandra ao destacar o quadro de solidão em que os adolescentes se encontravam (nesse caso, a solidão faz alusão a ausência dos adultos, figurando como elemento organizador da vida social) e a iminência do caos que teria o potencial de produzir a destruição dos próprios adolescentes. Nesse sentido, há uma correlação bastante fértil entre cena e excerto. As justificativas apresentadas pelos grupos também demonstram, satisfatoriamente, os critérios que estabeleceram para construir essas relações, uma vez que ambos os grupos trataram da ausência de governo como um elemento catalisador da constituição de um cenário de guerra generalizada.

Cena 04
Ao final do 2º episódio, já passados mais de 10 dias desde o início do isolamento, os adolescentes começam a saquear lojas de utensílios eletrônicos e ferramentas, durante esse processo ocorrem brigas e manifestação de violência generalizada que de forma desenfreada vai se intensificando.
Grupo A Excerto escolhido pelo grupo: Excerto 04 - A competição impulsiona os homens a se atacarem para lograr algum benefício, a desconfiança garante-lhes a segurança e a glória, a reputação. A primeira causa leva os homens a utilizarem da violência para se apossar do pessoal, da esposa, dos filhos e do gado de outros homens; a segunda os leva a usar a violência para defender esses bens; a terceira os faz recorrer à força por motivos insignificantes, como uma palavra, um sorriso, um escárnio, uma opinião diferente da sua ou qualquer outro sinal de subestima direta de sua pessoa. (Cap. XIII, Levitã, p. 108) Justificativa: A ganância das pessoas mostrada no episódio ao saquear lojas pode se relacionar “a primeira causa leva os homens a se apossar do pessoal”, pois a violência causada pela posse.
Grupo B Excerto escolhido pelo grupo: Excerto 06 -Essa é a causa pela qual os homens, quando desejam a mesma coisa e não podem desfrutá-la por igual, tornam-se inimigos e, no caminho que conduz ao fim (que é, principalmente, sua sobrevivência e, algumas vezes, apenas o seu prazer), tratam de eliminar ou subjugar uns aos outros. (Cap. XIII, Levitã, p. 107) Justificativa: Quando seus recursos acabam eles param de lutar por algo em comum, começam a lutar entre si, pois ter o que é seu é melhor do que ficar sem, sem regras sem lei não veem o problema e consequência de furtar ou roubo, pois isso virou coisa normal e sem regras nenhuma.

Nesse tópico, verificamos que, embora os grupos tenham selecionado excertos distintos, mesmo assim conseguiram estabelecer boas relações entre cena e excerto. A cena apresentada trata do uso da violência por parte dos adolescentes para obter o que desejavam, os excertos também abordam de forma central o tema da violência. A diferença nos excertos escolhidos pelos grupos também implicou na diferença das ênfases apresentadas nas justificativas, enquanto o Grupo A apresenta o tema da ganância pelo desejo de posse e com efeito, a disputa entre os adolescentes, o Grupo B enfatizou a violência gerada pelo fato dos adolescentes desejarem as mesmas

coisas para suprir suas necessidades, agindo conseqüentemente de forma individualista.

Cena 05
No 3º episódio começa a se acentuar a escassez de recursos e alimentos. Há uma cena interessante em que as meninas se reúnem para discutir sobre o modo como os meninos tem se comportado com violência e vandalismo e elas começam a ficar preocupadas com questões relacionadas ao estupro e a violência que possam sofrer por parte dos meninos.
Grupo A Excerto escolhido pelo grupo: Excerto 02 - Portanto, tudo é válido para os homens em tempo de guerra, quando uns são inimigos dos outros, o é, também, durante o tempo em que os homens vivem sem outra segurança a não ser a da própria força e da própria criatividade. (Cap. XIII, Leviatã, p. 108) Justificativa: As meninas relatadas nas cenas não se sentem seguras com os comportamentos dos homens e por isso vivem sem outra segurança a não ser a da própria força e da própria criatividade.
Grupo B Excerto escolhido pelo grupo: Excerto 04 - A competição impulsiona os homens a se atacarem para lograr algum benefício, a desconfiança garante-lhes a segurança e a glória, a reputação. A primeira causa leva os homens a utilizarem da violência para se apossar do pessoal, da esposa, dos filhos e do gado de outros homens; a segundo os leva a usar a violência para defender esses bens; a terceira os faz recorrer à força por motivos insignificantes, como uma palavra, um sorriso, um escárnio, uma opinião diferente da sua ou qualquer outro sinal de subestima direta de sua pessoa. (Cap. XIII, Leviatã, p. 108) Justificativa: As mulheres sem medo, transformaram ele em força e se juntaram para lutar contra um inimigo comum.

Na penúltima cena proposta, observamos que o aspecto central da narrativa se relaciona ao sentimento de insegurança das meninas ao observar o comportamento agressivo e desenfreado dos meninos. O Grupo A optou por enfatizar a questão da insegurança das meninas em virtude de estas contarem apenas com a própria força e criatividade para lidar com eventuais riscos, resultantes do estado de ausência de uma força que pacificasse e impusesse limites a eles. Quanto ao Grupo B não conseguimos identificar elementos que justificassem a relação proposta entre excerto e cena.

Cena 06
No final do 3º episódio, Cassandra já manifesta uma forte liderança sobre o grupo, surgem alguns insatisfeitos com essa situação e após uma festa ela é assassinada com uma arma de fogo.
Grupo A Excerto escolhido pelo grupo: Não foi realizado Justificativa: Não foi realizado
Grupo B Excerto escolhido pelo grupo: Excerto 03 - [...] em tempo de guerra [...] não pode haver lugar para a faculdade inventiva, pois seus resultados são incertos; conseqüentemente não é possível cultivar a terra nem navegar, e não há construções cômodas, nem máquinas para remover grandes pesos; o conhecimento não se desenvolve sobre a face da terra; o tempo não é contado; não há artes; não há cartas e nem sociedade; e, o que é pior: há um temor contínuo e ameaça de morte violenta. (Cap. XIII, Leviatã, p. 108) Justificativa: Não foi realizado

Na última proposta, verificamos que o Grupo A não realizou nenhum dos tópicos e o Grupo B apresentou apenas uma sugestão de texto para correlacionar com a cena. Porém, não conseguimos observar relações sólidas entre um e outro, uma vez que a cena trata de liderança assumida pela adolescente e insatisfação por parte daqueles que discordam dela assumindo esse papel, todavia o excerto escolhido trata da impossibilidade do engenho humano durante o estado de guerra.

Ao analisar os movimentos feitos pelos estudantes na realização dessas atividades, pudemos constatar que conseguiram estabelecer algumas construções significativas entre os excertos lidos e as cenas propostas, porém, com algumas limitações, possivelmente relacionadas ao pouco tempo para realização das tarefas dificultando que a análise dos excertos e das cenas ocorressem com maior acuidade.

Queremos enfatizar que, na organização da proposta, não definimos previamente quais excertos deveriam ser relacionados a uma ou outra cena. Apenas, optamos em selecionar excertos que pudessem expressar de modo geral aspectos do cenário apresentado, deixando a qualificação destes para ser realizada de acordo com as opções dos estudantes e a apresentação de suas justificativas para suas escolhas.

Alguns pontos que gostaríamos de destacar durante a realização dessa atividade, são que os estudantes demonstraram engajamento, isso ficou evidente porque, ao final da aplicação da prática, eles questionaram o pouco tempo que tiveram para realizá-la, também ficou bem perceptível que, realmente, eles discutiram entre seus pares as escolhas e as formas de justificar seus posicionamentos. É importante frisar que, durante a realização das atividades, quase não houve intervenção do aplicador, a não ser quando os estudantes o requisitavam para pedir algum esclarecimento.

De modo geral a atividade proposta, num contexto de poucos estudantes, se demonstrou fértil ao provocar o exercício da análise, da correlação de cenas e ideias presentes nos excertos e na elaboração de justificativa para os posicionamentos, bem como na troca e socialização entre os integrantes dos grupos. Consideramos que esse movimento realizado pelos estudantes, em grande medida, foi estimulado pela experiência que os mesmos realizaram ao assistir o primeiro episódio da série no encontro anterior.

4.4 RELATO E ANÁLISE DO TERCEIRO ENCONTRO

O trabalho com hipertexto tinha como uma de suas principais finalidades proporcionar aos estudantes momentos de estudos e contato com elementos relacionados ao componente curricular de filosofia que extrapolassem o ambiente escolar, apresentando rotas de leitura personalizadas e enriquecidas com elementos de aprofundamento e interação virtual. Nesse sentido, não levamos em consideração a qualidade das participações e exposições realizadas pelos estudantes, mas sim a participação destes nas atividades dispersas durante a leitura do texto e o acesso aos hiperlinks disponibilizados.

Ao analisarmos as participações dos estudantes na atividade proposta no JamBoard²⁸, vinculado ao hipertexto, percebemos que três deles interagiram com o quadro de questões apresentadas. A atividade consistia basicamente na leitura de alguns textos curtos que tratavam da relação entre o que vulgarmente se chama de direita e esquerda no Brasil e a problematização sobre a medida e/ou necessidade da arbitrariedade do Estado sobre os indivíduos e suas “liberdades individuais”.

O fórum proposto no Padlet²⁹, “Filósofos ainda não reconhecidos pela sociedade”, também foi visitado pelos estudantes que contribuíram com suas reflexões em torno das questões propostas. Foram disponibilizadas seis questões que abordavam direta e indiretamente os conteúdos trabalhados durante a prática de ensino. As questões buscavam sondar as opiniões dos estudantes sobre a natureza humana, os motivos que levam os homens a se associarem, o que acharam da série proposta, qual a relação entre liberdade e governo e até mesmo qual era a opinião deles sobre como seria, para as mulheres, um mundo em que não houvesse agentes limitadores para as ações dos homens, em todas elas pudemos encontrar interações dos estudantes.

Outro ponto que pudemos destacar foi que, dos arquivos postados no drive e vinculados ao hipertexto, mesmo que não possamos mensurar o quanto foi lido pelos estudantes, pudemos verificar que quase todos acessaram e inclusive fizeram download dos arquivos de texto e áudio. O capítulo 13 do Leviatã foi disponibilizado em PDF e em áudio, foi possível verificar que o arquivo em áudio teve 5 downloads enquanto o PDF apenas 2.

28 Disponível no Anexo 5 - Jamboard.

29 Disponível no Anexo 7 - Padlet

Ressaltamos que o hipertexto³⁰ foi alimentado com outros textos disponíveis em sites na internet e vídeo-aulas que tratavam da filosofia política de Aristóteles e de outros filósofos contratualistas que de alguma forma dialogam com a produção de Hobbes, nesse caso, não pudemos verificar os acessos realizados pelos estudantes, pois eram materiais disponibilizados em servidores e canais do youtube dos quais não possuímos acesso.

De forma geral, podemos identificar que houve engajamento da maior parte dos estudantes quanto a leitura ou, pelo menos, o acesso ao hipertexto e de toda a possibilidade de navegação e expansão dos conteúdos abordados durante a prática. Isso nos leva a considerar o recurso didático do hipertexto como uma potencial ferramenta a ser explorada em aulas de filosofia a fim de propor práticas que possam nos auxiliar em contornar a baixa carga horária do componente curricular e seu extenso currículo prescrito. Da mesma forma, nos permite induzir a prática de estudos e o uso adequado dos aparatos tecnológicos disponíveis aos estudantes, tais como computadores, tablets e smartphones.

É claro que entendemos que esse instrumento se limita à necessidade de um suporte tecnológico, ao acesso à internet e à habilidade do professor para lidar com essas ferramentas tecnológicas, portanto, o uso dessa estratégia fica diretamente vinculada a aspectos contextuais, no entanto, ainda se presta como possibilidade de recurso pedagógico.

4.5 BREVE ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FINAL

O último instrumento de coleta de dados foi um questionário aberto. A aplicação foi realizada um mês após a realização da prática, em virtude do calendário escolar que previa o recesso na segunda quinzena de julho, seguido de período de estudos de recuperação e avaliações internas. O instrumento visou levantar informações sobre o olhar dos estudantes em torno da filosofia enquanto disciplina escolar e a forma como receberam e avaliaram a prática realizada, também buscamos compreender se as categorias da linguagem cinematográfica, tal como proposta por Cabrera (2006),

30 Para consulta do leitor sugerimos que observe o Anexo 02 - Recursos Didáticos em que disponibilizamos o hipertexto proposto aos estudantes, nele é possível, através dos hiperlinks, acessar aos textos e vídeos linkados a ele.

se fizeram presentes na experiência dos estudantes através do contato com a série proposta.

Dos cinco estudantes, quatro deles realizaram sua trajetória escolar integralmente em instituições privadas, dois deles estavam matriculados no 1º ano e os demais no 3º ano do Ensino Médio. Suas idades variaram entre 14 e 17 anos.

Sobre a perspectiva deles em torno da filosofia, todos manifestaram acreditar que ela contribui com sua formação e, de modo geral, relataram que isso se dá através da provocação do exercício do movimento do pensamento, seja acerca do questionamento do que está estabelecido e de suas razões, seja no fortalecimento de seus posicionamentos pessoais e na resolução de problemas. Todos eles relataram já terem realizado algum contato com textos de filósofos e quando questionados sobre como foi essa relação afirmaram ter dificuldade em compreendê-los.

Dos cinco estudantes que concluíram a prática, todos chegaram a assistir outros episódios da série em suas casas, mas apenas dois deles tinham concluído a série na ocasião da aplicação deste instrumento.

4.5.1 Breve análise das categorias da linguagem cinematográfica: Conceito imagem e Logos Cinematográfico

Um dos pontos que nos interessou observar com atenção, para compreender seu desenvolvimento no decorrer da prática, foi como as características apresentadas por Cabrera (2006) para designar a categoria do conceito imagem³¹ estiveram ou não presentes nas experiências dos estudantes. Reiteramos que Cabrera (2006) apresenta ao menos oito aspectos do conceito imagem, mas nem todos eles foram considerados no instrumento de avaliação aplicado aos estudantes, alguns ocuparam a função de dar subsídio teórico na escolha do elemento fílmico a ser explorado na prática.

Para organizar essa exposição, iremos apontar brevemente algumas características do conceito imagem, e realizar o exercício de identificar nas respostas apresentadas pelos estudantes, elementos que nos permitam verificar como essas características estiveram presentes na série. Também procuraremos observar se os estudantes conseguiram estabelecer e conservar algumas relações entre os

31 Uma vez que optamos em retomar brevemente as características básicas do conceito imagem para Cabrera, sugerimos que, para maior esclarecimento, o leitor retome o primeiro capítulo dessa dissertação no que diz respeito ao Conceito Imagem (Logos cinematográfico).

elementos observados na série e os excertos de textos apresentados no decorrer dos encontros.

Segundo Cabrera (2006), o conceito imagem funciona no contexto de uma experiência que é preciso ter para entender e utilizá-lo, portanto, ele se constrói a partir de uma experiência logopática que conjuga os elementos lógicos e *páticos*. Ao serem questionados sobre como se sentiram ao acompanhar a problemática trama daqueles adolescentes na série, pudemos encontrar em suas respostas elementos como - desconforto, medo, sensação de como seria passar por uma situação semelhante e até mesmo a provocação em imaginar como seria a vida sem a presença de um governo, nesse sentido, temos indicativos, através desses elementos apresentados, de que os estudantes experimentaram a problemática não apenas em nível conceitual, mas também a partir de uma dimensão *pática* que promoveu alguns sentimentos e estados afetivos que desenrolaram em processos reflexivos.

Outra característica do conceito imagem é que este procura produzir em alguém um impacto emocional que, ao mesmo tempo, diga algo a respeito do mundo, do ser humano ou da natureza e que expresse valor cognitivo, persuasivo e argumentativo através de seu componente emocional. Pudemos observar esse elemento, por exemplo, na resposta de (GL) ao relatar “senti como seria a experiência, mesmo que não 100% precisa, de um lugar que começou do ‘zero’ e como seria sobreviver num lugar desses”, também pudemos verificar o mesmo em (KL) ao afirmar “eu não sei dizer o que senti, mas comecei a refletir e pensar em como seria a vida sem a presença do governo e se seria possível os meus colegas de turma se organizarem em uma nova sociedade”.

Os relatos anteriores nos remetem, também, a uma terceira característica do conceito imagem, que é a possibilidade de afirmação de algo sobre o mundo com pretensão de verdade e universalidade, essas duas categorias não se referem a aspectos ontológicos, não aquilo que é, mas que pode vir a ser, algo que não ocorre com todos, mas ao qual todos estão sujeitos. Nesse caso, entramos no campo da possibilidade. Portanto, a experiência com o filme levou os estudantes a imaginarem o fato hipotético de que há um risco em experimentarmos, na vida real, uma situação semelhante àquela.

Outra questão do instrumento que podemos encontrar esses mesmos elementos é aquela que trata de verificar se os estudantes consideraram a possibilidade de algo semelhante a série ocorrer na vida real. Nessa perspectiva,

constatamos que todos consideraram essa possibilidade, reforçando, assim, a característica apresentada anteriormente sobre o conceito imagem.

(HA) Sinceramente, eu pensei em todos os casos, tudo que representou nossos encontros, principalmente se acontecer uma futura guerra mundial ou um apocalipse.

(HB) Sim, eu fiquei um pouco triste em saber que muitas coisas são reais, percebi que essas situações ocorrem na vida real.

(GL) Sim, senti como se tudo fosse desabar caso isso acontecesse na nossa realidade.

(KL) Eu me senti um pouco com medo, pois a chance de uma nova sociedade se formar é alta, porém eu acredito que a comida ficaria escassa em pouco tempo e muitos morreriam antes nessa nova sociedade.

(ER) Sim, em relação aos adolescentes na nossa realidade, senti se perguntando porque alguns deles querem comandar em tudo e porque tem alguns que seguem eles, só porque eles estão na frente ou talvez eles tem medo de seguir um caminho totalmente diferente dos outros.

Cabrera (2006) ainda propõe que o conceito imagem, também, pode estar localizado num filme como macroconceito, num sentido mais integral ou em partes da obra como microconceitos. Para compreender melhor esse ponto, submetemos os estudantes a uma questão que visava identificar se eles conseguiam relacionar o conceito de Estado de Natureza hobbesiano ao que presenciaram na série, com base nisso , queremos destacar as seguintes respostas:

(GL) Estado de natureza para Hobbes era caótico, e na série, antes de colocarem Cassandra como "poder" e ela decidir como deveriam se comportar, todos estavam fazendo o que queriam, roubando coisas sem pensar quais as consequências acarretadas. Em resumo, o Estado de natureza de Hobbes era caótico, assim como a série no início.

(ER) A série retrata como que os outros tem a sua reação ao ficar sem líder e podendo se demonstrar aquilo que é por dentro, então o estado de natureza é ruim porém tem alguns que consegue controlar ele e tem outros que deixam livre sem preocupação da consequência.

Essas afirmações, realizadas por dois dos estudantes, demonstram a quarta característica do conceito imagem apontada por Cabrera, no que diz respeito ao conceito imagem ser representação a nível macro dentro de um enredo. Somado a essa característica temos uma quinta que pode ser considerada e que envolve a potencialidade desse tipo de conceito se desenvolver em nível literal ou abstrato dentre de um filme, nesse caso, o que observamos é um desenvolvimento que ocorre em nível de literalidade, onde os eventos ocorridos na série representam a condição de guerra, conflito e disputa no estado de natureza hobbesiano.

4.5.2 Características do conceito imagem para fins didáticos

Por fim, há mais três características do conceito imagem que devem ser consideradas pelo professor ao elaborar seu planejamento. Duas delas estão diretamente relacionadas ao norteamento que darão a prática pedagógica e a outra, para além disso, possibilita ampliar as propostas de atividades em torno da reflexão sobre potenciais soluções para os problemas filosóficos levantados.

O conceito imagem não serve como categoria estética para definir a qualidade de um filme, o que interessa, nesse caso, não é a dimensão estética, mas como este constrói os conceitos, o que interessa é sua potencialidade em permitir uma experiência logopática. Nesse caso, a característica apresentada é algo que precisa ser explorada pelo professor ao escolher o elemento filmico a ser utilizado na aula, portanto, cabe a ele ter clareza do potencial a ser explorado e este pode ser qualificado na possibilidade de traduzir elementos de uma obra ou problema filosófico que o docente pretende abordar.

Outra característica importante é que o conceito imagem não é exclusivo do cinema, podemos encontrá-lo também na literatura. Porém, o que singulariza o conceito imagem cinematográfico é que este se destaca, no cinema, pela super potencialização da impressão de realidade que causa, justamente pelo impacto emocional que produz, possibilitando maior envolvimento do espectador, nesse sentido se torna proveitoso em um contexto de aula.

Finalmente, o conceito imagem proporciona soluções lógicas, epistêmicas e moralmente abertas às problemáticas filosóficas abordadas. Pudemos presenciar essa característica na série escolhida em várias situações, todavia em virtude do pouco tempo que tivemos com os estudantes não foi possível explorar essa possibilidade.

4.5.3 Análise da avaliação dos estudantes sobre a prática realizada

A primeira questão visou identificar a opinião dos estudantes sobre o formato da organização da proposta. As avaliações apresentadas por eles puderam ser estruturadas em torno de questões logísticas (organização dos espaços, horários e dias dos encontros) e também através de elementos de natureza pedagógica. A seguir transcrevemos as respostas apresentadas pelos estudantes:

(GL) Eu gostei muito, os horários, e os dias q ficaram, não deu nenhum problema para mim. (KL) Eu gostei muito de conversar e expressar o que eu penso e consegui socializar com outras pessoas. (HA) Bem-organizados, com um objetivo certo e ótima maneira de aprendizado, focando bastante em deixar os alunos discutirem as ideias. (HB) Elas foram organizadas, tranquilas e fáceis de compreender mesmo abordando assuntos complicados. (EI) Muito curioso como podemos mudar a opinião e abrir a mente sobre algum assunto.

A segunda questão visou identificar a opinião dos estudantes sobre uma dinâmica de aulas em filosofia que contemplassem mais momentos de reflexão em torno da linguagem cinematográfica aliada à leitura de textos. De modo geral, os estudantes apresentaram um contentamento quanto a forma de organização pedagógica:

(GL) Provavelmente e ainda mais eu que tenho dificuldade nesse tipo de assunto. (KL) eu acho que sim, pois podemos aprender e ver as coisas de forma diferente. (HA) Sim, sinto muita falta de ter aulas mais dinâmicas. (HB) Sim, mas acima disso elas serem opcionais pois assim somente quem está interessado iria participar evitando que alguns alunos estraguem a aula e tornem impossível de compreender. (EI) Sim, acho que devemos ter mais aulas como essas.

A terceira e última questão do bloco tratou de procurar evidenciar se, na opinião dos estudantes, houve ou não contribuição da série para a leitura dos textos oferecidos. Apenas um dos estudantes relatou que não sentiu diferença quanto a proposta, os demais demonstraram associar a série como um elemento facilitador da leitura.

(GL) Sinceramente, n mudou mt coisa, ja q eu ja espero isso da sociedade. (KL) acredito sim, sou uma pessoa que entende as matérias e assuntos com mais facilidade vendo séries ou filmes, como a "precioso", "até o último homem" e entre outros. (HA) Sim, com certeza. Me ajudou a entender melhor o que cada personagem e cenas representam. (HB) Sim, pois ela apresentou como seria aquilo que está presente no texto só que na prática. (EI) Sim, consegui pensar mais nos lados em que não conseguia ver e quais seriam as possíveis consequências.

De forma geral, apesar da postura afirmativa dos estudantes mediante a proposta, não pudemos identificar muitos elementos que qualificassem a prática de forma mais objetiva, mas constatamos que, embora tenha sido aplicada em um número pequeno de estudantes, a organização proposta possibilitou envolver os

participantes de forma mais intensa no trabalho e realizar o levantamento de potencialidades e limitações pedagógicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para maior compreensão dos impactos que a abordagem proposta produziu sobre os estudantes, seria fundamental uma pesquisa mais prolongada e que pudesse ser operacionalizada a partir de uma orientação etnográfica que permitisse a análise pormenorizada do desenrolar de seus comportamentos durante as aulas de filosofia, se passaram a demonstrar ou não maior interesse e envolvimento, e do próprio desenvolvimento de suas narrativas acerca da temática proposta.

Dentro deste trabalho pudemos identificar possibilidades e limitações do ponto de vista didático e metodológico, ambas as perspectivas dependem fundamentalmente dos objetivos curriculares propostos e da forma de conduzir os processos pedagógicos, portanto, de todo um trabalho consciente e articulado envolvendo o planejamento docente.

Dentre as potencialidades identificadas no trabalho podemos dar destaque a noção de conceito imagem e logopatia como instrumentos teóricos importantes na formulação de metodologias para o ensino em filosofia, especialmente para o ensino médio ou para qualquer modalidade educativa que não envolva diretamente pessoas com algum tipo de familiaridade com a filosofia. Também podemos reforçar essas noções como elementos que permitem construir práticas alternativas para o trabalho efetuado em paralelo à perspectiva do tradicional conceito ideia, uma vez que este, normalmente implica em dificuldades para os estudantes, a nível médio, compreenderem textos de filosofia.

Diante disso, podemos explorar propostas dessa natureza na tentativa de enfrentar a desmotivação dos estudantes, resultante da falta de significação que trabalhos organizados a partir da perspectiva da mera exposição proposicional apresentam ao lidar apenas com conceitos teóricos.

No campo dos limites para essa prática, destacamos a impossibilidade de trabalhar todo o enredo da série, dado o número de aulas e periodicidade, porém, percebemos que a série proposta demonstra fertilidade no sentido de possibilitar que outros temas e conteúdos da filosofia política possam ser explorados, tais como as relações entre natureza humana e sociabilidade. Também percebemos o potencial interdisciplinar com a disciplina de sociologia, uma vez que a série permite explorar temáticas como Poder, Estado, Dissolução e constituição de sociedades, guerras civis etc.

De forma um pouco mais objetiva consideramos que a série proposta, bem como a abordagem estabelecida, oferecem potencial para explorar o eixo da filosofia política sobre as seguintes perspectivas (1) das contraposições entre (a) a origem da sociedade e do Estado em Aristóteles e Hobbes (b) das contraposições entre Aristóteles e Hobbes sobre a natureza humana (3) das contraposições entre a concepção de natureza humana, estado de natureza e da própria natureza do Estado a partir dos filósofos de tradição contratualistas.

Portanto, planejamentos docentes que contemplem periodicidades maiores, bem como a interdisciplinaridade, ao considerar o uso de série, podem servir como boas estratégias para dar conta de explorar o potencial da mesma, proposta juntamente com os aspectos característicos da linguagem cinematográfica, além de colocar em pauta temas distintos que podem ser tratados em parceria com outras disciplinas escolares.

REFERÊNCIAS

BONDIÁ, Jorge Larossa. **Notas sobre a experiência**. Revista Brasileira de Educação. Nº 19, p. 20-28, 2002.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2006.

COSTA, Everson Daniel Silva *et all*. **O processo audiovisual nas aulas e filosofia**. VIII Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia. RS. Caxias do Sul, 2008.

FRATESCHI, Yara. **A física da política: Hobbes contra Aristóteles**. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto - A filosofia?** Tradução e notas Ernildo Stein. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2018.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. Tradução, apresentação e notas de Renato Janine Ribeiro. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002 - (Clássicos)

_____. **Do Corpo - Parte 1: Cálculo ou lógica**. Tradução e notas de Maria Isabel Limonji e Viviane de Castilho Moreira. Edição em latim e português. ed. Unicamp. São Paulo: Editora Unicamp, 2009.

_____. **Leviatã**. Tradução de Rosina D'Angina. 1ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Ação Docente e Livro Didático nos Ambientes Digitais**. In: ALVES, L.R.G., NÓVOA, C.C. Educação e tecnologia: Trilhando caminhos. Vol. 1, Salvador, BA: Ed. UNEB, 2003. p. 225 - 234

LARRUSCAIN, Ida Ourica dos Santos; OLIVEIRA, Maria Angélica Figueiredo. **O cinema como ferramenta de auxílio no processo de ensino-aprendizagem**. Repositório UFSM - Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2576> , acesso em 10/09/2021.

LOCATELLI, Aline; MACUGLIA. **As séries como ferramenta pedagógica no ensino de química**. Revista Thema, v. 15, n. 4, p. 1294 - 1301, novembro, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1086/956>>. Acesso em: 30 julho de 2022.

LYRA, Edgar. **Contribuições da retórica para o ensino de filosofia**. Rev. Sofia. v.6, n3, p.94-105, 2017.

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. Comunicação e Educação. v.2, p.27-35, 1995.

MORAIS, Augusto Louzada Ferreira de Morais. **O uso de séries como estratégia para o ensino de língua e cultura inglesas**. Revista Letras, v. 21, n. 34. p. 146 - 156, setembro, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/10253/8567>>. Acesso em: 27 de julho de 2022.

NETFLIX. “*The Society*”

PIEPER, Josef. **Que é Filosofar?**. Trad. Francisco de Ambrósio Pinheiro Machado. 2 ed. São Paulo. Ed. Loyola, 2014

REINA, Alessandro. **Filosofia e cinema: O uso do filme no processo de ensino-aprendizagem da filosofia**. Dissertação (mestrado em filosofia) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p.184, 2014.

RODRIGO, Lígia Maria. **Filosofia em sala de aula: Teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP. Ed. Autores Associados, 2009.

ROCHA, Ronais Pires. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2008.

_____. **Sob as formas da filosofia**. Dossiê Filosofia e Educação/Filosofia e ensino. Rev. Sofia, Vitória, ES, v. 6, n. 3, p. 152 - 169, jul./dez., 2017.

SANTOS, Kettuly F. S. Nascimento; ROMEIRO, Kauana Candido. **Da série de TV a fonte histórica: O uso da série Game Of Thrones no Ensino de História**. In: XVI Semana da Educação, VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Anais eletrônicos. Londrina, PR. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/DA%20SERIE%20DE%20TV%20A%20FONTE%20HISTORICA%20O%20USO%20DA%20SERIE%20GAME%20OF%20THRONES%20NO%20ENSINO%20DE%20HISTORIA.pdf>> Acesso em 28 de julho de 2022.

SOUZA, José Crisóstomo. Natureza humana e insociabilidade: Sujeição e direito natural, segundo Hobbes. **Revista Sitientibus**, Feira de Santana, n. 21, p. 9-35, jul./dez. 1999. <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/9124/7622>

ANEXO 1 – PLANOS DE AULA

Componente curricular: Filosofia

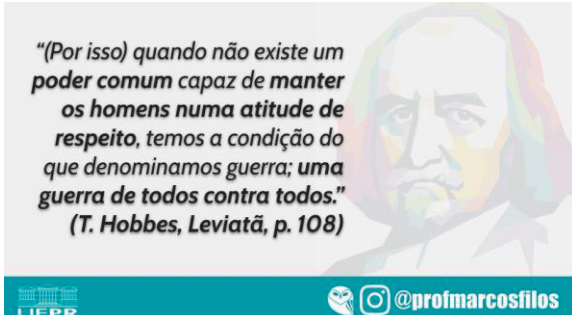
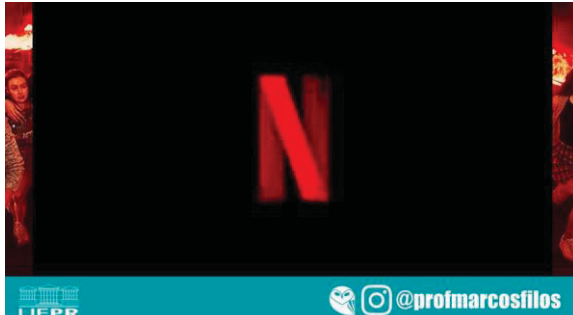
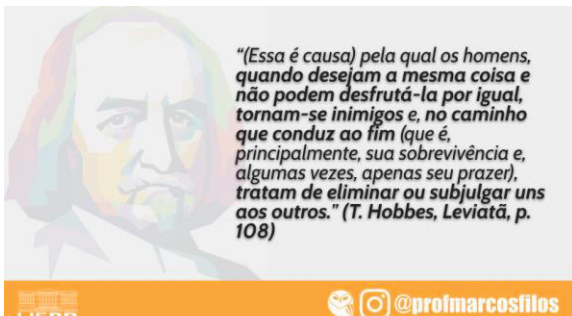
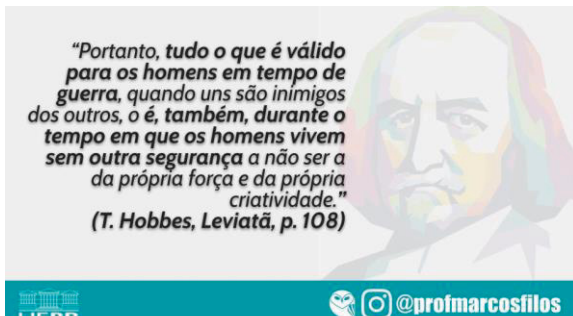
Conteúdo: Filosofia Política Moderna - Thomas Hobbes

Possibilidade de interdisciplinaridade - Sociologia (Ciência política, conceito de poder e Estado)

AULA 01

Conteúdo específico	Episódio 01 da série “ <i>The Society</i> ”
Objetivo geral	Estimular as primeiras reflexões sobre o enredo presente na série e levantar questões de natureza política.
Objetivos específicos	- Refletir sobre o papel e/ou legitimidade das instituições que regulam nossas ações e relações dentro da vida em sociedade; - Refletir sobre as possíveis relações entre uma natureza humana e seus desdobramentos dentro da vida em sociedade; - Registrar o conteúdo das reflexões individuais;
Metodologia	Após assistirmos o primeiro episódio da série os estudantes serão submetidos a uma atividade de “brainstorm” através do endereço eletrônico mentimeter com a finalidade de realizar um levantamento das palavras-chave que representam de modo geral, para o estudantes, o enredo da série. Nessa etapa cada estudante poderá escolher, a seu critério, três palavras para registrar no <www.menti.com> através do código 9781 0863; após a seleção das palavras iremos verificar quais foram as mais comuns e questionar os estudantes sobre o motivo de suas escolhas (essa parte da aula dependerá de alguns improvisos, pois não podemos prever quais serão as palavras selecionadas), após essa breve discussão os estudantes serão submetidos a um questionário no google forms - As respostas dos alunos, caso consentam, serão publicadas num Padlet “Filósofos AINDA não reconhecidos pela sociedade” <https://padlet.com/marcospauloart/p9kkl8gigfic5s2k>. Ao término dessa proposta os estudantes serão comunicados que no decorrer da semana o professor estará disponibilizando no PadLet um link que dará acesso a um texto (hipertexto), esse texto será curto, com uma caráter introdutório, mas terá uma série de links que darão acesso a excertos de textos do Leviatã do filósofo Thomas Hobbes, inclusive com o Cap XIII completo em áudio via podcast. Os estudantes também serão provocados a assistir os demais episódios da série.
Recursos	Computador e projetor multimídia; smartphones, tablets e ou

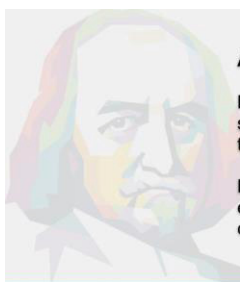
		computadores com acesso à internet.
Critérios de avaliação	de	- Reflete sobre o papel e/ou legitimidade das instituições que regulam nossas ações e relações dentro da vida em sociedade; - Reflete sobre as possíveis relações entre uma natureza humana e seus desdobramentos dentro da vida em sociedade; - Registra o conteúdo das reflexões individuais;
Instrumentos de avaliação	de	Questionário no google forms ou impresso.

 FILOSOFIA E CINEMA 01 ESTADO DE NATUREZA E NATUREZA HUMANA EM HOBBS: APROXIMAÇÕES ATRAVÉS DA SÉRIE "THE SOCIETY" UFPR @profmarcosfilos	 NA SUA OPINIÃO (1) Seria possível uma sociedade sem governo e/ou outras instituições que arbitram nossas relações sociais? Justifique sua resposta: (2) Porque abrimos mão de nossa liberdade e nos submetemos ao arbítrio/governo de terceiros? (3) Por quais razões formamos e mantemos nossa sociedade? UFPR @profmarcosfilos
 <i>"(Por isso) quando não existe um poder comum capaz de manter os homens numa atitude de respeito, temos a condição do que denominamos guerra; uma guerra de todos contra todos." (T. Hobbes, Leviatã, p. 108)</i> UFPR @profmarcosfilos	 UFPR @profmarcosfilos
 <i>"(Essa é causa) pela qual os homens, quando desejam a mesma coisa e não podem desfrutá-la por igual, tornam-se inimigos e, no caminho que conduz ao fim (que é, principalmente, sua sobrevivência e, algumas vezes, apenas seu prazer), tratam de eliminar ou subjugar uns aos outros." (T. Hobbes, Leviatã, p. 108)</i> UFPR @profmarcosfilos	 <i>"Portanto, tudo o que é válido para os homens em tempo de guerra, quando uns são inimigos dos outros, o é, também, durante o tempo em que os homens vivem sem outra segurança a não ser a da própria força e da própria criatividade." (T. Hobbes, Leviatã, p. 108)</i> UFPR @profmarcosfilos

 A hand holding a smartphone is shown on the left. The background is split into orange and teal sections. The text 'www.menti.com' and '2332 8920' is displayed in white. At the bottom, there is a logo for UFPR and a social media handle '@profmarcosfilos'.	
---	--

AULA 02

Conteúdo específico	Estado de Natureza e Natureza Humana em Hobbes.
Objetivo geral	- Discutir os conceitos de Estado de Natureza e Natureza Humana de acordo com o filósofo Thomas Hobbes.
Objetivos específicos	- Compreender os conceitos de Estado de Natureza e Natureza Humana; - Relacionar os conceitos de Estado de Natureza e Natureza humana;
Metodologia	Nesse encontro iremos trabalhar uma atividade individual que permita aos estudantes construir relações entre algumas cenas do primeiro episódio da série e um conjunto de excertos que lhes serão entregues. Após a realização dessa primeira parte os estudantes serão convidados a compartilhar o resultado de suas reflexões e discutir com os colegas as razões de suas escolhas a fim de ampliar a compreensão.
Recursos	Tesoura, atividades impressas e cola.
Critérios de avaliação	- Relaciona as cenas da série aos excertos propostos; - Apresenta justificativa razoável para suas escolhas; - Demonstra compreensão dos conceitos de Estado de Natureza e Natureza Humana em Hobbes - Identifica implicações e correlações entre os conceitos estudados.
Instrumentos de avaliação	- Registro realizado nas folhas de atividades.

 FILOSOFIA E CINEMA 02 <i>ESTADO DE NATUREZA E NATUREZA HUMANA EM HOBBS: APROXIMAÇÕES ATRAVÉS DA SÉRIE "THE SOCIETY"</i> UFPR  @profmarcosfilos	 ATIVIDADE 02 Proposta 01: Associar as cenas da série <i>"The Society"</i> aos excertos de textos que considerar relacionados. Proposta 02: Expliquem porque escolheram relacionar os excertos às cenas UFPR  @profmarcosfilos
---	--

AULA 03

Conteúdo específico	Estado de Natureza e Natureza Humana em Hobbes.
Objetivo geral	Exercitar a identificação de categorias tais como - argumentos, objeções, exemplos e definições - em torno das noções de Estado de Natureza e Natureza Humana em Hobbes;
Objetivos específicos	- Explorar as propriedades do hipertexto; - Identificar conceitos e definições apresentadas no capítulo XIII do Leviatã; - Identificar teses e argumentos apresentados no capítulo XIII do Leviatã;
Metodologia	Nesse encontro realizaremos a apresentação do hipertexto e uma breve exposição do seu conteúdo imediato, procuraremos demonstrar aos estudantes como acessar os conteúdos disponíveis e como interagir com as possibilidades presentes nos hiperlinks e dar ênfase a leitura ou escuta do capítulo XIII do Leviatã.
Recursos	Computador e projetor multimídia; smartphones, tablets e ou computadores com acesso à internet.
CrITÉRIOS de avaliação	Identifica conceitos e definições apresentadas no capítulo proposto; Identifica teses e argumentos apresentados no capítulo proposto;
Instrumentos de avaliação	Registros realizados no Jamboard e no Padlet



FILOSOFIA E CINEMA 03

ESTADO DE NATUREZA E NATUREZA HUMANA EM HOBBS: APROXIMAÇÕES ATRAVÉS DA SÉRIE "THE SOCIETY"

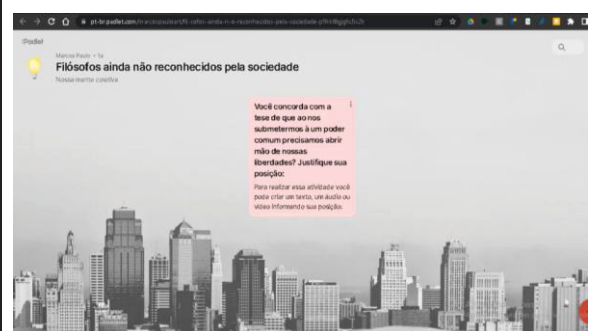
UFPR @profmarcosfilos

"Assim, existem na natureza humana três causas principais da disputa: Competição, desconfiança e glória. A **competição** impulsiona os homens a se atacarem para lograr algum benefício, a **desconfiança** garante-lhes a **segurança** e a **glória**, a **reputação**". A primeira causa leva os homens a utilizarem da violência para se apossar do pessoal, da esposa, dos filhos e do gado de outros homens; a segunda os leva a usar a violência para defender esses bens; a terceira faz recorrer à força por motivos insignificantes, como uma palavra, um sorriso de escárnio, uma opinião diferente da sua ou qualquer outro sinal de subestima direta de sua pessoa..." (Leviatã, p. 108)

UFPR @profmarcosfilos

Um **agressor teme somente** o simples poder de **outro homem**; se alguém semeia, constrói ou possui uma área conveniente, pode estar certo de que chegarão outros que, unindo suas forças, procurarão despojá-lo e privá-lo do fruto de seu trabalho e até de sua vida ou liberdade. O invasor, por seu turno, assumirá o mesmo perigo enfrentado por aquele cuja propriedade invadiu e quem subjugou. Em vista dessa situação de **desconfiança mútua**, **não há nenhuma forma de se proteger tão razoável quanto a antecipação**, isto é, **dominar mediante força ou astúcia a tantos homens quanto for possível**, por tempo suficiente para que nenhum outro poder o ameace.

UFPR @profmarcosfilos



Filósofos ainda não reconhecidos pela sociedade

Você concorda com a tese de que ao nos submetermos a um poder comum precisamos abrir mão de nossas liberdades? Justifique sua posição.

Para realizar essa atividade você pode criar um texto, um áudio ou vídeo informando sua posição.

AULA 04

Conteúdo específico	Gravação do curta: O "Estado de Natureza" segundo os filósofos "AINDA" não reconhecidos pela sociedade.
Objetivo geral	- Produzir um curta metragem com síntese das discussões realizadas nas aulas 01, 02 e 03;
Objetivos específicos	- Expressar em forma de conceito imagem as noções de Estado de Natureza e Natureza humana; - Apresentar as interlocuções e críticas em torno dos conceitos estudados;
Metodologia	Retomada das discussões das aulas anteriores tecendo interlocuções entre a série "The Society" e pensamento político hobbesiano; nesse momento é importante que os estudantes exponham as relações que conseguiram construir entre série e leituras propostas, e que a partir daí elaborem um texto escrito que possa servir de roteiro para produzir um curta metragem onde expressem suas ideias acerca de como imaginam a realidade humana sem a presença da figura do Estado.
Recursos	Smartphones
CrITÉRIOS de avaliação	- Expressa em forma de conceito imagem as noções de Estado de Natureza e Natureza humana; - Apresenta as interlocuções e críticas em torno dos conceitos estudados;
Inst. de avaliação	Vídeo curta-metragem

ANEXO 2 - HIPERTEXTO

“Necessitamos de um “árbitrio” para nossa convivência? *Por quais razões?”*

A questão que abre esse breve texto é uma das questões que fazem parte de um campo da filosofia, a filosofia política. Embora essa questão, inicialmente, pareça simples e as pessoas normalmente dêem respostas simples, ela incorpora uma série de outras questões importantes e que podem estar presentes, mesmo que não percebamos, em nosso cotidiano através de nossas relações sociais nos mais diversos ambientes e em filmes e séries que assistimos.

No início da modernidade, teve origem uma forma de pensar essas questões em torno do arbítrio das relações entre os homens, que percorreu os séculos XVI, XVII e XVIII, e que ecoa até os nossos dias, denominada contratualismo. Essa corrente de pensamento foi trabalhada e difundida por diversos filósofos e a tese principal era de que o homem não é um ser social por natureza e que a vida em sociedade não seria algo que existe desde que há o ser humano, como pensavam os filósofos gregos, mas o caráter social da vida humana teria origem em algum momento da história e haveria, antes disso, o que eles denominam Estado de Natureza.

Embora a tese central do contratualismo seja genérica há muitos pontos em que os filósofos dessa tradição divergem, um deles é sobre qual era a condição em que os homens se encontravam quando estavam nessa situação pré-social. Nesse contexto algumas questões eram levantadas pelos filósofos, questões que poderiam ser formuladas das seguintes maneiras, como os homens viviam nesse estado? Em paz ou em guerra? O que ocorria quando eles se aproximavam uns dos outros? Por quais motivos, num dado momento, eles recorreram aos vínculos sociais? Porque não permaneceram como estavam?

Dentre os pensadores que fizeram parte dessa tradição gostaria de destacar o filósofo inglês Thomas Hobbes que viveu entre o séc. XVI e XVII, em conturbado momento de guerra civil na Inglaterra, para isso vamos recorrer há um pequeno texto que está presente na obra Fundamentos da Filosofia de Gilberto Cotrim e aos poucos iremos ter a possibilidade de realizar outros mergulhos, isso porque, e você já deve ter notado que, há alguns hiperlinks dispersos dentro desse texto e que nos permitem aprofundar em alguns outros temas.

“Para o filósofo inglês Thomas Hobbes, o homem, embora vivendo em sociedade, não possui o instinto natural de sociabilidade. Cada homem sempre encara seu semelhante como um concorrente que precisa ser dominado. Onde não houve domínio de um homem sobre outro existirá sempre uma competição intensa até que esse domínio seja alcançado. A consequência óbvia dessa disputa infundável dos homens entre si teria gerado um permanente estado de guerra e de matança nas comunidades primitivas. Nas palavras de Hobbes: o

homem era o lobo do próprio homem (homo homini lupus). Só havia uma solução para dar fim à brutalidade social primitiva: a criação artificial da sociedade política, administrada pelo Estado. Para isso, os homens tiveram que firmar um contrato entre si, pelo qual cada um transferia seu poder de governar a si próprio a um terceiro - o Estado - para que esse Estado governasse a todos, impondo ordem, segurança e direção à conturbada vida social". Hobbes apresentou essas ideias no seu livro **Leviatã**, no qual o Estado é comparado a uma criação monstruosa do homem, destinada a pôr fim à **anarquia** e ao caos da comunidade primitiva.

EXERCÍCIO REFLEXIVO

Padlet: **Filósofos ainda não reconhecidos pela sociedade**

Sugestões de aprofundamento

Ep. 01 - Série "The Society"

Capítulo XIII do Leviatã em áudio

Capítulo XIII do Leviatã em PDF

ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO (AVALIAÇÃO INICIAL)

ATIVIDADE 01

RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Qual o seu nome completo? *

(HA)

2. Na sua opinião, seria possível uma sociedade sem governo e outras instituições que arbitram nossas relações sociais? Justifique sua resposta: *

Não, pois não haveria "algo" superior para regular a sociedade, não haveria "alguém" nos dizendo o que é certo ou errado.

3. Na sua opinião, porque abrimos mão de nossa liberdade e nos submetemos ao arbítrio/governo de terceiros? *

~~Não abrimos mão dela, apenas nos acostumamos com o que nos é ensinado.~~

Abrimos mão dela porque foi a maneira que nos foi ensinado, nos foi passado desde o nascimento.

4. Por quais razões formamos e mantemos nossa sociedade? *

Para ter um apoio coletivo na vivência e porque o ser humano ~~não~~ funciona melhor junto a uma sociedade.

ATIVIDADE 01

RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO

* Indica uma pergunta obrigatória.

*Resposta na
Atividade
na 4ª Atividade*

1. Qual o seu nome completo? *

(HB)

2. Na sua opinião, seria possível uma sociedade sem governo e outras instituições que arbitram nossas relações sociais? Justifique sua resposta:

Não, pois uma sociedade sem governo não tem lei e ninguém poderia impor com algum benefício com a sociedade tendo-se como um governo.

3. Na sua opinião, porque abrimos mão de nossa liberdade e nos submetemos ao arbítrio/governo de terceiros?

Porque é mais cômodo.

4. Por quais razões formamos e mantemos nossa sociedade? *

Porque dentro de uma sociedade podemos conseguir atingir objetivos em comum, objetivos como a obtenção de conhecimento e qualidade de vida.

ATIVIDADE 01

RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO.

* indica uma pergunta obrigatória

1. Qual o seu nome completo? *

(GL)

2. Na sua opinião, seria possível uma sociedade sem governo e outras instituições que arbitram nossas relações sociais? Justifique sua resposta:

Não. Porque tem muitas coisas que são proibidas, e muita gente que controla essas coisas sem autoridade de Deus porque não tem um governo ou uma autoridade.

3. Na sua opinião, porque abrimos mão de nossa liberdade e nos submetemos ao arbítrio/governo de terceiros? *

Porque assim seria mais seguro, porque assim não teríamos a liberdade completa, mas não conseguiríamos viver uma vida normal.

4. Por quais razões formamos e mantemos nossa sociedade? *

Porque assim um povo que obedece a Deus, e os dois são no mesmo Deus. Juntos e guardam suas regras. Se não fossem essas regras, não teriam mais regras, não teriam mais regras, não teriam mais regras, porque tem muita gente que não segue.

ATIVIDADE 01

RESPOSTA AS QUESTÕES ABAIXO

* <http://www.ingenta.com>

1. Qual o seu nome completo?

(KL)

2. Na sua opinião, seria possível uma sociedade sem governo e outras instituições que arbitram nossas relações sociais? Justifique sua resposta:

Para ser um guerreiro e um rigoroso soldado, se precisa primeiro estabelecer
um certo grau de disciplina e uma abstinência de liberdade para
muita coisa, como o comércio, tal vez seja possível se a se houver com
alguns das consequências de sua abstenção, mas até lá, perdendo seu Taref de guerra,
e tendo que obter mais de liberdade de costume, mesmo para manter
- pg. 1 - infante para estudar ou outro assunto.

3. Na sua opinião, porque abrimos mão de nossa liberdade e nos submetemos ao arbítrio/governo de terceiros?

ligam para manter em ~~equilíbrio~~ equilíbrio entre toda essa situação,
 de subordinação uma pessoa ao poder e de uma satisfação a ser dada
 toda uma culpa mesmo. Não acredito, colocam uma pessoa para ter
 responsabilidade de outras coisas, muitas coisas, com controle
 sobre a natureza, guerra e refúgio de muitas pessoas, mesmo
 colocam no lugar de um outro.

- #### 4 Por quais razões formamos e mantemos nossa sociedade?

O consenso é uma das principais razões; o consenso não faz parte de toda
uma, pois se alguma coisa pode fazer com outros que tenha um consenso ou
segurança não é formada facilmente e tem muitas vezes em
segurança de quem sabe, educação, vontade e ~~intelecto~~ trabalho
fazem parte de toda uma coisa como seria consenso.

ATIVIDADE 01

RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO

* indica uma pergunta obrigatória

1. Qual o seu nome completo? *

(ER)

2. Na sua opinião, seria possível uma sociedade sem governo e outras instituições que arbitram nossas relações sociais? Justifique sua resposta: *

Não, pois para manter uma ou outra ordem precisa de uma autoridade de alguém para fazer cumprir.

3. Na sua opinião, porque abrimos mão de nossa liberdade e nos submetemos ao arbítrio/governo de terceiros? *

Para manter uma ordem segura, não vivemos em total liberdade, pois se todos fossem livres, não haveria ordem.

4. Por quais razões formamos e mantemos nossa sociedade? *

Para garantir a ordem e a segurança, pois sem ela não poderíamos viver em sociedade.

ATIVIDADE 01

RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Qual o seu nome completo? *

(EI)

2. Na sua opinião, seria possível uma sociedade sem governo e outras instituições que arbitram nossas relações sociais? Justifique sua resposta: *

Acredito que não, para o funcionamento de uma sociedade é necessário haver leis que "controlam" ou "monitoram" os indivíduos, sem um governo não existem leis que assegurem uma sociedade igualitária, e essencial, que não se tornem vítimas de todos.

3. Na sua opinião, porque abrimos mão de nossa liberdade e nos submetemos ao arbítrio/governo de terceiros? *

Abrimos mão da nossa liberdade para termos liberdade, nos colocamos submetidos às leis para que a própria lei possa fazer justiça diante do comportamento de outros indivíduos, pois, se a lei não prevê que um assassino deve ser punido, então colocamos nossa própria liberdade em risco, por exemplo.

4. Por quais razões formamos e mantemos nossa sociedade? *

Para que não se torne uma sociedade movida pelo anarquismo, que busca seus próprios interesses, pois a natureza do homem é inclinada para si próprio, buscando benefício apenas para si mesmo.

ANEXO 4 - (RELAÇÃO CENAS DA SÉRIE E EXCERTOS)

ATIVIDADE 02

Proposta 01: Associar as cenas da série "The Society" aos excertos de textos que considerar relacionados.

NOME DOS ESTUDANTES:

(HA e ER)

Cena 01	Excerto ()
No segundo dia, após o início do isolamento, os adolescentes invadem um mercado para "roubar" alimentos e inicia um processo de tensão que envolve uma discussão sobre quem pode pegar os alimentos nas prateleiras, qual a quantia de cada um e quem definiria isso.	
Cena 02	Excerto (3)
Uma das adolescentes, a Cassandra, possui problemas cardíacos e depende do consumo de um medicamento para sobreviver, no entanto, perde o seu medicamento e quando vai a farmácia está tudo trancado. Ela não consegue ter acesso e começa a demonstrar desespero pois não tem como adquirir seu remédio.	
Cena 03	Excerto (5)
Quase no final do 1º episódio, a personagem Cassandra, reunida com os adolescentes, dentro da Igreja, fala o seguinte "Não há civilização aqui, se não nos organizarmos vamos destruir esse lugar e até a nós mesmos".	
Cena 04	Excerto (4)
Ao final do 2º episódio, já passados mais de 10 dias desde o início do isolamento, os adolescentes começam a saquear lojas de utensílios eletrônicos e ferramentas, durante esse processo ocorrem brigas e manifestação de violência generalizada de forma desenfreada vai se intensificando	
Cena 05	Excerto (2)
No 3º episódio começa a se acentuar a escassez de recursos e alimentos. Há uma cena interessante em que as meninas se reúnem para discutir sobre o modo como os meninos tem se comportado com violência e vandalismo e elas começam a ficar preocupadas com questões relacionadas ao estupro e a violência que possam sofrer por parte dos meninos.	
Cena 06	Excerto ()
No final do 3º episódio, Cassandra já manifesta uma forte liderança sobre o grupo, surgem alguns insatisfeitos com essa situação e após uma festa ela é assassinada com uma arma de fogo.	

Proposta 02: Expliquem porque escolheram relacionar os excertos às cenas

Cena 01	
Cena 02	
Cena 03	Podemos fazer uma analogia entre a fala da mãe e o texto 5º quando não existe um poder comum entre os sujeitos os homens. O temor da condição da qual, denominamos guerra, é uma guerra de poder contra poder. Pois fala sobre uma auto-destruição.
Cena 04	A garantia das pessoas mostrada no episódio da vaquear para poder se relacionar. A primeira causa leva os homens a utilizarem da violência para se opor ao poder. Pois a violência causada pela posse.
Cena 05	A violência relatada nas cenas não se sentem apenas com os comportamentos dos homens e por isso existem uma outra frequência a não ver a sua própria força e da própria criatividade.

ATIVIDADE 02

Proposta 01: Associar as cenas da série "The Society" aos excertos de textos que considera relacionados.

NOME DOS ESTUDANTES:

(HB, GL e KL)

Cena 01	Excerto (01)
No segundo dia, após o início do isolamento, os adolescentes invadem um mercado para "roubar" alimentos e inicia um processo de tensão que envolve uma discussão sobre quem pode pegar os alimentos nas prateleiras, qual a quantidade de cada um e quem definirá isso.	
Cena 02	Excerto (02)
Uma das adolescentes, a Cassandra, possui problemas cardíacos e depende do consumo de um medicamento para sobreviver, no entanto, perde o seu medicamento e quando vai a farmácia está tudo trancado. Ela não consegue ter acesso e começa a demonstrar desespero pois não tem como adquirir seu remédio.	
Cena 03	Excerto (03)
Quase no final do 1º episódio, a personagem Cassandra, reunida com os adolescentes, dentro da Igreja, fala o seguinte "Não há civilização aqui, se não nos organizarmos vamos destruir esse lugar e até a nós mesmos".	
Cena 04	Excerto (04)
Ao final do 2º episódio, já passados mais de 10 dias desde o início do isolamento, os adolescentes começam a saquear lojas de utensílios eletrônicos e ferramentas, durante esse processo ocorrem brigas e manifestação de violência generalizada de forma desenfreada vai se intensificando.	
Cena 05	Excerto (05)
No 3º episódio começa a se acentuar a escassez de recursos e alimentos. Há uma cena interessante em que as meninas se reúnem para discutir sobre o modo como os meninos tem se comportado com violência e vandalismo e elas começam a ficar preocupadas com questões relacionadas ao estupro e a violência que possam sofrer por parte dos meninos.	
Cena 06	Excerto (06)
No final do 3º episódio, Cassandra já manifesta uma forte liderança sobre o grupo, surgem alguns insatisfeitos com essa situação e após uma festa ela é assassinada com uma arma de fogo.	

Proposta 02: Expliquem porque escolheram relacionar os excertos às cenas

Cena 01	Quando as regras acabaram muita não ligaram para a realidade do outro, pensando nele apenas e deixando tudo para trás, as regras aceitaram por a cidade e bilada com a prioridade para muitos, ratificar sua realidade e desejo de poder por parte de todos isso muita pagando uns dos outros e apenas desistindo para não complicar nada com ninguém, fazendo com que as pessoas fossem mais do que elos apenas para a classe entre si, pois "não é problema meu" aqui mas falaram a natureza da liberdade foi muito ruim e tiveram muitos outros apenas pensando em si mesmo, não ligou para eles conseguirem.
Cena 02	Por conta de não poder confiar em ninguém Cassandro toda agi sozinho e não consegue sempre de um objetivo, mas conseguiu foi algo que quis a malícia, pois não podia pedir ajuda, até ponto de pensar que ele está se buscando drogas.
Cena 03	Quando está tudo pronto as pessoas se ajudam quando se superam e tem liberdade ambas se matam por poder e um humilhação ficam acima de todos e todos, pois a luta pra ganhar foi grande e os pontos dele se multiplicaram pois não tinham vergonha não tinham limites, exultando e gritando, estavam cada um por si.
Cena 04	Quando uma recusa acabou ele pensa de lutar por algo em comum, começam a lutar entre si, pois tu quero e eu é melhor depois ficar sem regras um dia mais um se problematiza e conseguem de lutar um contra o outro, pois era assim na casa normal sem regras e tudo.
Cena 05	As mulheres com medo, transformaram-se em feras e se juntaram para lutar contra um inimigo comum.

Excerto 01 - Há uma consequência dessa guerra entre os homens: nada pode ser injusto. As noções de bem e mal, de justiça e injustiça, não encontram lugar nesse procedimento; não há lei onde não há poder comum e, onde não há lei, não há injustiça. As duas principais virtudes na guerra são a força e a fraude [...] É natural, também, que não exista propriedade ou domínio, nem distinção entre o que é seu e o que é meu. Apenas pertence a cada homem o que ele é capaz de obter e conservar. (Cap. XIII, Leviatã, p. 110)

Excerto 02 - Portanto, tudo é válido para os homens em tempo de guerra, quando uns são inimigos dos outros, o é, também, durante o tempo em que os homens vivem sem outra segurança a não ser a da própria força e da própria criatividade. (Cap. XIII, Leviatã, p. 108)

Excerto 03 - [...] em tempo de guerra [...] não pode haver lugar para a faculdade inventiva, pois seus resultados são incertos; conseqüentemente não é possível cultivar a terra nem navegar, e não há construções cômodas, nem máquinas para remover grandes pesos; o conhecimento não se desenvolve sobre a face da terra; o tempo não é contado; não há artes; não há cartas e nem sociedade; e, o que é pior: há um temor contínuo e ameaça de morte violenta. (Cap. XIII, Leviatã, p. 108)

Excerto 04 - A competição impulsiona os homens a se atacarem para lograr algum benefício, a desconfiança garante-lhes a segurança e a glória, a reputação. A primeira causa leva os homens a utilizarem da violência para se apossar do pessoal, da esposa, dos filhos e do gado de outros homens; a segundo os leva a usar a violência para defender esses bens; a terceira os faz recorrer à força por motivos insignificantes, como uma palavra, um sorriso, um escárnio, uma opinião diferente da sua ou qualquer outro sinal de subestima direta de sua pessoa. (Cap. XIII, Leviatã, p. 108)

Excerto 05 - [...] quando não existe um poder comum capaz de manter os homens numa atitude de respeito, temos a condição do que denominamos guerra; uma guerra de todos contra todos. (Cap. XIII, Leviatã, p. 108)

Excerto 06 -Essa é a causa pela qual os homens, quando desejam a mesma coisa e não podem desfrutá-la por igual, tornam-se inimigos e, no caminho que conduz ao fim (que é, principalmente, sua sobrevivência e, algumas vezes, apenas o seu prazer), tratam de eliminar e subjugar uns aos outros. (Cap. XIII, Leviatã, p. 107)

Excerto 07 - Em vista dessa situação de desconfiança mútua, não há nenhuma forma de proteger a si mesmo tão razoável quanto a antecipação, isto é, dominar mediante a força ou a astúcia a tantos homens quanto for possível, por tempo suficiente para que nenhum outro poder o ameace. Tal atitude não é mais que a própria sobrevivência e, geralmente, é permitida [...] Portanto, é permitido ao homem aumentar o seu domínio sobre seus semelhantes, uma vez que isso é necessário a sua sobrevivência. (Cap. XIII, Leviatã, p. 107)

ANEXO 5 - JAMBOARD

Você sabia?

...os dois grandes valores que estão nas bases dessa discussão são a **LIBERDADE** e a **IGUALDADE**...

Quando pessoas dizem "sou de direita ou de esquerda", em alguma medida, o que querem dizer é: "quero menos ou mais arbítrio do Estado sobre a sociedade"...

...pensar sobre a presença do Estado na condução da sociedade (sua função, seus limites e poderes e, até mesmo, as razões de sua origem) é objeto da filosofia política...

...passe para a próxima página...

No primeiro episódio da série "The Society" encontramos uma cena que ilustra um pouco essa discussão...

...sobre a presença, a ausência e até mesmo a "proporção" de algo ou alguém que regule e organize a vida em sociedade...

A cena se inicia aproximadamente aos 45 minutos do 1º ep. Na ocasião, estavam todos reunidos na capela da cidade, Cassandra sugere que deveriam começar a discutir sobre a situação (no sentido de organizar estratégias de organização social e sobrevivência) a qual estavam submetidos e que seria necessário um racionamento de alimentos, pois não saberiam quando ou se seriam resgatados. Há uma certa altura Harry, um dos personagens principais, questiona "...quem aqui que vai decidir quem pega o que?..." (a essa altura fica claro que ele não queria ninguém interferindo sobre suas decisões) e Cassandra replica "...agora cada um vai decidir por si, aí a gente volta para onde estava..."

Se você quiser assistir ao episódio ou a cena citada, pode encontrar o link de acesso nas sugestões de aprofundamento no hipertexto.

Agora é com você!

Compartilhe sua opinião através de uma nota autoadesiva. Precisamos ou não de árbitros de nossas relações sociais? Por quais razões? (responda com sim ou não e depois apresente sua justificativa)

Sim. Para obtermos melhor organização, cuidado e igualdade entre as pessoas que vivem em uma mesma população, para que não se torne um completo caos.

Sim, para termos uma organização em relações públicas, para não ocorrer coisas erradas com as pessoas, porém sem prejudicar as nossas liberdades.

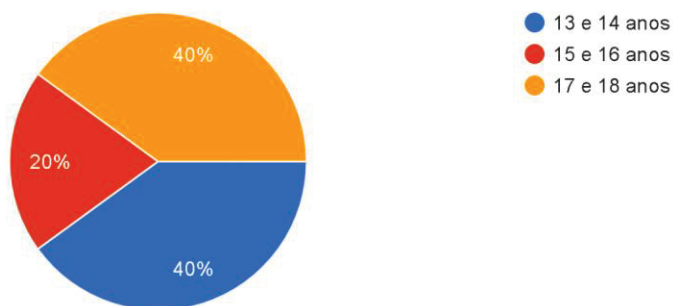
sim, pois quando colocamos bebês um do lado do outro e dermos um brinquedo a um deles eles vão brigar e se matar se não tiver um árbitro no caso os pais

ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO FINAL

01 - Perfil dos estudantes

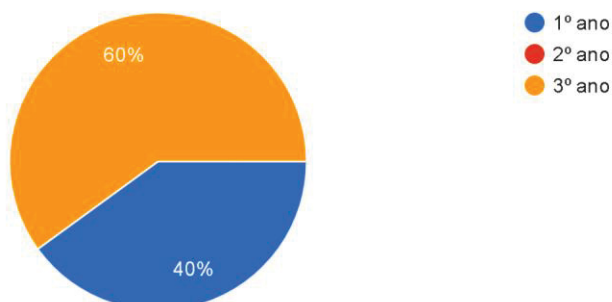
Você tem entre?

5 respostas



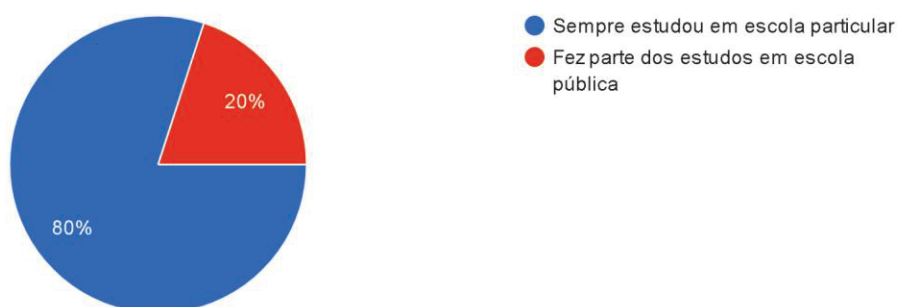
Qual o seu ano escolar?

5 respostas



Sobre sua escolarização

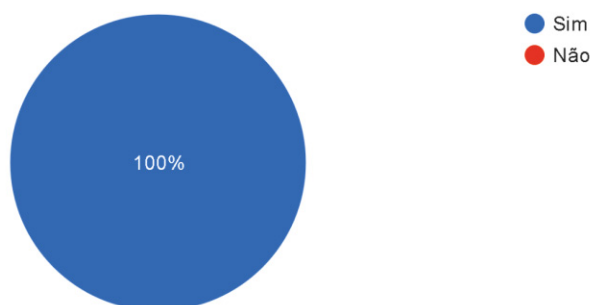
5 respostas



02 - Sobre a experiência dos estudantes com a filosofia

Você acredita que a filosofia contribui com sua formação?

5 respostas



Justifique sua resposta anterior (5 respostas)

(HA) sim, pq a filosofia está ligada diretamente na nossa forma de pensar

(HB) A filosofia mostra outras formas de ver uma situação,jeitos de pensar e resolver problemas,ela faz parte de muitas matérias e do meu cotidiano

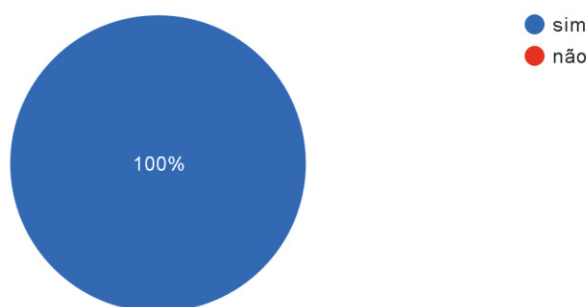
(GL) Sim, a filosofia me faz ver as coisas ao redor de maneira diferente, de um modo questionável. Me faz pensar mais sobre o motivo das coisas serem do jeito que são, e olhar os diferentes pontos de vista.

(KL) pois ela tras questionamentos e reflexões sobre a vida e a sociedade, e isso nos faz refletir sobre o dia a dia em vez de simplesmente usar a resposta porque sim para tudo

(ER) A filosofia contribui sim pois abre a mente das pessoas em relação à algum assunto no qual a pessoa tem uma resposta já pronta

Você já havia lido algum texto ou trecho de texto escrito por algum filósofo antes de nossa experiência da oficina de filosofia e cinema?

5 respostas



Se a sua resposta anterior foi sim, sentiu alguma dificuldade? Por quais razões? (5 respostas)

(HA)sim, eu tenho mt dificuldade em me reconhecer

(HB) Não senti dificuldade,os homens são a espécie da terra mais desenvolvida,e por sua vez isso faz ambos querem guerra mesmo tenta o mesmo objetivo,a vontade de tomar o poder pra si mesmo sempre foi um dos motivos para levar a isso,egoísmo no geral

(GL) Sim, não entendia a escrita ou o que o filósofo queria dizer com aquilo

(KL) Eu não senti dificuldade, pois pensar e refletir faz parte da natureza humana

(ER) Sim, acho que se deve em relação a minha opinião com a do filósofo. Tem algumas perguntas que não consegui formar a minha própria resposta.

03 - Sobre a série "The Society" e os excertos lidos durante a prática

Você assistiu aos demais episódios da série ou apenas assistiu o que vimos durante os nossos encontros? (5 respostas)

(HA) eu vi alguns a mais em casa, mas acabei perdendo o interesse

(HB) Assisti a série até o baile "de formatura"

(GL) Assisti aos demais episódios.

(KL) Eu assisti todos

(ER) Assisti aos demais episódios (faltando poucos eps pra terminar, n terminei por falta de tempo)

Como você se sentiu ao assistir a série "The Society" e experimentar a problemática trama que deixou os adolescentes em uma situação caótica ao ficarem isolados e presos na cidade sem a presença de um governo? (5 respostas)

(HA) eu apenas vi dnv o quanto o ser humano pode ser horrível, mas nada de surpreendente

(HB) Eu senti um pequeno desconforto, as pessoas queriam batalhar sem saber o porque estavam lutando e outros só foram atrás do que eles queriam sem pensar se estavam pegando mais que o necessário, estavam até se matando por causa disso

(GL) Senti como seria a experiência, mesmo que não 100% precisa, de um lugar que começou do "zero" e como seria sobreviver num lugar desses.

(KL) Eu não sei dizer o que eu senti mas eu comecei a refletir em pensar em como seria a vida sem a presença do governo e se seria possível os meus colegas de turma se organizarem em uma nova sociedade

(ER) Medo do que eles possam fazer com uns aos outros, imaginando diversas possibilidades em que os adolescentes possa fazer no tempo sem ninguém controlá-los.

Quais aproximações você poderia realizar entre a série que assistimos e os textos do filósofo Thomas Hobbes que lemos durante os encontros? (5 respostas)

(HA) nss, eu n lembro oq eu tinha lido msm, a unica coisa q eu lembro foi de ver o ser humano apenas pensando nele msm enquanto outros tentavam manter a humanidade

(HB) Se não tem um governo, regras e controle, todos se matam e se machucam sem necessidade, brigam e até roubam um dos outros

(GL) Thomas Hobbes defendia que um poder deveria existir para controlar o caos e a destruição. De maneira análoga, a série retrata uma situação semelhante. A série retrata em suas cenas o que Hobbes quer repassar em seus textos.

(KL) Que os seres humanos tendem a um estado caótico se não houver algo que eles temam ou respeite

(ER) O Thomas Hobbes tem as respostas no qual possa ser colocadas em vários contextos da série, podendo assim, ter a liberdade de escolher o melhor texto que tem haver com o seu conhecimento na qual acha melhor pro contexto

Em algum momento dos nossos encontros você considerou a possibilidade de algo semelhante acontecer conosco na vida real? Como se sentiu em relação a isso? (5 respostas)

(HA) sinceramente, eu pensei em todos os casos, tudo q representou em nosso encontros, principalmente se acontecer uma futura guerra mundial, ou um apocalipse

(HB) sim, eu fiquei um pouco triste em saber que muitas coisas são apenas a realidade, que essas ações acontecem com frequência na vida real

(GL) Sim, senti como se tudo fosse desabar caso isso acontecesse na nossa realidade.

(KL) Eu me senti um pouco com medo, pois a chance de uma nova sociedade se formar é alta porém eu acredito que a comida ficaria escassa em pouco tempo e muitos morreriam antes da nova sociedade

(ER) Sim, em relação aos adolescentes na nossa realidade, senti se perguntando o porque alguns deles querem comandar em tudo e porque tem alguns que seguem eles, só porque eles estão na frente ou talvez eles tem medo de seguir um caminho totalmente diferente do que os outros.

Se considerarmos que o Estado de Natureza é uma situação na qual não há um poder comum estabelecido, como poderíamos relacionar os acontecimentos da série com a ideia de estado de natureza em Hobbes? (5 respostas)

(HA) no inicio da serie, tentaram colocar o poder nas maos de uma pessoa para tentar colocar ordem, mas tem mts pessoas q n gostam nem um pouco dessa ideia de uma pessoa "governar"

(HB) Sim, eles estavam descontrolados e nem ligaram pra suas ações

(GL) Estado de natureza para Hobbes era caótica, e na série, antes de colocarem Cassandra como "poder" e ela decidir como deveriam se comportar, todos estavam fazendo o que queriam, roubando coisas sem pensar quais as consequências acarretadas. Em resumo, o Estado de natureza de Hobbes era caótico, assim como a série no início.

(KL) As camisinhas terem acabado em pouco tempo, pois não havia um poder comum que as pessoas respeitassem no caso os pais

(ER) A série retrata como que os outros tem a sua reação ao ficar sem líder e podendo se demonstrar aquilo que é por dentro, então o estado de natureza é ruim porém tem alguns que consegue controlar ele e tem outros que deixam livre sem preocupação da consequência.

Você identifica algum personagem ou cena da série que demonstra claramente a ideia de estado de natureza em Hobbes? (5 respostas)

(HA) me desculpa, mas eu n tenho uma memoria tao boa assim

(HB) não me identifiquei com ninguém,mas o descontrolado principalmente foi o irmão do garoto mudo

(GL) Em um episódio, quando as luzes acabam e todos vão para a loja de eletrônicos pegar lanternas, uma briga começa porque algumas pessoas não queriam compartilhar, e a cena que demonstra claramente a ideia é quando todos estão lá fora brigando na chuva, se batendo e tentando matar uns aos outros.

(KL) O Greg Dewey

(ER) A Allie Pressman, a Cassandra e Campbell

Na sua opinião, como seria a nossa vida se não houvesse um governo comum? Seria possível viver em sociedade? Por quais razões? (5 respostas)

(HA) viver em sociedade n seria nem um pouco facil, iria acabar se tornando um campo de sobrevivência do mais forte

(HB) Um horror,eu acho que até poderíamos viver em sociedade se tivesse respeito,mas minha resposta é não,porque todos iriam querer pegar oque não são deles e fazer mal para pessoas que não tem haver com seus objetivos

(GL) não aconteceria, as pessoas criariam um tipo de "governo".Eu penso que mesmo um ser humano que não conheça o significado, ou até mesmo na prática, de sociedade, criaria uma maneira de controlar a situação, e eventualmente um poder seria criado.

(KL) Não, pois os mais aptos a situação caótica prevaleceriam e iriam impor seus interesses acima dos da sociedade

(ER) Bagunçada, medo e livre. Seria bom se todos estivessem de acordo com algo e ter consciência com a consequência que possa vir com essa decisão que todos estão de acordos sem nenhum líder comandando.

4 - Avaliação dos estudantes sobre a prática realizada

Como você avalia a forma como nossos encontros foram organizados? (5 respostas)

(HA) eu gostei mt, os horarios, e os dias q ficaram, n deu nenhum problema para mim

(HB) Eu gostei muito de conversar e expressar oque eu penso,e consegui socialisa com outras pessoas

(GL) Bem organizados, com um objetivo certo e ótima maneira de aprendizado, focando bastante em deixar os alunos discutirem as ideias.

(KL) Elas foram organizadas, tranquilas e fáceis de compreender mesmo abordando assuntos complicados

(ER) Muito curioso como podemos mudar a opinião e abrir a mente sobre algum assunto

Você acredita que se as aulas de filosofia tivessem mais momentos como esses da oficina de filosofia e cinema poderiam ser mais proveitosas? (5 respostas)

(HA) provavelmente, e ainda mais eu q tenho dificuldade nesse tipo de assunto

(HB) eu acho que sim,pois podemos aprender e ver as coisas de forma diferente

(GL) Sim, sinto muita falta de ter aulas mais dinâmicas.

(KL) Sim, mas acima disso elas serem opcionais pois assim somente quem está interessado iria participar evitando que alguns alunos estraguem a aula e tornem impossível de compreender

(ER) Sim, acho que devemos ter mais aulas como essas.

Você acredita que ter assistido a episódios da série favoreceu o seu entendimento sobre os textos lidos? (5 respostas)

(HA) sinceramente, n mudou mt coisa, ja q eu ja espero isso da sociedade

(HB) acredito sim,sou uma pessoa que entende as matérias e assuntos com mais facilidade vendo séries ou filmes,como a "precioso","até o último homem" e entre outros

(GL) Sim, com certeza. Me ajudou a entender melhor o que cada personagem e cenas representam.

(KL) Sim, pois ela apresentou como seria aquilo que está presente no texto só que na prática

(ER) Sim, consegui pensar mais nos lados em que não conseguia ver e quais seriam a possíveis consequências

ANEXO 07 - PADLET

Marcos Paulo • 3M

Filósofos ainda não reconhecidos pela sociedade ▾

Nossa mente coletiva

Como você acha que as mulheres se sentiriam se vivêssemos em um "Estado de Natureza" aonde não houvesse nada que impedisse os homens de realizar o que desejassem?

0 1

Anônimo 3M
Elas seriam um alvo fácil para o desejo dos homens e se sentiriam com medo

Adicionar comentário

O homem é por natureza alguém sociável ou ele aprende a ser?

0 5

Anônimo 3M
Ele aprende a ser

Anônimo 3M
Ele aprende a ser

Anônimo 3M
aprende a ser

Anônimo 3M
aprende a ser, mas antes de aprender a ser uma pessoa socializável, não deveria ter alguém mais sociável que consiga se socializar para que possa ensinar os outros de como se socializar?

Anônimo 3M
Prof Marcos - Se compreendi a sua questão, podemos formular ela da seguinte maneira...Para que o sujeito "A" seja socializado, sabemos que ele dependeria de um sujeito "B" para socializá-lo, mas "B" precisaria ser socializado antes de socializar "A", então, recorreríamos a um sujeito "C" que socializaria "B"...Dessa forma temos duas possibilidades... (1) o processo de socialização existe desde sempre (ad infinitum) e não houve um sujeito socializador original ou (2) em algum momento, alguém não socializado sofreu algum tipo de "salto" civilizatório e se tornou o sujeito socializador original, passando então a socializar os outros indivíduos...nesse sentido podemos ter mais duas possibilidades (1) a sociabilidade é uma característica da própria natureza humana, nesse caso, desde que o ser humano surgiu na face da terra ele é um ser necessariamente gregário e de natureza social ou então retomamos a possibilidade (2) em que em algum momento um dos seres humanos sofreu aquele "salto" civilizatório ou evolutivo" que lhe garantiu as condições para começar a socializar outras pessoas...

O homem é um ser naturalmente bom e gentil ou é mal e egoísta? De que forma poderíamos ter certeza sobre qual é de fato a natureza humana?

0 2

Anônimo 3M
Mal não mal

Anônimo 3M
Mal não egoísta sim, sim analisando a quantidade de pessoas que dão dinheiro para sem teto

Adicionar comentário

Se o homem não é um ser social por natureza, por quais razões ele criou a sociedade?

0 2

Anônimo 3M
Por causa dos benefícios em comum entre vários membros da mesma espécie

Anônimo 3M
Prof Marcos - ótima observação, nesse caso a sociabilidade estaria fundada no princípio do interesse próprio, como estabelece Hobbes...

Adicionar comentário

Você concorda com a tese de que ao nos submetermos a um poder comum precisamos abrir mão de nossas liberdades? Justifique sua posição:

0 3

Anônimo 3M
S

Anônimo 3M
Sim, pois naturalmente os humanos são egoístas isso pode ser observado em bebês que brigam por brinquedos, e o egoísmo pode gerar um estado caótico se ninguém intervir no caso do bebês são os pais e no caso dos humanos em geral é o estado

Anônimo 3M
sim, pois sem abrir a mão de algumas questões da nossa liberdade, não iremos alcançar os nossos objetivos e com domínio das pessoas sobre a outras, pode tornar uma sociedade mais segura.

Adicionar comentário

Qual o personagem da série chamou mais a sua atenção? Porque?

0 3

Anônimo 3M
Campbell, pois ele mostra como uma sociedade pode ser manipulada com o tempo

Anônimo 3M
A personagem que mais me chamou atenção foi a Allie. Na série, quando Allie é deixada de fora do círculo de decisão ela decide tirar satisfação com sua irmã, o que mostra que ela não gostou de não poder decidir as ordens. Já em outro episódio, depois da morte de Cassandra, Allie assume o comando do novo mundo e começa a tomar decisões. Esse poder muda totalmente a personalidade dela, que se mostra levemente egocêntrica nos episódios seguintes.

Anônimo 3M
Prof Marcos, será que mudou sua personalidade ou revelou sua real natureza que só estava, digamos assim, oculta?

Adicionar comentário

<https://padlet.com/marcospauloart/fil-sofos-ainda-n-o-reconhecidos-pela-sociedade-p9kkl8qjgfc5s2k>