



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UFC
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

TAMARA DA CUNHA GONÇALVES

**CLUBE DE LEITURA SOPHROSÝNE: A LEITURA ROMANESCA COMO CAMINHO
PARA O FILOSOFAR**

FORTALEZA

2019

TAMARA DA CUNHA GONÇALVES

CLUBE DE LEITURA SOPHROSÝNE: A LEITURA ROMANESCA COMO CAMINHO
PARA O FILOSOFAR

Dissertação apresentada ao programa pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof^o Dr. Renato Almeida de Oliveira

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G629c Gonçalves, Tamara da Cunha.
Clube de leitura Sophrosýne: a leitura romanesca como caminho para o filosofar / Tamara da Cunha Gonçalves. – 2019.
138 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Filosofia, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira .

1. Filosofia. 2. Ensino. 3. Literatura. 4. Romance. 5. Conceitos Filosóficos. I. Título.

CDD 100

TAMARA DA CUNHA GONÇALVES

CLUBE DE LEITURA SOPHROSÝNE: A LEITURA ROMANESCA COMO CAMINHO
PARA O FILOSOFAR.

Dissertação apresentada ao programa pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profº Dr. Renato Almeida de Oliveira (orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Profa. Dra. Ada Beatriz Gallicchio Kroef
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ao Aba Pai.

À minha mãe guerreira, Maria.

À minha irmã amável, Ticiana.

Ao meu noivo sereno, Francis.

A todos meus professores de mestrado em
Filosofia da UFC.

A todos os ex- integrantes e atuais integrantes
do Clube de Leitura Sophrosýne.

Aos colegas professores e gestores da Escola de
Ensino Médio Dr. Gentil Barreira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Aba Pai, à minha família, aos meus professores da UFC, aos meus amigos e aos estudantes do Ensino Médio pelo desenvolvimento da minha racionalidade e da minha sensibilidade, as quais me levam a perceber a beleza inefável que é filosofar com jovens.

De todo coração, obrigada.

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.” (Hannah Arendt).

RESUMO

É caminho para o filosofar o partir de algum lugar. E esse lugar é espaço para questionamentos que muitas vezes já foram formulados por outros filósofos em tempos pretéritos. É o constante amor ou amizade pelo saber. O formular questões filosóficas é basilar no filosofar, no ensinar filosofia. Partir da leitura de um romance para o filosofar pode ser um caminho para criarmos condições de possibilidades para os alunos do ensino médio pensarem a filosofia para além da memorização de conteúdos. Ao lermos um romance, vivenciamos silenciosa e coletivamente as subjetividades das personagens, os quais proporcionam-nos o formular de questões. Para os jovens, acompanhar uma estória, observar o seu enredo no tempo e espaço, ficar tenso com o clímax e esperar um possível final seria um caminho para pensar questões que são próprias dos seres humanos. Na trama romanesca floresce também os problemas humanos observados na realidade, além de oportunizar a observação de subjetividades, as quais também atraem os jovens. A literatura é importante para despertar não só o gosto pela leitura de um bom romance, como também, e a partir dela, para argumentarmos sobre conceitos filosóficos que dizem respeito ao bem viver no mundo. Dessa forma, o Clube de Leitura Sophrosýne, busca proporcionar a leitura romanesca como o caminho para o filosofar. Visa também criar um ambiente coletivo para a leitura e para a argumentação filosóficas a partir de romances, além de fomentar a autonomia juvenil. A metodologia usada foi a pesquisa-ação. Na presente pesquisa, tivemos como resultados o filosofar através dos romances por 6 longas temporadas.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino. Literatura. Romance. Conceitos Filosóficos.

ABSTRACT

Departing from any place can be a way to philosophize. And this point of departure is a space for questionings that have often been formulated by other philosophers in the past. It is the constant love or friendship for knowledge. Formulating philosophical questions is the basis of philosophizing or teaching philosophy. Reading a novel can be a starting point to philosophize, as well as a way of creating the conditions of possibilities for high school students to think philosophy beyond merely memorizing content. When reading a novel, one silently and collectively experiences the characters' subjectivities, which help to formulate questions. Young people can learn to think about issues that are proper to human beings when they follow a story, observe the plot in space and time, get tense with the climax and wait for a possible end. Romances are full of all the human problems that can be observed in reality; they, moreover, make it possible to discern subjectivities, which also attract young people. Literature is important not only to awaken the taste for reading a good novel, but also to serve as a foundation for reflections on philosophical concepts that relate to living a good life in the world. In this sense, the Sophrosyne Reading Club seeks to provide romanesque reading as a way to philosophize. It also aims at creating a collective environment for reading and philosophical argumentation based on novels, in addition to fostering youth autonomy. The methodology used in the research was action research. From the present research we had as results the philosophize through the novels for 6 long periods.

Keywords: Philosophy. Teaching. Literature. Romance. Philosophical Concepts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O primeiro romance lido no Clube de Leitura Sophrosýne	75
Figura 2 – Primeiro encontro do Projeto Clube de Leitura Sophrosýne	76
Figura 3 – A caderneta dos integrantes	78
Figura 4 – Vivenciando um hábito do romance lido	79
Figura 5 – Para além dos muros escolares.	79
Figura 6 – Desenho do integrante, Carlos Andre, simbolizando os protagonistas do romance Orgulho e Preconceito, de Jane Austen	81
Figura 7 – Ensaaios para pensar o romance de forma representacional	82
Figura 8 – Apresentação do romance e problema filosófico do orgulho e o preconceito para toda a Escola	82
Figura 9 – Vivenciando a sensibilidade e a razão no Lar Três Irmãs	86
Figura 10 – Leitura e sensibilidade	88
Figura 11 – A necessidade da leitura filosófico- literária num clube	90
Figura 12 – Caderno de Campo do projeto para apresentação no Ceará Científico 2017	93
Figura 13 – Apresentação do Projeto Clube de Leitura Sophrosýne para as Escolas Públicas do Estado do Ceará: Ceará Científico 2017	93
Figura 14 – Declamação do Cordel O que é Vingança	94
Figura 15 – Halana Vitória e Elias Gomes venceram a etapa regional do Ceará Científico 2017 representando o Projeto Clube de Leitura Sophrosýne: Filosofando a partir de Romances	96
Figura 16 – Visitantes conhecendo o Projeto Clube de Leitura Sophrosýne: Filosofando a partir de Romances, no Ceará Científico, em dezembro de 2017	97
Figura 17 – Apresentação do Projeto Clube de Leitura Sophrosýne ao atual Governador do Estado do Ceará Camilo Santana	100
Figura 18 – Recepção de novos integrantes no Projeto	101
Figura 19 – Palestra AMIZADE e JUSTIÇA em Aristóteles	105
Figura 20 – Conhecendo a autora Joelma Marques	107
Figura 21 – Abertura da 6ª Temporada com O Diário de Anne Frank e problema filosófico da banalidade do mal	107
Figura 22 – Confraternização de recesso da 6ª Temporada: O Diário de Anne Frank	108
Figura 23 – Folder com chamada para novos integrantes em 2019	109
Figura 24 – Evento de abertura da 6ª Temporada do clube com novos integrantes,	

em 2019	109
---------------	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Romances e os conceitos filosóficos	72
Gráfico 2 – Relevância dos romances	73
Gráfico 3 – Empatia a partir da leitura coletiva filosófico-literária.....	74
Gráfico 4 – A interioridade dos personagens ajudando o pensar	75
Gráfico 5 – Percepções e afeições	80
Gráfico 6 – Um novo olhar sobre o mundo vivido	83
Gráfico 7 – A utilidade filosófico-literária	83
Gráfico 8 – A leitura filosófico-literária proporcionando a autonomia	87
Gráfico 9 – A importância do Clube para a escola pública	98
Gráfico 10 – Formação cidadã.....	99
Gráfico 11 – Gestões educacionais	101
Gráfico 12 – O gostar da leitura filosófico-romanesca.....	103

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A FILOSOFIA COMO FAZER CONCEITUAL E ARGUMENTATIVO	16
2.2	A produção filosófica	20
2.3	Filosofia e arte: perceptos e afectos	32
3	DA LITERATURA À FILOSOFIA	39
3.1	Os signos: a violência do ato de pensar	43
3.2	Personagens conceituais	51
3.3	A experiência existencial-histórica como abertura para o filosofar	56
4	PENSANDO A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E FILOSOFIA NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	61
4.1	Filosofia e interdisciplinaridade	61
4.2	O ensino de filosofia a partir da literatura: Clube de Leitura Sophrosýne	71
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	113
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE MESTRADO	115
	ANEXO B – FICHA DE INSCRIÇÃO	125
	ANEXO C – BLUSA DO CLUBE	126
	ANEXO D – LISTA DE FREQUÊNCIA	127
	ANEXO E – ESTATUTO DO CLUBE	128
	ANEXO F – ATA DE FUNDAÇÃO DO CLUBE	130
	ANEXO G – PLANO DE ENCONTRO	131
	ANEXO H – RELATÓRIO MENSAL	132
	ANEXO I – ACOMPANHAMENTO DE CADA PARTICIPANTE	134
	ANEXO J – OBRAS LIDAS NO CLUBE	136

1 INTRODUÇÃO

Ensinar filosofia¹ e a filosofar no contexto atual das escolas públicas vêm tornando-se cada dia mais desafiador, assim como se exige mais e mais criatividade nas metodologias de ensino e de aprendizagem. Além do que o(a) professor(a), a todo instante, é chamado(a) a responder questões tais como: O que é Filosofia? O que é ensinar Filosofia? Isto é, o (a) professor(a), no âmbito, do Ensino Médio, precisa ter em mente que será questionado sobre essas indagações, mesmo sabendo que não há respostas únicas e fixas na história, pois a Filosofia, por sua própria natureza, é uma constante reinvenção, uma constante saída do lugar comum, do dado, do posto historicamente. Além desses questionamentos filosóficos, o professor é desafiado a criar ambientes em que o filosofar entre os jovens seja leve e prazeroso. A filosofia deve falar também ao jovem.

O que fazer, então? Como proporcionar um ambiente para uma aula instigante, uma aula que faça pensar (saída do lugar comum) como dissera Gilles Deleuze (2003)? É possível balancear entre interesses institucionais, interesses dos docentes e interesses dos alunos no que diz respeito ao ensino de filosofia? É possível proporcionarmos meios para que os estudantes do Ensino Médio da escola pública aprendam a filosofar, isto é, sair do lugar comum através da radicalidade do perguntar e do pensar? Será que esses meios são capazes de falar ao jovem do século XXI, público-alvo do profissional de filosofia na Escola Pública?

Muitas questões e caminhos surgem na mente de um(a) professor(a) de filosofia do Ensino Médio, quando se pergunta quais metodologias utilizar para o filosofar entre a juventude hodierna. Na presente pesquisa de Mestrado Profissional em Filosofia, apresentaremos a leitura de um romance como possibilidade para o filosofar com os alunos do Ensino Médio. A leitura romanesca seria um dos meios pelos quais se brotaria o filosofar sobre os problemas filosóficos demasiadamente humanos, os quais, enquanto tais, são imanescentes, pulsam no vivido. Utilizamos como fundamentação teórica os pensamentos de Tzvetan Todorov (2009); Deleuze e Guattari (1992); e Sábato (1993), tais autores analisaram a Filosofia e a Literatura caminhando paralelamente objetivando pensar sobre a existência humana. As perguntas que pulsaram durante toda a pesquisa foi: Podemos filosofar através da literatura, mais especificamente, através da leitura de um romance? Seria a leitura romanesca também instigadora do pensamento? Seria viável o contato com as figuras estéticas e, a partir delas, com os personagens conceituais? É possível se criar um clube de leitura na escola pública que seja

¹ Filosofia como produção conceitual e conhecimento (metódico e sistemático) das realidades inexperimentáveis. (DREHER, 1992, p.18)

espaço para o leve e bom ato de pensar entre a juventude, isso por meio dos romances e dos problemas filosóficos imanentes? Esses foram os problemas da presente pesquisa.

O projeto Clube de Leitura *Sophrosýne*² tem como objetivo geral proporcionar a vivência coletiva da leitura de romances como caminho propedêutico ao filosofar, isto é, pretende criar um ambiente permanente para leitura coletiva de romances, os quais proporcionariam a identificação de problemas e de conceitos filosóficos, além de que fomentariam comunidades de investigação e a empatia entre a juventude cearense, a qual clama por outras formas de ser e sentir.

Nessa caminhada de construção de conhecimento, isto é, na caminhada de criação de um Clube de Leitura na escola pública do Ceará (Escola Pública Dr. Gentil Barreira), com o objetivo de relacionar, por meio da interdisciplinaridade, Filosofia e Literatura, observamos a relevância da metodologia pesquisa-ação.

Thiollent (1986) afirma que a pesquisa-ação seria um tipo de investigação social como base empírica, a qual teria sido pensada e colocada em prática objetivando a resolução de problema, no caso da presente pesquisa, o problema era: É possível filosofar com a juventude a partir de romances? Na pesquisa-ação, segundo Thiollent (1986), os pesquisadores e os participantes estariam envolvidos de modo cooperativo e participativo. O pesquisador aqui sai da simples observação para atuar como partícipe do dia a dia do contexto da investigação-ação. E essa participação deve visar uma nova realidade, uma nova prática educacional. Deve haver entre pesquisador (professor) e as pessoas investigadas um tipo de relação aproximativa e participativa.

Para o filosofar a partir de romances vota-se, no Clube de Leitura *Sophrosýne*, um problema filosófico (justiça, virtude, amizade, vingança, mal, bem) e a partir da escolha também se vota num romance, o qual trate desse problema. A partir disso, passa-se uma temporada (que varia entre um a dois semestres) filosofando num ambiente coletivo e empático. Nesse ambiente, o jovem é estimulado a ser autônomo, isso através da produção de cordéis, palestras, curtas, intervenções escolares e visitas às instituições que vivenciem ou vivenciaram o problema filosófico refletido na temporada.

Ernesto Sábato (1993), na sua obra *Heterodoxia*, ao falar do suposto esgotamento do romance, deixa claro que não há esgotamento, pelo contrário, encontrou-se uma nova fonte

² Palavra do grego *σωφροσύνη*, translit. *sóphrosúnē* ou *sophrosyne*: estado de espírito sã; prudência; bom senso. Um conceito grego que significa autocontrole e moderação, hoje também compreendido como prudência, isto é, pessoa capaz que agir prudentemente, observando a mediania. A *sophrosýne* é o ideal do sábio, pois significa a integridade física e psíquica daquele que sabe moderar seus apetites e desejos. (CHAUI, 2002, p. 511).

para o gênero romance e essa fonte é o enigma da existência. Os heróis ou os vilões dos romances estão na história e enquanto tal e através da qual vivenciam os dilemas da existência histórica. Essa romanesca forma de escrever que olha para história evita o que Sábato (1993) chama de marionetes existentes apenas nos papéis. Escrever olhando para a existência histórica é não esquecer que o humano é eterno, isto é, é eterno porque sempre presenciaremos o amor, a morte, o destino na existência humana, segundo Sábato (1993).

Segundo Sábato (1993), os grandes romancistas puseram suas próprias ideias e sentimentos nos seus personagens históricos. Os grandes romancistas não criaram personagens maiores que eles mesmos.

E ao tratar os personagens como pessoas humanas, observam a liberdade como inerente aos seres reais, à existência humana. O valor do romance encontra-se em perceber, ou melhor, em fazer vicejar o pensamento sobre a liberdade humana.

A arte, especificamente a arte romanesca, é também uma forma de conhecimento, desvela signos, produz perceptos e afectos, para usarmos a linguagem deleuziana. Os esquemas da lógica e da ciência é bem restrito para tentar explicar as regiões mais valiosas da realidade e do ser humano. O mundo das emoções, dos sentimentos, do vivido é bem mais amplo porque, por vezes, dá sentido à existência humana, a qual é impossível de ser reduzida a esquematismos e a previsões. Não tem como prescindir do sujeito e do mundo nos romances e é isso que viceja os perceptos e os afectos. É isso que se pode caracterizar como virtuoso na linguagem romanesca, a qual não pode abrir desse esplendoroso instrumento de apreensão da realidade. Contar uma estória romanesca com lugares, com personagens, com enredo e com clímax é contar sobre as subjetividades que são plenamente humanas.

Seria na tentativa de situar a possibilidade do intercâmbio dos saberes, isto é, no diálogo interdisciplinar entre Filosofia e Literatura que urge o conhecimento do que denominamos interdisciplinaridade. Por que é urgente as metodologias interdisciplinares no âmbito do Ensino Médio na Escola Pública? Porque é mais fácil, para o jovem, observar o mundo como totalidade e não fragmentado.

Como falar ao jovem e filosofar a partir de problemas que são singulares? Foi quando se pensou na leitura coletiva de romances os quais poderiam proporcionar o interesse pelo enredo, pelo espaço e pelas personagens. Mas será mesmo que os romances ainda atraem os jovens pela leitura coletiva num ambiente escolar? Será que as leituras mais rápidas e de fácil acesso não atrairiam mais os jovens para a escola? Enfim, a partir desses questionamentos, pensamos e aceitamos o desafio de deixar a escola mais dinâmica.

2 A FILOSOFIA COMO FAZER CONCEITUAL E ARGUMENTATIVO

2.1 O que é um problema filosófico

O pneu do meu carro furou, o que fazer? Não consigo ligar o computador, será que ele está com defeito? Esse meu celular não liga, o que será que houve? Estamos constantemente diante de problemas, mas será que são filosóficos? O que define e circunscreve um problema filosófico? Há limites e determinações para se compreender quando estaremos diante de um problema filosófico? Lemos três proposições acima nas quais os seres humanos se deparam constantemente, porém sabemos também que há a possibilidade de solução, há a determinação de uma área da vida humana que se propõe a solucionar os referidos problemas, há uma metodologia específica, há um caminho para chegarmos a resolução do problema.

Os problemas filosóficos, ao contrário dos problemas citados acima, rompem a divisa, o linhar, a linde, a demarcação, a divisão, o limite, a fronteira de uma disciplina particular. Chamamos de problemas filosóficos quando estamos diante de indagações que exigem uma abordagem, um tratamento cada vez mais amplo. Eles também podem ser compreendidos como indagações que levam o pensamento, o raciocínio, a observação, a meditação, a reflexão aos seus limites, resistindo, por vezes, a toda tentativa de solução. Ao progredirmos no desenvolvimento de um problema filosófico, isto é, quando nossa mente investiga o móbil de um problema tentando solucioná-lo e se depara com a necessidade de uma visão mais abrangente, mais totalizante, mais holista, chegando aos seus limites. E quando isso acontece estamos diante de um problema desse tipo que, enquanto tal, é urgente, faz a racionalidade humana pensar sob pena de agir no mundo sem perceber as determinações. Mas esses limites a que chega a mente humana são atuais, isto é, são definitivos? São limites intransponíveis, isto é, o ser humano não pode ultrapassar? Aqui também já estamos diante de um problema filosófico que, como tal, ainda é motivo de reflexão e crítica.

Vejamos um exemplo de como a mente humana chega aos seus limites ultrapassando as fronteiras de uma disciplina particular, porém buscando uma resposta, por vezes, não possível. Vejamos, pois, o seguinte diálogo filosófico, a partir da nossa nota de aula.

A criança e o adulto: diálogo filosófico.

Criança: - Papai, por que existe as árvores e as flores?

Adulto: - Filho, porque há terra, sementes e a água do Sol.

Criança: - Mas, papai, existe mesmo a luz do Sol?

Adulto: - Sim, sem a luz do Sol não haveria vida, nem mesmo vida vegetal.

Criança: - Ah,,,sei,,mas como surgiu o Sol?
 Adulto: - Formou-se há muitos, muitos anos atrás.
 Criança: - Muito anos?
 Adulto: - Sim. O Sol formou-se durante bilhões de anos, já muito depois da formação de todo o Universo.
 Criança: - Sei, mas como apareceu o Universo? Quem deu causa a ele?
 Adulto: - Foi Deus que criou. Deus é a causa do efeito Universo.
 Criança: - Nossa! Como Ele fez isso?
 Adulto: - Ele é todo-poderoso. Criou o mundo pelo seu pensamento...
 Criança: - Deus é um super-herói?
 Adulto: - Mais que isso, os poderes de Deus não têm limites. Ele é onipotente.
 Criança: - E como apareceu Deus?
 Adulto: - Nada o fez aparecer. Existe por si próprio. É motor imóvel.
 Criança: - Não tem pai e nem mãe?
 Adulto: - Não. A sua perfeição não requer pais.
 Criança: - Coitado! Eu não me vejo sem meus pais!³

No diálogo acima, podemos observar como uma criança transformou um problema particular da existência da flora, o qual faz parte do campo das explicações biológicas e, enquanto tal, científicas, para um problema filosófico. A criança, intuitivamente, admitiu o princípio filosófico da possibilidade de tudo ser explicado e, mais, imaginou que aquilo que usamos para explicar as coisas tem de ter explicação, porém a mente humana chegou, nesse diálogo, aos seus limites. A própria criança atingiu os seus limites concluindo que um ser sem pai nem mãe é imperfeito. Mas algo para ser perfeito precisa ser criado? Não regressaríamos ao infinito? Estaria a criança filosofando ao observar os limites das argumentações?

Ainda sobre o diálogo, este mostra a fragilidade do princípio “tudo tem explicação” acima mencionado pois, ao ser aplicado ao problema filosófico de Deus, mostrou corrosivo e falso. Esse diálogo pode ser aperfeiçoado se lapidarmos a argumentação, isto é, se substituirmos “tudo tem explicação” por “todos os objetos no mundo” levando a aceitação que haja algo fora do mundo que explica o mundo. Mas aí pode-se, novamente, surgir a crítica que profere que o mundo, como conjunto de todos os seus objetos, não é um objeto do mundo, levando a conclusão de não ser necessário explicá-lo. O desenvolvimento desse problema filosófico poderia ser aperfeiçoado, porém aqui já se percebe que a mente humana deparou-se com limites, por hora, intransponíveis.

O importante diálogo mostra ainda um exemplo de problema filosófico que pode se prolongar infinitamente, pode-se aperfeiçoar argumentos e contra-argumentos. Aquele que filosofa precisa apresentar boas razões, isto é, bons argumentos, os quais devem estar longe de falácias. Nesse sentido, é que o pensamento reflexivo e crítico pode levar o ser humano a

³ Essa estória foi escrita pela autora da dissertação baseada nas aulas de Filosofia ministrada por ela, o diálogo não ocorreu exatamente desse jeito, mas tal construto textual foi elaborado com o intuito de explicitar o que seria problema filosófico.

construir possibilidades de observar as questões humanas por diversas lentes, as quais objetivam compreender o próprio ser humano e o mundo em que vive.

Esses problemas filosóficos não são problemas de ordem técnica ou mesmo esotéricos, os quais supostamente pertenceriam apenas a especialistas; não, eles são de ordem geral, os quais não admitem uma solução simplista e evidente. Qualquer ser humano que seja crítico e que reflita sobre o mundo e seus fatos pode deparar-se com problemas filosóficos, pois estes estão dados e postos nos acontecimentos históricos. Quando estamos diante de um problema desse tipo observamos o quão intrigante, provocante, estimulante é sua suposta solução. Julgamos até já possuir a resposta, porém logo que avançamos com a argumentação almejando a resolubilidade deparamo-nos com lacunas não respondidas, com as incoerências que desmoronam toda a argumentação. Isso provoca a perplexidade diante dos limites plenamente humanos, demasiadamente humanos.

Nesse sentido, é que percebemos que esses dilemas são problemas fundamentais, os quais tratam de vários âmbitos, isto é tratam sobre Deus, sobre o real, sobre a existência, sobre o conhecimento, sobre os valores morais, sobre os valores estéticos, sobre a razão, sobre os sentimentos, sobre a mente e sobre a própria linguagem. Só que mesmo sendo questões fundamentais eles são de um tipo específico, são conceituais, fazem parte da realidade inexperimentável. Os problemas filosóficos são, de fato, problemas conceituais, pois não podemos tratá-los empiricamente, mesmo que, em alguns momentos, temos que recorrer a exemplos empíricos, dados empíricos, os quais são apresentados por outros campos do saber como, por exemplo, pela biologia, pela sociologia, pela física, pela psicologia.

As respostas aos dilemas filosóficos são conceituais. Mas aí pode surgir a proposição: os problemas matemáticos também são conceitos. Nesse sentido, o que demarcaria o aspecto conceitual da matemática e da filosofia? A forma de raciocínio. A argumentação racional filosófica é um tipo de raciocínio que pressupõe crítica, método, sistematicidade e racionalidade isso objetivando a resoluções de problemas fundamentais. No caso da matemática o tipo de raciocínio é o matemático, apenas o matemático, o qual muitas vezes um computador pode executar e oferecer as respostas a esses problemas, que não são filosóficos. Outra diferença básica é que o tipo de verificação às questões filosóficas acontece a partir do debate conceitual entre pessoas que filosofam sobre o mesmo conceito. Não há como verificar uma resposta a um problema filosófico raciocinando sozinho, pedindo ajuda a um computador, indo a um laboratório. Para os problemas filosóficos há a necessidade da argumentação, do debate de ideias, da investigação cautelosa da possível resposta, da articulação lógica e coerência

intrínseca, já que, na maioria das vezes, os problemas filosóficos ficam abertos esperando soluções.

Porta (2014) advoga que há uma especificidade nos problemas e nos conceitos filosóficos, mesmo que pensemos que todo ser humano é por natureza um filósofo, há que percebermos, no âmbito da filosofia, um pensar mais exigente. Expressam-se os filósofos, em suas atividades intrínsecas, a capacidade de reflexão sistemática, metódica e autônoma sobre os mais diversos e importantes problemas e conceitos filosóficos. Não há um caos de opiniões díspares, mesmo que essa seja a primeira aproximação de senso comum.

A filosofia é vista como espaço onde reina o capricho, podendo cada um dizer o que quiser. Seu caráter não empírico é entendido como pura arbitrariedade, quando não como confusão crônica. Porém, essa impressão é falsa: a filosofia não é um caos de pontos de vista incomensuráveis, nem consiste simplesmente em possuir certezas. Trata-se de ter opiniões sobre certos temas bem definidos e sustentá-las em algo diferente de uma convicção pessoal; mais ainda, o núcleo essencial da filosofia não é constituído de crenças tematicamente definidas e racionalmente fundadas, senão de problemas e soluções (PORTA, 2017, p. 27).

Essa não compreensão do fazer filosófico pelo senso comum advém, com as devidas proporções, da não compreensão da existência dos problemas filosóficos. Não se tendo consciência dos tais com os quais os filósofos lidam constantemente, conclui-se que são vozes díspares e soltas ao vento; conclui-se a arbitrariedade dos filósofos pelos seus supostos “meros dizeres”, por “suas promulgações irresponsáveis” ociosas. Essas visões camuflam a originalidade do caráter de resolubilidade dos conceitos filosóficos.

Sendo assim, não perceber que a filosofia lida com problemas e que a unidade dinâmica desses problemas está na base da multiplicidade de conceitos e de argumentações, é ficar sobrevoando a suposta paragem da disparidade arbitrária do senso comum que insiste em camuflar os fatos, os dados, os objetos e as suas relações intrínsecas. Assim, onde não há questões filosóficas, não podem existir filosofia. Perceber esses problemas ao longo da história humana é o caminho para o filosofar argumentativo.

Haveria uma lista fixa de problemas e de conceitos filosóficos a partir da qual um principiante em filosofia se defrontaria em suas primeiras pesquisas filosóficas? Há um caminho para a percepção desses problemas no âmbito dos fatos e das relações naturais e humanas?

A lista dos problemas filosóficos está sempre incompleta e submetida a constante revisão. Não existe, por assim dizer, um catálogo deles fixados por uma instância externa à própria filosofia, e do qual ela poderia se servir. Os problemas da disciplina – e isso por sua própria natureza – não estão ali prontos, esperando simplesmente que o pensador os tome. A sua construção (e não tão só e em primeira linha a sua resposta) é parte essencial do trabalho filosófico (PORTA, 2017, p. 28).

Além da lista de problemas filosóficos está sempre aberta podemos encontrar esses mesmos problemas perpassando vários campos do saber. A presente pesquisa se voltará a percepção e argumentação a partir de problemas filosóficos identificados na leitura romanesca, a qual é fonte, através de seus signos, dos seus perceptos e afectos, para o bom e leve filosofar entre a juventude.

2.2 A produção filosófica

Quando nos propomos ensinar filosofia ou filosofar no Ensino Médio muitas indagações surgem pelo fato de várias historicidades e circunstâncias estarem lado a lado no ambiente escolar, mas especificamente na relação alunos e professor(a) de Filosofia. Um dos questionamentos iniciais seria aquele que indaga sobre o que se deveria ensinar aos adolescentes e jovens. Os adolescentes e jovens deveria aprender a história da filosofia, isto é, a história das várias questões filosóficas? Ou deveriam aprender a filosofar a partir do olhar crítico e reflexivo frente ao mundo e suas determinações? Só que quando deparamo-nos com esse tipo de questionamento, outro surge para pensarmos e analisarmos, qual seja, o que seria mesmo FILOSOFIA? Sem definirmos esse conceito fica, de fato, difícil saber o que os professores deveriam lecionar aos jovens que, na maioria das vezes, nunca tiveram contato com a filosofia, no sentido conteudístico, ou mesmo com o ato de filosofar de forma consciente, mesmo se pensarmos que há a possibilidade se aprender filosofia sem que alguém a tenha ensinado. Teria a filosofia um cerne para seu ensino ou encontra-se em constante reinvenção, “dificultando” assim o próprio ensino-aprendizagem no ambiente escolar?

As dificuldades em construir um ponto de partida para abordar os aspectos básicos do ensino de filosofia, longe de se apresentarem como um obstáculo intransponível, são, pelo contrário, o motor e o estímulo que nos permitem avançar sobre o nosso problema. As tentativas de aclarar esses inconvenientes nos levam a formular perguntas de fundo, que evidenciam que *a situação de ensinar filosofia leva a ter de assumir algumas decisões teóricas*. Quer consideremos que é possível construir “identidade” filosófica reconhecível em qualquer expressão da filosofia ao longo do tempo, quer se considere que a filosofia se caracteriza pela reinvenção constante da própria significação, a questão é elucidar o que se ensina em nome de *esta* filosofia – e, de maneira correlata, como se o faz -, e isso é algo que não pode ser resolvido apenas didaticamente (CERLETTI, 2009, p. 12-13).

Quando observamos o desenvolvimento da história da humanidade, percebemos que a atividade de ensinar e de aprender (transmissão e recepção) da filosofia, segundo Cerletti (2009), esteve estritamente ligada a seu desenvolvimento, isto é, para muitas escolas filosóficas antigas ensinar e transmitir uma dada filosofia eram seus objetivos além do fato de que era isso

que se concentravam muitos filósofos. Lembremo-nos do exemplo de Sócrates, de Platão e de Aristóteles, os quais filosofavam ensinando as suas maneiras de filosofar, isto é, ao mesmo tempo que transmitiam suas filosofias também ensinavam uma nova forma de se pensar a realidade histórica, epistemológica, física, metafísica, ética e política. Essa forma de ensino e de aprendizado não estava vinculada a sistemas educativos, fato divergente a partir da modernidade quando se começou a pensar a institucionalização do ensino de filosofia. Na modernidade, a filosofia passa a ocupar lugares nos programas ditos oficiais, isto é, o Estado passa a proferir caminhos para o ensino e a aprendizagem da filosofia.

Os mestres ou professores já não transmitem uma filosofia – ou a sua filosofia –, mas agora, para além do grau de liberdade que tenham para exercer essa atividade, ensinam “Filosofia” de acordo com os conteúdos e os critérios estabelecidos pelos planejamentos oficiais e pelas instituições habilitadas para tal. O sentido de “ensinar filosofia” estaria, pois, redefinido pelo sentido institucional que se outorga a esse ensino. Nossa pergunta inicial parece então ficar circunscrita às condições práticas da sua implementação (CERLETTI, 2009, p. 13).

Mas estaríamos livres dos questionamentos sobre o fazer próprio do filósofo e do professor de filosofia mesmo no âmbito institucionalizado? Parece-nos que não, a cada dia somos levados a mostrar as razões da importância da filosofia no Ensino Médio. E para apresentarmos a importância precisamos definir o que seria filosofia e o que ensinar, não obstante, como vimos anteriormente, esses dois questionamentos são próprios, isto é, perpassam toda história da filosofia não tendo, pois, uma definição fixa e estanque, dependeria do filósofo estudado e do seu contexto histórico. Cada filósofo define o que pensa ser filosofia e como “ensiná-la”. Mas teríamos que ter pronta uma resposta para essas questões no âmbito institucionalizado?

O fato de, ao pretendermos ensinar filosofia, sermos conduzidos a, como um aviso prévio, ter de ensaiar uma possível resposta à interrogação sobre que é filosofia, e que essa tentativa suponha já introduzir-se na filosofia é, mais do que didática ou pedagógica, basicamente filosófica. As interrogações “que é ensinar filosofia?” e “que é filosofia?” mantêm então relação direta que enlaça aspectos essenciais da filosofia e do filosofar (CERLETTI, 2009, p. 14).

Mas o que aconteceria na prática? O profissional de filosofia precisa, de imediato, responder a essas questões? No dia a dia escolar, as respostas a essas questões costumam serem postergadas, não se deve “perder” tempo teorizando sobre isso, exige-se a introdução imediata aos conteúdos próprios da filosofia. Pressupõe, nesse sentido, as respostas que muitas vezes são amplas e abertas. O problema dessa forma de pensar e de fazer filosofia no âmbito institucionalizado é que leva à acriticidade.

Compreendendo essas questões iniciais, as quais os profissionais de filosofia lidam cotidianamente, advogamos aqui, assim como Cerletti (2009) que todo ensino filosófico consiste numa intervenção filosófica, isso porque compreendemos, por exemplo, que a leitura de romance pode ser um caminho para o filosofar sobre determinados conceitos. Compreendemos que o jovem do Ensino Médio pode iniciar os questionamentos e as argumentações filosóficas tendo como propedêutica a literatura, mais precisamente, a leitura de um romance, o qual teve como contexto de surgimento o início da modernidade.

Em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais de filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica (CERLETTI, 2009, p. 19).

É caminho para o filosofar, partir de algum lugar. E esse lugar é espaço para questionamentos que muitas vezes já foram formulados por outros filósofos em outros tempos pretéritos. É o constante amor ou amizade pelo saber. E essa importância do perguntar, do formular questões filosóficas é basilar no filosofar, no ensinar filosofia. Partir da leitura de um romance para o filosofar pode ser um caminho para criarmos condições de possibilidades para os alunos do ensino médio observarem a filosofia para além da memorização de conteúdo estanques. Aqui, advogamos, que é central na filosofia o possibilitar do caminho para o filosofar sem que esse esteja desvinculado da tradição histórica filosófica.

Deleuze e Guattari (1992) iniciam suas reflexões, no livro “O que é a filosofia?”, explicitando a questão de que só se pode trazer à tona o que, de fato, seja a filosofia somente quando chega a velhice, momento no qual se costuma proferir proposições de modo franco e diretamente. Mas qual referencial teórico utilizar para trazer a discussão do que seja isso chamado “Filosofia”? Pois bem, tais referenciais são escassos ou, quando muito, bem distintos gerando mais um problema filosófico. Seria filosófico esse não fechamento nas definições? Cabe sempre a filosofia a abertura às possibilidades de definições e de compreensões?

Os autores aqui apresentados descrevem que, outrora, a vontade estava no âmbito de se fazer filosofia, mesmo que a pergunta pelo que fosse ficasse no ar, sem resposta, tinha-se apenas como pressuposto o estilo, isto é, adotava-se um estilo de se fazer filosofia. No caso específico de Deleuze e Guattari (1992) a pergunta vicejou da seguinte forma: O que foi que eles fizeram a vida toda? O que é isso chamado filosofia, chamado filosofar? Os próprios autores deixam claro que nunca se deixaram de perguntar, até mesmo deram uma resposta direta: “[...]a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 10).

De fato, essa resposta acolhe a questão fundamental: O que é filosofia? Todavia, ainda fica a lacuna de quando se forma, se inventa, se fabrica o conceito, ou seja, há a necessidade de determinação da ocasião, das circunstâncias, dos personagens, das condições e das incógnitas da questão. São as determinações do conceito, as quais partem da problemática filosófica. Nesse sentido, haveria um âmbito para a formulação dessas determinações da resposta ao problema, isto é, do conceito.

Seria preciso formulá-la “entre amigos”, como uma confiança ou uma confiança, ou então face ao inimigo como um desafio, e ao mesmo tempo atingir esta hora, entre o cão e o lobo, em que se desconfia mesmo do amigo. É a hora em que se diz: “era isso, mas eu não sei se eu disse bem, nem se fui assaz convincente”. E se percebe que importa pouco ter dito bem ou ter sido convincente, já que de qualquer maneira é nossa questão agora (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.10).

Sim, para Deleuze e Guattari (1992), os conceitos têm necessidade dos chamados personagens conceituais, os quais contribuem para a sua própria definição. Mas quem seriam esses personagens conceituais que criariam os conceitos? Haveria espaço e tempo determinados para eles? Como reconhecer um personagem conceitual? Quais os critérios para a identificação de um personagem conceitual? Dizem Deleuze e Guattari (1992, p. 10):

Amigo é um desses personagens, do qual se diz mesmo que ele testemunha a favor de uma origem grega da filosofia: as outras civilizações tinham Sábios, mas os gregos apresentavam esses “amigos” que não são simplesmente sábios mais modestos. Seriam os gregos que teriam sancionado a morte do Sábio, e o teriam substituído pelos filósofos, os amigos da sabedoria, aqueles que procuram a sabedoria, mas não a possuem formalmente.

Para Deleuze e Guattari (1992), entre o filósofo e o sábio não haveria apenas uma certa diferença de grau, pelo contrário, haveria, sim, uma diferença intrínseca, pois se costuma territorializar o sábio como sendo do Oriente, além de que se entende que ele pensa por figura, isto é, que pensa por imagens, as quais são, muitas vezes, tomadas como verdade sem muita articulação lógica e coerência intrínseca. Já o filósofo pensa e cria o conceito, o qual pressupõe a racionalidade humana através de princípios lógicos básicos e clássicos. Mas houve muitas mudanças no conceito de “amigo” até entre os gregos, segundo Deleuze e Guattari (1992). Amigo seria, aqui, potencialidade, presença intrínseca ao pensamento.

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. [...] É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.10).

Deleuze e Guattari (1992) deixam claro que as criações vêm antes do sensível, da própria arte, pois esta faz existir entidades espirituais. Assim também acontece com os conceitos, pois segundo nosso autor, eles são *sensibilia*. Mas qual a diferença entre ciência, arte e filosofia se elas são igualmente criadoras? É que, para Deleuze e Guattari (1992), compete exclusivamente a filosofia criar conceitos no sentido estrito. Aqui deve ficar claro que não há um céu para os conceitos como se eles já estivessem prontos bastando aos seres humanos apreendê-los. Não, para Deleuze e Guattari (1992), eles devem ser inventados, fabricados ou antes mesmos criados e com assinatura de seus criadores filósofos, seus amigos por excelência. Deleuze e Guattari (1992, p. 14)) questionam-se: “Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos?”.

Aqui já se pode perceber a especificidade da filosofia para o nosso autor pesquisado. A partir de uma definição em contrário, observa-se o que a filosofia não é. É a diferença afirmando a singularidade da Filosofia. Em Deleuze e Guattari (1992), filosofia não é contemplação, não é reflexão e nem muito menos comunicação.

Essa caracterização da filosofia como não sendo contemplação, não sendo reflexão e não sendo comunicação deixa um caminho para o filosofar a partir dos romances no projeto Clube de Leitura Sophrosýne, objeto da presente pesquisa. A partir dos romances, os jovens deparam-se com os perceptos e os afectos do campo da arte e, como esse contato também provoca o pensamento, são levados a filosofar os conceitos já pensados por filósofos da história da filosofia. Quando há a carência desses conceitos, os próprios jovens, com a propedêutica inerente, lançam os seus conceitos. Um integrante do projeto, como pode ser constatado adiante, ousou criar um conceito de vingança, isso a partir de um cordel. Esse pode ser um caminho, não o único, claro.

Esse recorte é extremamente necessário para a compreensão clara do que vem a ser Filosofia em Deleuze e Guattari (1992), pois contemplação, reflexão e comunicação não são especificidade do filósofo. Seria retirar da filosofia um âmbito, um fazer que é seu, isso pela própria especificidade de seus problemas e de suas respostas, mesmo essas provisórias. Essa especificidade da Filosofia demarca campos ao mesmo tempo que dialoga entre os tais. Eis Deleuze e Guattari (1992) delimitando o que seja Filosofia pelo que ela não é, isto é, a partir da diferença:

Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os

artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva. E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o “consenso” e não o conceito (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.14).

Essa noção de comunicação, de conversação democrática entre amigos visando o consenso para a criação de conceitos nunca foi viável, segundo Deleuze e Guattari (1992). Nossos autores esclarecem que, entre os gregos, o conceito era antes um “pássaro-solilóquio-irônico que sobrevoava o campo de batalha das opiniões rivais aniquiladas.” (DELEUZE; GUATTARI 1992, p. 15). Assim, fica bastante claro que, no âmbito filosófico intrínseco, a contemplação, a reflexão e a comunicação são paixões. Contemplar, refletir e comunicar seriam paixões e enquanto tais passividades, sem a atividade criadora. A contemplação, a reflexão e a comunicação são, ao contrário, máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas. Filosofia não deve ser compreendida como o caminho pelo qual se chega aos Universais, pelo contrário, a filosofia suscita as particularidades imanentes. Ora, Deleuze e Guattari (1992, p. 14), dizem que:

Os Universais de contemplação, e em seguida de reflexão, são como duas ilusões que a filosofia já percorreu em seu sonho de dominar as outras disciplinas (idealismo objetivo e idealismo subjetivo), e a filosofia não se engrandece mais apresentando-se como uma nova Atenas e se desviando sobre Universais da comunicação que forneceriam as regras de um domínio imaginário dos mercados e da mídia (idealismo inter-subjetivo).

Ao contrário dessa perspectiva dos Universais, Deleuze e Guattari (1992) informam-nos que toda criação é singular, é própria, é determinada espaço e temporalmente, ou seja, é sócio-histórica. Nesse sentido, o conceito como criação propriamente filosófica é sempre criação de uma singularidade. E a isso Deleuze e Guattari (1992) proferem que os Universais não explicam nada, pelo contrário, eles próprios devem ser explicados, aclarados, analisados.

Indo de encontro a essa perspectiva dos Universais na filosofia, lê-se e aprende-se, logo no início dos estudos da tradição filosófica, o aforismo: “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o mundo”, o qual se encontra na entrada do templo de Delfos, na cidade de Delfos-Grécia. Não se sabe ao certo a autoria desse aforismo, todavia ele é um claro imperativo para a necessidade do aprender a pensar, do aprender a refletir, não tomando nada como evidente, nem mesmo o próprio eu; para conhecer o mundo, há a necessidade de autorreflexão e conhecimento. Ora, esses caminhos da tradição filosófica foram e são extremamente importantes, no entanto, para Deleuze e Guattari (1992), não constituem uma atividade precisa do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista da educação para a criação.

Como criar e conhecer o mundo a partir do conhecimento de si? Por essas dificuldades, por vezes bem práticas do ponto de vista educacional do ser humano, Deleuze e Guattari (1992) consideram como decisiva a definição de Filosofia como conhecimento por puro conceito. Não haveria, pois, lugar para opor o conhecimento por conceitos, seja na experiência possível ou mesmo na intuição. Os autores se valem de Nietzsche para as suas compreensões:

Pois, segundo o veredito nietzschiano, você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver de início criado, isto é, construído numa intuição que lhes é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.15-16)

Nesse momento, nosso autor lembra que o próprio construtivismo sugere ou mesmo exige que toda criação seja uma realização a partir de um plano, o qual certamente efetiva-se como uma existência autônoma. Ora nesse sentido, para Deleuze e Guattari (1992), criar conceitos é fazer algo. Agora como se utilizam os conceitos ou mesmo a quem eles prejudicam ou ajudam é um campo muitas vezes modificável.

Os conceitos serão sempre assinados, a exemplo, da substância de Aristóteles, do *cogito* de Descartes, da *mônada* de Leibniz, o *imperativo categórico* de Kant, a *potência* de Schelling, a *duração* de Bergson e a própria *desterritorialização* de Deleuze. Muitas vezes esses conceitos são expressos por meios de palavras extraordinárias, por vezes, até chocante ou bárbara. Outras vezes, os conceitos são apresentados de maneira simples usando a linguagem comum. Há na escolha do conceito um certo estilo ou mesmo gosto filosófico, os quais fazem parte do que Deleuze e Guattari (1992) chamam de uma sintaxe específica, potência que se atualiza através do sublime.

O batismo do conceito solicita um gosto propriamente filosófico que procede com violência ou com insinuação, e que constitui na língua uma língua da filosofia, não somente um vocabulário, mas uma sintaxe que atinge o sublime ou uma grande beleza (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 16).

Ora, mas essa ideia de batismo dos conceitos poderia suscitar a estabilidade, desuso ou mesmo a morte com o passar dos tempos, porém não é o caso; pelo contrário, na visão de Deleuze, os conceitos são constantemente submetidos às exigências da renovação, de substituição e mesmo de mutação, circunstâncias que dão a filosofia geografias e histórias agitadas. Mas aqui nos lembremos da indagação de Deleuze e Guattari (1992): qual a unidade resta as filosofias? Essa mutabilidade conceitual, no caso da filosofia, é equivalente na ciência e na arte? Nesse sentido, especificamente no âmbito da filosofia, mesmo com a mutabilidade dos conceitos, haveria a clareza do conceito como Ideia filosófica? Para que serve a atividade de criar conceitos? Para quais usos cria-se o conceito? A filosofia precisa mostrar sua utilidade?

“A resposta segundo a qual a grandeza da filosofia estaria justamente em não servir para nada é um coquetismo que não tem graça nem mesmo para os jovens.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 16).

As indagações do parágrafo anterior são perguntas de Deleuze e Guattari (1992) que, nesse estudo, pretende-se aclarar ou mesmo traçar um caminho para possíveis respostas. Criar conceitos daria uma proeminência à filosofia já que é sua especificidade? Não. Pode assegurar a filosofia uma função, mas não proeminência, pois existem outras formas também criadoras, por exemplo, as formas artísticas e as formas científicas.

Pois bem, fala-se do amigo ou mesmo do amante do saber, contudo Deleuze e Guattari (1992) deixam claro que essa noção de “amigo” não pode existir sem rivais, sem oponentes; e se a Filosofia tem origem grega é pelo fato de, na cidade, emergir o *agôn* entre os homens livres enquanto rivais. Essa situação, segundo Deleuze e Guattari (1992), foi tematizada por Platão, nas suas obras, ou seja, se um cidadão almeja algo, necessariamente, encontrará rivais, com exceção no âmbito da política.

[...] o mesmo não acontece na política, onde quem quer que seja pode aspirar ao que quer que seja, na democracia ateniense tal como a vê Platão. De onde a necessidade para Platão de uma ordenação, na qual se criem instâncias que permitam julgar acerca do bem-fundado das pretensões: são as Ideias como conceitos filosóficos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 18).

Diante dessa rivalidade própria no âmbito da filosofia, isto é, do fazer do filósofo enquanto criador dos conceitos pergunta-se: qual a natureza do conceito enquanto realidade filosófica? Os filósofos estariam preocupados com a natureza das suas criações? Não, em geral, os filósofos, segundo Deleuze, não se ocuparam o bastante com a natureza do conceito enquanto realidade filosófica, pelo contrário, consideraram os conceitos como um conhecimento ou uma representação dados, os quais se explicariam por faculdades (abstração ou generalização) capazes de formá-los ou mesmo de utilizá-los(juízos). Mas o conceito pode ser dado? Vimos anteriormente que os conceitos são criados através da autoposição. Não haveria, nesse sentido, um lugar dos conceitos dados.

Tanto mais o conceito é criado, tanto mais ele se põe a si mesmo, independentemente e necessariamente: o mais subjetivo será o mais objetivo. Foram os pós-kantianos que mais deram atenção, neste sentido, ao conceito como realidade filosófica, notadamente Schelling e Hegel (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 20).

Segundo Deleuze e Guattari (1992), nessa perspectiva, há sim realidade no conceito, contudo uma realidade inexperimentável empiricamente. Não há simplicidade no âmbito dos conceitos filosóficos, pois os conceitos não são simples, eles têm sua realidade a

partir de vários componentes. Um conceito se apresenta como uma multiplicidade, como contorno irregular, o qual se define pela cifra de seus componentes. “É um todo, porque totaliza seus componentes, mas de modo fragmentário. É apenas sob essa condição que pode sair do caos mental, que não cessa de espreitá-lo, de aderir a ele, para reabsorvê-lo.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27).

A interpretação deleuziana sobre a noção de conceito na filosofia leva-nos impreterivelmente ao campo pré-conceitual, isto é, ao âmbito do problema, mais especificamente ao problema filosófico, o qual não deve ser assimilado como mera interrogação. Pensar e criar conceitos na filosofia é saber que há problemas os quais dão sentido às possíveis compreensões conceituais que visam soluções.

Na filosofia, para Deleuze e Guattari (1992), não se criam conceitos aleatoriamente, pelo contrário, criam-se conceitos em função dos problemas filosóficos, os quais muitas vezes são mal vistos ou mesmo mal colocados. A isso, Deleuze e Guattari (1992) compreendem como sendo a pedagogia do conceito. Há uma pedagogia do conceito, há uma historicidade no conceito, mesmo que por vezes “zingueagueante”, pois os conceitos cruzam outros problemas, cruzam plano de imanência diferentes. Quando pensamos em conceito filosófico há a necessidade de clareza sobre o fato de que nenhum conceito é puro.

Sendo assim, um conceito é criado a partir de componentes vindos de outros conceitos, os quais muitas vezes tentam responder a outros problemas filosóficos a partir de outros planos de imanência. Um conceito criado opera a partir de um novo corte, isto é, quando se viceja determinado conceito é pelo caminho de novos contornos, os quais são reativados ou mesmo recortados. A pureza conceitual é uma ilusão. Mesmo compreendendo essa não pureza conceitual, Deleuze e Guattari (1992) analisam que o conceito possui um devir, o qual mantém uma relação com conceitos situados num mesmo plano de imanência. É nesse mesmo plano que os conceitos mantêm relações de justaposição, coordenação de seus contornos. É num mesmo plano, mesmo com historicidades distintas, que os conceitos compõem seus respectivos problemas, pertencendo a uma mesma filosofia.

Essa relação de semelhança e multiplicidade traz à tona a compreensão de que todo conceito tem um número finito de componentes o que proporciona a bifurcação sobre outros conceitos diferentes os quais também participam do plano, porém em região distintas. Esses outros conceitos bifurcados partilham problemas semelhantes, conectáveis, isto é, participam de uma cocriação. Aqui, Deleuze e Guattari (1992) chamam a atenção para o fato de que um conceito não exige apenas um único problema filosófico, o qual proporciona o remanejamento de conceitos anteriores. Não, um conceito pressupõe uma encruzilhada de problemas, os quais

dão margem ao aliar de conceitos coexistentes. Sim, os conceitos aliam-se uns aos outros! “Os conceitos vão, pois, ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 31).

Outra característica importante para a compreensão do que é próprio da Filosofia, isto é, a criação de conceitos é que estes têm razão de ser e de devir quando tornam seus componentes inseparáveis, mesmo quando distintos e heterogêneos. O que define a consistência conceitual é, além da multiplicidade, a inseparabilidade de seus componentes, isso é sua endoconsistência, conforme analisam os autores mencionados no parágrafo anterior.

Ainda como característica do conceito há a noção de ponto de coincidência, de acumulação e de condensação dos próprios componentes conceitual. Cada componente do conceito é o que Deleuze e Guattari (1992) chamam de “traço intensivo”, isto é, simples e pura singularidade, compreendida não na perspectiva da ciência, mas como variações ordenadas segundo sua vizinhança.

Mas, contrariamente ao que se passa na ciência, não há nem constante nem variável no conceito, e não se distinguirão, nem espécies variáveis para gênero constante, nem espécie constante para indivíduos variáveis. As relações no conceito não são nem de compreensão nem de extensão, mas somente de ordenação, e os componentes do conceito não são nem constantes nem variáveis, mas puras e simples *variações* ordenadas segundo sua vizinhança. Elas são processuais, modulares (DELEUZE; GUATTARI 1992, p. 32, grifo do autor).

Exemplificando: o conceito de pássaro não se encontra no que entendemos por gênero ou mesmo por espécie, não se encontra no que os seres humanos compreendem por cores, por cantos e mesmo pela postura de um pássaro, nesse âmbito, encontra-se o indiscernível que não pode ser analisado como uma sinestesia, isto é, como um cruzamento de sensações a partir de uma impressão. No conceito, há, pelo contrário, a heterogênese latente, a qual se mostra a partir da ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança. É como se o conceito estivesse, como bem argumentaram Deleuze e Guattari (1992), numa ação de sobrevoo com relação aos seus componentes intrínsecos.

Ele é imediatamente co-presente (sic) sem nenhuma distância de todos os seus componentes ou variações, passa e repassa por eles: é um ritornelo, num opus com sua cifra. O conceito é um incorporal, embora se encarne ou efetue nos corpos. Mas, justamente, não se confunde com o estado de coisas no qual se efetua. Não tem coordenadas espaço-temporais, mas apenas ordenadas intensivas. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 33).

Aqui se deve compreender a distinção que Deleuze e Guattari (1992) fazem entre energia e intensidade. Por energia se deve compreender como a maneira da intensidade

desenvolver-se ou anular-se nos estados de coisas extensivos. É como se a intensidade fosse a condição de possibilidade da energia. Isso fica claro que, no conceito, não se encontra energias, mas intensidades. O conceito mostra, diz, viceja o que os autores chamam de *acontecimento*, nunca a essência ou mesmo a coisa, o objeto material. Por exemplo, o acontecimento do conceito de pássaro citado acima; nisso se mostra também a inseparabilidade do número finito dos seus componentes, os quais são heterogêneos, os quais são percorridos pelo o que Deleuze e Guattari (1992) chamam de ponto de sobrevoo absoluto, numa velocidade infinita. Aqui se deve compreender o conceito como o próprio ato de pensamento, o qual operaria numa velocidade infinita.

E essa velocidade infinita (característica de absoluto do conceito) também encontra-se com a característica da relatividade, isto é, relatividade de seus componentes, aos quais se relacionam com outros conceitos, com plano de imanência, com os problemas que almeja resolver. Assim, nesse sentido, pensar na característica da absolutibilidade do conceito, é pensar que o conceito é absoluto pela condensação que opera, isto é, pelo lugar que ocupa sobre o plano de imanência, pelas próprias condições que impõe ao problema. “É absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmentário. É infinito por seu sobrevoo ou sua velocidade, mas finito por seu movimento que traça o contorno dos componentes.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 34).

Nesse sentido, fica claro para Deleuze e Guattari (1992), que o filósofo não é passivo no que diz respeito a produção conceitual. Não, o filósofo sabe da necessidade de recomposição, de remanejamento e de modificação dos conceitos.

A não passividade do humano filósofo já se mostra quando os adolescentes veem-se diante dos conceitos já produzidos ao longo da história da filosofia, isso na prática do projeto Clube de Leitura *Sophrosýne* aqui proposto. Ao longo dos debates e das leituras romanescas-filosóficas, os adolescentes integrantes do projeto, ao serem violentados pelos signos, pensam, saem do lugar comum e passam a concordar ou discordar trazendo à tona a sua posição e, porque não dizer, a propedêutica de um conceito filosófico com todas as limitações próprias a idade juvenil. Com a prática do projeto Clube de Leitura *Sophrosýne*, já podemos observar a possibilidade sempre em aberto de nova condensação conceitual, isso através da pedagogia do conceito, do *agôn* entre os jovens contemporâneos.

Deleuze e Guattari (1992) afirmam que bastaria apenas um detalhe para uma nova condensação conceitual, a qual, por vezes, acrescenta ou mesmo retira componentes de outrora do plano de imanência. Os filósofos se corrigem, constituem novos conceitos, alteram conceitos e formas de pensar de outrora, contudo há algo que permanece e esse algo é a maneira como o

conceito criado se põe nele mesmo e com os outros. É aqui que se observa a relação entre relatividade e absolutidade do conceito como formas de vicejar a pedagogia e ontologia, sua criação e sua autopoisição, sua idealidade e sua realidade.

Esses duplos estão intrinsecamente interligados e construídos sem referências, por isso pensar conceitualmente é pensar criativamente. A atividade conceitual do filósofo é criação. Não há a possibilidade das referências no ato de pensar filosoficamente para Deleuze e Guattari (1992, p.34): “O conceito define-se por sua consistência, endo-consistência e exo-consistência, mas não tem referência: ele é auto-referencial (sic), põe a si mesmo e põe seu objeto, ao mesmo tempo que é criado. O construtivismo une o relativo e o absoluto.”.

Deleuze e Guattari (1992) compreendem a não discursividade da filosofia, isto é, o conceito como inerente ao fazer do filósofo não é discursivo, não encadeia proposições, pelo contrário, é criação a partir de acontecimentos que se põem. Ora, dizem Deleuze e Guattari (1992), quando se confunde o conceito com a proposição tende-se a acreditar na existência de conceitos científicos considerando a proposição como portadora de suposta “intensão” vicejando o conceito filosófico como uma proposição com ausência de sentido. Há nesse sentido o exemplo da lógica, a qual, segundo Deleuze e Guattari (1992), confunde conceito com proposição.

Esta confusão reina na lógica, e explica a ideia infantil que ela tem da filosofia. Medem-se os conceitos por uma gramática “filosófica” que os substitui por proposições extraídas das frases onde eles aparecem: somos restringidos sempre a alternativas entre proposições, sem ver que o conceito já foi projetado no terceiro excluído. O conceito não é, de forma alguma, uma proposição, não é proposicional, e a proposição não é nunca uma intensão. As proposições definem-se por sua referência, e a referência não concerne ao Acontecimento, mas a uma relação com o estado de coisas ou de corpos, bem como às condições desta relação (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 34-35).

Ora, aqui se percebe, segundo Deleuze e Guattari (1992), que as condições estabelecidas para as proposições são todas extensionais, não há a constituição de uma intensão. Pensar por meio de proposições é pensar operando sucessivas operações de enquadramento, operações que também são de correspondências entre conjuntos previamente delimitados. Seria justamente essas sucessões e essas correspondências que, segundo Deleuze e Guattari (1992), definiriam a discursividade nos ditos sistemas extensivos, formas de pensar que contrapõem ao pensamento filosófico, o qual opera através da inseparabilidade das variações no conceito. Para os autores, os conceitos só têm consistências intensivas fora das assim chamada coordenadas, pois se vicejam livremente fora do âmbito discursivo, são criações, são vibrações.

Os conceitos são centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros. É por isso que tudo ressoa, em lugar de se seguir ou de se corresponder. Não há nenhuma razão para que os conceitos se sigam. Os conceitos, como totalidades fragmentárias, não são sequer os pedaços de um quebra-cabeça, pois seus contornos irregulares não se correspondem. Eles formam um muro, mas é um muro de pedras secas e, se tudo é tomado conjuntamente, é por caminhos divergentes (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 35).

É interessante que se poderiam perguntar: e as ligações? E as pontes entre os conceitos? Mesmo essas tentativas de aproximações são chamadas por Deleuze e Guattari (1992) de encruzilhadas, ou mesmo desvios que não tem nenhuma descrição nos discursos. Essas ligações (pontes) são móveis, apresentam digressões. O que pode parecer uma diferenciação entre a filosofia e a ciência, por exemplo. A filosofia atuando na enunciação dos conceitos fragmentários e a ciência enunciando proposições científicas parciais. Mas toda enunciação não seria uma enunciação de uma posição? Sim, mas segundo os autores ora estudados, a enunciação de posição permanece de forma exterior à proposição, a qual tem como objetivo um estado de coisas referencial com valores de verdade. Ora, aqui está a diferença, pois a enunciação de posição é estritamente imanente ao conceito, o qual tem por objeto a inseparabilidade dos componentes que proporcionam a consistência advinda também dos personagens conceituais intrínsecos. A partir disso os filósofos apresentam uma hipótese entrecruzada:

Por enquanto, dispomos apenas de uma hipótese muito ampla: das frases ou de um equivalente, a filosofia tira conceitos (que não se confundem com ideias gerais ou abstratas), enquanto que a ciência tira prospectos (proposições que não se confundem com juízos), e a arte tira perceptos e afectos (que também não se confundem com percepções ou sentimentos). Em cada caso, a linguagem é submetida a provas e usos incomparáveis, mas que não definem a diferença entre as disciplinas sem constituir também seus cruzamentos perpétuos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 35).

2.3 Filosofia e arte: perceptos e afectos

Segundo Deleuze e Guattari (1992), a arte é a única coisa que se conserva no mundo. Ela conserva a si apesar de durar o tempo do seu suporte e seus materiais. A arte conserva, mas não a maneira dos produtos industriais que são pensados e criados com tempos e materiais determinados. A arte, para estes pensadores, é independente. Após a criação, a arte tornar-se independente do seu modelo, dos seus personagens eventuais, dos espectadores e do seu criador.

Essa independência é tão real e latente que, nos encontros do Clube de Leitura Sophrosýne, mesmo o contato com obras romanescas de tempos históricos diferentes dos quais os adolescentes e os jovens são acostumados, o impacto é imediato. O romance fala, grita aos

adolescentes e aos jovens. Os personagens, mesmo com suas percepções comuns a sua época, levam os adolescentes e os jovens do projeto a questionarem as ações atuais, a perceberem as entrelinhas das ações humanas de outrora e contemporâneas. A observação das subjetividades é o que mais prendem os jovens nas leituras. É o confronto com o jeito de ser do outro que leva a auto-observação juvenil no projeto aqui analisado.

Mas o que se conserva na criação artística, no romance? “O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213).

Perceptos e afectos, para os autores supracitados, não são percepções e afetos. Perceptos e afectos são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido, existem na ausência do homem. Por exemplo, o ser humano que lemos nos romances é ele próprio um conjunto de perceptos e de afectos, pois excede qualquer vivido, mesmo partido dos problemas filosóficos vividos. Esse ser humano do romance, para dar um exemplo da arte, é um ser de sensação, e nada além disso, pelo contrário, existe em si.

O artista cria blocos de perceptos e de afectos, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar de pé sozinho. O mais difícil é que o artista o faça *manter-se de pé sozinho*. Para isso, é preciso por vezes muita inverossimilhança geométrica, imperfeição física, anomalia orgânica, do ponto de vista de um modelo suposto, do ponto de vista das percepções e afecções vividas; mas estes erros sublimes acedem à necessidade da arte, se são os meios interiores de manter de pé (ou sentado, ou deitado). [...] Manter-se de pé sozinho não é ter um alto e um baixo, não é ser reto (pois mesmo as casas são bêbadas e tortas), é somente o ato pelo qual o composto de sensações criado se conserva em si mesmo (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 214).

Um romance, como criação artística, é um monumento segundo Deleuze e Guattari (1992), pois se sustenta em alguns traços e linhas, além de ter bases imutáveis, isto é, apresentar perceptos e afectos memoráveis. A escrita de uma obra romanesca é através também da sensação. Porém, essas sensações, como perceptos, não são percepções que remeteriam a um objeto, isto é, a uma referência. Segundo Deleuze e Guattari (1992), se as sensações, como perceptos e afectos, assemelham-se a algo é apenas uma semelhança produzida por seus próprios meios, seus próprios materiais. O romance precisa dos meios materiais, linguísticos e históricos para a sua produção, porém não deve ser visto como idêntico aos meios materiais da obra de arte, no caso, do romance. Os perceptos e os afectos não são idênticos os meios materiais do romance, pelo contrário, é independente, transcende, existe em si depois de criado.

Mesmo se o material só durasse alguns segundos, daria à sensação o poder de existir de se conservar em si, na eternidade que coexiste com esta curta duração. Enquanto dura o material, é de uma eternidade que a sensação desfruta nesses mesmos momentos. A sensação não se realiza no material, sem que o material entre

inteiramente na sensação, no percepto ou no afecto (DELEUZE; GUATTARI 1992, p. 216-217).

Mas qual seria o objetivo da arte com os meios materiais? Qual seria o objetivo do romance com seus personagens, seus tempos, seus espaços, sua historicidade e seus signos? Segundo Deleuze e Guattari (1992), o objetivo da arte, no romance, no caso desta pesquisa, é fazer vicejar, ou melhor, arrancar o percepto das percepções, arrancar o afecto das afecções.

Esse arrancar o percepto das percepções e dos afectos das afecções faz, no caso dos romances, um meio para o filosofar entre os jovens, isso pelo impacto que esses monumentos podem ter na vida de um adolescente e de um jovem. Ao serem violentados pelos signos emergidos com a leitura, a passividade diante das singularidades mundanas tornar-se algo mais difícil. O impacto dos diferentes signos, dos perceptos e dos afectos do romance provocam a transformação humana, no caso, a transformação juvenil no âmbito escolar, familiar e social. É essa a proposta do projeto, provocar a atividade do pensamento e, conseqüentemente, a liberdade das ações sociais e históricas.

O romance visa extrair um bloco de sensações (perceptos e afectos), um puro ser de sensações. Haveria um método que, por exemplo, cada romanista teria para criar seus escritos que trazem a existência em si dos perceptos e dos afectos? Segundo Deleuze e Guattari, sim. Cada escritor tem seu modo de criar através das palavras e da sintaxe. A sintaxe é o modo de relacionar as palavras, as quais trazem à tona os blocos de perceptos e afectos. Essas sensações que existem por si mesma não devem ser compreendidas como apenas memórias passadas. Segundo Deleuze e Guattari (1992), a memória intervém pouco na arte. Aqui, os dois autores mencionados, lembram da obra proustiana.

É verdade que toda a obra de arte é um *monumento*, mas o monumento não é aqui o que comemora um passado, é um bloco de sensações presentes que só devem a si mesmas sua própria conservação, e dão ao acontecimento o composto que o celebra. O ato do monumento não é memória, mas fabulação (DELEUZE; GUATTARI 1992, p. 218, grifo dos autores).

Esses autores também compreendem que não se escreve a partir de uma suposta memória, por exemplo, não se escreve com a memória do tempo de infância, mas com blocos de infância, os quais se transformam em devires-criança no presente. Nesse sentido, é que só se atinge o percepto ou o afecto como autônomos e suficientes, não se devendo nada mais àqueles que os experimentam ou experimentaram. Sim, para os autores mencionados no parágrafo anterior, o romance se elevou ao percepto e ao afecto. São os seres de sensação que se conservam na hora de um dia, no do calor de um momento. E esses seres de sensação partem

de um estilo do autor – da sintaxe de um escritor, a qual faz com que se elevem das percepções vividas ao percepto, das afecções vividas ao afecto.

Essa sintaxe presente nos romances influenciará os adolescentes e os jovens de uma forma indelével ao ponto de refletir em outras disciplinas do currículo escolar, por exemplo, língua portuguesa, história e redação. Os debates filosóficos a partir dos romances elevam a capacidade de escrita e argumentação reconhecida pelos próprios integrantes do projeto.

Lembremo-nos de que para os outros em questão, no romance, não há similitude entre a fabulação criadora e uma lembrança ampliada. O romancista excede os estados perceptivos e afetivos do vivido. O romancista torna-se um vidente. Torna-se um fabricante de gigantes personagens, inspirados no vivido, porém transcendem a ele como percepto e afecto.

Um grande romancista é, antes de tudo, um artista que inventa afectos não conhecidos ou desconhecidos, e os faz vir à luz do dia, como devires de seus personagens[...]. Quanto Proust parece descrever tão minuciosamente o ciúme, inventa um afecto porque não deixe inverter a ordem que a opinião supõe nas afecções, segundo a qual o ciúme seria uma consequência infeliz do amor: para ele, ao contrário, o ciúme é finalidade, destinação e, se é preciso amar, é para poder ser ciumento, sendo o ciúme o sentido dos signos, o afecto como semiologia. [...] O artista acrescenta sempre novas variedades ao mundo. Os seres da sensação são variedades, como os seres de conceitos são variações e os seres de função são variáveis (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 226-227).

Nessa perspectiva, é que há a concepção, para os dois supramencionados autores, do artista como aquele que mostra, inventa e cria os afectos relacionado aos perceptos que nos são dados. Essa criação produz transformação, prende o leitor, no caso do romance, no composto, fazendo-o vivenciar novos devires. É o fazer uma nova linguagem dentro de uma linguagem. É tornar possível as múltiplas possibilidades de ver o vivido, por vezes, invisível. O romancista cria uma nova sintaxe possibilitadora da autonomia dos perceptos e dos afectos.

A arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. A arte não tem opinião. A arte desfaz a tríplice organização das percepções, afecções e opiniões, que substitui por um monumento composto de perceptos, de afectos e de blocos de sensações que fazem as vezes de linguagem. O escritor se serve de palavras, mas criando uma sintaxe que as introduz na sensação, e que faz gaguejar a língua corrente, ou tremer, ou gritar, ou mesmo cantar: é o estilo, o “tom”, a linguagem das sensações ou a língua estrangeira na língua, a que solicita um povo por vir, oh! Gente do velho Catawba, oh! Gente de Yoknapatawpha! O escritor torce a linguagem, fá-la vibrar, abraça-a, fende-a, para arrancar o percepto das percepções, o afecto das afecções, a sensação da opinião – visando, esperamos, esse povo que ainda não existe (DELEUZE; GUATTARI 1992, p. 228).

Arte, especificamente o romance, é um monumento e, enquanto tal, não comemora, não quer celebrar o que já passou. O romance, pelo contrário, como criação artística, transmite

para o futuro os perceptos e os afectos que persistiram no acontecimento, que encarnaram o acontecimento.

Aqui não se deve compreender como uma celebração ao passado memorável ou hostil, pelo contrário, é um apelo a um novo jeito de ser no presente e futuro. O adolescente e o jovem são violentados, numa interpretação deleuziana, a filosofar a partir dos romances, das figuras estéticas que impactam diretamente seu presente e futuro. E essa violência acontece de várias formas no dia a dia dos encontros do projeto: debates, visitas externas, dinâmicas, palestras, criação de cordéis e encontros apazíveis dos integrantes.

Contudo, para Deleuze e Guattari (1992), as figuras estéticas bem como o seu estilo não devem ser compreendidas como retórica. O monumento não atualiza o acontecimento dito virtual, pelo contrário, incorpora-o, encarna-o, dá-lhe um corpo, uma vida, um universo. Esses são os universos possíveis, isto é, nem atuais e nem virtuais. No romance, há os seus limites, seus distanciamentos, suas aproximações, seus blocos de sensações. Aqui Deleuze e Guattari (1992) analisam o possível como categoria estética fundamental. Perceptos e afectos fazendo-se possíveis. “Não é esta a definição do percepto em pessoa: tornar sensíveis as forças insensíveis que povoam o mundo, e que nos afetam, nos fazem devir?” (DELEUZE; GUATTARI 1992, p. 235).

O que conta realmente nos romances? Por que vê-los como esse lugar de devires outros, de suscitadores de sensações? O romance pode suscitar esses seres chamados perceptos e afectos? A estória romanesca não é criada para apenas mostrar a temporalidade dos fatos, dos costumes, dos modos de ser no mundo. Cada palavra faz vibrar a imaginação, a qual deve sair do comum, do posto, do fato, apesar de partir da territorialidade deve desterritorializar fazendo surgir o novo mundo de sensações o qual, por vezes, sobrevoa a história, é espelho para história.

Não parece que a literatura, e particularmente o romance, estejam numa outra situação. O que conta não são as opiniões dos personagens segundo seus tipos sociais e seu caráter, como nos maus romances, mas as relações de contraponto nos quais entram, e os compostos de sensações que esses personagens experimentam eles mesmos ou fazem experimentar, em seus devires e suas visões. O contraponto não serve para relatar conversas, reais ou fictícias, mas para fazer mostrar a loucura de qualquer conversa, de qualquer diálogo, mesmo interior. É tudo isso que o romancista deve extrair das percepções, afecções e opiniões de seus “modelos” psicossociais, que se integram inteiramente nos perceptos e afectos aos quais o personagem deve ser elevado sem conservar outra vida (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 243).

Essa autonomia dos perceptos e dos afectos, a partir do ato de criação, encontra-se ligada ao plano de composição estética, porém este não vem antes, não é um plano preconcebido ou mesmo voluntário, pelo contrário, sua tomada de consciência mostra-se progressivamente. Por exemplo, Deleuze e Guattari (1992) afirmam que uma cidade não vem depois de uma casa,

nem muito menos o cosmos depois do território; o universo também não vem depois da figura, pelo contrário, a figura é aptidão de universo. Ora, nesse sentido é que há a complementariedade, pois da sensação composta (dos perceptos e dos afectos) chega-se ao plano de composição estética valendo-se da progressão mútua.

E é nessa lógica que os autores supramencionados afirmam que “A sensação composta, feita de perceptos e de afectos, desterritorializar o sistema da opinião que reunia as percepções e afecções dominantes num meio natural, histórico e social.” (DELEUZE; GUATTARI 1992, p. 252) Com a desterritorialização há a reterritorialização no plano de composição novo, por assim dizer, pois a sensação composta precisa de um plano para erguer sua casa, precisa de molduras que delimitam seus componentes. O autor romanesco criador de uma nova sintaxe faz vibrar a língua materna, nesse sentido, precisa desterritorializar para reterritorializar, abrindo espaço para o que os autores citados chamam de “desenquadramento que abre e fende sobre um cosmos infinito”.

Como em Pessoa, uma sensação, sobre o plano, não ocupa um lugar sem estendê-lo, distendê-lo pela Terra inteira, e liberar todas as sensações que ela contém: abrir ou fender, igualar o infinito. Talvez seja próprio da arte passar pelo finito para reencontrar, restituir o infinito (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 253).

Diante dessa possibilidade de restituir o infinito através da arte, surge a pergunta: o que define o pensamento? Como a arte e a filosofia podem vicejar o pensar? É possível o pensar por meio da arte e da filosofia? Estes filósofos afirmam que o que analisam o pensamento, isto é, como os três grandes modos (a arte, a ciência e a filosofia) definem o pensamento, é justamente sua maneira de enfrentar o caos, de traçar um plano, de esboçar um plano sobre o caos. Mas como a arte, a ciência e a filosofia fazem para salvar o infinito enfrentando o caos? No caso da Filosofia, ela que salvar o infinito dando-lhe um plano de imanência, o qual leva até o infinito os acontecimentos ou conceitos consistentes a partir da ação de personagens conceituais.

Já a ciência faz a renúncia do infinito para obter a referência; a ciência traça um plano de coordenadas somente indefinidas, o qual tenta definir sempre os estados de coisas, as funções e mesmo as proposições referenciais, sempre sob o olhar, ou melhor, a partir da ação de observadores parciais. Já arte objetiva criar o finito que possa restituir o infinito, ou seja, a arte traça um plano de composição que traz consigo monumentos (sensações compostas) sob a ação de figuras estéticas. Essas figuras estéticas são os personagens que tanto prendem a atenção juvenil. Ao longo da presente pesquisa, foi um fato constado que os adolescentes e

jovens são muito atenciosos para com a subjetividades dos personagens. É o olhar para o outro para se percebe e tenta construir outro jeito de estar no mundo das singularidades e acontecimentos.

Mas será que devemos pensar a arte como a síntese da ciência e da filosofia? Seria arte a síntese da finitude para o infinito? Não. Há especificidades em cada três formas de pensar mencionadas anteriormente. Essas formas de pensar são distinguidas pela natureza do plano, pelo lugar que ocupa para pensar o real.

Pensar é pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda por sensações, e um desses pensamentos não é melhor que um outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente “pensado”. As molduras da arte não são coordenadas científicas, como as sensações não são conceitos ou o inverso. As duas tentativas recentes para aproximar a arte da filosofia são arte abstrata e a arte conceitual; mas não substituem o conceito pela sensação, criam sensações e não conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 254).

Destarte, é lúcido perceber que os três pensamentos estão em constante cruzamentos, estão, por vezes, entrelaçando-se, porém sem a possibilidade de síntese. Aqui, a partir dos autores mencionados, percebe-se que a filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte também criando ergue monumentos com seus blocos de sensações, isto é, seus perceptos e seus afectos; já a ciência edifica estados de coisas com suas funções. Assim, se pensarmos através de um tecido de correspondências podemos perceber que há diálogo entre os planos, há os pontos de culminâncias. A sensação pode se tornar sensação de um conceito ou de uma função. O conceito, pode ser um conceito de uma função ou de uma sensação. A função, função de sensação ou de conceito. Assim que Deleuze e Guattari (1992) afirmam que cada elemento criado sob um plano apela para outros elementos heterogêneos. Há perigos nos pontos de culminâncias entre os planos? Sim. “É verdade que estes pontos culminantes comportam dois perigos extremos: ou reconduzir-nos à opinião da qual queríamos sair, ou nos precipitar no caos que queríamos enfrentar.” (DELEUZE; GUATTARI 1992, p. 255).

3 DA LITERATURA À FILOSOFIA

Ao lermos um romance, vivenciamos coletivamente ou silenciosamente as subjetividades dos personagens, os quais nos proporcionam formular questões e a tentativa de respostas. Sim, para os jovens, acompanhar uma estória, observar o seu enredo no tempo e espaço, ficar tenso com o clímax e esperar um possível final seria um caminho para pensar questões que são próprias dos seres humanos.

Mas o que pode mesmo a literatura? Essa é uma pergunta que todo pesquisador deve fazer-se! Todorov (2009), no seu livro *Literatura em perigo*, apresenta-nos vários exemplos de pessoas que se valeram da literatura para se encontrarem a si mesmas, para formularem questões que dizem respeito aos seres humanos. Valeram-se da literatura, da poesia como fonte de sublimação de sentimentos, como fonte para o pensar, como fonte para vivenciar os perceptos e os afectos. O primeiro exemplo comentado foi o de John Stuart Mil, o qual teria registrado na sua autobiografia a profunda depressão pela qual tinha passado quando tinha 20 anos e para sua surpresa e alegria teria encontrado uma coletânea de poema de Wordsworth. Todorov (2009) afirma que o encontro com esses versos proporcionou a sublimação dos seus sentimentos. O autor russo cita o filósofo do utilitarismo John Stuart Mill:

Eles me pareceram ser a fonte na qual eu podia buscar a alegria interior, os prazeres da simpatia e da imaginação que todos os seres humanos podem compartilhar [...]. Eu precisava que me fizessem sentir que há na contemplação tranquila das belezas da natureza uma felicidade verdadeira e permanente (MILL, 1969, p.81 apud TODOROV, 2009, p. 73-74).

Outro caso foi de uma jovem na prisão, a qual teria sido acusado de conspirar contra os alemães. Tratava-se de Charlotte Delbo. Ela que passaria noites sozinha numa cela, sem acesso à leitura, contudo uma detenta da cela abaixo tinha acesso a biblioteca da prisão. Delbo pensou e fez uma corda com fios do seu cobertor para que a detenta de baixo enviasse-lhe livros pela janela. Seria o escritor Stendhal através de sua personagem Fabrice del Dongo que seria companheiro de Delbo. O romance era A cartuxa de Parma. Esse companheiro de Delbo não falava, todavia a tirava de sua solidão dilacerante. Delbo ouviu outras vozes de personagens: Alceste (O misantropo, de Molière), Electra, Don Juan, Antígona. A cada um proporcionando uma autorreflexão silenciosa nos tempos de solidão enclausurante. Mesmo depois de voltar à França, Delbo teve dificuldades para voltar a vida. Muito tempo de escuridão em Auschwitz, tempo esse que foi capaz de varar muitas ilusões humanas, capaz de ceifar a imaginação, declarando tudo e todos falsos seres vivos. Porém, Delbo se lembra do personagem Alceste do livro O misantropo de Molière que a arrebatava com suas palavras de luz e reflexão. Assim,

Delbo (1995, p. 5 *apud* TODOROV, 2009, p. 75) singelamente descobre que os personagens dos livros podem ser companheiros confiáveis:

As criaturas do poeta são mais verdadeiras que as criaturas de carne e osso, porque são inesgotáveis. É por essa razão que elas são minhas amigas, minhas companheiras, aquelas graças às quais estamos ligados a outros seres humanos, na cadeia dos seres e na cadeia da história (TODOROV, 2009, p. 75).

São dois exemplos de pessoas que tiveram o contato com os romances, o mundo do poeta e que se viram arrebatadas de sua dor, de sua angústia. O que permitiram os romances, as palavras e as narrativas dos romancistas? Responde Todorov (2009, p. 75-76):

Elas me permitem dar forma aos sentimentos que experimento, ordenar o fluxo de pequenos eventos que constituem minha vida. Elas me fazem sonhar, tremer de inquietude ou me desesperar. Quando estou mergulhado em desgosto, a única coisa que consigo ler é a prosa incandescente de Marina Tsvetaeva; todo o restante me parece insípido. Outro dia, descubro uma dimensão da vida somente pressentida antes e, porém, a reconheço imediatamente como verdadeira: vejo Nastassia Philipovna através dos olhos do príncipe Míchkin, “o idiota” de Dostoiévski, ando com ele nas ruas desertas de São Petersburgo, impulsionado pela febre de um iminente ataque de epilepsia. E não posso me impedir de me perguntar: por que Míchkin, o melhor dos homens, aquele que ama aos outros mais do que a si mesmo, deve terminar sua existência reduzido à debilidade, enclausurado em um asilo psiquiátrico?

Sim, a literatura pode muito como bem proferiu Todorov (2009). É uma espécie de amiga que nos estende a mão quando estamos deprimidos. Ela nos torna mais humanos quando nos aproxima de outros humanos. É uma espécie de lupa que nos faz enxergar o mundo de uma forma mais nítida, conseqüentemente, levando-nos a caminhar no mundo de uma forma melhor, sabendo alguns caminhos para alguns destinos.

Todavia, não devemos, como bem nos alertou o autor citado no parágrafo anterior, pensar em literatura como uma técnica para cuidados com a alma. Literatura é revelação do mundo e como tal pode auxiliar os seres humanos nas suas transformações internas, na percepção de problemas filosóficos plenamente humanos. Há assim para a literatura um papel vital a cumprir, contudo deve-se observá-la em sentido amplo e intenso da forma como, segundo Todorov (2009), prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é, por vezes, marginalizado. Para ele, hoje predomina uma concepção reduzida do literário.

Assim como a filosofia e as demais ciências humanas, a literatura é conhecimento de mundo. É vivência social no mundo. O objetivo de compreensão da literatura é, sem dúvidas, a experiência humana. Mas o que haveria de especificidade para a literatura? Responde Todorov (2009, p. 77): “[...] a literatura faz viver as experiências singulares; já a filosofia maneja

conceitos. Uma preserva a riqueza e a diversidade do vivido, e a outra favorece a abstração, o que lhe permite formular leis gerais.”

Este autor nos apresenta o exemplo de dois possíveis olhares para o livro *O Idiota* de Dostoiévski:

O Idiota, de Dostoiévski, pode ser lido e compreendido por inúmeros leitores, provenientes de épocas e culturas muito diferentes; um comentário filosófico sobre o mesmo romance ou a mesma temática seria acessível apenas à minoria habituada a frequentar esse tipo de texto. Entretanto, para aqueles que os compreendem, os propósitos dos filósofos têm a vantagem de apresentar proposições inequívocas, ao passo que as metáforas do poeta e as peripécias vividas pelas personagens do romance ensejam múltiplas interpretações (TODOROV, 2009, p.78).

É interessante observar que quando o escritor faz brotar um objeto, um acontecimento, um caráter de um personagem ele não impõe tais características, pelo contrário, deixa livre para imaginação do leitor e, como compreende Todorov (2009), incita-o para tornar-se mais ativo, vivo e intenso na vivência no mundo.

O que produziria a obra literária? Responde Todorov (2009, p.78):

Lançando mão do uso de evocativos das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial.

Com Todorov (2009), de fato, fundamenta-se o que se vivenciou no Projeto Clube de Leitura *Sophrosýne*, isto é, com os casos singulares dos romances, ao longo das temporadas, percebeu-se o ampliar da interpretação simbólica dos integrantes. A cada capítulo lido coletivamente novas capacidades de associações eram edificadas ampliando mais e mais a cidade chamada racionalidade-emotiva.

Nesse sentido, indaga-se: a literatura teria um papel particular a cumprir no que diz respeito a interpretação do mundo?

A literatura tem um papel particular a cumprir nesse caso: diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela não formula um sistema de preceitos; por essa razão, escapa às censuras que se exercem sobre as teses formuladas de forma liberal. As verdades desagradáveis – tanto para gênero humano ao qual pertencemos quanto para nós mesmos – têm mais chances de ganhar voz e ser ouvidas numa obra literária do que numa obra filosófica ou científica (TODOROV, 2009, p. 80).

E essas verdades desagradáveis assim como o brotar das subjetividades captaram os participantes da presente pesquisa. De fato, as vozes dos romances ganharam voz e ouvidos

entre os membros do clube de leitura. Voz, porque a partir da leitura do romance os membros eram chamados a emitir sua visão sobre os personagens, isso diante de todos os integrantes e de visitantes. Ouvidos, porque acontecia uma mudança gradual na forma de ler, de escrever e de observar o mundo.

Todorov (2009) também nos apresenta o filósofo americano Richard Rorty, o qual teria caracterizado de uma forma singular a contribuição da literatura para o mundo. Segundo Todorov (2009), Rorty recusa-se a usar os termos “verdade” e “conhecimento”, quando apresenta a contribuição da literatura para a humanidade. Literatura teria mais o papel de curar o “egoísmo” humano, entendido como ilusão de uma suposta autossuficiência, do que remediar nossa ignorância.

O que seria a leitura de romances para Rorty, nas palavras de Todorov (2009, p. 80-81):

A leitura de romances, segundo ele, tem menos a ver com a leitura de obras científicas, filosóficas ou políticas do que com outro tipo bem distinto de experiência: a do encontro com outros indivíduos. Conhecer novas personagens é como encontrar novas pessoas, com a diferença de que podemos descobri-las interiormente de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista do seu autor.

Porém esses encontros com os indivíduos dos romances também podem suscitar o pensar, podem levar a criação de conceitos, a partir dos próprios problemas vividos. Os indivíduos dos romances também vivenciam os problemas plenamente humanos. Isso ficou bastante claro na 4ª Temporada do projeto com a leitura e debates do romance “Um estudo em vermelho” de Artur Conan Doyle. Os integrantes do projeto observaram o conceito de vingança ser edificado, a partir da ação do personagem Jefferson Hope. E essa edificação proporcionou os debates dos limites entre os conceitos de justiça e de vingança.

A partir da prática de observar a subjetividade do personagem Jefferson Hope ouve, no projeto, a ânsia de se compreender os limites e coordenadas do conceito presente no romance e seu paralelo com os dias atuais. Sim, a partir da leitura do romance, fez uma análise se de fato de como hoje se aplica a vingança ou a justiça nas decisões humanas e institucionais. Nesse sentido, perceptos, afectos e conceitos caminharam juntos nos romances proporcionado aos integrantes ser mais de si.

Qual seria assim a riqueza dos personagens para o ser humano que lê? O confronto com a diferença alargaria as nossas visões de mundo? E se o outro fosse ficcional ainda assim seríamos impactados com a violência do pensar? Edificar-se-ia mais pontes de comunicação entre os humanos, por vezes, diferentes entre si?

Quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo. Essa amplitude interior (semelhante sob certos aspectos àquela que nos proporciona a pintura figurativa) não se formula com o auxílio de proposições abstrata, e é por isso que temos tanta dificuldade em descrevê-la; ela representa, antes, a inclusão na nossa consciência de novas maneiras de ser, ao lado daquelas que já possuímos. Essa aprendizagem não muda o conteúdo do nosso espírito, mas sim o próprio espírito de quem recebe esse conteúdo; muda mais o aparelho perceptivo do que as coisas percebidas. O que o romance nos dá não é um novo saber, mas uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós; nesse sentido, eles participam mais da moral do que da ciência. O horizonte último dessa experiência não é a verdade, mas o amor, forma suprema da ligação humana (TODOROV, 2009, p.81).

Todorov (2009) faz ainda dois questionamentos importantes que advêm das análises feitas por Richard Rorty⁴: Será mesmo necessário descrever a compreensão ampliada de mundo humano, a qual ascendemos mediante a leitura de um romance como correção de nosso egocentrismo assim como o deseja a descrição sugestiva de Rorty? Ou então como a descoberta de uma nova verdade de desvelamento, verdade necessariamente partilhada por outros homens?

Todorov (2009) deixa bem claro que a questão terminológica não o interessa muito, o que se deve deixar claro é o fato da relação entre literatura e mundo, assim como consequência, a relação entre o próprio discurso literário e o discurso abstrato. “Pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade e nos permite cumprir nossa vocação” (TODOROV, 2009, p. 82).

Essa relação da literatura como o mundo, o falar sobre o mundo produzindo perceptos e afectos, numa linguagem deleuziana, caminha com o pensar sobre os problemas filosóficos que também são imanentes ao vivido na experiência histórica, a qual é singular. A estória romanesca fala sobre o mundo, engaja-se no mundo visando, nesse sentido, a transformação humana a partir do impacto dos signos que forçam o pensar. A linguagem, nos romances, não expressa apenas qualidades estéticas, pelo contrário, caminha visando a autonomia, desde o contato com as subjetividades dos personagens. Essa autonomia desenvolve-se a partir do contato com os monumentos que Deleuze e Guattari (1992) já tematizaram: os perceptos e os afectos.

3.1 Os signos: a violência do ato de pensar

⁴ A Obra de R. Rorty analisada por Todorov trata-se de “Redemption from Egotism. James and Proust as spiritual exercises”, de 2001.

No livro “Proust e os signos”, Deleuze (2003) nos interpela a pensar sobre como os signos forcem o aprendizado. As análises do autor sobre a obra romanesca de Proust “Em busca do tempo perdido” visam a compreensão sobre o que, de fato, seria essa busca do tempo perdido. Como buscar um tempo perdido? Qual tipo de busca? São memórias a serem compreendidas? Um esforço de recordação a partir de uma obra romanesca? Quais problemas filosóficos poderiam ser suscitados a partir do romance de Proust? Qual olhar sobre o tempo e sobre a verdade visa suscitar Proust? Seria uma forma de suscitar o olhar filosófico para a singularidade das ações humanas? Aqui, já podemos observar a interdisciplinaridade entre Filosofia e Literatura? O impacto dos signos proporciona o pensar que pode levar a criação também do conceito.

Deleuze (2003) traz à tona que a obra de Proust é genial porque não se deve compreender essa busca como um simples esforço de recordação, uma exploração nos labirintos da memória. A palavra “busca” em Proust diz respeito a busca da verdade, isto é, a verdade que há nos signos emitidos. Todos signos emitem suas verdades. Já a noção de tempo perdido não deve ser compreendida como tempo passado, deve ser compreendido como tempo que se perde. Com o que se perde o tempo? Vejamos que há a relação da memória e do tempo nessa busca, porém não no sentido lato apenas como meio para se relatar um aprendizado. “É certo que a memória intervém como meio da busca, mas não é o meio mais profundo; e o tempo passado intervém como uma estrutura do tempo, mas não é a estrutura mais profunda.” (DELEUZE, 2003, p. 2).

A clareza de um relato de aprendizado na obra de Proust para Deleuze (2003) deixa claro que não se trata apenas de uma exposição involuntária da memória. Há um movimento na obra, há caminhos para formação humana, a partir da boa interpretação dos signos. Os signos forcem o aprendizado de ações passadas e presentes, contudo com fortes repercussões no futuro. Não há aprendizado sem a compreensão dos signos, os quais são seres materiais. Os seres materiais emitem signos os quais são decifrados a todo instante. Tudo que tem o potencial para o ensino emite signos e todo ato de aprender é uma interpretação de signos. Nesse sentido, para Deleuze (2003), o romance de Proust não se baseia na exposição de uma memória de um tempo perdido, pelo contrário, busca o aprendizado a partir dos signos.

Essa emissão de signos também se fez presente nos encontros do projeto Clube de Leitura Sophrosýne. A cada ida ao placo para ler coletivamente o romance votado para temporada, a cada evento do projeto: palestra, visita às instituições externas, dinâmicas entre os participantes, debates sobre as ações dos personagens proporcionavam a violência do pensar. Todo encontro emitia signos. O ato de ver o colega muito nervoso no palco lendo para todos,

gerava o desafio em todos envolvidos de ultrapassar a barreira da timidez excessiva, a qual muitas vezes inibe o pensar. A interpretação de todos esses signos e outros levava o jovem ao pensar, a saída do lugar comum.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos (DELEUZE, 2003, p. 2).

É nesse sentido que Deleuze (2003) observa a obra de Proust, “Em busca do tempo perdido”, como expositora da possibilidade de aprendizado através da interpretação dos signos. Aprender é saber interpretar signos. Essa obra de Proust, segundo Deleuze (2003), apresenta-se como a exploração dos diferentes mundos de signos, os quais são organizados por meio de círculos e se cruzam em vários pontos. Contudo, deve ficar claro que, em alguns momentos, há mundos de signos que se fecham em si dificultando, muitas vezes, a interpretação de quem faz parte de outro mundo de signos. Há unidade e pluralidade no mundo dos signos.

A unidade de todos os mundos está em que eles formam sistemas de signos emitidos por pessoas, objetos, matérias; não se descobre nenhuma verdade, não se aprende nada, se não por decifração e interpretação. Mas a pluralidade dos mundos consiste no fato de que estes signos não são do mesmo tipo, não aparecem da mesma maneira, não podem ser decifrados do mesmo modo, não mantêm com o seu sentido uma relação idêntica (DELEUZE, 2003, p. 3).

O primeiro mundo dos signos que chamou a atenção de Deleuze (2003) na obra de Proust foi o da MUNDANIDADE. Em que consiste esse tipo de signo mundano? Qual a sua especificidade? Por que a importância dele nas relações humanas e no romance de Proust? Esse mundo de signo, chamado MUNDANIDADE, concentra e emite muitos signos, causa estranheza por sua velocidade tamanha e seu espaço diminuto. Não há homogeneidade na mundanidade. Há uma volatilidade nesse mundo, os signos mundanos evoluem, imobilizam-se e, por vezes, são substituídos por outros. Deleuze, advoga que os signos mundanos surgem como substitutos de uma ação ou mesmo de um pensamento.

Trata-se, portanto, de um signo que não remete a nenhuma outra coisa, significação transcendente ou conteúdo ideal, mas que usurpou o suposto valor de seu sentido. Por esta razão a mundanidade, julgada do ponto de vista das ações, é decepcionante e cruel e, do ponto de vista do pensamento, estúpida. Não se pensa, não se age, mas emitem-se signos. [...] O signo mundano não remete a alguma coisa; ele a “substitui”, pretende valer por seu sentido. Antecipa ação e pensamento, anula pensamento e ação, e se declara suficiente. Daí seu aspecto estereotipado e sua vacuidade, embora não se possa concluir que esses signos sejam desprezíveis. [...] Eles são vazios, mas essa vacuidade

lhes confere uma perfeição ritual, como que um formalismo que não se encontrará em outro lugar. Somente os signos mundanos são capazes de provocar uma espécie de exaltação nervosa, exprimindo sobre nós o efeito das pessoas que sabem produzi-los (DELEUZE, 2003, p. 3).

O filósofo apresenta dois exemplos do romance de Proust para explicitar os signos mundanos. Um é o fato de que na casa da senhora. Verdurin não se rir, nada é dito de engraçado nessa casa, porém, em determinado momento, um outro personagem chamado Cottard faz um sinal, um gesto de que está proferindo algo de engraçado, logo em seguida a senhora Verdurin faz um sinal de que está rindo levando o senhor Verdurin a rir também. Já a senhora Germantes, outra personagem, apesar de mostrar um coração duro, muitas vezes emite signos encantadores. A senhora Germantes nada faz por seus amigos, não pensa como eles; apenas emite signos, por vezes, jubilantes. Nesse sentido é que Deleuze (2003) afirmara sobre o signo mundano não ter a pretensão de remeter a alguma coisa; ele apenas substitui, isto é, pretende valer por seu significado.

O segundo círculo capaz de emitir signos é o amor. E no caminho do amor caminha a paixão, a qual individualiza os amantes pelos signos que traz consigo ou mesmo emite. Aqui, no âmbito da paixão, o silêncio é determinante. Segundo Deleuze (2003), o amor nasce da interpretação silenciosa. É preciso decifrar o amado. Há a necessidade de interpretação de um mundo que projetamos e identificamos como nosso, pois o ser amado aparece como signo e enquanto tal precisa ser decifrado.

O ser amado aparece como um signo, uma “alma”: exprime um mundo possível, desconhecido de nós. O amado implica, envolve, aprisiona um mundo, que é preciso decifrar, isto é, interpretar. Trata-se mesmo de uma pluralidade de mundos; o pluralismo do amor não diz respeito apenas à multiplicidade dos seres amados, mas também à multiplicidade das almas ou dos mundos contidos em cada um deles. Amar é procurar explicar, desenvolver esses mundos desconhecidos que permanecem envolvidos no amado (DELEUZE, 2003, p. 4).

Essa tentativa de interpretação vem também ao lado do desejo do amante que o amado lhe direcione todas as suas preferências, todas as suas carícias e gestos. Mas esse direcionamento faz parte de um mundo conhecido e decifrado? Não. É no desconhecimento que brota a necessidade do aprendizado a partir dos signos. E mesmo o conhecimento de um mundo possível emitido pelo amante não determina a total de determinação do amor, pois há o elemento do ciúme emitido por esse mesmo mundo possível interpretável.

A contradição do amor consiste nisto: os meios de que dispomos para preservar-nos do ciúme são os mesmos que desenvolvem esse ciúme, dando-lhe uma espécie de autonomia, de independência, com relação ao nosso amor. [...] o ciúme é mais profundo do que o amor, ele contém a verdade do amor. O ciúme vai mais longe na apreensão e

na interpretação dos signos. Ele é a destinação do amor, sua finalidade (DELEUZE, 2003, p. 4).

Em Proust, tematizado por Deleuze (2003), os signos amorosos não podem ser compreendidos como os signos mundanos, os quais são signos vazios muitas vezes substituindo o pensamento e a ação. Os signos do amor, ao contrário, não são vazios, porém são mentirosos, pois escondem muitas vezes o que exprimem. Interpretar os signos amorosos é saber interpretar mentiras. “Nós interpretamos todos os signos da mulher amada, mas no final dessa dolorosa decifração nos deparamos com o signo de Gomorra como a expressão mais profunda de uma realidade feminina original.” (DELEUZE, 2003, p. 5). Aqui o autor expõe as ideias de Proust sobre a suposta natureza feminina, a qual não se deixa revelar facilmente, daí a mentira na emissão de signos amorosos.

O terceiro mundo de signos que viceja aprendido é o mundo das impressões ou qualidades sensíveis. Segundo a perspectiva deleuziana, uma dada qualidade sensível é capaz de nos proporcionar emoções e sentimentos acompanhados da transmissão de uma espécie de imperativo para pensar, para lembrar, para sentir. Essas qualidades sensíveis, quando experimentadas, não aparecem como uma propriedade qualitativa dos objetos que servem de suporte material no momento, pelo contrário, aparecem como signo de um objeto completamente diferente e isso requer o processo de decifração. Precisamos decifrar o signo transmitido por essas qualidades sensíveis (impressões), às vezes, essa empreitada, mesmo com o esforço do sujeito, pode mostrar-se fracassada. Essas qualidades sensíveis vicejam a possibilidade de um objeto diferente do que o material designa. E esses signos são verídicos, são plenos por suscitar a afirmação ou mesmo a alegria, por exemplo. São signos materiais.

As qualidades sensíveis ou as impressões, mesmo bem interpretadas, não são ainda em si mesmas, signos suficientes. Não são mais signos vazios, provocando-nos uma exaltação artificial, como os signos mundanos. Também não são signos enganadores que nos fazem sofrer, como os do amor, cujo verdadeiro sentido nos provoca um sofrimento cada vez maior. São signos verídicos, que imediatamente nos dão uma sensação de alegria incomum, signos plenos, afirmativos e alegres. São signos materiais. Não simplesmente por sua origem sensível (DELEUZE, 2003, p. 6-7).

E, por fim, Deleuze (2003) apresenta que em Proust também existe o último mundo dos signos, qual seja, o mundo da Arte. Aqui devemos compreender os signos desmaterializados tendo seu sentido numa essência ideal. O mundo dos signos da Arte reage sobre os demais mundos (mundanidade, amor e sensibilidade), principalmente sobre os signos sensíveis, isto é, os signos da arte integra os signos sensíveis dando um sentido estético, dando um sentido a opacidade da sensibilidade. Mesmo percebendo que os signos sensíveis já apontavam para uma

essência ideal somente com a aprendizagem dos signos da arte percebe-se a compreensão efetiva.

Segundo Deleuze (2003, p.7), “[...]todos os signos convergem para a arte; todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados inconscientes da própria arte. No nível mais profundo, o essencial está nos signos da arte.”. O autor quis e fala explicitamente, que o problema de Proust é o dos signos constituidores dos diferentes mundos, vicejadores de aprendizado, mesmo que vazio, mentiroso, material e essencial, pois os signos mundanos são vazios, os signos do amor são mentirosos, os signos sensíveis são materiais e os signos da arte são essenciais e possibilitadores de transformação de todos os demais. Esses signos buscam a verdade e essa verdade tem uma relação essencial com o tempo. Os signos vicejam o aprendizado através da busca da verdade do fato e do dado no tempo.

A verdade tem relação com o tempo, mesmo o tempo que se perde, mesmo o tempo perdido, mesmo o tempo redescoberto, mesmo aquilo que faz redescobrir o tempo. O aprendizado através dos signos do amor, dos signos do mundo não é determinado pelo prazer, pelo contrário, ao compreendermos esses signos estão em busca da verdade. O usufruir dos prazeres amorosos e sensíveis completam-se quando estão atrelados à busca da verdade. Por exemplo, como dissera Deleuze (2003), a pessoa ciumenta sente júbilos quando decifra uma mentira do amado, seria como que um interprete tentando traduzir passagens complicadas, mesmo que, por vezes desabonadora, traz pequenas alegrias.

Só que essa busca pela verdade não é natural como se poderia imaginar num primeiro momento. Não paramos para buscar a verdade livremente e despreziosamente. Não há no homem um desejo puro pelo verdadeiro, segundo Proust, mencionado por Deleuze (2003). Há sempre um signo que nos força a pensar. Só procuramos a verdade a partir da violência significativa de um dado signo, seja amoroso, mundano, sensível ou artístico.

Nós só procuramos a verdade quando estamos determinados a fazê-lo em função de uma situação concreta, quando sofremos uma espécie de violência que nos leva a essa busca. Quem procura a verdade? O ciumento sob a pressão das mentiras do amado. Há sempre a violência de um signo que nos foça a procurar que nos rouba a paz. A verdade não é descoberta por afinidade, nem com boa vontade, ela se trai por signos involuntários (DELEUZE, 2003, p. 8).

Para Deleuze, o erro da filosofia é pressupor uma boa vontade do pensar, um desejo, um amor pela verdade. As verdades lógicas, nascidas apenas da inteligência, tem-se sua seleção de forma arbitrária, pois não há um encontro, uma violência que lhe garantia autenticidade. “[...] a verdade nunca é produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência sobre o pensamento” (DELEUZE, 2003, p. 8).

Mas quem exerceria essa violência no nosso pensamento? Como acontece essa violência que nos força a pensar? Essa violência acontece a partir dos acasos dos encontros. É nos encontros com os signos que há o pensamento. É o signo, sendo o objeto dos encontros, que exerce a violência que força o pensar. A verdade, nesse sentido, viceja de forma forçada e coagida. Não se busca a verdade na tranquilidade da passividade, pelo contrário, são nos encontros furtivos e violentos que pensamos, que sentimos a necessidade de interpretar, de decifrar os signos, isto é, estabelecer seu sentido para dar sentido a um modo de estar no mundo.

A partir dos encontros do projeto, das leituras romanescas-filosóficas os próprios encontros furtivos dos integrantes já não são os mesmos. É o contato entre as subjetividades gerando um novo olhar para com o mundo singular, plural e histórico. A violência para o pensar, depois do despertar para a racionalidade emotiva já não é a mesma. A visão de mundo é alargada, pois o contato com outras subjetividades fez alargar as interpretações simbólicas, sendo difícil se permanecer passivo. Nesse sentido, a leitura romanesca-filosófica coletiva no projeto proporciona a atividade violenta do pensamento. Ir aos encontros de quinta do projeto, é saber que a argumentação individual será confrontada coletivamente e, estar aberto às essas violências, alicerça e edifica a criação de muitos mundos interpretativos e simbólicos.

Deleuze (2003), nesse sentido, continua fundamentando o projeto de Clube de Leitura Soprosýne e deixa claro que a compreensão dessa verdade do signo é temporal, pois o signo se desenvolve no tempo que é plural. Cabe aqui a distinção dos tipos de tempos em Proust que serviu de base para a argumentação deleuziana. Há estruturas do tempo, cada uma com sua verdade. Deleuze (2003) fala do tempo perdido o qual seria aquele que não deve ser visto como o tempo que passa alterando os seres humanos ou mesmo anulando tudo que já passou.

Sendo que tempo perdido é o tempo que se perde seja na vida mundana, seja nos amores. O tempo redescoberto, como segundo tipo de tempo, seria aquele que se redescobre no âmago do tempo perdido revelando a imagem da eternidade na arte. Na visão deleuziana de Proust, para cada espécie de signos (mundano, sensível, amoroso e artístico) há um tipo de tempo privilegiado que lhe corresponde, mesmo havendo pluralidade das combinações. Para cada espécie de signos também há, de maneira desigual e múltipla, várias linhas de tempo, sendo que, ainda, uma mesma linha de tempo pode misturar desigualmente vários tipos de signos. Onde estaria, então, o resultado essencial da aprendizagem? Qual o tipo de verdades mostradas na literatura, segundo Proust e Deleuze? Não haveria necessidade nas verdades da literatura? Seria a literatura uma forma de sensibilização para a percepção dos signos no real vivido?

A revelação final de que há verdades a serem descobertas nesse tempo que se perde é o resultado essencial do aprendizado. Um trabalho empreendido pelo esforço da vontade não é nada; em literatura, ele só nos pode levar a essas verdades da inteligência, as quais falta a marca da necessidade, e das quais se tem sempre a impressão de que elas “teriam podido” ser outras e ditas de forma diferente. Do mesmo modo, o que diz um homem profundo e inteligente vale por seu conteúdo manifesto, por sua significação explícita, objetiva e elaborada; tiraremos pouca coisa disso, apenas possibilidade abstratas, se não soubermos chegar a outras verdades por meio de outras vias, que são precisamente as do signo. [...] Existe uma embriaguez provocada pelas matérias e naturezas rudimentares por serem ricas em signos (DELEUZE, 2003, p. 10-11).

Mas como saber o caminho do aprendizado? Como saber a fórmula para o aprendizado? Não há como saber como uma pessoa aprende. Não há fórmulas para trilhar o caminho do aprendizado. O impacto dessa impossibilidade nos leva, ao mesmo tempo, compreender que mesmo não sabendo como se aprende, sabemos que o aprendizado acontece sempre por intermédio dos signos, pela perda de tempo e não por suposta assimilação de conteúdos estanques e objetivos. O aprendizado, por meio dos signos, implica sempre uma relação heterogenia, isto é, segundo Deleuze (2003), não se aprende *como* alguém faz determinada ação, pelo contrário, aprende-se *com* alguém a fazer algo, esse *com alguém* implica sempre uma relação, o contato a partir de *acontecimentos*, por vezes até inesperados, súbitos.

É dessa forma que Deleuze (2003), ao analisar Proust, faz a distinção entre *verdades do tempo perdido* e *verdades da inteligência*. As verdades da inteligência são aquelas verdades que a inteligência, de boa vontade, percorre para alcançar, recusa-se, nesse sentido, a perder tempo, isto é, seu foco é direcionado a revelação de algo. Já as verdades do tempo perdido brotam a partir da necessidade dos acontecimentos reais. Assim, segundo Deleuze (2003), na literatura, quando a inteligência intervém é sempre depois da vivência dos acontecimentos, nunca antes, pois é preciso sentir o efeito violento de um signo levando, coercitivamente, a procura pelo sentido.

Assim em Proust, há sim a importância da inteligência no processo de interpretação dos signos vicejados nos acontecimentos.

[...] o pensamento geralmente aparece sob várias formas: memória, desejo, imaginação, inteligência, faculdade das essências...Mas no caso do tempo que se perde e do tempo perdido, é a inteligência, e apenas ela, que é capaz de tornar possível o esforço do pensamento, ou de interpretar o signo; é ela que o encontra, contanto que venha “depois”. Dentre todas as formas de pensamento, só a inteligência extrai as verdades dessa ordem (DELEUZE, 2003, p. 12).

Há uma frivolidade nos signos mundanos. Há dor nos signos do amor e do ciúme. Mas essa frivolidade e essa dor são móveis para a interpretação. A procura da verdade surge

por meio de acontecimentos experimentados, de signos que impactaram a mente humana, que forçam o pensamento. E esses signos fazem parte de um tempo.

A cada espécie de signo corresponde, sem dúvida, uma linha de tempo privilegiada. Os signos mundanos implicam principalmente um tempo que se perde; os signos do amor envolvem particularmente o tempo perdido. Os signos sensíveis muitas vezes nos fazem redescobrir o tempo, restituindo-o no meio do tempo perdido. Finalmente, os signos da arte nos trazem um tempo redescoberto, tempo original absoluto que compreende todos os outros. Mas, se cada signo tem sua dimensão temporal privilegiada, cada um também se cruza com as outras linhas e participa das outras dimensões do tempo. O tempo que se perde prolonga-se no amor e mesmo nos signos sensíveis; o tempo perdido já aparece na mundanidade e subsiste ainda nos signos da sensibilidade. O tempo que se redescobre reage, por sua vez, sobre o tempo que se perde e sobre o tempo perdido. É no tempo absoluto da obra de arte que todas as outras dimensões se unem e encontram a verdade que lhes corresponde (DELEUZE, 2003, p. 12).

A análise da obra literária de Proust feita por Deleuze (2003) nos mostra como o aprendizado é voltado para o futuro, mesmo tendo o passado e a descoberta da memória como ponto de partida. O herói proustiano não sabe certas coisas logo no início da narrativa romanesca, pelo contrário, apreende-as progressivamente até ter a revelação no final.

3.2 Personagens conceituais

Deleuze e Guattari (1992) iniciam a análise sobre os personagens conceituais explicitando que os conceitos criados pelos filósofos têm pressupostos, mas não se deve entender como uma suposição *ad infinitum* como, por exemplo, quando analisamos o conceito de “homem”, o qual supõe “animal” e “racional”. Não. Deleuze e Guattari (1992) analisam os pressupostos implícitos, subjetivos e até mesmo pré-conceituais que formam uma imagem do pensamento. E a partir dessa análise emerge o seguinte questionamento dos autores:

Há outra coisa além destes dois elementos: conceitos e o plano de imanência, ou imagem do pensamento que vai ser ocupada por conceitos de mesmo grupo (o cogito e os conceitos que a ele se ligam)? Há outra coisa, no caso de Descartes, além do cogito criado e da imagem pressuposta do pensamento? Há efetivamente outra coisa, um pouco misteriosa, que parece ter uma existência fluida, intermediária entre o conceito e o plano pré-conceitual, indo de um a outro. No momento, é o Idiota: é ele que diz Eu, é ele que lança o cogito, mas é ele também que detém os pressupostos subjetivos que traça o plano (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.83).

Esse “Idiota” é compreendido como o pensador privado em oposição ao mestre (professor - escolástico) público, o qual não abre mão de remissão aos conceitos ensinados, por exemplo, homem – animal racional. O pensador privado cria um conceito a partir dos que os autores chamam *suas forças inatas* do eu penso. O “Idiota” é caracterizado como um personagem conceitual, mas Deleuze e Guattari (1992) se indagam se ele teria emergido de uma

reação direta contra ao que os autores chamaram de “organização escolástica do cristianismo” ou mesmo se já teria traços dele nos pensamentos de Santo Agostinho.

Para Deleuze e Guattari (1992), a história da filosofia não pode prescindir do estudo desses personagens e de seu movimento mutante a partir de planos e de sua variedade segundo os conceitos. Há na filosofia a atmosfera de fazer viver e reviver personagens conceituais. Por exemplo, o citado “Idiota” reaparecerá em outra época, num dado outro contexto, no caso, não mais cristão, mas o russo. Há nesse sentido uma mudança de singularidade. Há uma mutação. Por vezes, o personagem conceitual pode aparecer apenas por alusão, mas é fato que ele está lá, mesmo de forma subterrânea, mesmo implícito. Nesse caso, o desvelamento e reconstituição deve ser feita pelo leitor. Aqui há de se ter o cuidado para não confundir os personagens dos diálogos filosóficos com os personagens conceituais. Há coincidência, mas apenas nominal, pois eles exercem papéis distintos.

O personagem de diálogo expõe conceitos: no caso mais simples, um entre eles, simpático, é o representante do autor, enquanto que os outros, mais ou menos antipáticos, remetem a outras filosofias, das quais expõe conceitos, de maneira a prepará-los para as críticas ou as modificações que o autor lhes vai impor. Os personagens conceituais, em contrapartida, operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos. Assim, mesmo quando são “antipáticos”, pertencem plenamente ao plano que o filósofo considerado traça e aos conceitos que cria: eles marcam os perigos próprios a este plano, as más percepções, os maus sentimentos ou mesmo os movimentos negativos que dele derivam, e vão, eles mesmos, inspirar conceitos originais cujo caráter repulsivo permanece uma propriedade constituinte desta filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.85-86).

Esse papel de interventor na própria criação dos conceitos não faz do personagem conceitual o representante do filósofo. Deleuze e Guattari (1992) afirmam que o filósofo seria apenas o invólucro de seu principal personagem conceitual. Há aqui uma heteronomia. Os personagens conceituais são “os heterônimos do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 86). Aqui, nessa perspectiva, não haveria mais um “eu” do filósofo, o que há é uma aptidão do pensamento que se observa e se desenvolve através de um plano que se desterritorializa em vários lugares, isto é, atravessa várias possibilidades de acontecimentos e de agenciamentos. Não há também abstração desse personagem conceitual, pelo contrário, ele insiste e vive. Assim, o filósofo define-se como a idiosincrasia de seus personagens conceituais. Mas qual seria mesmo o destino daquele que filosofa? Haveria mesmo um destino para eles segundo Deleuze e Guattari (1992)?

E o destino do filósofo é de transformar-se em seu ou seus personagens conceituais, ao mesmo tempo que estes personagens se tornam, eles mesmos, coisa diferente do

que são historicamente, mitologicamente ou comumente (o Sócrates de Platão, o Dioniso de Nietzsche, o Idiota de Cusa). O personagem conceitual é o devir ou o sujeito de uma filosofia, que vale para o filósofo, de tal modo que Cusa ou mesmo Descartes deveriam assinar “o Idiota”, como Nietzsche assinou “o Anticristo” ou “Dioniso crucificado” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 86).

Assim, deve-se ficar claro que, na enunciação filosófica, não há o fazer a partir do dizer, pelo contrário, o movimento faz-se pelo pensamento e isso através dos personagens conceituais. Deleuze e Guattari (1992) nomeia-os como “agentes de enunciação”. O “eu”, nesse sentido, é exercido sempre por uma terceira pessoa.

Essa compreensão sobre os personagens conceituais é interessante para se saber distingui-los das figuras estéticas que encontramos na literatura. Como distinguir, então, personagens conceituais das figuras estéticas que encontramos nos romances, por exemplo? Haveria uma linha tênue? Haveria uma estrada para que ambos possam caminhar juntos se anulações mútuas? Sim, de acordo com os autores acima mencionados, estamos diante de potências, isto é, potências de conceitos e potências de afectos e de perceptos. A potência de conceito opera sobre um plano de imanência que é um imagem de pensamento-ser (númeno). Já a potência de afectos e de perceptos emerge sobre um plano de composição como imagem do universo (fenômeno). Dizem Deleuze e Guattari (1992):

As grandes figuras estéticas do pensamento e do romance, mas também da pintura, da escultura e da música, produzem afectos que transbordam as afecções e percepções ordinárias, do mesmo modo os conceitos transbordam as opiniões correntes. Melville dizia que um romance comporta uma infinidade de caracteres interessantes, mas uma única Figura original, como o único sol de uma constelação do universo, como começo das coisas, ou como um farol que tira da sombra um universo escondido: assim o capitão Ahab, ou Bartleby. O universo de Kleist é percorrido por afectos que o atravessam como flechas, ou que se petrificam subitamente, lá onde se erguem a figura de Homburg ou aquela de Penthesileia (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 88).

É fato que as figuras não podem ser analisadas como semelhança ou mesmo como retórica, pelo contrário, elas são condições a partir das quais as artes, no caso da presente pesquisa, os romances produzem os afectos sob um plano de composição do universo. Ora, nesse sentido, a arte (os romances) e a filosofia recortam o caos, isto é, enfrentam-no, mas não sob o mesmo recorte ou a mesma forma de povoamento. Não há menos pensamento na arte comparado a filosofia; na arte, pensa-se sim. Por exemplo, nos romances, somos violentados por pensamentos sim, mas pensamentos por afectos e perceptos. Por esses dois caminhos pensarem, eles podem se cruzarem no devir que leva um ao outro, numa intensidade que pode levar a codeterminação.

A figura teatral e musical de Don Juan se torna personagem conceitual com Kierkegaard, e o personagem de Zarathustra em Nietzsche já é uma grande figura de

música e de teatro. É como se de uns aos outros não somente alianças, mas bifurcações e substituições se produzissem (DELEUZE; GUATTARI, 1992, pp. 88-89).

Dessa maneira, os autores aqui apresentados deixam claro que um pensador pode até mesmo modificar o que significa pensar, pode até mesmo traçar uma nova imagem de pensamento, instaurar um novo plano de imanência, mas, ao contrário de se esperar conceitos novos, povoa-se o plano com novas instâncias, outras entidades romanescas, poéticas, pictóricas ou musicais. Mas é fato que deve ficar claro: Os personagens conceituais e as figuras estéticas não se reduzem aos *tipos psicossociais* mesmo havendo entrelaçamento incessante. “Os campos sociais são nós inextrincáveis, em que os três movimentos se misturam; é necessário pois, para desmisturá-los, *diagnosticar verdadeiros tipos ou personagens.*” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.91, grifo dos autores).

E, além desse diagnóstico, é necessário compreender que os personagens conceituais têm o papel de manifestar os territórios, as desterritorializações e as reterritorializações absolutas do pensamento. Isso através de uma forma específica de recortar o caos, de observar as entrelinhas da pauta que é a vida e o pensamento. Os personagens conceituais são pensadores.

Os personagens conceituais são pensadores, unicamente pensadores, e seus traços personalísticos se juntam estreitamente aos traços diagramáticos do pensamento e aos traços intensivos dos conceitos. Tal ou tal personagem conceitual pensa em nós, e talvez não nos preexistia. Por exemplo, se dizemos que um personagem conceitual gagueja, não é mais um tipo que gagueja numa língua, mas um pensador que faz gaguejar toda a linguagem, e que faz da gagueira o traço do próprio pensamento enquanto linguagem: o interessante é então “qual é este pensamento que só pode gaguejar?” Por exemplo, ainda, se dizemos que um personagem conceitual é o Amigo, ou então que é o Juiz, o Legislador, não se trata mais de estados privados, públicos ou jurídicos, mas do que cabe de direito ao pensamento e somente ao pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.92).

Ora, para que exista o conceito, é necessário que o personagem conceitual crie a partir de um plano. Ou seja, essas operações não podem se confundir com o próprio personagem, pois é um operador distinto e necessário. Há uma variabilidade de personagens conceituais, assim como planos e conceitos. E a determinação de sentido dos conceitos só acontece quando um conceito concorda com outros, isso a partir da associação a um determinado problema que objetiva resolver, problema esse irreduzível aos que a ciência pretende resolver.

O conceito é bem uma solução, mas o problema ao qual ele responde reside em suas condições de consistência intencional, e não, como na ciência, nas condições de referência das proposições extensionais. Se o conceito é uma solução, as condições do problema filosófico estão sobre o plano de imanência que ele supõe (a que movimento infinito ele remete na imagem do pensamento?) e as incógnitas do

problema estão nos personagens conceituais que ele mobiliza (que personagem precisamente?) (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.105-106).

O conceito como uma solução de um problema filosófico só mostra o seu sentido relacionado a uma imagem de pensamento e a um personagem conceitual. Essas três instâncias estão imbricadas uma na outra, elas coexistem e subsistem sem desaparecer uma na outra. Deleuze e Guattari (1992) lembram que Bergson já tinha analisado que um problema bem colocado era um problema resolvido. Ora, mas os autores afirmam que um problema não deve ser compreendido como apenas uma sombra ou mesmo epifenômeno de suas soluções e muito menos as soluções seriam redundâncias do problema. Pelo contrário, problema, plano de imanência, imagem do pensamento, personagem conceitual e conceito não deixam de se entrelaçar.

Significa, antes, que as três atividades que compõem o construcionismo não cessam de se alternar, de se recortar, uma precedendo a outra e logo o inverso, uma consiste em criar conceitos, como caso de solução, outra em traçar um plano e um movimento sobre o plano, como condição de um problema, outra em inventar um personagem, como a incógnita do problema. O conjunto do problema (de que a própria solução faz parte) consiste sempre em construir as duas outras quando a terceira está em curso (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 106).

Mas como saberemos que estamos diante de boas soluções, de bons conceitos? Existe a possibilidade dessa certeza? Não. Não é possível regra alguma ou mesmo discussão alguma que determine se um plano, um personagem, um conceito são bons. São essas três instâncias que determinam uma a outra; são suas codeterminações que mostram a ‘eficiência’ do entrelaçamento: plano, personagem e conceito. Mas mesmo essa suposta ‘eficiência’ pode sofrer abalos. Pois “A filosofia vive assim numa crise permanente. O plano opera por abalos, e os conceitos procedem por saraivadas, os personagens por solavancos. O que é problemático, por natureza, é a relação das três instâncias (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 107).

Assim, não é possível dizer se um problema está bem colocado, se uma solução (conceito), de fato, convém ou mesmo se uma personagem conceitual é oportuna. Essas instâncias encontram critérios uma na outra. Há na filosofia um campo de desenvolvimento paradoxal. “A filosofia não consiste em saber, e não é a verdade que inspira a filosofia, mas categorias como as do Interessante, do Notável ou do Importante que decidem sobre o sucesso ou o fracasso.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 108).

Para estes autores, não é objeto da filosofia a sabedoria ou mesmo a verdade, pois essas categorias podem variar. O que instiga o filósofo é a categoria do ‘interessante’ a partir da criação de conceitos, os quais trazem uma imagem do pensamento tendo como

entrelaçamento também o personagem conceitual sobre o qual já citamos acima. Aqui há novamente uma semelhança entre as figuras estéticas e os personagens conceituais.

Um grande personagem romanesco deve ser um Original, um Único, dizia Melville; um personagem conceitual também. Mesmo antipático, ele deve ser notável; mesmo repulsivo, um conceito deve ser interessante. Quando Nietzsche construía o conceito de má consciência, podia ver nele o que há de mais asqueroso no mundo, nem por isso gritava menos: é aí que o homem começa a se tornar interessante, e considerava, com efeito, que acabava de criar um novo conceito para o homem, que convinha ao homem, em relação com o novo personagem conceitual (o sacerdote) e com uma nova imagem do pensamento (a vontade de potência apreendida sob o traço negativo do nihilismo) (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 108).

Essa semelhança entre figuras estéticas e personagens também traz à tona a crítica implícita no ato de criação, pois tantos os conceitos como as figuras têm contornos irregulares, moldados sobre uma imanência viva. Um romance ou um livro filosófico têm esse espaço de fazer brotar experiências singulares pelo contato com a criação. Trata-se de um impacto singular e único, isso sob o ponto de visto do interessante, do importante, do notável.

Dessarte, quando um jovem desde terna idade ao se deparar com as figuras estéticas e, porque não dizer, a partir delas, com personagens conceituais pode ter um impacto da violência do ato de pensar. E pensar aqui se inicia também com os romances, os quais abrem terreno para voos outros, deveras criativos e, porque não dizer, prazerosos. Os romances podem caminhar paralelamente aos conceitos filosóficos, os quais também exigem os devidos cuidados já que são respostas aos problemas iminentes.

O ensino médio pode ser um dos momentos oportunos para que os jovens tenham contato com as diversas formas de se pensar. E esse contato pode violentá-lo a sair de sua zona de conforto e descobrir novos sentidos, novas percepções, novas imagens de pensamentos, os quais podem favorecê-los em quaisquer âmbitos de suas vidas, uma vez que o mundo dos acontecimentos é vasto, mas que exige o pensar por si, sob pena de não viver.

3.3 A experiência existencial-histórica como abertura para o filosofar

Ernesto Sábato, na sua obra *Heterodoxia* (1993), ao falar do suposto esgotamento do romance, deixa claro que não há esgotamento, pelo contrário, encontrou-se uma nova fonte para o gênero romance e essa fonte é o enigma da existência. Os heróis ou os vilões dos romances estão na história e enquanto tal e através da qual vivenciam os dilemas da existência histórica. Essa romanesca forma de escrever que olha para história evita o que Sábato chama de marionetes existentes apenas nos papéis. Escrever olhando para a existência histórica é não

esquecer que o humano é eterno, isto é, é eterno porque sempre presenciaremos o amor, a morte, o destino na existência humana, segundo Sábato (1993).

Segundo Sábato (1993), os grandes romancistas puseram suas próprias ideias e seus sentimentos nos seus personagens históricos. Os grandes romancistas não criaram personagens maiores que eles mesmos.

[...] o Napoleão de Ludwig não é muito mais alto do que seu responsável. Ao contrário: modestos seres conseguem alcançar a estatura de seus cronistas. É muito provável que Laura ou Beatrice tenham sido imperfeitas ou triviais mulheres, mas foram erguidas e eternizadas à altura das grandes almas que as cantaram. O romancista, o poeta, faz com suas mulheres o que, em escala humilde, faz todo enamorado com sua amada (SÁBATO, 1993, p. 133).

E ao tratar os personagens como pessoas humanas, observam a liberdade como inerente aos seres reais, à existência humana. O valor do romance encontra-se em perceber, ou melhor, em fazer vicejar o pensamento sobre a liberdade humana. Os personagens do romance devem ser livres, pois retratam os humanos. A relação entre escritor e personagens é marcada por uma observação dos limites entre dois seres humanos, uma vez que existir uma irresistibilidade emana do ser humano.

O autor se sente frente a um personagem como um espectador ineficaz frente a um ser de carne e osso: pode ver, pode até prever o ato, mas não pode evitar. Há algo irresistível que emana das profundidades do ser alheio, de sua própria liberdade, que nem o espectador, nem o autor podem impedir (SÁBATO, 1993, p. 133).

Além dessas marcas históricas dos personagens, Sábato (1993), afirma que os personagens tornam-se hipóstase do autor. São duas partes de um mesmo ser. São duas partes que dialogam entre si, que observam o todo da existência, que sentem, que pulsam a história da humanidade. Essas partes testemunham o jogo da vida humana através da linguagem que compreende e sente o mundo. Há liberdade nessas duas existências, há liberdade dentro de determinadas situações, como advoga Sábato (1993), porém no romance há a dupla liberdade. Por que? O que permitem os romances?

A vida é liberdade dentro de uma situação, mas o romance é uma dupla liberdade, pois nos permite ensaiar (misteriosamente) outros destinos: é, ao mesmo tempo, uma tentativa de escapar de nossa finitude – valor ontológico – e uma evasão do cotidiano – valor psicológico (SÁBATO, 1993, p. 134).

Mas essa dupla liberdade observada nos romances é racionalizada? Quando se escreve um romance pensa-se logicamente, isto é, racionalmente as diferentes situações, os diferentes sentimentos e emoções? Imagina-se fatos, coisas e situações de maneira plenamente racional? Não! O plano de criação dos romances vem dos sonhos e, nos sonhos, pulsa a

plenitude humana que não observa os limites, a imaginação ultrapassa a racionalidade normal. Observa-se o razoável como o normal, a arte vai mais além da normalidade.

A criação é mágica, imaginativa, irracional. O que a razão realiza depois é um trabalho de limpeza, semelhante ao do mineiro que separa o mineral valioso da ganga, mas cuidando de não danificá-lo, acompanhando modestamente seus limites. Acreditar que a razão cria a matéria artística é tão absurdo como imaginar que o mineiro produz o mineral com seus martelos e joias. A razão impõe arquiteturas e proporções (SÁBATO, 1993, p. 134).

Nesse sentido, segundo Sábato (1993), é absurdo pensar que a razão criaria a matéria artística. O papel da razão é arquitetônico, é proporcional. No caso específico da linguagem romanesca, a razão viceja como arquiteta da linguagem, pois, por muitas vezes, um conteúdo obscuro e misterioso não teria como ser explicitado ou mesmo narrado através de uma linguagem obscura ou mesmo incompreensível.

Ou seja, para o leitor ser afetado pelas percepções e afetos dos romances há a necessidade de uma estrutura lógica minimamente compreensível nas narrativas. Nos romances há história de e com os seres humanos, os quais vivenciam emoções, sentimentos e pensam. A ação de pensar dar-se através de um jogo de linguagem com regras aceitas pelos participantes. A razão linguística dá nitidez e precisão ao tumulto e indefinição das ideias. “O impreciso requer, paradoxalmente, uma minuciosa precisão de linguagem.” (SÁBATO, 1993, p. 135).

Sendo assim, nos romances, os autores pensam sobre os mais variados problemas filosóficos e esses problemas, os quais não eminentemente humanos são proferidos e vividos por personagens. As falas do narrador e personagens são previamente pensadas diferentemente de como surgem na vida. Na vida, as ideias são entrelaçadas às emoções, aos sentimentos, por vezes, mostram-se imperfeitas ou mesmo irracionais. Nos romances, o autor, apresenta a vida pensada anteriormente, apresenta a vida na linguagem romanesca, a qual é arquitetada.

Assim, a pergunta pelo ser das coisas, a indagação objetivando as respostas sobre problemas filosóficos encontrados na vida estão também nos romances, não são questionamentos abstratos distante do homem no mundo, pelo contrário, faz parte do mundo vivido e, enquanto tal, são narrados nas histórias romanescas através de um jogo de linguagem. “Os homens atuam em uma época, dentro de um sistema de convenções, mas seus enigmas essenciais não têm tempo, nem lugar.” (SÁBATO, 1993, p. 136).

Porém, esse jogo de linguagem é bem mais amplo e não pode ser descrito com os caracteres da lógica formal e da ciência moderna. A arte, especificamente a arte romanesca, é também uma forma de conhecimento, desvela signos, produz perceptos e afectos, para usarmos a linguagem deleuziana. Os esquemas da lógica e da ciência é bem restrito para tentar explicar

as regiões mais valiosas da realidade e do ser humano. O mundo das emoções, dos sentimentos, do vivido é bem mais amplo porque, por vezes, dá sentido à existência humana, a qual é impossível de ser reduzida à esquematismos e previsões. A ciência é também restrita, apesar de também produzir conhecimentos, contudo não garante nem a existência do mundo exterior e nem o seu conhecimento pleno.

A realidade não está construída apenas por silicatos ou planetas, embora boa parcela dos homens de ciência pareçam acreditar nisso. Um amor, uma paisagem, uma emoção, também pertencem a realidade, mas mediante que conjunto de logaritmos e silogismos podem ser apreendidos? A arte e a literatura, pois, devem ser postas ao lado da ciência como outras formas do conhecimento (SÁBATO, 1993, p. 138).

A Filosofia e a Literatura são outras formas de apreender objetivamente e subjetivamente a realidade. Sabe-se que a ciência almeja à objetividade, isto é, verdadeiro e objetivo equivalem-se. Já para o Romance, a realidade tanto é subjetiva como objetiva, não há como eliminar uma dessas visões de mundo, sob pena não se ter melhores condições de captar o real, ou melhor, aquilo que aparece aos seres humanos. Não há como pensar em Romances de forma plenamente objetiva e nem exclusivamente subjetiva.

Mesmo no romance mais pretensamente objetivo – essa pretensão é sempre ridícula –, o sujeito manifesta-se a cada instante, não o sujeito dos personagens, mas o do próprio autor: embora deixe falar seus personagens sem imiscuir-se, que são eles senão hipóstases de seu próprio eu? Por acaso a subjetividade do autor não intervém na eleição do tema, dos personagens, das circunstâncias, dos sentimentos? (SÁBATO, 1993, p. 139).

Não tem como prescindir do sujeito e do mundo nos Romances, e é isso que viceja os perceptos e os afectos. É isso que se pode caracterizar como virtuoso na linguagem romanesca, a qual não pode abrir desse esplendoroso instrumento de apreensão da realidade. Contar uma estória romanesca com lugares, personagens, enredo e clímax é contar sobre as subjetividades que são plenamente humanas. E ser um humano é viver no mundo o qual é descrito através de regras estabelecidas nos jogos de linguagem. Mas será que o Romance transcenderia o eu, uma vez que aprofunda determinados modos de ser no mundo?

Mas o paradoxal é que a arte e a literatura transcendem o eu mediante seu aprofundamento. Através desta dialética existencial atingimos o universal através do individual: quando sinto e expresso meus sentimentos mais profundos, cada um dos leitores se sentirá tocado em seus próprios problemas. Aprofundando-me em meu próprio eu – somente assim – posso atingir a realidade dos demais. Que homens mais opostos que um operário e um capitalista? Um romance sociológico não passará jamais de suas diferenças. Mas, se nos aprofundamos suficientemente em ambos, frente a uma situação limite, como pode ser um naufrágio, os dois revelarão, sob os costumes e as relações sociais, a essencialmente idêntica *condição humana ante a morte*. E que é esta época senão uma espécie de naufrágio? (SÁBATO, 1993, p. 140).

É como se a leitura romanesca fosse a propedêutica para o filosofar, para pensar sobre os problemas que instiga a mente humana a saber mais de si e do mundo. Não é simplesmente conhecer personagens, lugares e histórias, é saber que, em toda história, principalmente romanesca, pulsa fatos e coisas que precisam ser compreendidas e não aceitas passivamente. O ser humano não quer conhecer por conhecer, pelo contrário, o ser humano tem sede de conhecimento pelo fato de determinadas emoções, sentimentos, fatos e problemas exercerem uma violência na sua mente, violência aqui entendida no sentido deleuziano.

4 PENSANDO A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E FILOSOFIA NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

4.1 Filosofia e interdisciplinaridade

Seria na tentativa de situar a possibilidade do intercâmbio dos saberes, isto é, no diálogo interdisciplinar entre Filosofia e Literatura que urge o conhecimento do que denominamos interdisciplinaridade. Por que é urgente as metodologias interdisciplinares no âmbito do Ensino Médio na Escola Pública? Quando e por que se começou a pensar na necessidade de práticas interdisciplinares?

Ao tentarmos situar historicamente o conceito de interdisciplinaridade, percebemos que seu surgimento, mesmo que incipiente, vicejou por volta do final do século XIX, momento a partir do qual se projetou apresentar um caminho alternativo a fragmentação do conhecimento, por vezes proposta pela visão positivista de mundo.

Tal visão positivista fez surgir as subdivisões das mais diversas disciplinas, isso com a ideia de dividir para melhor analisar, compreender e dominar. O problema é que tal reducionismo científico foi levado a tal ponto que atualmente urge a necessidade de se pensar holisticamente o conhecimento e as práticas humanas, demasiadamente humanas, isso sob pena de não se compreender, de fato, as complexidades do mundo real e inteligível. Já no século XX houve, na Europa, tentativas de efetivar outros caminhos para a educação que se mostrava fragmentada e privilegiadora do capitalismo epistemológico das ciências.

O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960 (causa ou consequência, não é o caso de aqui se discutir o lado mais importante da questão, acreditamos que ambos), época em que se insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola (FAZENDA, 1994, p. 18).

Essas preocupações teóricas sobre os rumos do conhecimento já nas décadas de 1960 e 1970 fizeram surgir as primeiras pesquisas sobre a interdisciplinaridade, tendo como conceito fundamental a *totalidade*, isso a partir das pesquisas de Georges Gusdorf. Vejamos qual, segundo Ivani Fazenda, era a pesquisa de Georges Gusdorf:

Gusdorf apresentou em 1961 à Unesco um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas – a ideia central do projeto seria reunir um grupo de cientistas de notório saber para realizar um projeto de pesquisa interdisciplinar nas ciências humanas. A intenção desse projeto seria orientar as ciências humanas para a convergência, trabalhar pela unidade humana. Dizia ele que apesar de essa unidade

ser um “estado de espírito”, poderia ser presenciada nos momentos de pesquisa. Então, por que não estudá-lo? (FAZENDA, 1994, p. 19).

De 1960 para cá muitos estudos e pesquisas iniciaram-se objetivando repensar os principais problemas do ensino e do aprendizagem. Mas antes de tematizarmos os principais debates que envolvem o conceito de interdisciplinaridade e o conceito de totalidade, urge compreendermos as distinções fundamentais entre “disciplina”, “multidisciplinaridade”, “pluridisciplinaridade”, “interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade” para assim compreendermos a possibilidade de diálogo entre a Filosofia e a Literatura, as quais dão suporte às realizações das atividades do Projeto Clube de Leitura Sophrosýne.

Tomaremos por base uma das definições conceituais de “disciplina” encontradas no dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2000, p. 289):

DISCIPLINA.

1. Uma ciência, enquanto objeto de aprendizado ou ensino.

Também norteará a presente pesquisa a compreensão de Hilton Japiassu de “disciplina” (1978, p. 61):

Por conseguinte, o que podemos entender por *disciplina* e por *disciplinaridade* é essa progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias. [...] E *disciplina*, tal como a entendemos, é usada como sinônimo de *ciência*, muito embora o termo “disciplina” seja mais empregado para designar o “ensino de uma ciência”, ao passo que o termo “ciência” designa mais uma atividade de pesquisa.

Continuando as devidas demarcações, Hilton Japiassu (1978) compreende a “multidisciplinaridade” como a simples justaposição das disciplinas objetivando um trabalho determinado, porém sem, necessariamente, implicar num trabalho de equipe coordenado e organizado. Para Japiassu (1978), quando os profissionais da educação ou mesmo de outras áreas, encontram-se no nível multidisciplinar a solução para determinados problemas só exigem dos envolvidos informações tomadas de empréstimos das especialidades envolvidas ou dos setores do conhecimento, sem almejar modificações ou enriquecimento das partes justapostas, dessa forma, a *démarche* multidisciplinar se define por estudar um objeto sob diferente ângulos, sem, contudo, aviso prévio sobre os métodos e conceitos utilizados, isto é, sem cooperação.

O “pluridisciplinar” também segue um agrupamento, só que com algumas relações visando à construção de um tipo de sistema com um só nível, mas com vários objetivos, por vezes, distintos e com margem para alguma colaboração, cooperação, mesmo sem coordenação.

Já a “interdisciplinaridade” compreende-se pela interação e pela reciprocidade entre as especialidades e as disciplinas no bojo mesmo de um projeto específico de pesquisa. Aqui não basta justapor os resultados dos trabalhos, sem interação conceitual e metodológica, pelo contrário, o espaço interdisciplinar exige dos envolvidos um campo unitário de conhecimento, levando assim até possíveis negações das fronteiras das disciplinas. Leiamos as palavras de Japiassu (1976), vanguarda nessas pesquisas:

Numa primeira aproximação, o que vem a ser, afinal, o interdisciplinar? Passamos por graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescentes antes de chegarmos ao grau próprio ao interdisciplinar. Este pode ser caracterizado como nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a *interações propriamente ditas*, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, afim de fazê-los *integrarem e convergirem*, depois de terem sido *comparados e julgados*. Onde podemos dizer que o papel específico, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Japiassu (1976) também informa-nos que foi Piaget, na tentativa de completar a mencionada gradação do “multi”, “pluri” e do “interdisciplinar” quem criou o conceito de “transdisciplinaridade”. Como devemos compreender mais esse conceito já que a “interdisciplinaridade” parece ser o caminho das reciprocidades e interações dos saberes visando o não reducionismo do saber, do conceito e das metodologias? Como compreender o para além da interdisciplinaridade, a qual visa a não compartimentalização do saber, do conhecimento do mundo para as reflexões e as práticas vitais humanas?

Japiassu (1976) cita a nova conceituação de Piaget, trata-se do que ficou conhecido por transdisciplinaridade. Piaget (apud JAPIASSU, 1976, p.75) assim propõe:

Enfim, à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar que se suceda uma etapa superior, que não se contentaria em atingir interações ou reciprocidade entre pesquisas especializadas, mas que situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre as disciplinas.

Seria um sonho um sistema total, sem as fronteiras estabelecidas entre as disciplinas? No mínimo, ainda estamos muito longe de chegarmos a um sistema total de níveis e objetivos múltiplos coordenando todas as disciplinas tendo por base o que Japiassu (1976) chama de axiomática geral (objetivos de sistemas globais). Porém, colocar essas questões para pesquisa e tentativas de alterar as práticas, por vezes, já enraizadas é urgente para o atual sistema de ensino.

Pensar sobre a possibilidade de alteração de um dado ou fato levarmos a querer compreender quais seriam os obstáculos inerentes a dificuldade de mudança? O que torna mais complexo o chamado conhecimento e práticas interdisciplinares? Também seguindo os estudos de G. Gusdorf, Japiassu (1976) cita as quatro modalidades de obstáculos para o conhecimento e metodologia interdisciplinar: 1. Obstáculo epistemológico; 2. Obstáculo institucional; 3. Obstáculo psicossociológico; 4. Obstáculo cultural.

Obstáculo epistemológico porque a história da ciência mostra-se como uma divergência contínua e mesmo inexorável. Depois da emancipação das disciplinas, surgem os setores “autônomos e suficientes”. Cada disciplina aparece como um castelo com linguagem própria, por vezes, fechada na armadilha da especialidade e perdendo o sentido do conjunto, uma vez que não sabe situar-se frente a ele.

Já o *obstáculo institucional* acontece quando as instituições viabilizam as separações dos saberes através de suas rotinas, metodologias e práticas de “entesouramento[...]espécie de capitalismo epistemológico.” (JAPIASSU, 1976, p. 94).

O *obstáculo psicossociológico* viceja a partir da divisão do espaço intelectual em compartimentos cada vez mais estanques, isso legitimado por instituições que asseguram a gestão de cada parcela do saber. O obstáculo enraíza-se também da mente do profissional a partir de visões estanques e compartimentadas. Segundo Japiassu (1976), hoje o especialista dá curso à sua vontade de poder e dominação através da sua especialidade, isso porque defende sua parcela de saber através, muitas vezes, de uma linguagem hermética e de uma aparelhagem técnico-metodológica encastelada, evitando assim críticas aos seus sistemas supostamente já legitimados. Esse fechamento em si mesmo traz o conforto contra críticas constantes.

Por fim, há também o *obstáculo cultural* que aparece com a separação das diversas áreas culturais, das linguagens e das tradições. Os cientistas trabalham num espaço fechado, muitas vezes, nem percebendo o que se passa fora da sua circunscrição intelectual, isso facilita a não contestação, isto é, afasta as críticas vindas de fora das suas fronteiras nacionais.

Vimos que os autores são claros em definir os obstáculos para o conhecimento e metodologia interdisciplinar, mas as perguntas que fazemos e que eles mesmo fazem são: Como esses obstáculos surgem? Em que momento instalaram-se no âmbito do conhecimento humano? Em nome de que os obstáculos são constituídos e enraizados? Que suposta doutrina delimitaria as fronteiras do saber a pretexto de melhor compreensão e aplicação prática?

A nosso ver, foi uma filosofia das ciências, mais precisamente, o positivismo, que constituiu o grande veículo e o suporte fundamental dos obstáculos epistemológicos ao conhecimento interdisciplinar, porque nenhuma outra filosofia estruturou tanto quando ela as relações dos cientistas com suas práticas. E sabemos o quanto esta estruturação foi marcada pela compartimentação das disciplinas, em nome de uma exigência metodológica de demarcação de cada objeto particular, constituindo a “propriedade privada” desta ou daquela disciplina. Com efeito, o positivismo é uma “doutrina” que delimita os problemas em duas categorias: os que são científicos e os que não são científicos (filosóficos). Contudo, todas as fronteiras que estabeleceu para as ciências foram violadas, e suas profecias jamais foram realizadas. Por outro lado a ciência é aberta, é essencialmente dialética, vive de crises internas imprevisíveis e de constantes ultrapassagens. E se torna absolutamente impossível classificar os problemas em científicos e filosóficos. São os métodos, e não os problemas, que distinguem as duas categorias de pesquisa (JAPIASSU, 1976, p. 96-97).

Pronto, já conseguimos localizar ideologicamente as demarcações reducionistas dos saberes, mas agora a pergunta fundamental e urgente é: quais os desafios que enfrentarão as colaborações interdisciplinares nesse âmbito de especialidades cada vez mais herméticas?

Um dos desafios iniciais para uma metodologia interdisciplinar é encontrar uma linguagem comum capaz favorecer a compreensão do que Japiassu (1976) chama de *démarche* (diligência) conjugada e articulada objetivando o desenraizamento das disciplinas. Contudo, é salutar evitar ilusões, pois é praticamente impossível clarear todos os conceitos epistemológicos que perpassam as várias disciplinas, mais especificamente as disciplinas das ciências humanas. Não há como resolver o problema do reducionismo das disciplinas, propondo apenas uma linguagem padrão, porque não se trata de formular definições estanques, pelo contrário, urge a prática de metodologias que perpassem as várias áreas do saber sem esquecer a diversidade dos espaços epistemológicos e abertura das estruturas mentais dos profissionais envolvidos.

O que teria favorecido essa crescente compartimentalização nas ciências humanas? Por que as dificuldades das pesquisas interdisciplinares nas ciências humanas?

A primeira dessas circunstâncias deve ser procurada, ao que parece, na *pedagogia fragmentária* do sistema de ensino universitário. A maioria das universidades inspira-se num modelo de repartição do saber que cria estabelecimentos de ensino cuja estrutura e cujo funcionamento estão calcados ou centrados sobre um desmembramento e sobre um argumento de disciplinas específicas, bem como sobre a formação profissional. Ou, então, permanecem as universidades centradas sobre uma formação geral, fundada sobre uma concepção do humanismo que privilegia a

noção de cultura geral. O que predomina, no entanto, são instituições universitárias que se repartem em compartimentos isolados uns dos outros, onde os diversos domínios do ensino encontram-se estritamente separados, levando os especialistas das ciências humanas, por exemplo, a permanecerem distantes uns dos outros e a alimentarem as *ignorâncias recíprocas* (JAPIASSU, 1976, p. 98).

O interessante e, ao mesmo tempo, preocupante, nesse contexto de isolamento, é que toda metodologia susceptível de fornecer caminhos inovadores provoca reações de defesa das estruturas estanques legitimando mais ainda o reducionismo. E essas metodológicas têm, fatalmente, de enfrentar algumas resistências e mesmo oposições, isso por parte de especialistas e mesmo das instituições de ensino, isso porque tende a uma mudança profunda dos hábitos pedagógicos levando a saída das supostas zonas de conforto. Mas o que fazer? Seria modificando apenas legislações das instituições de ensino?

Neste domínio, é ilusório pensarmos que a criação de leis ou de um conjunto de medidas administrativas possa colocar um fim a hábitos arraigados, a rotinas e estruturas adquiridas. Sem dúvida, a interdisciplinaridade exige estruturas flexíveis, mas também implica novos conteúdos articulados em função dos verdadeiros problemas. Enfim, postula métodos fundados menos sobre a distribuição dos conhecimentos que sobre o treinamento de certas aptidões e sobre o desenvolvimento de faculdades psicológicas distintas da memória e do simples raciocínio discursivo. E nada será feito de durável, neste setor, se não estiver fundado sobre a adesão profunda de alguns e sobre uma série de experiências concretas que desempenhem o papel de catalizadores e de núcleos de inovação nas universidades. A este respeito, o interdisciplinar é um motor de transformação, talvez o único capaz de restituir vida a uma instituição praticamente esclerosada (JAPIASSU, 1976, p. 100).

Diante disso, fica claro que é bem mais do que um código de leis vigentes; urge a mudança de postura frente aos objetos do conhecimento humano. Há a necessidade da prática de algumas exigências básicas segundo Japiassu (1976), tais como.

1. É condição fundamental que a interdisciplinaridade esteja vinculada a competência de cada especialista.
2. O reconhecimento, por parte do especialista, do caráter parcial e relativo de sua própria disciplina.
3. Polarização das pesquisas teóricas ou aplicadas em paralelo às várias disciplinas.
4. Necessidade de superação das modalidades que não atingem a integração das disciplinas.

Essas exigências caminham lado a lado com a tentativa de se repensar o problema da epistemologia das ciências humanas: como pensar a particularidade humana no mundo que se mostra singular e ao mesmo tempo convergindo para uma visão holística e totalizante? É possível e necessário a unidade das disciplinas humanas? É urgente e necessária a redefinição dos objetos de estudos, dos métodos, dos critérios e das orientações teóricas? Esses

questionamentos são urgentes para o repensar dos problemas filosóficos e seus objetos conceituais específicos.

Sylvio Gallo (2007), ao analisar assim como Deleuze e Guatarri (1992) o fazer intrínseco da filosofia como atividade conceitual, também apresenta a transversalidade com característica inerente à filosofia, uma vez que essa não se fecha em si mesmo, pelo contrário visa às relações dos saberes como pressuposto para a compreensão dos problemas immanentemente singulares e humanos. Essa característica da filosofia como transversal e interdisciplinar ancora-se exatamente nas propriedades do conceito, o qual traz em si a forma *sintagmática, conectiva, vicinal e consistente*.

Isso implica que não se cria conceito hoje, não se produz filosofia, sem recurso da conexão com as artes e as ciências. Embora sejam distintas e independentes, elas se retroalimentam e se fecundam. É isso que, nas pegadas da filosofia francesa contemporânea, denomino transversalidade: o atravessamento mútuo dos campos dos saberes, que a partir de suas peculiaridades se interpenetram, se misturam, se mestiçam, sem no entanto perder sua característica própria, que só se amplia em meio a essa multiplicidade. Singularidade de saberes e multiplicidade de campos. (GALLO, 2007, p. 32-33).

O interessante a partir da compreensão dessa característica da transversalidade e necessidade da interdisciplinaridade é que, no contexto do currículo disciplinar atual das escolas públicas, a filosofia não pode aparecer apenas “transversalizada” como preconiza os PCN. Há, dessa forma, a necessidade da demarcação específica do que seja próprio da filosofia assim como bem vimos com os estudos de Deleuze e Guattari (1992). Não é possível transversalidade e interdisciplinaridade sem a singularidade. A pergunta é: da forma como organiza-se o currículo atualmente é possível, em termos práticos e não teóricos, a transversalidade da filosofia, isto é, o seu perpassa por todos os outros saberes? Todos os outros profissionais seriam formados para atuar de forma filosóficos nos seus próprios campos de saberes? Os materiais didáticos são criados visando a transversalidade e interdisciplinaridade? Ou seria mais viável, em termos práticos, a execução de projetos de extensão no contra turno escolar que se construíssem a partir dos estudos e práticas interdisciplinar e transversal? Como os jovens vivenciariam esses espaços de diálogos entre os saberes? No caso da presente pesquisa, vejamos se houve a possibilidade de se filosofar a partir da leitura coletiva romanesca.

Esse pensar sobre determinada práxis visando a interdisciplinaridade exige um percurso metodológico objetivando uma aproximação do contexto de investigação para assim emergir novas práticas de ensino de Filosofia no Ensino Médio. O que pode vicejar de uma prática refletida interdisciplinar? Como se processa o conhecimento de determinado contexto escolar objetivando novas práticas filosóficas-literárias?

O conhecimento se faz a custo de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar um objeto. O resultado dessa experiência só pode ser incompleto e imperfeito, dependendo da perspectiva em que a luz é irradiada e da sua intensidade. A incidência a partir de outros pontos de vista e de outras intensidades luminosas vai dando formas mais definidas ao objeto, vai construindo um objeto que lhe é próprio. A utilização de outras fontes luminosas poderá formar um objeto inteiramente diverso, ou indicar dimensão inteiramente novas ao objeto (CARDOSO, 1978, p. 27 apud MINAYO, 1998, p. 89).

Durante nosso caminhar na Escola de Ensino Fundamental e Médio Gentil Barreira, isto é, ao longo da prática enquanto professora da Educação Básica sempre ficávamos nos questionando, num silêncio introspectivo, se existiria a possibilidade de pôr em prática um projeto que possibilitasse ao jovem do ensino médio o encantamento, o filosofar através da leitura de um romance e, depois das devidas reflexões realizadas coletivamente e, particularmente, a dramatização teatral da obra lida. Se existiria um caminho através do qual os adolescentes e os jovens pudessem passar a observar a realidade com os olhos da esperança, da criticidade argumentativa e da possibilidade de autorreinvenção.

As inquietações iniciaram-se, pois não sabíamos o porquê de ser justamente o filosofar a partir de romances a ponte que ligaria realidade e sonhos, ou melhor, sonhos e realidade. Perguntávamos: é possível uma ponte entre sonhos e realidade? Como iríamos construir nosso objeto de pesquisa se não tínhamos conhecimentos da efetividade prática e intelectual da educação filosófica para com os jovens, notadamente aqueles jovens de periferia que teve (e tem) seus direitos sucumbidos pela lógica excludente da sociedade neoliberal atual? Eis um dilema inicial que martelava nossa mente na tentativa de elucidações imediatas. Sobre qual metodologia iríamos nos debruçar para a compreensão de nosso objeto: o filosofar a partir da leitura de romances e a posterior dramatização? Era possível um caminhar na tentativa de compreensão do nosso objeto?

De acordo com Antonio Joaquim Severino (2007), o conhecimento se efetiva com a construção do objeto, isto é, com a possibilidade de reconfiguração simbólica dos dados apreendidos pela empiria. Tal processo pode ser captado por meio de vários procedimentos metodológicos e técnicas de pesquisa.

A elaboração do projeto de pesquisa é o momento-chave do processo de construção do conhecimento. A importância desse documento pode ser representada por uma analogia urbanística: seu papel seria semelhante àquele desempenhado pela planta de uma cidade, ou seja, é um guia básico para quem quer conhecê-la ou, simplesmente, chegar ao seu destino com eficiência. Entretanto, as informações cartográficas não podem prever todos os caminhos, muito menos 'retratar' a realidade urbana em sua riqueza e peculiaridades. Apenas depois de percorrer os logradouros públicos,

contemplar ou utilizar as edificações, relacionar-se com os habitantes do lugar e participar de suas atividades é que o viajante poderá dizer que ‘conhece’ a cidade (GONDIM; LIMA, 2010, p. 43).

Como profissional e pesquisadora, sabemos que o contexto teórico e empírico só será conhecido ao longo de um contato intenso com o campo⁵ almejado para as investigações, no caso, o ambiente de um Clube de Leitura permanente e os diálogos com os seus integrantes.

Nessa caminhada de construção de conhecimento, observamos a relevância da metodologia conhecida como pesquisa-ação para teorizar o modo de obtenção do conhecimento que perpassará a presente pesquisa. Não se sabe ao certo quem teria inventado esse tipo de metodologia, porém no meio acadêmico menciona-se o nome de Lewin (1946) como tendo sido o idealizador desse processo.

Comenta-se também que o termo pesquisa-ação teria sido pela primeira vez utilizado por John Collier quando propôs a melhoria das relações interracialis. Para os objetivos dessa pesquisa não nos cabe investigar os primórdios desse tipo de metodologia, uma vez que é notório que os profissionais da educação sempre estudaram a sua prática objetivando mudanças efetivas e resultados eficazes. Há no âmbito do que se compreender como pesquisa-ação uma variabilidade de práticas as quais visam mudança no fazer educacional.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas (TRIPP, 2005, p. 445).

Autores como Grundy e Kemmis (1982) por observar essas variedades no percurso metodológico da pesquisa-ação denominou-a de “uma família de atividades”, por haver vários olhares e práticas nesse âmbito de estudos e de ações educacionais.

Thiollent (1986) afirma que a pesquisa-ação seria um tipo de investigação social como base empírica, a qual teria sido pensada e colocada em prática objetivando a resolução de problema. Nessa pesquisa-ação, os pesquisadores e os participantes estariam envolvidos de modo cooperativo e participativo. O pesquisador aqui sai da simples observação para atuar como partícipe do dia a dia do contexto da investigação-ação. E essa participação deve visar uma nova realidade, uma nova prática educacional.

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação

⁵Campo compreendido como espaço de construção dialética pelos diversos grupos envolvidos e com distintas visões de mundo (SETTON, 2002 apud BOURDIEU, 1992).

problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Segundo ainda Thiollent (1986), nesse tipo de pesquisa, os profissionais, no caso específico, os/as professores/as devem desempenhar uma ação objetivando o equacionar dos problemas encontrados no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, deve haver entre pesquisador (professor) e as pessoas investigadas um tipo de relação aproximativa e participativa. Para o mesmo autor, os possíveis problemas de aceitação entre pesquisador e pesquisado devem ser resolvidos no decorrer da pesquisa, porém não se pode pressupor que a participação do pesquisador qualificaria ou desqualificaria a pesquisa.

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer". Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1986, p. 16).

Há uma outra definição de pesquisa-ação pode-se perceber em Fonseca (2002, p.35), o qual pressupõe uma participação planejada:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (p. 34). O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador.

Dessa forma, haveria uma constante ação e observação no processo de produção de conhecimento visando uma mudança de uma dada realidade. O próprio conhecimento a priori, que traz o observador, modifica-se quando em contato com uma dada empiria, pois essa é fonte para o teste de prévias hipóteses. Muitas variáveis estão envolvidas no campo de pesquisa, sendo impossível uma precisão de respostas. Muitos autores até advogam que, no caso da pesquisa-ação, não se aplica o tradicional esquema de metodologia científica, qual seja: formulação de hipóteses\ coleta de dados\ comprovação (ou refutação) de hipóteses. Nesse âmbito de pesquisa-ação estaríamos diante de observação e procedimentos diferentes.

A pesquisa-ação seria um procedimento diferente, capaz de explorar as situações e problemas para os quais é difícil, senão impossível, formular hipóteses prévias e relacionadas com um pequeno número de variáveis precisas, isoláveis e quantificáveis (THIOLENT, 1986, p. 33).

Ainda segundo ainda Thiollent (1986), no âmbito da pesquisa-ação, devemos operar a partir de determinadas instruções (ou diretrizes) e não hipóteses. Essas instruções (ou diretrizes) seria formas de lidar com o problema percebido em um determinado campo de pesquisa e como tais possuiriam um caráter bem menos rígido do que as hipóteses utilizadas nas pesquisas quantitativas das ciências exatas ou das ciências da natureza.

Sobre os benefícios da pesquisa, destacamos que esses são perceptíveis a partir da permanência do participante no projeto, uma vez que esse visa fomentar o hábito das análises filosóficas a partir da leitura romanesca, ou seja, o jovem leitor de romances a partir da percepção dos problemas filosóficos dialogados na leitura romanesca passa adquirir mais autonomia no viver em sociedade, isso porque aprendeu a filosofar.

4.2 O ensino de filosofia a partir da literatura: Clube de Leitura Sophrosýne

Oh amigos, mudemos de tom!
 Entoemos algo mais agradável
 E cheio de alegria!
 Alegria, mais belo fulgor divino,
 Filha de Elíseo,
 Ébrios de fogo entramos
 Em teu santuário celeste!
 Teus encantos unem novamente
 O que o rigor da moda separou.
 Todos os homens se irmanam
 Onde pairar teu vô suave.

Ode à Alegria, de Friedrich von Schiller, cantada na 9ª sinfonia de Ludwig van Beethoven.

Uma manhã de quinta-feira, na sala dos professores. Dia de planejamento da área de Humanas. Conversava-se entre os professores presentes e a coordenação da escola Gentil Barreira sobre o que fazer para estimular o hábito saudável da boa leitura. Pensei introspectivamente: que tipo de leitura? Leitura individual? Leitura coletiva? Leitura de qual tipo? Leitura de livros, artigos ou mesmo quaisquer outros meios? Será possível nessa escola um projeto de leitura filosófica a partir de romances? Mas como se aqui nunca se pensou sobre isso? Nunca brotou a possibilidade do hábito do filosofar a partir de romances? Será que já se lia os romances nas aulas de literatura? Ou se estudava as escolas literárias? Daí, como professora da área de filosofia, proferi a possibilidade da criação de um clube de leitura na

escola, um clube que dinamizasse o âmbito escolar, um clube em que fosse possível ler romances e filosofar a partir dos problemas filosóficos descritos nas tramas ficcionais, as quais também dialogam com o contexto sócio-histórico perpassados por idiossincrasias que violentam, constroem para o pensar o ser no mundo.

Um clube que também proporcionasse um ambiente de empatia, um ambiente coletivo em que os jovens do ensino médio pudessem desenvolver-se como jovens autônomos, jovens que lessem romances não simplesmente por ler, mas que filosofasse sobre os problemas filosóficos ali vicejados. Mas por onde começar? Como organizar um projeto que fosse no contra turno das aulas normais e que, de fato, fosse permanente? Um projeto que tivesse o objetivo de dinamizar a escola, tivesse o foco de criar um ambiente empático para o filosofar entre a juventude, a qual muitas vezes não é compreendida a partir de sua linguagem própria. Havia muitas questões.

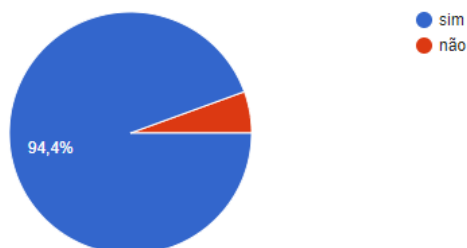
Como falar a linguagem juvenil e filosofar a partir de problemas que são universais? Foi quando se pensou na leitura coletiva de romances os quais poderiam proporcionar o interesse pelo enredo, pelo espaço e pelas personagens. Mas será mesmo que os romances ainda atraem os jovens pela leitura coletiva num ambiente escolar? Será que as leituras mais rápidas e de fácil acesso não atrairiam mais os jovens para a escola?

Enfim, mesmo com esses questionamentos, pensamos e aceitamos o desafio de deixar a escola mais dinâmica. Logo a seguir o resultado de questionamentos obtidos durante a pesquisa com os participantes do projeto Clube de Leitura Sophrosýne.

Gráfico 1- Romances e os conceitos filosóficos

1) Os romances podem ajudar-nos a pensar sobre JUSTIÇA, AMOR, AMIZADE, LIBERDADE, PODER ETC?

18 respostas

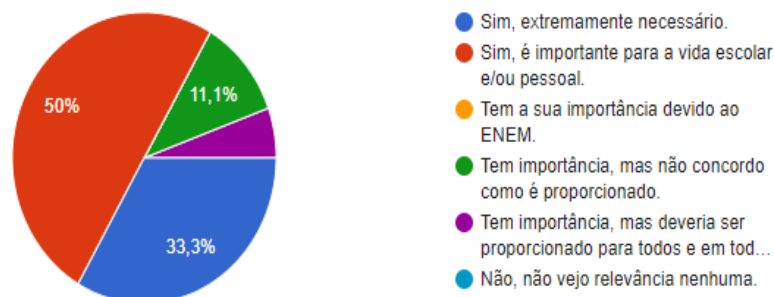


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 2 - Relevância dos romances

3) Você considera relevante a leitura de um romance para o pensar sobre problemas e conceitos filosóficos no Ensino Médio?

18 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

No ano de 2015, mais precisamente no entre os meses de fevereiro a março do referido ano, iniciamos a escrita do projeto Clube de Leitura Sophrosýne. No projeto descrevemos os critérios para a escolha dos romances. Decidimos escolher as obras a partir de um problema filosófico específico, ou seja, para a escolha de um romance para cada temporada de leitura tínhamos que atentar para o problema filosófico principal.

Nesse contexto, o primeiro romance escolhido foi *Razão e Sensibilidade*, de Jane Austen, o qual problematiza através do espaço, tempo e estória dos personagens qual a função da razão e da sensibilidade nos relacionamentos humanos. Decidimos abrir inscrições para apenas 10 participantes, pois não tínhamos muitos exemplares de *Razão e Sensibilidade*, de Jane Austen. Houve a comunicação sobre a existência do projeto para toda a escola. Os alunos do Ensino médio, os quais também estudavam filosofia uma vez por semana, tendo 50 minutos de aula, foram todos convidados a participar. Tínhamos a alegria de saber que teríamos um tempo além dos poucos 50 minutos destinados à filosofia no Ensino Médio.

As atividades do Clube de Leitura Sophrosýne iniciaram-se no dia 14 de Abril de 2015⁶ mesmo como o percurso metodológico em desenvolvimento, isto é, não sabíamos se, de fato, poderíamos filosofar a partir da leitura romanesca. Todos os encontros seriam na quinta – feira, de 14:00 horas às 15:40 horas, de acordo com o estabelecido no estatuto. Para a leitura coletiva do romance e os debates filosóficos, o aluno da escola e integrante do Clube deveria

⁶ Ver o Estatuto do Clube de Leitura Sophrosýne no anexo de nº 6.

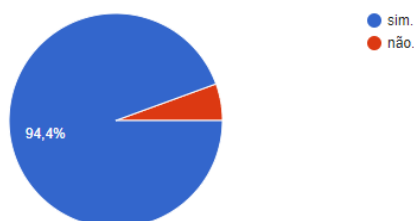
comparecer trazendo consigo o romance e sua caderneta para o registro das palavras novas e anotações das citações que suscitassem a problematização filosófica. Os primeiros encontros foram-se desenvolvendo de uma maneira natural, mas, já nesses primeiros momentos, percebia-se que os jovens precisavam aprender primeiro a ler e a interpretar para só depois filosofar. Tínhamos que ultrapassar a barreira da compreensão textual. O trabalho iniciou-se, mas com a certeza de que precisaríamos desenvolver uma técnica para o fluir da compreensão e do filosofar.

Assim, em cada capítulo, parávamos para compreendermos as novas palavras, ou melhor, as palavras que não faziam parte do contexto e tempo histórico do adolescente e do jovem da escola pública, sobretudo na periferia de Fortaleza-CE. Parávamos para compreender a questão da virgulação, pois a leitura correta das vírgulas determina a boa compreensão e, conseqüentemente, o filosofar livre. Levamos, em alguns encontros, o jogo da vírgula para facilitar o aprendizado das regras e posteriormente a fluidez da leitura romanesca e filosófica. Não tínhamos pressa para finalizar o romance, pelo contrário, tínhamos a clareza que o excelente aprendizado, isto é, o aprender a filosofar através dos romances precisa está no plano da imanência da calma, da empatia, da organização, do compromisso e da alegria. Essa análise foi também constatada através dos seguintes resultados do questionário aplicado aos participantes e ex-participantes da presente pesquisa.

Gráfico 3 - Empatia a partir da leitura coletiva filosófico-literária

4) Acredita que pode tornar-se mais empático(importar-se com os outros) pelo fato de ser leitor de romances os quais apresentam problemas filosóficos que influenciam no modo de ser no mundo?

18 respostas

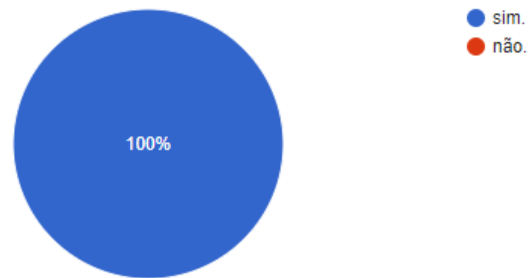


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 4 - A interioridade dos personagens ajudando o pensar

5) Gosta de observar a interioridade (forma de sentir, pensar e viver) dos personagens dos romances?

18 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

Como mencionado acima, houve a escolha do problema filosófico para ser refletivo a partir da leitura de “Razão e Sensibilidade”, de Jane Austen. Porém não tínhamos romances para mais de 10 integrantes. Para participar de um Clube de Leitura, é condição imprescindível ter a obra romanesca.

Figura 1 - O primeiro romance lido no Clube de Leitura Sophrosýne



Fonte: dados da pesquisa.

Na 1ª Temporada de leitura romanesca e filosófica muitas dificuldades vieram à tona além da quantidade de romances. Por exemplo, precisávamos de um espaço adequando para as leituras. Como tornar um ambiente sadio para o filosofar? Essa era uma das dificuldades, pois a escola Dr. Gentil Barreira não dispunha de salas suficientes para projetos como um clube de leitura. O ambiente de um clube de leitura deve ser específico, não pode ser caracterizado

como uma sala de aula convencional com cadernas em fila indiana, comportando mais de 40 alunos.

Sendo que clubes com muitos participantes não proporcionam a interação, a leitura em voz alta de cada participante, as discussões democráticas sobre os conceitos filosóficos. Um clube de leitura deve fazer desaparecer as supostas hierarquias historicamente estabelecidas. Um clube de leitura deve fazer vicejar a autonomia e prazer da participação em cada integrante. Ir ao clube deve ser motivo de alegria, pois lá não só estará a possibilidade de aprendizado, lá estará a criação de laços afetivos que se prologará por anos. Participar de um clube é saber que os laços de amizade aumentarão.

Em abril de 2015, organizamos, de forma simples, o espaço para o filosofar através de romances. Havia muitos desafios, porém era urgente criar uma cultura do filosofar na escola. Era e é urgente fazer brotar nos jovens a necessidade de observar a vida com o olhar questionador, porém de forma leve e amigável.

Figura 2 – Primeiro encontro do Projeto Clube de Leitura Sophrosýne



Fonte: dados da pesquisa.

Faz-se necessário situarmos geograficamente a nossa escola, pois estamos no Nordeste, mais especificamente na periferia de Fortaleza-CE, fato que nos faz lembrar o desafio que é aprender em meio a um clima quente o ano quase todo⁷. Nesse sentido, a questão climática

⁷ A questão climática foi aqui citada para trazer à tona as várias possibilidades espaciais e temporais para a violência do pensamento, seja artístico, científico ou filosófico. As dificuldades ou facilidades espaciais e temporais proporcionam o pensar, isso através da arte, da ciência e da filosofia.

é determinante para a paz em ambientes de aprendizagem que exigem concentração. Eis mais outro desafio além da quantidade de romances⁸.

Nessa sala, a qual foi disponibilizada, para as atividades do clube de leitura, tínhamos apenas um ventilador para trazer o mínimo de ventilação ao ambiente. O clube funcionou inicialmente sempre numa sala de aula convencional, porém com a disposição das cadeiras e mesas de forma retangular objetivando diminuir a hierarquia dos ambientes escolares. Filosofar num clube de leitura é saber que as mais importantes indagações podem vicejar de quaisquer dos participantes. E foi com essa certeza de uma ignorância sadia que buscou-se conhecer os fatos e coisas, buscou refletir, voltar o pensamento a si.

Mesmo não tendo hierarquia no ato de filosofar, através de romances no Clube de Leitura *Sophrosýne*, haveria a necessidade de análises, ou seja, a percepção do crescimento dos integrantes, isso por parte da professora de filosofia idealizadora do projeto no Ensino Médio. Como perceber que os integrantes estariam filosofando? Como avaliar o desenvolvimento estudantil em termos de autonomia do pensar, do filosofar? Como saber se um romance poderia ser a propedêutica ao filosofar? O contexto romanesco ajuda o filosofar, ajuda a compreender os monumentos chamados os perceptos e os afectos como bem tematizara Deleuze e Guatarri?

Constatamos que sim, conforme os resultados alcançados e mostrados adiante. Eis um dos maiores desafios do projeto. Um desafio porque o profissional de filosofia no Ensino Médio teria que lidar com os problemas filosóficos de maneira singular, isto é, na imanência do vivido e do sentido, tanto nos romances como na vida dos jovens participantes do Clube. É a tentativa de alargar as visões do filosofar, da leitura apenas historiográfica das teorias filosóficas.

Para cada encontro, organizou-se a leitura de 1 a 2 capítulos do romance escolhido, isso porque antes de ler, ou mesmo, no processo de leitura, ainda parávamos para identificar a significação das palavras novas para os integrantes. Não era possível filosofar sem se saber a significação de determinadas palavras da língua portuguesa. Em virtude dessa barreira inicial, o integrante recebia uma caderneta específica para anotar as palavras desconhecidas até então além de registrar também as citações importante percebidas a partir da leitura do romance da temporada.

⁸ O acesso aos romances lidos coletivamente no projeto ainda constitui um desafio, pois nem todos os integrantes podem ou podiam financiar-se. Diante disso, a cada temporada propõem-se estratégias para o angariar das obras para os integrantes facilitando assim o acesso à leitura individual ou coletiva.

Figura 3 – A caderneta dos integrantes



Fonte: dados da pesquisa.

O hábito de parar, de pesquisar, de compreender e de anotar as palavras até então desconhecidas foi gradativamente sendo assimilado. No início, muitos integrantes tinham desinteresse para com esse momento do aprendizado, porém, com o passar do tempo, a percepção da necessidade de ultrapassar essa barreira fê-los compreender que era não só necessário mas também enriquecedor parar poucos minutos objetivando esse tipo de registro.

Tal ação levou ao aumento da riqueza vocabular a cada encontro, de forma leve e divertida, pois muitas vezes os exemplos brotavam do cotidiano facilitando assim o aprendizado. A barreira vocabular ia, pouco a pouco, sendo superada. Tínhamos também a barreira histórica. O primeiro romance lido no clube era do século XIX, nesse sentido, tinha-se a necessidade da contextualização histórica, tinha-se a necessidade de uma aproximação para o melhor domínio das discussões filosóficas vindouras. Muitas atividades foram pensadas: exibição de filmes contextualizando a época, seminários realizados pelos integrantes sobre o contexto histórico, visita a locais que já encenaram o romance lido e a tarde do chá no clube. Na tarde do chá, explicitávamos esse hábito inglês descrito em muitos momentos do romance mencionado. Eis o signo sensível proporcionando o pensar.

Figura 4 - Vivenciando um hábito do romance lido



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 5 - Para além dos muros escolares.



Fonte: dados da pesquisa.

O hábito de filosofar através de romance ia sendo criado paulatinamente, de maneira lenta, porém gradual. Muitas das tardes de quinta feira as discussões e compreensões eram bem proveitosas, contudo tinha os dias que muitos faltavam em virtude de vários problemas sociais: ter que cuidar da família, doença, necessidade de trabalhar no contraturno escolar. Porém, não foram fatos tão determinantes ao ponto de fazer cessar o projeto. O projeto avançava em meio a muitos problemas externos, porém a afetividade gerada em cada encontro fazia amenizar, sem desaparecer, os problemas externos, até porque filosofar sobre esses mesmos problemas externos, os quais serviam como material para o filosofar, para o relacionar realidade hodierna, romance e pensar filosófico.

Já a 2ª temporada de leitura romanesca e filosófica foi com a obra “Orgulho e Preconceito”, da também Jane Austen. Continuamos com a metodologia proposta da pesquisa-ação, isto é, os integrantes além de participantes também estavam livres para o filosofar bem

como também tinha plena autonomia de propor dinâmicas diversas para os encontros das quintas feiras. A metodologia do projeto é aberta à imaginação filosófica e, por que não dizer, também artística? A filosofia e a arte produzindo pensamento.

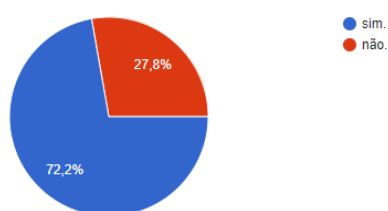
Foi lida toda a obra coletivamente assim como feitas as discussões filosóficas sobre os conceitos de “Orgulho” e “Preconceito”. O problema filosófico principal foi saber como brota o orgulho na mente humana. Indagávamos constantemente nos encontros das quintas-feiras: Será que é inato ao ser humano o orgulho? Ou será produto das relações sociais históricas? Há modos de superação do orgulho ou dele não podemos fugir sob pena de deixarmos de sermos seres humanos? O problema filosófico muito discutido no Clube foi: Já nascemos preconceituosos? Ou o preconceito também está no campo da moralidade e, enquanto tal, pode ser repensado?

Esses problemas filosóficos eram percebidos a partir da leitura romanesca de época, mas que também dialogava com os tempos atuais dos jovens da Escola Pública Dr. Gentil Barreira. Ter um olhar para o “orgulho” e o “preconceito” dos tempos atuais a partir da leitura romanesca é perceber que muitos problemas filosóficos ainda estão em aberto exigindo crítica e reflexão. Vejamos o que os participantes disseram sobre o alargamento das percepções e afeições.

Gráfico 5 - Percepções e afeições

6) Suas percepções e afeições são alargadas após perceber as ações, sentimentos e emoções dos personagens nos romances? Os sentimentos e emoções dos personagens influenciam sua autopercepção de si?

18 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

Além dos debates no grupo, também continuamos com a metodologia do registro das palavras na caderneta de cada participante, observando o crescimento da riqueza vocabular da língua vernácula. Também estimulamos a liberdade criativa tanto conceitual, pois o aluno

poderia produzir seu conceito filosófico de “orgulho” e de “preconceito” a partir da coerência interna e da crítica e reflexão filosófica.

Com o fim das leituras minuciosas os próprios participantes sentiram a necessidade de expandir suas criações. Eles, de fato, perceberam que é possível filosofar a partir de um romance, o qual também traz as problemáticas que são pensadas e vividas pelos próprios seres humanos. Esse brotar do pensamento reflexivo também vicejou criações. Por exemplo, o integrante Carlos André, aluno à época do 2º ano do ensino médio, por adorar desenhar, quis presentear o projeto com sua criação artística, em forma de desenho, dos protagonistas do romance mencionado: Elizabeth e Darcy.

Figura 6 – Desenho do integrante, Carlos André, simbolizando os protagonistas do romance Orgulho e Preconceito, de Jane Austen



Fonte: dados da pesquisa.

A integrante do Clube, Halana Vitória, pensando em dinamizar o ciclo da 2ª temporada do projeto, propôs que os integrantes encenassem uma peça do romance tematizando as principais questões filosóficas discutidas. Houve, nesse sentido, a criação do texto dramático a partir dos debates filosóficos do clube. Além dos participantes terem, no clube de leitura, assistido a série britânica com o mesmo nome. A peça tinha apenas três atos, todavia levou a discussão feita nos encontros do clube para toda a escola, a qual assistiu a dramatização da história “Orgulho e Preconceito”, de Jane Austen.

O objetivo principal do projeto é o filosofar a partir de romances, todavia, os participantes sentiram a necessidade de fazer toda a escola filosofar sobre os conceitos de “orgulho” e “preconceito” a partir das suas interpretações, a partir da atuação dos integrantes do clube na peça supramencionada e de autoria dos próprios integrantes. Aqui, talvez, já podemos perceber que o filosofar também estimula o novo modo de ser e pensar no mundo, uma vez que os participantes não quiseram que seus pensamentos filosóficos ficassem apenas

consigo. Seria a filosofia mais que a transmissão da historicidade dos personagens conceituais sobre os quais falara Deleuze e Guatarri? Provavelmente sim, uma vez que vimos e sentimos o quão vivo pode ser o filosofar quando o ser humano percebe a seriedade do problema sobre o qual debruça-se a mente que filosofa, que pensa visando um novo estar no mundo.

Figura 7 – Ensaios para pensar o romance de forma representacional



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 8 - Apresentação do romance e problema filosófico do orgulho e o preconceito para toda a escola



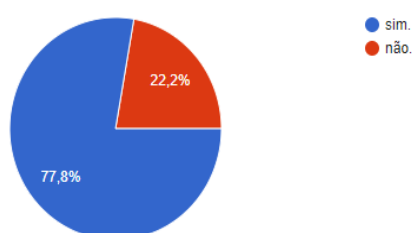
Fonte: dados da pesquisa.

A peça não estava prevista previamente nas atividades do clube, porém, de fato, dinamizou a forma de perceber a importância do projeto, não só pelos integrantes do Clube mas também de toda a escola. As discussões do clube foram publicitadas para todo o corpo docente e discente da escola. E, de lá para cá, muitos alunos ficaram interessados em participar ativamente do projeto cientes do fato que era um projeto que visava filosofar a partir de romances, isto é, a partir de uma história com personagens, espaço, tempo e enredo. Essa cultura de filosofar, a partir de romances foi semeada, pouco a pouco, às vezes até não consciente num primeiro momento pelos participantes, contudo brotando a centelha da razão em momento oportuno em cada participante. Houve o mudar de percepções segundo responderam os participantes e pesquisados na presente pesquisa-ação.

Gráfico 6 - Um novo olhar sobre o mundo vivido

7) Sua forma de observar as pessoas e o mundo mudou quando passou a ser um leitor de romances com um olhar para os problemas filosóficos vividos pelos seres humanos?

18 respostas

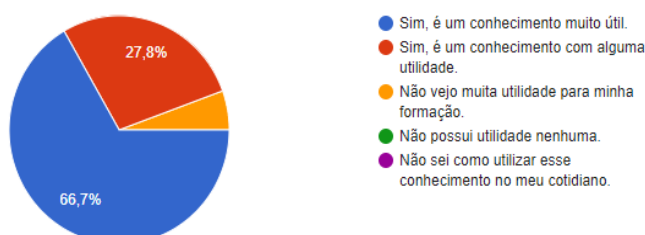


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 7 – Sobre a utilidade filosófico-literária

8) Você acha que a leitura sobre a interioridade dos personagens do Romance possui alguma utilidade para a sua vida?

18 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

Dando continuidade as atividades do clube houve uma votação para a escolha do próximo romance a ser lido e filosofado, isso a partir do problema filosófico escolhido. Na 3ª temporada, os participantes escolheram discutir sobre o problema filosófico da amizade e a questão do “criar laços”, sobre os seguintes questionamentos filosóficos: quais os ganhos com a inocência? O que é a esperança? O que é ter um amigo? O que é o tempo? Podemos pautar nossa vida nos elogios? Daí a escolha do romance “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry.

Continuamos com a metodologia da pesquisa-ação agora brotando a ideia da criação de cordéis a partir dos diálogos sobre o problema filosófico da amizade e do “criar laços”. Num primeiro momento, muitos integrantes não se acharam capaz de criar uma poesia a partir da leitura filosófica do romance. Houve uma resistência, porém compreensível, uma vez que eles nunca tinham sido estimulados a criar uma reflexão filosófica a partir da linguagem poética. Um desafio para todos do projeto? Sim. Contudo, os encontros continuaram; os diálogos e as argumentações fluíram bem. E muitos conseguiram escrever os cordéis solicitados, de forma simples usando a métrica da sextilha ou mesmo metrificações mais simples. Vejamos dois exemplos propedêuticos.

Numa tarde de leitura
Uma Jiboia que engolia uma fera
Avistei uma imponente gravura
Desenhei enquanto ponderava
Os adultos achavam uma feiura
E por isso criticavam

Um carneiro ele sonhou
Com um lápis ele desenhou
Mas o príncipezinho recusou
Pois ele não gostou
Mas quando a caixa avistou
O carneirinho dentro dela, ele amou

Quando andamos sempre para frente
Perdemos o que está ao nosso lado de forma inconsciente
O pequeno príncipe não desiste
Pois no seu planeta o carneiro vive
Tão pequeno, que seu planeta existe
Que o carneiro não tem como se perder

(Integrante do projeto: Isac Randeson Lima da Silva)

Um dia fui criança
Vivia para criar
Amava a natureza
que me fazia pensar
Hoje sou gente grande,
Esqueci o som do mar.

Viajo pelo mundo
 Estou sempre a partir,
 Perdido no deserto
 Um príncipe a surgir
 Desenha-me um carneiro?
 Suplicante a me pedir.

Falava-me do céu
 da lua e das estrelas,
 Me contou sobre uma flor
 Me falou dos seus problemas,
 Queria um amigo
 Para contar os seus dilemas.

Voltei a ser criança
 Meu amigo me ensinou,
 Cativou-me por inteiro
 mas, seu tempo acabou;
 Voltou para as estrelas
 e menino me tomou.
 (Integrante do projeto: Elias Gomes Isídio)

Dando continuidade aos diálogos do clube e saindo um pouco dos muros da escola, decidimos visitar um lar de idosos. A intenção era fazer brotar novamente os sentimentos e emoções que já tínhamos sentido ao lermos o romance citado. Escolhemos o “Lar Três Irmãs”, o qual tem como objetivo abrigar idosos que, por algum motivo, sofreram violência; as mais diversas formas de violência. Era uma tarde de quinta. A atividade do clube nesse dia foi externa, ou seja, filosofaríamos com a vida pulsante, na concretude do real.

Tivemos o apoio da gestão escolar e dos pais e/ou responsáveis dos integrantes do clube. Também fizemos uma campanha na escola para arrecadarmos materiais de higiene pessoal destinados aos idosos que vivem no abrigo mencionado. Mais uma vez os participantes sentiram a necessidade de envolver todos da escola para um problema atual e urgente: a violência contra idosos a partir da quebra dos laços familiares e de amizade.

Após a devida organização, o clube vai ao Lar Três Irmãs, desterritorializando os espaços e, para nossa surpresa, o impacto das leituras filosóficas e romanescas foi ainda maior. Todos os integrantes comentaram o quando aquele momento vicejou um olhar mais profundo para as questões discutidas nos encontros do clube a partir do romance da 3ª temporada. Era a noção de amor, filosofada a partir do romance “O Pequeno Príncipe” Antoine de Saint-Exupéry, aplicada na vida real e pulsante. Os integrantes perceberam um pouco o sentido das frases Antoine de Saint-Exupéry: “São tão contraditórias as flores! Mas eu era jovem demais para saber amar.” e “Quando a gente anda sempre em frente, não pode ir muito longe...”

Um dos integrantes, Elias Gomes, após o término da visita ao Lar Três Irmãs, proferiu: “Hoje aprendemos muito! A educação vai muito mais além de uma sala de aula. O

que presenciamos hoje foi uma lição de vida e um aprendizado prático, de amor. Ame! Ame muito mais. Ame seus pais enquanto ainda estão aqui. Dê valor a quem te quer bem.”.⁹

Figura 9 - Vivenciando a sensibilidade e a razão no Lar Três Irmãs



Fonte: dados da pesquisa.

Ao lermos, ao conhecermos os lugares de onde os problemas filosóficos surgem e, em seguida, filosofarmos, faz com que as reflexões e o olhar crítico efetivem-se de uma forma mais sólida e porque não dizer lúcida, uma vez que as preocupações da mente que filosofa são plenamente reais. Levar os jovens a fazer o processo reflexivo de voltar o pensamento sobre o pensamento e observar os fatos no mundo é fazer vicejar a autonomia dos indivíduos da periferia os quais, por diversos fatores sociais, têm seus direitos negados. E a negativa da reflexão e crítica torna-se mais grave ainda, pois afeta diretamente constituição de uma sociedade democrática e justa. Refletir e fazer crítica filosófica é observar-se também como cidadão no mundo.

Após a visita ao Lar Três Irmãs, houve a percepção de um crescimento genuinamente filosófico e humano. Sim, os jovens integrantes do clube observaram que a sensibilidade também ajuda a razão refletir sobre a vida humana. Nesse sentido, o caráter nômade do projeto é pulsante. Não se objetivou o impacto dos signos, como tematizara Deleuze (2003), apenas no espaço escolar e determinado pelo currículo, pelo contrário, o contato com diferentes espaços, isto é, o caráter nômade foi uma das metas do projeto para proporcionar a violência do pensamento visando a liberdade humana já na adolescência.

Assim, os integrantes do projeto também perceberam que a razão não exclui a sensibilidade diante dos problemas filosóficos-sociais. Por exemplo, a leitura do romance “O

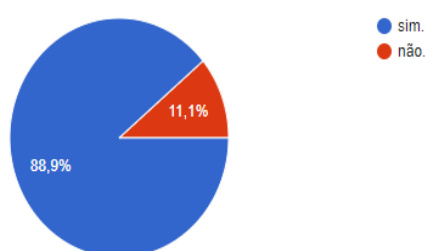
⁹ Dados da pesquisa.

Pequeno Príncipe” Antoine de Saint-Exupéry ajudou bastante na percepção de conceitos filosóficos que são pulsantes e que precisam constantemente de reflexão sob pena de cairmos na supressão de valores que formam uma sociedade de humanos plenamente sensíveis e racionais. E isso proporciona autonomia, foi o que os resultados da entrevista mostraram.

Gráfico 8 - A leitura filosófico-literária proporcionando a autonomia

11) Acredita que a leitura coletiva e os diálogos filosóficos sobre o romance lido podem estimular a autonomia do ser humano?

18 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

Após a visita mencionada, retomamos os diálogos filosóficos presentes no romance “O Pequeno Príncipe” Antoine de Saint-Exupéry e fechamos o ano de 2016 com um brinde de sorvete, pois a vida pode ser doce sim e há a necessidade urgente da esperança engajada! E a palavra “doce” é aqui empregada na sua multiplicidade de sentidos plenamente partilhados entre os jovens da escola pública Dr. Gentil Barreira.

Figura 10 - Leitura e sensibilidade



Fonte: dados da pesquisa.

Eis que brota a 4ª temporada no Clube de Leitura Sophrosýne. Sobre o que filosofaríamos? Dando prosseguimento a metodologia da pesquisa-ação, foi proposto que os integrantes escolhessem o próximo romance a partir de determinados problemas filosóficos. Foi decidido então pelo seguinte romance, para a 4ª temporada do Clube: “Um estudo vermelho”, de Arthur Conan Doyle. Os adolescente e jovens do clube pensaram: Por que não lermos um romance policial com problemática filosóficas? Por que não conhecer um tipo de romance que aguçaria a mente investigativa, filosófica e imaginativa? Eis que ficou decidido pelo romance mencionado tendo a escola ajudado no proporcionar dos romances para todos os integrantes facilitando assim a leitura coletiva e debates filosóficos.

Cada quinta-feira liamos dois capítulos tendo o cuidado para com os significados das palavras, muitas vezes, nunca vista ou ouvida pelos participantes. A barreira da significação das palavras precisava, a cada encontro, ser superada. Não podíamos retroceder sob pena de não filosofarmos. Toda palavra era esclarecida e anotada nas respectivas cadernetas dos participantes. Assim caminhávamos para o filosofar. Assim vicejam os problemas filosóficos, o principal no romance da 4ª temporada foi: O que é a vingança? Por que os seres humanos se vingam? Haveria uma “honra” para ser defendida? O que é ter honra? A vingança garantiria a defesa da honra? Qual a linha de diferenciação entre justiça e vingança? O Estado, de fato, aplica a justiça?

Os integrantes, a partir da leitura romanesca, iam percebendo os problemas filosóficos plenamente atuais. O conhecimento das personagens, do enredo, do espaço e do

tempo vicejavam a percepção para os problemas filosóficos que ainda hoje desafiam a mente humana. Os integrantes do clube percebiam que as situações vivenciadas pelas personagens do romance de Arthur Conan Doyle não eram distantes das suas realidades, pelo contrário, filosofar sobre a vingança era mais que urgente sob pena de construirmos um mundo desumanizado e autodestrutível.

Muitos integrantes do clube, com os debates filosóficos, lapidaram suas concepções de justiça, suas concepções de vingança, pois aprenderam a observar a subjetividade das personagens, seus dramas plenamente reais. Essa possibilidade de observação de como as personagens se sentiam em cada ação narrada fez com que a curiosidade filosófica fluísse a cada capítulo, isto é, a leitura tornava-se leve, o tempo passava rápido e a ânsia sobre a leitura do capítulo seguinte brotava de maneira esplendorosa. Para fixar as ações das personagens sempre eram propostos exercícios de fixação além dos debates já mencionados.

Dialogávamos sobre passagens filosóficas de “Um Estudo em Vermelho” tais como:

- 1- “Eu sabia que a vingança seria doce, mas nunca tinha esperado tamanha satisfação na alma.” (p. 83).
- 2- “Não há qualquer satisfação na vingança se o inimigo não tem tempo de saber quem o golpeia e por que motivo.” (p.81).
- 3- “[...] nutrindo no peito o intenso desejo de vingança que o dominava.” (p. 76).

Os problemas filosóficos vicejavam a partir da leitura das passagens citadas acima: qual tipo de satisfação pode trazer a vingança para a alma humana? Seria a satisfação da honra? Mas quem legitima a honra dos seres humanos? O que é ter honra a ser vingada? Há a necessidade do desvelamento do autor da vingança diante da sua presa, da sua vítima? Por que o desejo de vingança é capaz de dominar a alma humana? Qual o tipo de domínio? A vingança é justiça? A justiça estatal é, no contexto do romance, uma espécie de vingança? Qual a linha que separaria a justiça da vingança? Quem estabelece essa linha? A partir de quais parâmetros estabelece-se essa linha?

Esses problemas filosóficos são sentidos no contexto da escola pública, por isso tão singulares, tão urgentes de serem pensados, tão impactantes para os integrantes do projeto, os quais sabem e vivem situações de violência que são exemplos de ações vingativas.

Figura 11 - A necessidade da leitura filosófico- literária num clube



Fonte: dados da pesquisa.

Objetivando aprofundar os diálogos filosóficos a partir do romance de Arthur Conan Doyle, disponibilizou-se um artigo do filósofo Francis Bacon sobre o mesmo conceito, qual seja: Da Vingança. Com a leitura e discussão do artigo tematizou-se sobre a visão do filósofo mencionado. Os integrantes observaram como o Francis Bacon tematizou seu conceito de vingança: “A vingança é uma espécie de justiça selvagem, que quanto mais flui a natureza humana, mais deve a lei extirpar, porque se é certo que o primeiro erro ou o primeiro delito ofende a lei, também é que a vingança a destitui e ocupa seu lugar.” (BACON, 2001, p. 31)

Para a compreensão da argumentação do filósofo sobre o conceito tematizado na temporada, fazíamos exercícios de fixação das principais partes do texto filosófico, como se pode observar nas nossas notas de aula a seguir:

Atividade sobre o Ensaio de Francis Bacon: Da vingança.

05.10.2017

- 1) Qual o conceito de VINGANÇA de Francis Bacon?
- 2) A vingança iguala o ser humano a quê?
- 3) Perdoar é prerrogativa de quem?
- 4) Qual a verdadeira glória do homem?
- 5) Quando nos ocupamos com o passado acontece o quê?
- 6) Quando se pratica a injúria espera-se o quê?
- 7) Que razão há para zangar-se com outro homem por ele amar mais a sua pessoa do que a nossa?

- 8) Qual o gênero de vingança mais tolerável?
- 9) Por que alguns seres humanos desprezam a vingança secreta?
- 10) Quem medita sobre uma vingança limita-se ao quê?
- 11) Os homens vingativos têm uma vida semelhante a de quem? Por quê?

São atividades de fixação simples, porém com o objetivo claro de compreensão da argumentação do filósofo. Quando o integrante compreendia os argumentos do filósofo e passava a olhar as ações das personagens do romance, ou mesmo passavam a olhar a sua realidade hodierna, sua visão de mundo ficava mais acurada, mais crítico e mais reflexiva. Suas análises tornavam-se mais detalhadas, cuidadosas para com uma visão de mundo mais holística. Aquela primeira análise de determinado personagem precisava ser novamente refletida, precisava ser pensada a partir de olhares outros, olhares que enxergassem de forma mais meticulosa as singularidades humanas, as quais podem determinar toda uma forma de ser no mundo. Os diálogos filosóficos-romanesco ficavam mais ricos, tínhamos, assim, a chamada interdisciplinaridade entre literatura e filosofia, isso de uma forma mais graciosa e radical.

Após esses diálogos filosóficos-romanesco surgiu a oportunidade do Clube de Leitura Sophrosýne participar do Ceará Científico 2017. Num primeiro momento explicou-se aos integrantes do que se tratava e da possibilidade de se partilhar experiências nesse evento. Houve a necessidade de escolhermos dois integrantes para participar desse desafio. Deixamos a voluntariedade vicejar e eis que dois integrantes aceitaram o desafio e iniciou-se a organização para esse importante evento anual das escolas públicas.

Assim, houve uma conversa com todos integrantes para explicitação do edital do Ceará Científico 2017. Também houve, mais uma vez, a necessidade de envolver toda a escola, agora, pesquisando sobre o que os adolescentes e jovens estavam pensando sobre o conceito de vingança. Elaborou-se uma enquete, como mostraremos a seguir retirada de nossas notas de aula, objetivando ter uma visão geral sobre o conceito mencionado no âmbito da Escola Dr. Gentil Barreira.

A enquete era a seguinte:

Enquete com os alunos da EEFM Dr. Gentil Barreira sobre o CONCEITO FILOSÓFICO DE VINGANÇA:

- 1) **Você já se vingou de alguém? (Tratar uma pessoa da mesma forma (ou pior) que ela tratou-lhe)**
☐ sim ☐ não
- 2) **O que você sentiu ao vingar-se?**
☐ prazer e sensação de dever cumprido.
☐ ódio e alívio
☐ alegria e satisfação.
☐ paz.
☐ vergonha por ser igual ao agressor.

() não senti nada.

3) Você confia na justiça do seu Estado?

() sim () não

4) Você acredita que chegará o tempo em que todos farão justiça com as próprias mãos?

() sim () não

5) Você concorda com a máxima: “Olho por olho, dente por dente!”?

() sim () não

6) Leia esse caso: “Um assaltante abordou uma jovem, ameaçou e tomou seu celular, só que quando ele estava tentando fugir foi detido!”

O que você faria no lugar da jovem?

a) Espancá-lo-ia.

b) Espancá-lo-ia e ainda filmava a ação para ‘divulgar no face’ e ‘alertar’ os outros moradores do bairro.

c) Chamaria a polícia para fazer o devido flagrante da tentativa de roubo.

d) Pegaria o celular e saía correndo do local sem chamar a polícia, pois não gosto de confusão.

Essa enquête foi aplicada em todas as séries no ensino médio e ensino fundamental da escola Dr. Gentil Barreira no ano de 2017. Tinha-se o objetivo claro: o que os jovens pensam sobre a vingança e a justiça no Ceará? Vejamos os resultados:

Resultado da Enquete:

CONCEITO de VINGANÇA x JUSTIÇA!

Aplicada entre os meses de outubro e dezembro de 2017 na EEFM Dr. Gentil Barreira

Total de 205 alunos entrevistados

(Do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio)

1ª pergunta: 145 sim (70,73%) 60 não (29,27%)

2ª pergunta:

1 opção: 36 votos

2 opção: 25 votos

3 opção: 22 votos

4 opção: 11 votos

5 opção: 38 votos

6 opção: 75 votos

3ª pergunta: 9 sim (4,4%) 196 não (95,6%)

4ª pergunta: 158 sim (77,7%) 43 não (22,93%)

5ª pergunta: 92 sim (44,87%) 113 não (55,13%)

6ª pergunta:

1 opção: 34 votos (16,58%)

2 opção: 21 votos (10,24%)

3 opção: 124 votos (60,48%)

4 opção: 26 votos (12,68%)

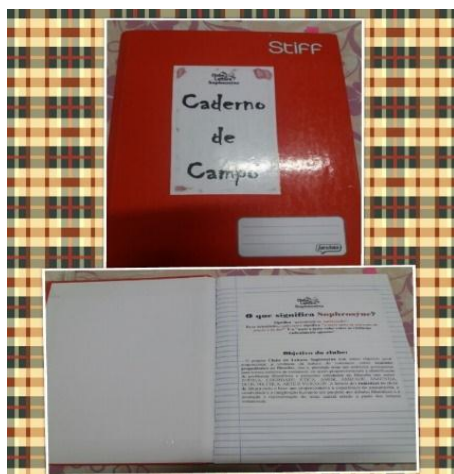
(Dados da pesquisa).

A análise desses dados foi explicitada para os integrantes do projeto, isto é, dialogamos sobre a visão da juventude sobre tal conceito. Especificamente os dois integrantes que foram selecionados (através de análise da proposta do projeto e vídeo), entre as equipes da SEFOR 3 tiveram que lapidar mais os estudos filosóficos-romanescos além de fazer um paralelo com os dados apresentados na enquête sobre os conceitos de vingança x justiça.

Eis que chegou o dia 07 de dezembro de 2017. Os dois integrantes Halana Vitória e Elias Gomes foram trocar experiência na fase regional do Ceará Científico 2017. Foi um dia intenso, mas de muitas trocas de experiências e de aprendizados. Os integrantes tiveram a oportunidade de compartilhar as suas experiências no Clube de Leitura Sophrosýne e dialogaram sobre os vários momentos vividos nas quintas feiras de Clube de Leitura Sophrosýne. Informaram como acontecia a pesquisa-ação no projeto deixando claro que além de participantes eram proponentes de novas ações. Compartilharam os dados da enquete acima mencionada levando os visitantes a filosofar sobre o problema da vingança no século XXI, isso através da literatura, da filosofia e de dados da empiria.

Tudo isso com o cuidado em apresentar o caderno de campo do projeto:

Figura 12 - Caderno de Campo do projeto para apresentação no Ceará Científico 2017



Fonte: dados da pesquisa.

Foram momentos de muitas trocas humanas, imagens do evento na Figura 13:

Figura 13 - Apresentação do Projeto Clube de Leitura Sophrosýne para as Escolas Públicas do Estado do Ceará: Ceará Científico 2017



Fonte: dados da pesquisa.

No evento também foi declamado o cordel do também integrante Isac Randeson Lima da Silva sobre a vingança:

Figura 14 - Declamação do Cordel O que é Vingança



Fonte: dados da pesquisa.

Eis o cordel do integrante *Isac Randeson Lima da Silva* sobre a vingança:

Vingança é...

Vingança é o ódio
É algo que fiz
Nos olhos me reflito
Me sinto feliz

Ao passo que vivo
Memória fugaz
Reflito!
O dia!
Que me trouxe paz

No início pensei...
O tão feliz que ficaria
Foi então que relevei
Pelo medo do dia

Mas que dia é esse?
Que me traz tanto receio?
É o dia do julgamento...
O dia do desejo...

Desejo esse de paz
Com Deus e consigo
Desejo esse que traz
A esperança para tal indivíduo

Não é porque me machucou
 Que devo retorquir
 O próprio Jesus ajudou
 Aqueles que queriam seu fim

Tamanho é o caráter
 Do nosso Salvador
 Trocou a vingança
 Pela sua própria dor

Vingança não traz paz
 Vingança não apenas
 Vingança é a ilusão
 De uma morte serena

Não serena de calma
 Mas serena de frieza
 Serena de planejar
 A tortura de sua presa

Mas de que adianta essa vingança?
 Retribuir o mal que te fez
 Não irá trazer a esperança
 Daquilo que já se desfez.

Veio-me a angústia
 Memória servil
 Cercado de reza
 Coração bate a mil

Meu Deus, o que fiz?
 Não valeu a pena!
 Viver na avidez
 De uma vingança plena!

Após às 18:00 do dia 07 de dezembro de 2017 comunicaram que teríamos uma equipe de cada área e de cada SEFOR vencedora da etapa regional do Ceará Científico do 2017. Os integrantes Halana e Elias estavam muito ansiosos para saber que ganharia da SEFOR III e, para nossa alegria e surpresa, anunciaram a equipe HUMANAS 15, equipe do Clube de Leitura Sophrosýne. Foram pulos de muita alegria e sensação que é possível sim filosofar a partir de romances.

Figura 15 - Halana Vitória e Elias Gomes venceram a etapa regional do Ceará Científico 2017 representando o Projeto Clube de Leitura Sophrosýne: Filosofando a partir de Romances



Fonte: dados da pesquisa.

Foram momentos de muita alegria, todos do clube vibraram com a notícia que o projeto foi bem aceito no Ceará Científico 2017. Os demais integrantes do clube foram até o evento prestigiar esse momento de conquista e de satisfação. Essa teria sido a oportunidade dos integrantes perceberem como os diálogos e as reflexões filosóficas podem transcender o ambiente escolar. As reflexões críticas dizem respeito ao ser humano e seu contexto vivido. Pensar sobre os problemas filosóficos partindo da leitura detalhada de romances é compreender que os problemas ali vicejamos são humanos, são passíveis de ser compreendidos a luz da racionalidade e da sensibilidade literária.

A exposição do problema da vingança no evento acima mencionado mostrou que a juventude tem um grande potencial para o filosofar, para o pensar os problemas urgentes dos seres humanos que vivem em sociedade atualmente. Trazer o problema da justiça x vingança no contexto atual do Ceará, a partir da percepção juvenil da literatura e da filosofia, é dar importância a tais discussões e debates em todos os âmbitos. É preciso criar a cultura do filosofar na escola, mas do filosofar sobre os problemas que atingem a juventude diretamente.

Depois de vencer a etapa regional, os integrantes Halana Vitória e Elias Gomes foram trocar experiências na etapa estadual em que várias escolas de todo Ceará, já selecionadas na etapa estadual, também participariam. Mais trocas inesquecíveis de experiências, mais aprendizados filosóficos salutares. Halana e Elias, ainda ansiosos com o vivido, não hesitaram em dá o melhor de si na reflexão sobre a vingança agora num contexto mais diversificado que envolveria várias escolas públicas de todo Ceará. Visitantes de várias partes do Estado do Ceará

prestigiaram o evento, em particular o estande do Clube, para filosofar sobre o conceito de VINGANÇA X JUSTIÇA.

Figura 16 - Visitantes conhecendo o Projeto Clube de Leitura Sophrosýne: Filosofando a partir de Romances, no Ceará Científico, em dezembro de 2017



Fonte: dados da pesquisa.

A cada visitante os integrantes tinham o cuidado de iniciar o diálogo contando como surgiu a ideia de um clube na escola pública. Os diálogos teriam que ser breves e diretos por conta do espaço e lugar do evento, porém nem esses limites deixaram tirar o encanto dos visitantes para com o projeto e os integrantes, os quais, de forma séria e direta, levavam o público a filosofar por meio do romance “Um Estudo em Vermelho” de Arhur Conan Doyle e do ensaio “Da vingança” de Francis Bacon. Por que o estande foi tido como um dos mais inovadores da área de humanas? Porque, segundo o próprio público, apresentou a interdisciplinaridade entre a filosofia e a literatura de uma forma leve com os romances, gênero que é bem aceito pela juventude hodierna.

Com o término do evento Ceará Científico 2017, os alunos Halana Vitória e Elias Gomes registraram como teria sido o evento e deixaram uma fala de incentivo à juventude atual da escola pública. Vejamos alguns trechos das falas dos integrantes mencionados:

A gente tá aqui no Ceará Científico, eu e a Halana. Assim para dizer que a gente tá super emocionados com tudo que a gente tá vivendo aqui. É uma coisa super nova, uma coisa super emocionante e vocês não tem noção de tudo que tá acontecendo, isso é uma relevância pra escola, pra gente mesmo muito grande [...] e a nossa visão sobre tudo isso, a gente tá surpreso, a gente tá animado, esperançoso até para ganhar e a gente vai voltar aí mais maduro, com muitas coisas para compartilhar para vocês, inclusive. Agora eu queria destacar o que o pessoal achou: muita gente, quase todo mundo que passou aqui, adorou o projeto do clube de leitura e o interessante é que eles se emocionaram de verdade ao assistir a gente, ao assistir o que a gente fez no decorrer desde 2015 até aqui, é simplesmente fantástico a forma como eles se emociona, muitos até choraram, inclusive. [...] É como se fosse uma esperança da juventude, uma esperança de todo esse caos que a gente tá vivendo, que a gente possa ser luz. E o que a gente viu foi o olhar de esperança de todos eles. Tá sendo uma experiência incrível, a gente nunca viveu isso, é interessante que a gente tá em um lugar com pessoas com o perfil muito parecido com o da gente. E gente fica, poxa, tem pessoas que pensam parecido comigo com algumas diferenças, mas é legal porque você vê que o nível de conversa é diferente, você vê que as pessoas são de beme você compartilha ideias. Falando mais especificamente do projeto, o projeto está sendo visto com olhos surpresos, olhos emocionados porque todo mundo que passa aqui para ver o nosso projeto se encanta com a gente, no caso, como projeto, com todos nós do clube, com a Tamara, todos nós juntos que estamos fazendo isso, esse negócio de incentivar a literatura e a filosofia e colocar em prática todo que a gente aprendeu, emocionou muita gente aqui hoje, a gente tá se sentindo muito feliz com isso e eu espero muito que vocês olhem para o clube de leitura e esperam algo de nós e algo bom, nós queremos melhorar a nós mesmo e a todos os outros. E é isso. (Integrante Elias Gomes Isídio)

Como vocês sabem, estamos aqui, passamos para etapa estadual do Ceará Científico [...] está sendo uma experiência muito incrível, a gente tá podendo compartilhar experiência com pessoas de todo estado do Ceará, trocar contato, fazer amizades, ter experiência para si [...] poder escutar de outros professores o quão legal é o projeto que você participa, que se desempenha é muito massa. [...] a gente viu pela primeira etapa que a gente pode superar todas as expectativas de que a gente tem conosco mesmo e que os caminhos que a escola traz para a gente nos mostra, faz com que a gente chegue em lugares que a gente nunca imaginou chegar. (Integrante Halana Vitória)

Essa fala dos participantes do Ceará Científico 2017 também foi corroborada com os seguintes resultados dos questionamentos na entrevista.

Gráfico 9 - A importância do Clube para a escola pública

13) Como você considera a importância do projeto Clube de Leitura Sophrosyne na Escola?

18 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 10 - Formação cidadã

14) Como você considera a relevância das atividades do Clube para a sua formação pessoal (FORMAÇÃO HUMANA, FORMAÇÃO CÍVICA/CIDADÃ, FORMAÇÃO POLÍTICA ETC.)?

18 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

Após a exposição do projeto no Ceará Científico 2017, muitos outros alunos da escola mostraram interesse em participar do projeto. Muitos foram dar os parabéns à Halana e ao Elias por apresentarem tão bem o problema filosófico da vingança, isso através da obra literária já mencionada, do texto filosófico de Francis Bacon, do caderno de campo e dos dados coletados na escola Gentil Barreira. De fato, foi um evento muito marcante para o projeto. Todos os integrantes perceberam, de forma mais clara, que o filosofar diz respeito a vida humana, e essa vida humana deve ser pensada e vivida da melhor maneira possível no contexto histórico atual.

O projeto foi também foi exposto assim como a declamação da poesia “A vingança é” do integrante Isac Randerson, a pedido da gestão da escola Dr. Gentil Barreira, ao governador do Estado do Ceará no dia 05 de fevereiro de 2018. Os integrantes levaram o problema filosófico da vingança para a reflexão das autoridades públicas no nosso Estado do Ceará.

Figura 17 – Apresentação do Projeto Clube de Leitura Sophrosýne ao atual Governador do Estado do Ceará Camilo Santana



Fonte: dados da pesquisa.

Essa manhã do dia 05 de fevereiro de 2018 foi esplendorosa não só pelo fato de termos apresentado os resultados do projeto Clube de Leitura Sophrosýne para o governador do Estado do Ceará Camilo Santana, em exercício no mencionado ano, mas porque começamos a superar algumas barreiras no que diz respeito ao ensino de Filosofia no Ensino Médio. De 2015 a 2018, através do citado projeto, plantou-se a semente da necessidade urgente de filosofar a partir da literatura, a partir dos textos dos filósofos clássicos, enfim, a partir do contexto social dado na contemporaneidade. E essa semente vem dando frutos, por exemplo, muitos jovens que saíram do projeto no ano de 2018, por conta do término do ensino médio, foram os jovens que se destacaram em termos de rendimentos escolar, em termos de acesso à universidade pública.

O mais gratificante fruto foi perceber que os horizontes de sentidos dos integrantes que saíram do projeto em 2018 foram alargados. Esses jovens da escola pública e participantes do projeto fazem questão de lembrar o quão foi salutar os seus tempos no projeto aqui relatado. Foi um tempo que depois foi redescoberto como sendo de aprendizado a partir da filosofia, da literatura e dos signos emergidos da convivência humana de toda quinta-feira. A partir disso houve uma percepção mais alargada sobre a importância de projetos interdisciplinares na escola, especificamente uma Clube de Leitura Filosófico-literário.

Gráfico 11 - Gestões educacionais

15) Acredita que as gestões públicas deveriam investir em Clubes de Leitura nas Escolas Públicas?

18 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

O ano letivo de 2018 iniciou-se e com ele novas vagas foram disponibilizadas para novas integrantes no projeto. Conseguimos preencher as 25 vagas do projeto. Muitos até que já concluíram o Ensino Médio decidiram permanecer no projeto.

Figura 18 – Recepção de novos integrantes no Projeto



Fonte: dados da pesquisa.

Conforme dados da nossa pesquisa, eis a enquete 2017:

Enquete 2017:

Escolha de problemas filosóficos para a leitura de ROMANCES:

- 1- O que é vingança? (2017)
- 2- O que é o amor?
- 3- A vida vale a pena ser vivida?
- 4- O que é o machismo?
- 5- O que é o bem? Por que fazer o bem a outrem?
- 6- O que é o mal? As pessoas optam pela maldade? O ser humano é mal por natureza?
- 7- O que é o poder? Por que o poder fascina a mente humana?
- 8- O que é a liberdade? Somos livres?
- 9- O que é o direito? O que é a lei? Por que obedecer às leis?
- 10- O que é o ser humano? Por que direitos aos humanos? Direitos apenas aos humanos?
- 11- O que é a retórica? Uma pessoa pode ser persuadida a partir de argumentos?
- 12- Como e por que uma multidão se submete a um governo? O que é governar?
- 13- É viável a desobediência civil em meio ao caos do Estado?

Problemas filosóficos mais votados no clube para serem discutidos a partir da leitura de um ROMANCE em 2018:

- 1º Lugar:** O que é o amor? (2)
2º Lugar: A vida vale a pena ser vivida? (3)
3º Lugar: O que é a liberdade? Somos livres? (8)
4º Lugar: O que é o machismo? (4)
5º Lugar: O que é o mal? As pessoas optam pela maldade? O ser humano é mal por natureza? (6)

Enquete -2017

Qual romance você gostaria de ler em 2018 que trata do problema filosófico “AMOR”?

O que é isso que as pessoas chamam de AMOR? Há tipos diferentes de AMOR? Há diferença entre AMOR e PAIXÃO?

- 1- Senhora. José de Alencar. ()
- 2- Gabriela, cravo e canela. Jorge Amado.()
- 3- O quinze. Raquel de Queiroz. ()
- 4- Helena. Machado de Assis. ()
- 5- *A Princesa Debutante: Virtude, Amor e Felicidade. De Joelma Marques.* ()
- 6- Romeu e Julieta. Shakespeare. ()
- 7- O amor nos tempos do cólera. Garcia Marquez. ()
- 8- A Insustentável Leveza do Ser. Milan Kundera. ()
- 9- A moreninha. Joaquim Manuel de Macedo. ()
- 10- Anna Karenina. Liev Tolstói. ()
- 11- O Fantasma da Ópera. Gaston Leroux. ()
- 12- Rosa, vegetal de sangue. Carlos Heitor Cony. ()

A partir da escolha do problema filosófico que seria dialogado no ano de 2018, houve uma votação para a escolha do romance da 5ª temporada no clube. Os integrantes optaram por filosofarmos a partir do romance “A Princesa Debutante”, de Joelma Marques,

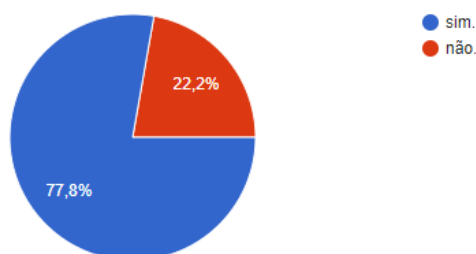
professora da UFC. E assim, no dia 22 de fevereiro de 2018, iniciou-se a 5ª temporada no Clube, agora tendo como problema filosófico fundamental o AMOR.

Continuamos a metodologia com o detalhe que, nessa 5ª temporada, os integrantes do projeto além de filosofarem nas tardes de quinta, teriam que formar equipes, que, após o término da leitura do romance mencionado, palestrariam sobre os seguintes problema filosóficos apontados no romance: AMIZADE, AMOR e VIDA HUMANA ADOTADA. As palestras ministradas pelos próprios integrantes do projeto sobre os conceitos filosóficos refletidos no clube, teriam o objetivo de desenvolver várias habilidades dos participantes, tais como: autonomia, segurança ao falar e ao pensar, socialização entre os integrantes, organização, criatividade, respeito, compromisso consigo mesmo e com os demais. Essa palestra foi fruto do encantamento da reflexão sobre os conceitos filosóficos lidos nos romances.

Gráfico 12 - O gostar da leitura filosófico-romanesca

10) Gosta de refletir e debater sobre conceitos filosóficos a partir da leitura de um romance? Exemplo: AMOR, AMIZADE, VINGANÇA, JUSTIÇA, ÉTICA, POLÍTICA, IDEOLOGIA, CONHECIMENTO, ARTE.

18 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

No primeiro encontro, informamos a metodologia do projeto aos novos integrantes de 2018. Houve a abertura para críticas e sugestões. A escola proporcionou um exemplar do romance para cada participante, também foram distribuídas as cadernetas para o novo vocabulário a partir da leitura e, mais, dividiu-se as equipes que palestrariam após o término da leitura do romance.

As tardes das quintas-feiras de fevereiro, março, abril e maio de 2018 foram de muito pensar filosófico. Os participantes lentamente acostumaram-se com a ideia de subir ao palco, pegar o microfone e ler determinadas partes do romance, após essa leitura coletiva, iniciavam-se os diálogos, as reflexões que a debutante Débora, personagem do romance de

Joelma Marques, proporcionava. A leitura coletiva, no clube, é praticada lentamente até porque muitos ainda estão criando o hábito da leitura em público. Mesmo com essa inicial barreira da leitura em público o pensar filosófico não deixava de acontecer a cada encontro.

Reforçamos que os integrantes eram confrontados a sair do lugar comum, a pensar para além do dado, do posto. As simples interrogações anteriores passaram a ser pensadas filosoficamente, isso a partir das ações das personagens do romance. Os integrantes viam-se nas ações das personagens, isso porque, no romance, até certo ponto é possível ver a subjetividade humana e isso era e é o que prende a leitura, o que instiga ao filosofar. Uma das principais indagações do romance da 5ª temporada era: O que é o amor? O que pode suportar o amor? O que pode ultrapassar o amor? O que é a amizade? Quando, de fato, temos amigos? Essas indagações perpassavam os vários capítulos, os vários momentos em que a personagem principal Débora vivenciava questões filosóficas reais e urgentes, isso através de sonhos, os quais a fazia evoluir através da autorreflexão e do olhar diferenciado frente ao mundo.

Todos os debates no Clube, nessa 5ª Temporada, visavam alargar nossa compreensão do romance supramencionado e também dos conceitos já dialogados pelos grandes filósofos tais como Aristóteles, Agostinho, Blaise Pascal e Sartre, por exemplo. Nesse sentido, levantou-se o desafio para todos os integrantes do Clube de palestrar para os demais alunos da escola, gestão, demais professores e familiares dos integrantes (ver em anexo a carta convite). Como aconteceria essa socialização dos debates e leituras do clube? Bem, dividiu-se por conceito filosófico e filósofo, isto é, um grupo de 5 a 6 integrantes do clube apresentaria para a comunidade escolar um problema filosófico tal como a AMIZADE na concepção de determinado filósofo. Iniciamos a primeira palestra dos integrantes do clube com o problema filosófico AMIZADE em Aristóteles.

No dia 17 de maio, uma equipe de integrantes do clube socializou as discussões para a comunidade escolar. Foi um momento inesquecível para a formação dos integrantes do clube, pois eles subiram uma etapa da sua própria evolução, qual seja, controlar seus medos de falar perante um público maior sobre um tema tão delicado como é a AMIZADE, isso nos tempos de modernidade líquida. Outra etapa da evolução dos integrantes do projeto foi compreender que os conceitos filosóficos estão plenamente presentes na vida concreta e nos romances, os quais também falam das ações humanas. Assim, quando o integrante do clube percebe que pode socializar, através de sua fala num auditório, suas compreensões das leituras coletivas para os demais da comunidade escolar, isso proporciona a emoção de ser protagonista de sua própria mudança no meio social escolar. Isso foi proporcionado porque além da leitura

do romance da temporada, estuda-se, no clube, os conceitos dos filósofos consagrados pela humanidade. Os conceitos que estão no romance de forma estética.

Essa palestra dos próprios integrantes trouxe à tona várias possibilidades pedagógicas: desenvolver o protagonista juvenil e envolver toda a comunidade escolar nos debates filosóficos que acontecem no clube, nas quintas feiras. Esse alargamento da compreensão do que, de fato, seja um clube de leitura possibilita o plantar da semente que pode germinar em todas escolas, isto é, um clube que visa, para além de apenas uma leitura coletiva estético-romanesca o pensar nos problemas filosóficos atuais que fazem parte do cotidiano de todos os jovens das escolas públicas cearenses.

Figura 19 - Palestra AMIZADE e JUSTIÇA em Aristóteles



Fonte: dados da pesquisa.

No dia 10 de maio de 2018, terminados a leitura coletiva do romance “A Princesa Debutante”, de Joelma Marques no Clube de Leitura Sophrosýne. Houve um quiz objetivando dinamizar e estimular a recordação de detalhes da leitura. Todos participaram do quiz, sendo que, por impossibilidade de premiar todos, decidimos parabenizar a equipe que respondesse mais perguntas corretas do quiz sobre o romance A Princesa Debutante, tal equipe seria a vencedora da 5ª temporada ganhando um kit básico de incentivo à leitura. Todavia, todos já estavam de parabéns por ter participado de todas as etapas dessa temporada fascinante, pois foram momentos únicos de muitos aprendizados e trocas humanas fundamentais para o desenvolvimento da criticidade filosófica juvenil e, mais, teríamos a possibilidade de fazer um

intercâmbio, na Universidade Federal do Ceará, com a própria autora do romance mencionado, pertencente ao quadro docente da UFC.

Foi uma tarde memorável no clube. Memorável pelo fato da gestão escolar também ter contribuído com os detalhes do momento especial: Fim de temporada no clube e comemoração dos integrantes aniversariantes do mês de maio de 2018. Todos estavam felizes; é a felicidade que vem da consciência do aprendizado eficaz.

O ambiente para a leitura coletiva saudável deve ser de alegria e de aceitação do diferente. Aceitação do fato de que cada integrante tem o seu momento de aprendizado, seu momento para desabrochar, seu momento de violência pelos signos, como bem dissera Deleuze (2003). E esse momento deve ser cultivado para brotar de uma forma plena e tranquila, com incentivos constantes à problematização filosófica, a percepção estético-romanesca e aos relacionamentos de amizade e afeto que vicejam entre os próprios integrantes.

No dia 25 de maio de 2018, o projeto ter a oportunidade de vivenciar um intercâmbio maravilhoso entre a Universidade Federal do Ceará e a Escola Dr. Gentil Barreira: conhecer a autora Joelma Marques, escritora do livro “A Princesa Debutante”, lido no clube na 5ª temporada. Todos os integrantes ficaram ansiosos por essa data do dia 25 de maio, era a oportunidade de conhecer um pouco o mundo universitário, fazer novas trocas humanas, observar novos ambientes, possibilitar a persistência na luta dos sonhos juvenis, enfim, serem impactados com novos signos.

Já na universidade, a autora Joelma Marques recebeu todos os integrantes de uma forma muito amorosa, muito humana. Apresentou como criou seus personagens, a trama, o lugar e de onde partiu toda a sua inspiração para esse romance com questões filosóficas atuais entre os jovens do Ceará. Respondeu perguntas de todos os integrantes do clube e, mais, falou da importância de se perceber que a filosofia brota pelo uso de palavras e nos relacionamentos humanos. Proporcionou aos jovens a percepção do fato que a filosofia está ao nosso redor, não tem como fugir, isso sob pena de vivermos uma vida vegetativa, não usando a sensibilidade e a racionalidade. Foi, de fato, uma manhã inesquecível na Universidade Federal do Ceará com os alunos da Escola Pública do Ceará.

Figura 20 - Conhecendo a autora Joelma Marques



Fonte: dados da pesquisa.

A autora Joelma Marques disponibilizou vários livros e CD com suas músicas, as quais têm as letras no livro, para sorteio entre os integrantes do projeto dinamizando mais ainda as atividades do clube.

Figura 21 - Abertura da 6ª Temporada com O Diário de Anne Frank e problema filosófico da banalidade do mal



Fonte: dados da pesquisa.

Após votação e, tendo como livro escolhido O Diário de Anne Frank, iniciamos a 6ª temporada do Clube de Leitura Sophrosyne, no mês de agosto de 2018. Para a surpresa de todos ultrapassamos as 25 vagas pensadas inicialmente para o desenvolvimento do projeto.

O despertar para o filosofar a partir da leitura coletiva romanesca levou o clube para o desafio de ler Anne Frank e conhecer o contexto da 2ª Guerra Mundial, assim como o pensamento de Hannah Arendt sobre a banalidade do mal e as origens totalitarismo.

Figura 22 - Confraternização de recesso da 6ª Temporada: O Diário de Anne Frank



Fonte: dados da pesquisa.

O projeto Clube de Leitura Sophrosýne dentro da proposta de desenvolvimento da sensibilidade humana também proporciona momentos para *acontecimentos singulares* em que o/a jovem é colocado/a em situações que buscam a integração e a vivência de algumas ações lidas nos romances. Por exemplo, o ato de abraçar e ato de perceber o que estaria em nosso poder de mudar. O jovem é sempre convidado, sem imposições impertinentes, a falar o que pensa, a perceber sua evolução no projeto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Amigos, mudamos o tom!

Entoamos algo agradável e cheio de alegria!

Tendo em vista os aspectos observados e em virtude do que foi mencionado, aquela ideia, que brotou numa manhã de quinta-feira, em dia de planejamento da área de Humanas, deu frutos que hoje colhemos com alegria. É o fruto do pensar que provoca liberdade de ser mais de si. O tipo de leitura escolhida, a interdisciplinaridade almejada entre Filosofia e Literatura, de fato, trouxe à tona mais uma outra possibilidade de se filosofar entre os jovens do Ensino Médio. Trouxe à tona uma violência saudável provocada pela leitura de romances a partir de uma perspectiva filosófica.

Ernesto Sábato (1993) ajudou-nos a pensar e a constatar que não há esgotamento do romance, pelo contrário, há no gênero romance uma fonte para se pensar enigma da existência a partir dos mais diversos problemas filosóficos singulares por excelência. Os heróis ou os vilões dos romances estão na história e enquanto tal e através da qual vivenciam os dilemas da existência histórica. Os jovens integrantes perceberam isso muito bem ao ponto de analisarem sua realidade após essa violência dos signos vivenciados nos encontros do Clube. Os participantes também perceberam que essa romanesca forma de escrever que olha para história evita o que Sábato (1993) chama de marionetes existentes apenas nos papéis. Escrever olhando para a existência histórica é não esquecer que o humano é eterno, uma vez que sempre presenciaremos o amor, a morte e o destino na existência humana.

E ao tratarem os personagens como pessoas humanas, observa-se a liberdade como inerente aos seres reais e à existência humana. O valor do romance encontrou-se em perceber, ou melhor, em fazer vicejar o pensamento sobre a liberdade humana. E a liberdade é um problema filosófico investigado no campo da filosofia moral, ou seja, a toda instante caminhou-se de mãos dadas com a interdisciplinaridade. Ficou claro que o jovem, que lê romances, passa a perceber os problemas filosóficos latentes e adquire, dessa forma, autonomia.

A arte, especificamente a arte romanesca, como se constatou, é uma forma de conhecimento, desvela signos, produz perceptos e afectos, para usarmos a linguagem deleuziana. Os esquemas da lógica e da ciência é bem restrito para tentar explicar as regiões mais valiosas da realidade e do ser humano. O mundo das emoções, dos sentimentos, do vivido é bem mais amplo porque, por vezes, dá sentido à existência humana, a qual é impossível de ser reduzida a esquematismos e a previsões. Não tem como prescindir do sujeito e do mundo nos romances e é isso que viceja os perceptos e os afectos. É isso que se pode caracterizar como

virtuoso na linguagem romanesca, a qual não pode abrir desse esplendoroso instrumento de apreensão da realidade. Contar uma estória romanesca - com lugares, com personagens, com enredo e com clímax -, é contar sobre as subjetividades que são plenamente humanas.

Por todos esses aspectos, a arte, nas análises de Deleuze e Guattari (1992), é independente. Após a criação, a arte tornar-se independente do seu modelo, dos seus personagens eventuais, dos espectadores e do seu criador. E foi essa independência que violentou os jovens do projeto para o bom pensar, para liberdade humana.

Essa independência foi tão real e latente que, nos encontros do Clube de Leitura Sophrosýne, mesmo o contato com obras romanescas de tempos históricos diferentes dos quais os adolescentes e os jovens são acostumados, o impacto foi imediato. Houve a violência para o pensar conforme constatamos nas práticas e nos dados colhidos. O romance falou, gritou aos adolescentes e aos jovens. Os personagens, mesmo com suas percepções comuns a sua época, levaram os adolescentes e os jovens do projeto a questionarem as suas ações atuais, a perceberem as entrelinhas das ações humanas de outrora e contemporânea. A observação das subjetividades é o que mais prenderam os jovens nas leituras. É o confronto com o jeito de ser do outro que leva a auto-observação juvenil no projeto aqui analisado.

Nesse sentido na metodologia da pesquisa-ação, segundo Thiollent (1986), os pesquisadores e os participantes estariam envolvidos de modo cooperativo e participativo. Por conta disso, foi bastante salutar, uma vez que se mostrou como um caminhar de aprendizado múltiplos: professor e alunos cresceram no processo. Houve uma maior participação do pesquisador, pois saiu-se da simples observação para atuar como partícipe do dia a dia do contexto da investigação-ação. E essa participação fez brotar uma nova realidade, uma nova prática educacional interdisciplinar, pois houve, entre pesquisador (professor) e as pessoas investigadas, um tipo de relação aproximativa, participativa e aprazível.

Dado o exposto, ao longo da pesquisa indagou-se: O que conta realmente nos romances? Por que vê-los como esse lugar de devires outros, de suscitadores de sensações? O romance pode suscitar esses seres chamados perceptos e afectos? A estória romanesca, como bem constatou-se no desenvolvimento do projeto, não foi criada para apenas mostrar a temporalidade dos fatos, dos costumes, dos modos de ser no mundo, ela é criada para fazer brotar o pensamento. As palavras do romance fizeram vibrar a imaginação, a qual saiu do comum, do posto, do fato, apesar de partir da territorialidade, deve desterritorializar, fazendo surgir o novo mundo de sensações no qual, por vezes, sobrevoa a história, é espelho para história. Filosofia e literatura fizeram brotar o pensar para a liberdade.

Isso posto, também se observou, ao longo da execução do projeto, a especificidade da filosofia como já analisaram Deleuze e Guattari (1992). Filosofia não é contemplação, não é reflexão e nem muito menos comunicação. Filosofia é produção conceitual a partir dos problemas filosóficos vividos com as singularidades humanas.

Essa caracterização da filosofia como não sendo contemplação, não sendo reflexão e não sendo comunicação deixou um caminho para o filosofar a partir dos romances no projeto Clube de Leitura Sophrosýne. A partir dos problemas filosóficos identificados nos romances, os jovens depararam-se também com os perceptos e os afectos do campo da arte e, como esse contato também provoca o pensamento, foram levados a filosofar os conceitos já pensados por filósofos da história da filosofia. A transformação e o crescimento juvenil dos integrantes do projeto foi perceptível tanto pelos pais, pelos professores, pelos gestores como por toda a comunidade escolar.

Notou-se assim, como já disseram Deleuze e Guattari (1992), que há realidade no conceito, contudo uma realidade inexperimentável empiricamente, a qual levou a juventude sair do lugar comum, da passividade do não pensar. Os jovens perceberam que não há simplicidade no âmbito dos conceitos filosóficos, pois os conceitos não são simples, eles têm sua realidade a partir de vários componentes. Um conceito apresenta-se como uma multiplicidade, como contorno irregular, o qual se define pela cifra de seus componentes. “É um todo, porque totaliza seus componentes, mas de modo fragmentário. É apenas sob essa condição que pode sair do caos mental, que não cessa de espreitá-lo, de aderir a ele, para reabsorvê-lo.” (DELEUZE; GUATTARI 1992, p. 27). Mas, mesmo com essa complexidade, percebeu que o jovem pode e deve filosofar no âmbito escolar e familiar. O jovem deve ler um romance atendendo para os problemas humanos que falam a sua época histórica também.

Concluimos essa pesquisa com a alegria de termos mudado o tom de como ensinar filosofia na escola. Entoamos e vivenciamos um projeto aprazível, cheio de alegria nas quintas feiras da escola Dr. Gentil Barreira, nas visitas externas às instituições que proporcionaram o filosofar, nos eventos organizados por todos os integrantes do Clube de Leitura Sophrosýne. Essa semente foi plantada, resta esperar mais e mais flores e frutos da juventude do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AUSTEN, J. **Razão e Sensibilidade; Orgulho e Preconceito; Persuasão**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- BACON, F. **Ensaio sobre moral e política**. Trad. Edson Bini. Bauru: Edipro, 2001.
- CARVALHO, J. M. **A princesa debutante: virtude, amor e felicidade – uma iniciação à Filosofia**. 1ª ed. Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2017.
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHAUI, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed.34. 1992
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DOYLE, A. C. **Um Estudo em Vermelho**. Tradução de Hamilcar de Garcia. São Paulo: Melhoramentos, 2015.
- DREHER, E. H. **Saber Pensar: há um filósofo em você**. São Paulo: GRD Champagnat, 1992.
- FAZENDA, I. C.A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.
- FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Tradução de Alves Calado. 52ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: RENE, J. T. S; ROBERTO, G. (orgs). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- GONDIM, L. M. P.; LIMA, Jacob Carlos. **A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso**. São Carlos: Edufscar, 2010.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- SÁBATO, H. **Heterodoxia**. Tradução Janer Cristaldo. Campinas – SP. Papirus, 1993.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009. Aquarelas do autor. 48ª edição / 49ª reimpressão. Tradução por Dom Marcos Barbosa. 93 páginas.

SARTRE, J.P. **O que é a literatura?** São Paulo: Ática, 1989.

SETTON, M. da G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 20. 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1998.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009. 96p.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE MESTRADO¹⁰



Projeto Clube de Leitura Sophrosýne

Questionário 2018 – Pesquisa de mestrado.

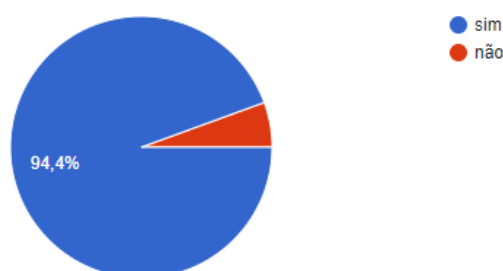
Filosofia e Literatura

Obs.: Responderam o presente questionário os integrantes que participaram de uma ou mais temporadas do Clube de Leitura Sophrosýne.

Gráfico 1 -

1) Os romances podem ajudar-nos a pensar sobre JUSTIÇA, AMOR, AMIZADE, LIBERDADE, PODER ETC?

18 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa.

2) Leia a citação do livro *Um Estudo em Vermelho* de Arthur Conan Doyle: " Todavia, o seu espírito combativo venceu mais uma vez a inércia causada pelo desespero. Se outra coisa não lhe restava agora, ao menos poderia dedicar a sua existência à vingança. Juntamente com a sua inquebrantável paciência e sua perseverança, Jefferson Hope sabia guardar rancor e alimentar um espírito de vingança, aprendido talvez na convivência com os índios. Em pé, junto ao fogo solitário, via agora que só poderia mitigar a sua dor aplicando aos seus inimigos, com as próprias mãos, a pena de talião. Decidiu, então, que a sua vontade férrea e sua inesgotável energia seriam doravante dedicadas a esse fim."

¹⁰ Mantivemos os anexos tais quais foram usados por nós durante a pesquisa.

Qual seria o problema filosófico que poderíamos observar nesse trecho do romance? Por que seria um problema filosófico? Justifique.

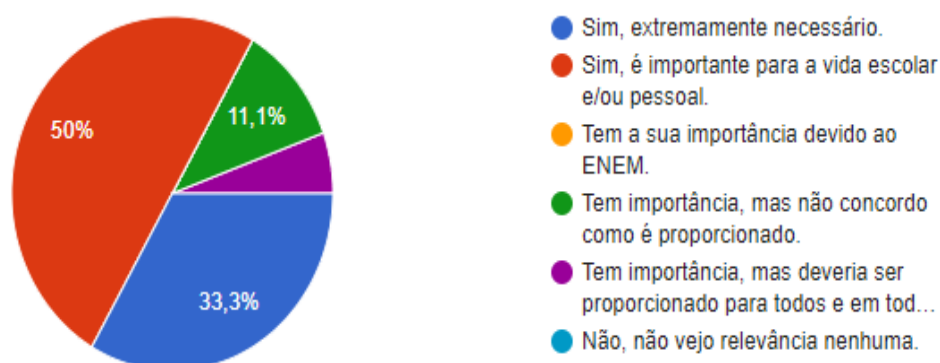
18 respostas

- 1- Por muitas vezes muitas pessoas tem a tendência de se vingar das pessoas das quais lhe fizeram mal, mas quando temos pensamentos filosóficos em nossa mente, nós vemos uma melhor maneira de resolver tudo da melhor forma possível, sem precisar realizar a justiça com as próprias mãos.
- 2- O personagem acredita que através da vingança ele aliviará sua dor, porem ele esta enganado.
- 3- Acredito que como não fiquei até o fim do livro, não irei conseguir responde essa questão.
- 4- A vingança . pois quando um pessoa que vingança pela primeira vez sempre vai quere mais pois isso vai acabar vingança. .
- 5- Seu ponto de consolo acaba se tornando a vigança. O que acontece com esse tipo de pessoa? Como elas enxergam a vigança? Seria mesmo uma vingança perante o olhar delas?
- 6- Vingança. Porque a vingança, por sí só, é um ato criminoso e pode trazer ao sujeito inúmeros problemas emocionais capazes de desestabilizá-lo totalmente. Todavia, na obra lida, o antagonista não seria contemplado com nenhum tipo de justiça. Desse modo, tomou sua decisão fatal.
- 7- Obs não conheço o livro mas acho que é pelo fato de ele por ter vivido uma experiência de dor , tomou ela como a forma de vingar o que ele tava sentindo nas pessoas que o fizeram sentir . é um problema filosófico pq ele mexe com o psicólogo ,me fez refletir sobre a ligação da vingança e a dor .
- 8- O problema filosófico que o texto mostra, sem dúvida é a vingança. O desejo de vingança permanece sendo uma característica da afetividade individual e social das pessoas. O trecho mostra nitidamente isso, buscando mostrar através do personagem, uma cópia fiel de uma sociedade cruel. Com isso, a leitura do fragmento, leva o leitor a uma autorreflexão sobre tal assunto.
- 9- A vingança
- 10- - Não entendi muito a questão
- 11- O problema filosófico que aborda é a vingança. Esse problema ainda hoje está presente em nossa sociedade e precisa ser debatido filosoficamente, para podermos tentar compreender a mente de pessoas vingativas e com esses debates poder mostrar novos caminhos para as pessoas com tais pensamentos e que a outras soluções de resolver o problema.
- 12- Um homem sem amor, por isso n tinha pra dá.
- 13- Vingança; porque a vingança é uma modo de atenuar a dor naquele quem a causou. Tal atitude não pode ser universalizada, pois se todos se vingassem todos matariam uns aos outros.
- 14- O problema no caso é a sua perseverança na vingança.
- 15- Vingança. Viver apenas para ver quem o fez sofrer sofrer também. Usamos a filosofia para entender melhor esse tal de vingança. É um problema geral.
- 16- Essa eu não sei. Me desculpa.
- 17- Não sei.
- 18- Porque ele pensa somente nos sentimentos ruins,e não de uma forma crítica de um todo.

Gráfico 2 -

3) Você considera relevante a leitura de um romance para o pensar sobre problemas e conceitos filosóficos no Ensino Médio?

18 respostas

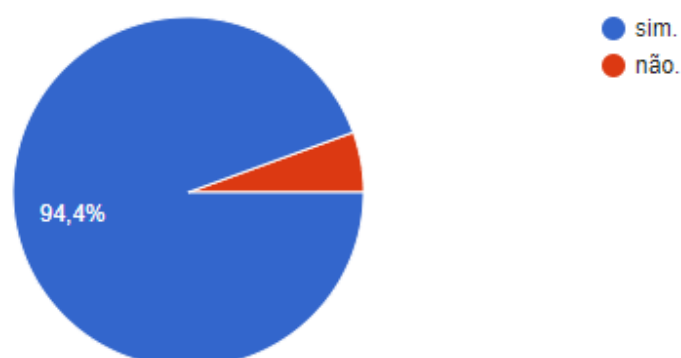


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 3 -

4) Acredita que pode tornar-se mais empático(importar-se com os outros) pelo fato de ser leitor de romances os quais apresentam problemas filosóficos que influenciam no modo de ser no mundo?

18 respostas

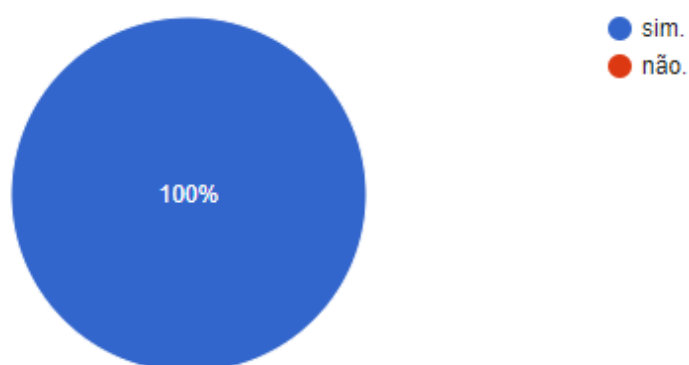


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 4 -

5) Gosta de observar a interioridade (forma de sentir, pensar e viver) dos personagens dos romances?

18 respostas

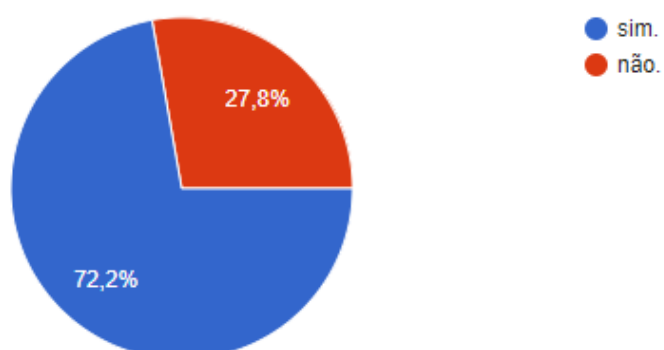


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 5 -

6) Suas percepções e afeições são alargadas após perceber as ações, sentimentos e emoções dos personagens nos romances? Os sentimentos e emoções dos personagens influenciam sua autopercepção de si?

18 respostas

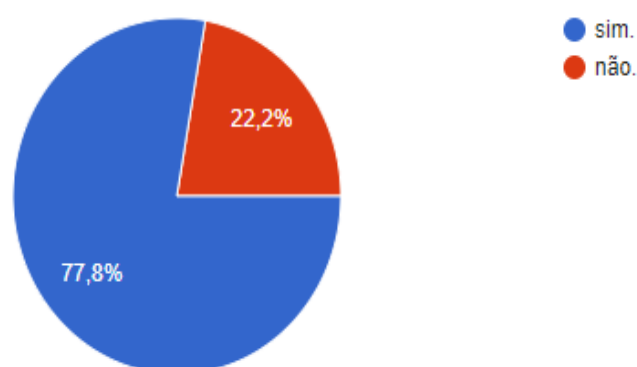


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 6 -

7) Sua forma de observar as pessoas e o mundo mudou quando passou a ser um leitor de romances com um olhar para os problemas filosóficos vividos pelos seres humanos?

18 respostas

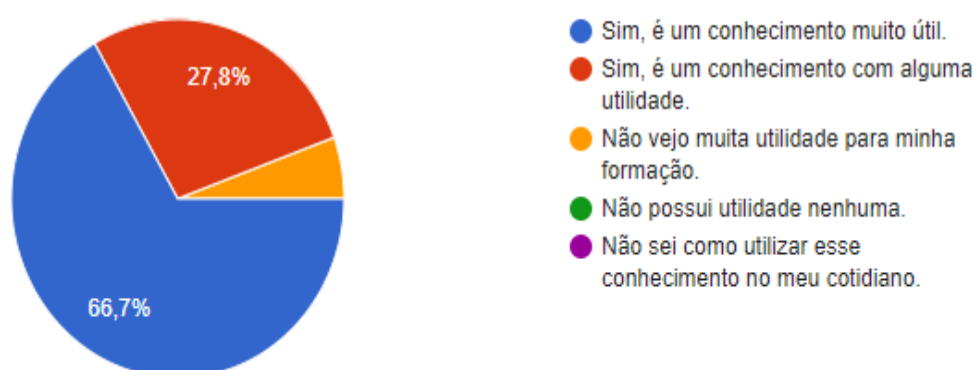


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 7 -

8) Você acha que a leitura sobre a interioridade dos personagens do Romance possui alguma utilidade para a sua vida?

18 respostas

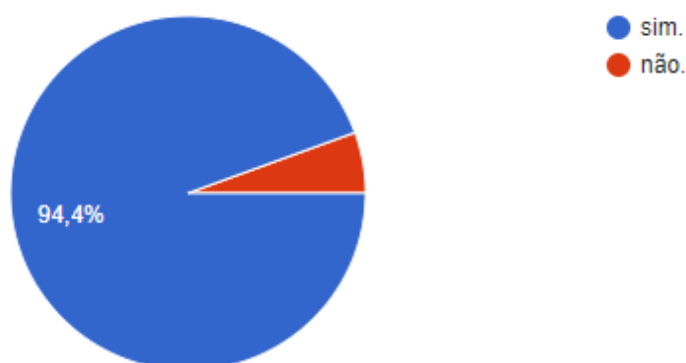


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 8 -

9) É comum você ter alguns sentimentos e emoções ao ler romances?
Exemplo: alegria, tristeza, ódio, raiva, amor, amizade, compaixão etc.

18 respostas

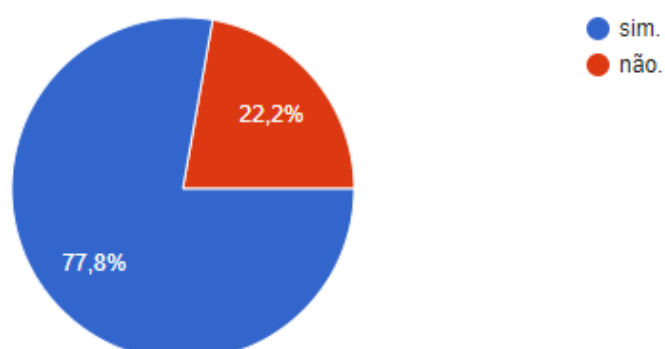


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 9 -

10) Gosta de refletir e debater sobre conceitos filosóficos a partir da leitura de um romance? Exemplo: AMOR, AMIZADE, VINGANÇA, JUSTIÇA, ÉTICA, POLÍTICA, IDEOLOGIA, CONHECIMENTO, ARTE.

18 respostas

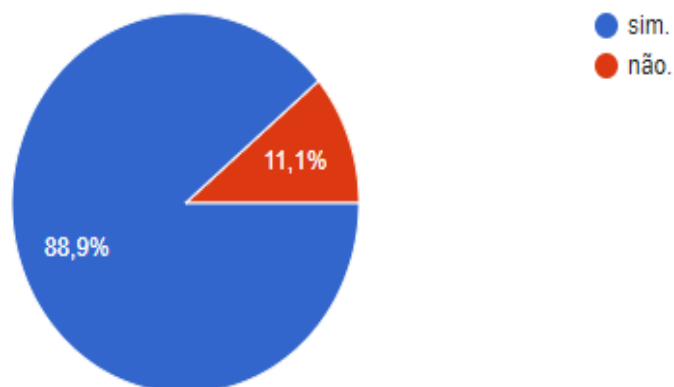


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 10 -

11) Acredita que a leitura coletiva e os diálogos filosóficos sobre o romance lido podem estimular a autonomia do ser humano?

18 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

12) O que você entende por Filosofia? O que é um problema filosófico para você?

18 respostas

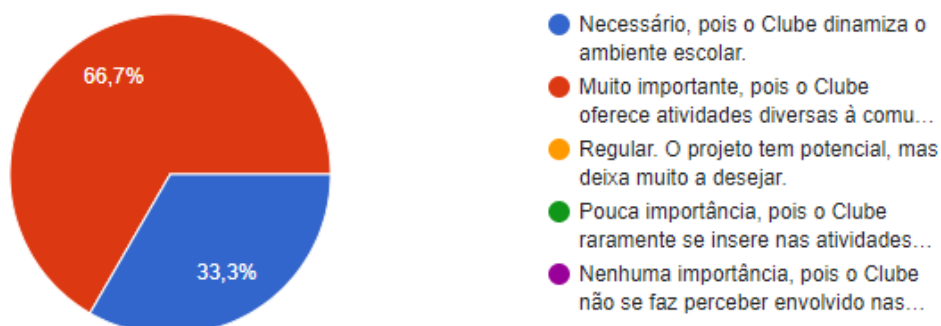
- 1- A Filosofia é extremamente importante na vida de um jovem, assim como foi na minha vida. É sempre importante pensar filósofos, pois isso ajuda muito para nosso crescimento.
- 2- Um estudo do ser. Um problema que envolva sentimentos como Amor, Amizade, etc.
- 3- Problema filosófico é quando você tem o poder de escolher uma alternativa.
- 4- A filosofia é uma coisa que vem de dentro de cada pessoa e também vem da poesia e de outras coisas simples da vida .
- 5- Problema filosófico pra mim é quando vc tem Uma pergunta, uma ação ou um sentimento que desperte o seu interesse de pensar e debater sobre aquilo.
- 6- Filosofia é a arte de buscar o conhecimento. É uma prática de humildade. Quanto mais sabemos, mais tomamos conta de que existem muito mais coisas que não sabemos. Um problema pode surgir quando houver uma pluralidade de alternativas. Ela deve ser empiricamente testada para ser completamente resolvida.
- 7- É pensar sobre algo que às vezes é invisível para os outros mas está ali .um problema filosófico pra mim é algo que mexe com o emocional o psicológico das pessoas diretamente ou indiretamente algo que crie um conflito interno.
- 8- A filosofia fala sobre a existência humana, o saber racional, os valores morais. Os problemas filosóficos foca essas questões com o intuito de trazer uma reflexão para a sociedade.

- 9- Entendo que podemos resolver muitos problemas filosofando, usando bem seu modo de pensar, refletir sobre as consequências e as coisas boas que virão a partir daquele pensamento.
- 10- Filosofia no meu conceito é o ato de questionar de pensar.
- 11- Para eu, é o questionar das coisas e com isso passar a entender melhor as coisas e ter mais conhecimento.
- 12- Uma pergunta, uma resposta, uma pergunta sem resposta.
- 13- É uma reflexão que o ser humano deve fazer para que possa viver bem. Seria um conceito que pode ser interpretado de várias maneiras, por exemplo o amor. o que é o amor? De onde é sua origem? Qual o seu propósito ?
- 14- Um problema filosófico no meu entender, é um problema onde há mais de 1 alternativa para escolha.
- 15- Filosofia é pensar, ver por outros olhos alguma coisa e buscar nisso um sentido. Um problema filosófico é algo que ataca a mente para buscar entender tal situação.
- 16- É uma coisa como se fosse uma situação que incluía possibilidades.
- 17- Se perguntar, algo sem resposta.
- 18- E procurar resposta às nossas teorias básicas, por meio da argumentação e do pensamento crítico.

Gráfico 11 -

13) Como você considera a importância do projeto Clube de Leitura Sophrósyne na Escola?

18 respostas

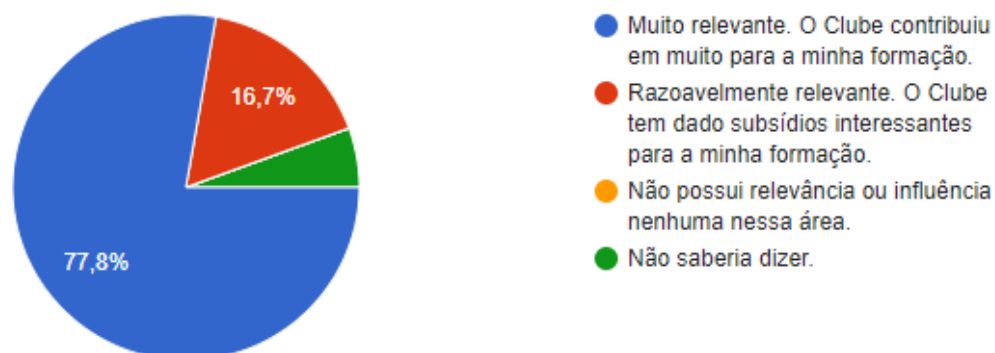


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 12 -

14) Como você considera a relevância das atividades do Clube para a sua formação pessoal (FORMAÇÃO HUMANA, FORMAÇÃO CÍVICA/CIDADÃ, FORMAÇÃO POLÍTICA ETC.)?

18 respostas

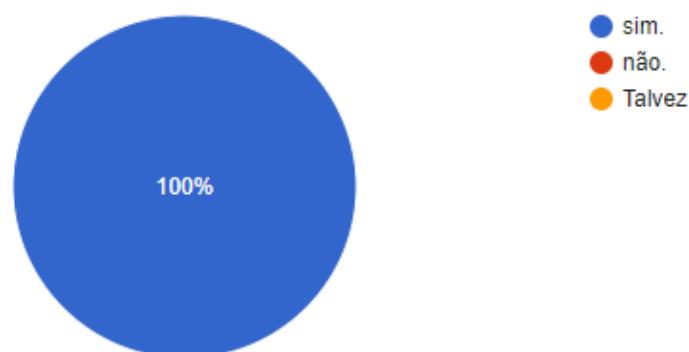


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 13 -

15) Acredita que as gestões públicas deveriam investir em Clubes de Leitura nas Escolas Públicas?

18 respostas

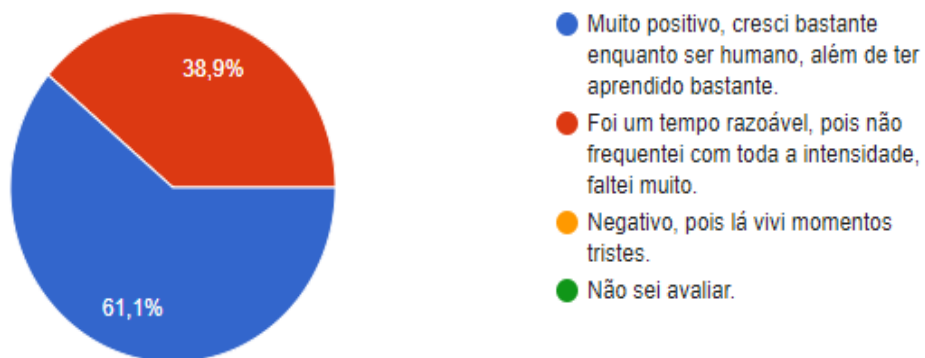


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 14 -

16) Como você avalia seu tempo de permanência no clube.

18 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

ANEXO B – FICHA DE INSCRIÇÃO

Ficha de inscrição:



Data da inscrição: ____/____/____ n° ____

Dados de Identificação do(a) integrante do Clube:

Nome: _____ **Sexo** F () M ()

Nascimento ____/____/____ **Número do RG** _____

Estado civil: _____

Endereço: _____ **Número** _____

Bairro: _____ **Cidade:** _____ **CEP:** _____

Tel. Residencial: () _____ **Cel.** () _____

Telefone de genitores ou responsáveis: _____

Nacionalidade: _____ **Naturalidade:** _____

E-mail: _____

Deferido (a) na entrevista: ()SIM ()NÃO **Data da entrevista:** ____/____/____

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do integrante do Clube de leitura Sophrosýne

Responsável pela inscrição

ANEXO C – BLUSA DO CLUBE

Blusa do Clube:



ANEXO D – LISTA DE FREQUÊNCIA**Lista de Frequência:****Lista de Frequência****Mês** _____**Data** ____/____/____

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____

ANEXO E – ESTATUTO DO CLUBE

Estatuto do Clube de Leitura Sophrosýne:



ESTATUTO DO CLUBE DE LEITURA SOPHROSÝNE

Artigo 1º O **Clube de Leitura Sophrosýne**, fundado em 14 de Abril de 2015 na cidade de Fortaleza-CE, sem caráter lucrativo, político ou religioso, reger-se-á pelo presente Estatuto.

Artigo 2º O Clube terá como objetivo principal o aprimoramento cultural, por meio da leitura de livros previamente indicados pelo grupo.

Artigo 3º O Clube foi iniciado pelos participantes da primeira reunião, cujos nomes constam da Ata de fundação.

Artigo 4º O Clube terá o suporte técnico nas reflexões filosóficas pela professora Tamara da Cunha Gonçalves.

Artigo 5º As reuniões serão organizadas sempre nas quintas de cada mês, das 14h às 15:40h.

Artigo 7º São deveres dos participantes do clube:

- a) cumprir as disposições deste Estatuto;
- b) adquirir e ler o livro indicado;
- c) participar dos encontros;
- d) colaborar na indicação de livros;
- e) acatar a decisão do grupo quanto ao livro a ser lido;
- f) informar ao secretário (a) e coordenador(a) as mudanças de seus endereços;
- g) participar e justificar junto ao clube as ausências;
- h) desincumbir-se com eficiência dos encargos recebidos;
- i) organizar um dos encontros quando for indicado.

Artigo 8º São direitos dos participantes:

- a) votar e ser votado para secretário(a);
- b) apresentar sugestões de leitura;
- c) consultar os participantes do Clube sobre a possibilidade de levar algum convidado.
- d) declinar da indicação para sediar os encontros.

Artigo 9º O Clube constará de uma Diretoria assim constituída:

- a) Coordenador
- b) Secretário

Artigo 10º O mandato do(a) secretário(a) será de um ano, podendo ser reconduzido, por uma vez.

a) A eleição ocorrerá sempre no mês de FEVEREIRO, com o quorum presente à reunião.

Artigo 11º Compete ao Coordenador(a):

- a) Representar o clube;
- b) Delegar poderes a terceiros;
- c) Presidir os encontros semanais;
- d) Colaborar com os trabalhos de secretaria.

Artigo 12º Compete ao Secretário:

- a) Secretariar os encontros e elaborar a memória do Clube;
- b) Cuidar da lista de e-mails, criação de grupo (facebook, whatApps) e convidar para os encontros;
- c) Registrar a frequência;
- d) Promover os desligamentos e adesões solicitados;

Artigo 13º O Clube somente poderá ser dissolvido em decorrência de decisão do grupo.

Artigo 14º O Clube não terá sede própria.

Artigo 15º Este Estatuto poderá ser reformado em reunião ordinária e com aprovação da maioria mais um dos participantes.

Artigo 16º O presente Estatuto foi aprovado em reunião ocorrida em 14 de abril de 2015.

ANEXO F – ATA DE FUNDAÇÃO DO CLUBE

Ata de Fundação do Clube de Leitura Sophrosýne:



Ata de fundação

Ata de fundação, aprovação de estatuto, eleição e posse da secretaria do **Clube de Leitura Sophrosýne**.

Aos 14 (catorze) dias do mês de ABRIL de 2015, reuniram-se os abaixo assinados, doravante designados fundadores, na rua 202 D, n.º111, 2ª Etapa, bairro Conjunto Ceará, nesta cidade de Fortaleza, CE., com a finalidade de fundar um Clube de Leitura, sem fins lucrativos, que se denominará **Clube de Leitura Sophrosýne**. Iniciada a reunião, foi escolhido para presidi-la a srta. Keliny Ellen Alves de Sousa, aluna do 1º ano do Ensino Médio da EEFM Dr. Gentil Barreira (2015). Para secretariá-lo foi indicado o sr. João Mateus Gomes Vieira. Logo a seguir, a sra. Coordenadora solicitou ao sr. Secretário que procedesse à leitura do projeto de estatuto, artigo por artigo. Concluída a leitura, foi o mesmo submetido à discussão e posterior votação. Ouvidos os presentes, o estatuto foi, então, aprovado por unanimidade. Dando-se prosseguimento aos trabalhos, e após sugestão de nomes para comporem os órgãos diretivos, procedeu-se à eleição e posse da Coordenação e Secretaria. Que assim ficou estabelecido: coordenação do clube Professora de Filosofia Tamara da Cunha Gonçalves e secretário aluno do 2º ano do Ensino Médio da EEFM Dr. Gentil Barreira(2015) João Mateus Gomes Vieira, este com mandato vigente entre os meses de abril de 2015 a fevereiro de 2016. Nada mais havendo a tratar, a Sra Coordenadora declarou encerrada a reunião e eu, secretário, lavrei a presente ata, que será assinada por todos os presentes, que serão considerados fundadores.

Fortaleza, 14 de abril de 2015

Presentes estavam:

- 1-João Mateus Gomes Vieira _____
- 2-Pedro Samuel Viana da Silva _____
- 3-Halana Vitória Carvalho Cândido _____
- 4-Keliny Alves de Sousa _____
- 5-Germana Karen da Silva Santos _____
- 6-Ítalo James Holanda Martins _____
- 7-Tamara da Cunha Gonçalves _____

ANEXO G – PLANO DE ENCONTRO

Plano de Encontro:



COORDENAÇÃO: Profª Tamara Gonçalves

ÁREA DE ATUAÇÃO: Ciências Humanas e linguagem.

ÁREA TEMÁTICA: Filosofia, Sociologia, Literatura e Língua Portuguesa.

TEMA DO ENCONTRO:

DURAÇÃO:

OBJETIVOS:

CONTEÚDO:

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:

RECURSOS UTILIZADOS:

ATIVIDADES PARA CASA\AVALIAÇÃO:

Data para entrega: ____ - ____ - ____

DICA DE FILME\MÚSICA\POESIA\DOCUMENTÁRIO\VIDEO:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DATA DE ELABORAÇÃO: ____ - ____ - ____

ANEXO H – RELATÓRIO SEMESTRAL

Relatório semestral



Relatório semestral

1. Informações sobre o responsável

Nome da pessoa no cargo de responsável pelas atividades do Clube de Leitura, que preenche o formulário:

Sra. _____

2. Informações sobre a escola onde existe o CLUBE DE LEITURA SOPHROSÝNE:

Nome:

Tipo de

Estabelecimento: ☐ Educação Infantil ☐ Ensino Fundamental (1º a 4º)
☐ Ensino Fundamental (5ª a 9ª) ☐ Ensino Médio
☐ Formação dos professores ☐ Professor Técnico / Profissional
☐ Outros (explicar) _____

Endereço:

E-mail: _____

Site na Internet: _____ blog: _____

Informações sobre os alunos que participaram das atividades estabelecidas no quadro do CLUBE DE LEITURA:

Idade: _____ de _____ a _____ anos

Nomes:

1-	6-
2-	7-
3-	8-
4-	9-
5-	10-

3. Informações sobre as atividades realizadas

Qual tema de estudos do CLUBE DE LEITURA vocês escolheram para suas atividades neste ano:

4. Resultados

Breve descrição dos resultados obtidos:

Tipo de resultados anexados a este relatório

- () Documento escrito / publicação (2 no máximo)
 () CD-ROM
 () Fotos com legendas (2 no máximo)
 () Obras de arte (2 no máximo)
 () Desenhos (2 no máximo)
 () Exposição

Qual o método em que vocês trabalharam ao longo da realização das atividades do CLUBE DE LEITURA SOPHROSÝNE?

- () Inovações pedagógicas e experimentação de material novo (explicar quais):

- () Visita de estudo em um local específico em relação com o tema abordado:

As atividades que foram trabalhadas:

Quadro estatístico de participação dos integrantes do CLUBE DE LEITURA:

Integrante	Exercícios sobre o livros	Exercícios de palavras novas aprendidas	Produção de cordel como fomentar da criatividade	Produção de uma peça teatral	Participação em atividades externas	Total
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

ANEXO I – ACOMPANHAMENTO DE CADA PARTICIPANTE

Acompanhamento de cada participante do Clube de Leitura:



Nome: _____

Início no Clube: ____ - ____ - ____

Data de análise: ____ - ____ - ____

	Ótimo	Muito bom	Precisa melhorar	Ainda não conseguiu o mínimo	Não houve como avaliar
1- Pontualidade.					
2- Organização como o material pessoal destinado às atividades do Clube.					
3- Criatividade.					
4- Leitura em voz alta.					
5- Comunicação.					
6- Escrita e gramaticalidade.					
7- Teorização e aplicabilidade na realidade.					
8- Reflexão e posicionamento crítico.					
9- Postura mediante conflitos pessoais.					
10- Interação coletiva no Clube.					
11- Habilidade para superar dificuldades.					

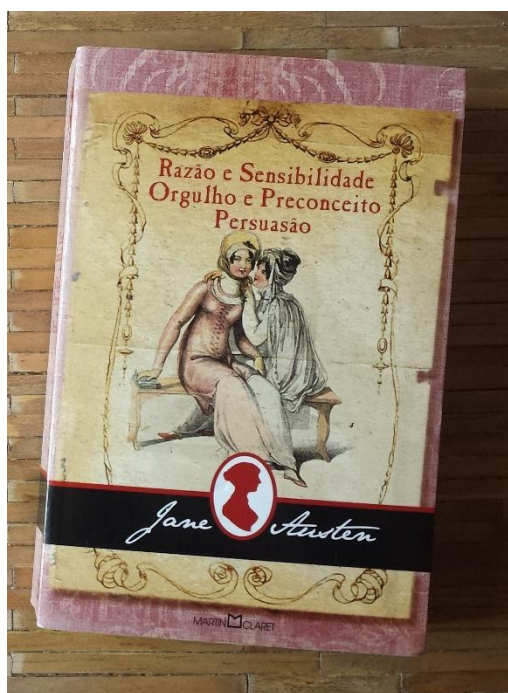
12- Compromisso em alcançar os objetivos programados.					
	Ótimo	Muito bom	Precisa melhorar	Ainda não conseguiu o mínimo	Não houve como avaliar
13- Disponibilidade para participar das atividades propostas no projeto.					
14- Alargamento do vocabulário na língua vernácula.					
15- Compreensão dos conceitos filosóficos discutidos no Clube.					
16- Postura ética e empática.					
17- Exercícios sobre o livro.					
18- Participação na peça teatral ou declamação de uma poesia produzida sobre as questões filosóficas do livro lido.					

Avaliado por: _____

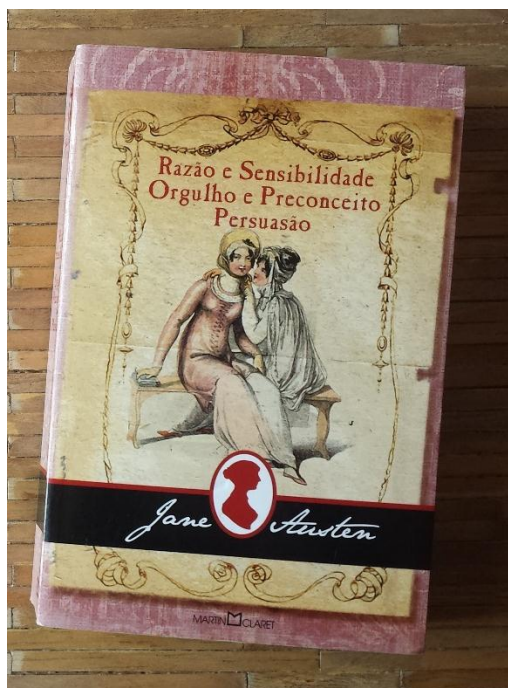
ANEXO J – OBRAS LIDAS NO CLUBE

Obras lidas durante as temporadas no Clube de Leitura Sophrosýne

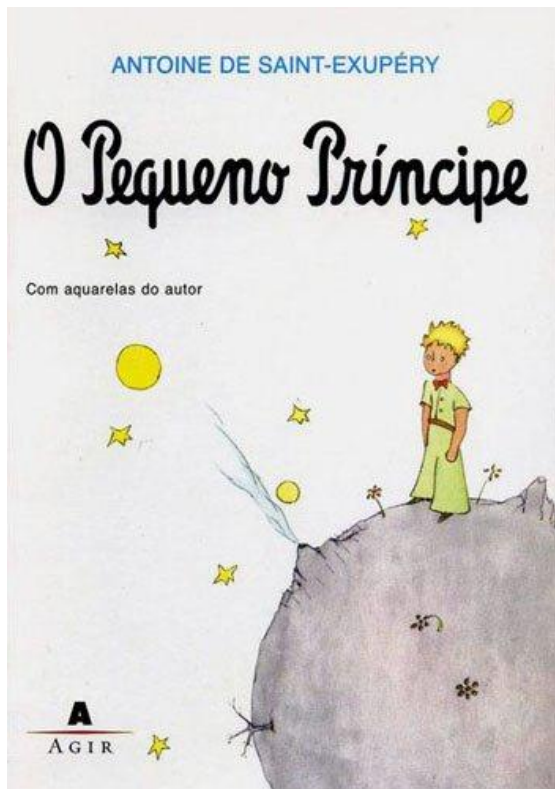
1ª Temporada: Razão e Sensibilidade, Jane Austen.



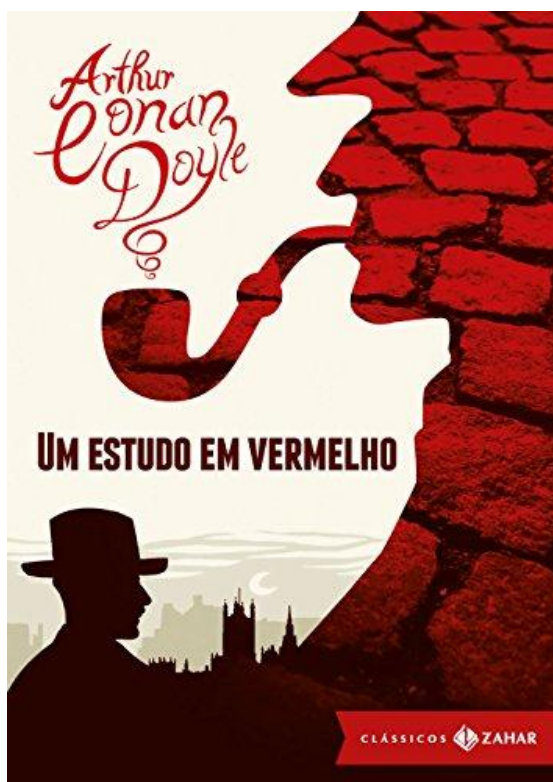
2ª Temporada: Orgulho e Preconceito, Jane Austen.



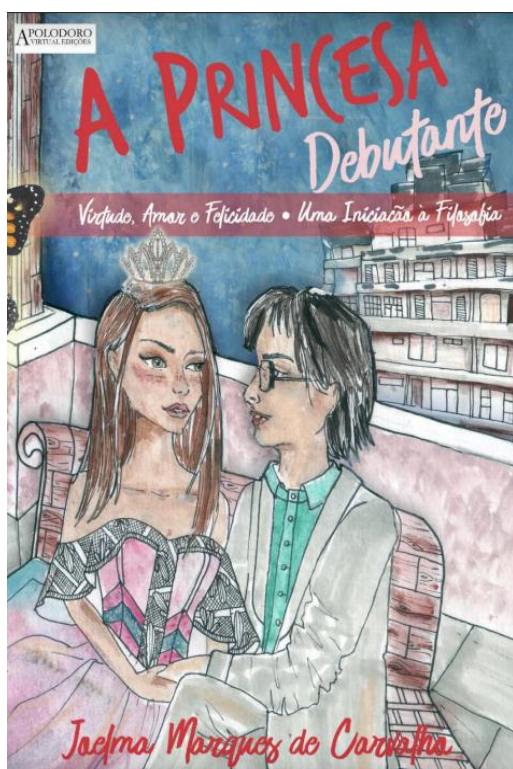
3ª Temporada: O Pequeno Príncipe, Antoine de Saint- Exupéry.



4ª Temporada: Um Estudo em Vermelho, Arthur Conan Doyle.



5ª Temporada: A Princesa Debutante, Joelma Marques de Carvalho.



6ª Temporada: O Diário de Anne Frank.

