

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROFFILO**

**JÔNATAS VIÉGAS DA SILVA**

**O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO E SUAS  
IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS PARA O PENSAR: o ensino de Filosofia na  
Unidade Integrada Doutor Almada Lima Filho**

SÃO LUÍS-MA

2020

**JÔNATAS VIÉGAS DA SILVA**

**O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO E SUAS  
IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS PARA O PENSAR:** o ensino de Filosofia na  
Unidade Integrada Doutor Almada Lima Filho

Dissertação de Mestrado Profissional em Filosofia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PROF-FILO da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Linha de pesquisa: Filosofia e Prática de Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle

SÃO LUÍS-MA

2020

**JÔNATAS VIÉGAS DA SILVA**

**O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO E SUAS  
IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS PARA O PENSAR:** o ensino de Filosofia na  
Unidade Integrada Doutor Almada Lima Filho

Dissertação de Mestrado Profissional em  
Filosofia apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Filosofia - PROF-FILO da  
Universidade Federal do Maranhão, como  
requisito para a obtenção do título de Mestre em  
Filosofia.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle** (Orientador)  
(Departamento de Filosofia, UFMA)

---

**Prof. Dr. Acildo Leite da Silva**  
(Titular-membro interno do PROF-FILO, UFMA)

---

**Prof. Dra. Veraluce da Silva Lima**  
(Titular-membro externo ao PROF-FILO, UFMA)

---

**Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Júnior**  
(Suplente-membro interno do PROF-FILO, UFMA)

## AGRADECIMENTOS

Produzir esta dissertação não foi nada fácil. Por vezes o medo, a ansiedade, as limitações, o cansaço e as frustrações estiveram entre meus pensamentos. Devido a isso, penso que essa conquista representa bem mais do que um título em minha carreira profissional, acima de tudo é o resultado de uma conquista pessoal.

Durante todo período de produção do texto a fé em Deus e em Nossa Senhora me forneceu a força que necessitei para não sucumbir em meio as adversidades.

Durante essa caminhada algumas pessoas acreditaram em mim, as quais gostaria de agradecer e dedicar esse estudo: primeiramente Deus e Nossa Senhora em seguida a minha mãe Maria Rosária Viégas da Silva por todo apoio e incentivo, minha rainha e exemplo de resiliência.

Agradeço também à minha esposa Glaucimary Dias da Silva, pelo apoio incondicional na realização desse sonho e minha família pelo incentivo incondicional. Meu sincero muito obrigado a minha sogra e meu sogro por todo apoio e incentivo.

Um especialíssimo obrigado ao meu orientador Professor Dr. Plínio Fontenelle (o anjo que Deus e Nossa Senhora colocaram em minha vida) pela atenção nas correções e dedicação em tudo. Ao professor Dr. Acildo Leite pelos conselhos como coorientador e à Professora Dra. Veraluce da Silva pela gentileza de aceitar o convite para fazer parte desse sonho. Gostaria de agradecer também os amigos que fiz durante esta jornada no Programa de Pós-graduação em Filosofia – Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO - UFMA.

Agradeço também a Professora Ralides Aguiar, atual diretora da Escola Doutor Almada Lima Filho, por todo apoio e incentivo ao possibilitar a realização dessa pesquisa acadêmica, e principalmente aos alunos por terem proporcionado essa experiência incrível e enriquecedora e os demais profissionais da escola.

Por fim, agradeço todos que de alguma forma me auxiliaram nessa conquista.

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo o estudo das práticas de letramento, que se caracterizam por enfatizar a prática social da leitura e da escrita e por conceber o conhecimento como algo dialeticamente (re) construído e (re) contextualizado e sobretudo suas implicações no processo de ensino-aprendizagem da disciplina filosofia no ensino fundamental séries finais. Impulsionado pelas necessidades reais dos alunos (6º ano) verificou-se a viabilidade de estabelecer relação entre filosofia e letramento, afim de associar as práticas sociais de letramento, vivenciadas no contexto dos alunos, e possibilitar o diálogo entre os conteúdos da tradição filosófica vigente, ampliando assim o universo interpretativo dos alunos. Como metodologia de pesquisa, pensou-se na estratégia etnográfica no ambiente escolar aliada ao uso eficiente da leitura e da escrita, como artefato para auxiliar na apreensão, compreensão e leitura de mundo alicerçadas pelos conceitos filosóficos legados pela tradição. Visando assim, possibilitar o diálogo entre o contexto sociocultural dos alunos, e, portanto, a ressignificação dos conteúdos ministrados em sala de aula, sobretudo os de caráter filosófico.

**Palavras chave:** Ensino de Filosofia. Práticas sociais. Letramento. Letramento filosófico.

## ABSTRAT

The present research aims at the study of literacy practices, which are characterized by emphasizing the social practice of reading and writing and for conceiving knowledge as something dialectically (re) constructed and (re) contextualized and above all its implications in the process of teaching-learning of the discipline philosophy in elementary school final grades. Driven by the students' real needs (6th year), it was possible to establish a relationship between philosophy and literacy, in order to associate the social practices of literacy, lived in the students' context, and to enable dialogue between the contents of the current philosophical tradition, thus broadening the students' interpretive universe. As a research methodology, the ethnographic strategy in the school environment combined with the efficient use of reading and writing was considered as an artifact to aid in the apprehension, comprehension and reading of the world based on the philosophical concepts inherited by tradition. Aiming at this, to enable the dialogue between the socio-cultural context of the students, and, therefore, the re-signification of the content taught in the classroom, especially those of a philosophical nature.

**Keywords:** Teaching Philosophy. Social practices. Literature. Philosophical Letting.

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO.....</b>	<b>07</b>
<b>2. O ESTADO DA ARTE E OS CONTORNOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>09</b>
2.1 Estado da arte: letramento um conceito em construção.....	08
2.1.1 Letramento breve histórico.....	10
2.2 Contornos metodológicos da pesquisa: estratégia etnográfica educacional como um caminho a ser percorrido.....	18
<b>3. ENSINO DE FILOSOFIA, LETRAMENTO E LETRAMENTO FILOSÓFICO.....</b>	<b>25</b>
3.1 Linguagem, gêneros discursivos como práticas letradas: um caminho a ser percorrido.....	25
3.2 Letramento como práticas de ensino em filosofia.....	40
<b>4. O ENSINO DE FILOSOFIA NAS DIRETRIZES ESTADUAIS: EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA UNIDADE INTEGRADA DOUTOR ALMADA LIMA FILHO...51</b>	<b>51</b>
4.1 O lugar da filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental.....	51
4.2 Conhecendo o local da pesquisa.....	65
<b>5. PRÁTICAS DE LETRAMENTO E LETRAMENTO FILOSÓFICO NO ALMADA LIMA FILHO.....</b>	<b>69</b>
5.1 Construindo experiências e práticas de letramento filosófico através de oficinas de filosofia .....	69
<b>6.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>93</b>



## 1. INTRODUÇÃO

Com o surgimento de novos postulados para o ensino de filosofia, práticas sociais utilizando diversos tipos de linguagens são cada vez mais comuns visto que tais estratégias didáticas dinamizam o processo de ensino e aprendizagem. Todo enfoque da maioria dessas metodologias privilegiam “o universo cultural dos estudantes” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 398) como espaço por excelência de produção de significados. É fato, portanto, que um cenário que suscite novas possibilidades e aprimore as potencialidades dos alunos devem ser incorporadas ao plano de ensino, em nosso caso as aulas de filosofia. As práticas sociais, experimentadas pelos alunos quando bem aproveitadas fornecem fundamentos para novas estratégias de ensino de filosofia.

Nesse sentido, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que os alunos, a partir de uma pedagogia dos multiletramentos, são capazes de construir e reconstruir como cidadãos protagonistas o seu futuro. Entendendo que a proposta dos multiletramentos é introduzir na escola novas práticas sociais e estas, por seu turno, estão associadas às múltiplas semioses e a diversidade cultural vivenciada pelos alunos. Por essa razão, os eventos exclusivamente escritos que são desenvolvidos em contexto escolar já não são significativos para os alunos.

Nesse contexto de novos enunciados (primários e secundários), sujeitos às combinações de múltiplas semioses, o discurso passa a se “misturar deliberadamente”, conforme apontou Rojo (2009), observando as representações que são realizadas por meio das diversas esferas de comunicação, pode-se aproximar sempre que possível, o discurso desse campo de atividade humana ao campo vivenciado no âmbito escolar.

Esses novos discursos realocados (BAKHHTIN, 1997, 2016; SOARES, 2014; ROJO, 2009, 2015; BARBOSA, 2015) pelas diversas práticas de letramento provocaram mudanças significativas na constituição e no processo de reconstituição dos gêneros discursivos, que se realizam por meio da interação verbal, assim, como veremos toda atividade humana faz uso deliberado dos enunciados que são próprios de sua esfera de atuação.

Nesta perspectiva, a ideia com este estudo é utilizar o ensino de filosofia como mediação para práticas de letramentos. O intuito é proporcionar, em sala de aula, um espaço para o diálogo entre as práticas sociais de letramento, vivenciadas no universo cultural dos alunos, com o legado da tradição filosófica.

Dessa forma, será descrito neste estudo a luz das teorias de (ASPIS; GALLO, 2009; CERLETT, 2009), os postulados que fundamentam estratégias didáticas para o ensino de filosofia através de práticas de letramento em sala de aula. Estruturando-se em quatro capítulos: no primeiro capítulo trata-se de um mapeamento que visa identificar as áreas do conhecimento que estão vinculadas ao letramento e quais fronteiras estabelecem com o campo filosófico. No segundo capítulo, é realizada a descrição dos principais conceitos cunhados por Mikhail Bakhtin e quais relações aqueles estabelecem com práticas de letramento e o ensino de filosofia propriamente dito. No terceiro capítulo, realiza-se a apresentação do local da pesquisa bem como se delimita o lugar da filosofia nas series finais do Ensino Fundamental a partir das determinações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Estaduais. No último capítulo será realizada a descrição das oficinas de filosofia, realizadas junto aos alunos que teve como mediação as práticas de letramento.

## **2. O ESTADO DA ARTE E OS CONTORNOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

### **2.1 Estado da arte: letramento um conceito em construção**

O Letramento é um tema relativamente novo no Brasil, e por ser decorrente de uma dinâmica das novas práticas sociais, faz da construção coletiva do saber, uma das suas mais importantes bases de sustentação. Devido a isto constituiu-se como objeto de profundas inquietações referentes a sua gênese e mesmo sua função real e principalmente sua aplicabilidade dentro e fora do contexto educacional.

A aprendizagem da leitura e da escrita tem se constituído historicamente um desafio sobretudo para sociedade brasileira, configurando-se como matéria básica de diversas pesquisas na seara educacional, sob variados ângulos. Algumas pesquisas evidenciam o desafio que tem representado alfabetizar a maioria da população de modo significativo bem como práticas que envolvem a aquisição do letramento.

Neste sentido, as últimas décadas têm sido palco de vastas e diversificadas discussões e estudos sobre o letramento tanto em âmbito internacional (STREET, 2014) quanto em âmbito nacional (SOARES, 2014; ROJO, 2009, 2015). Quando nos debruçamos, sobre esse levantamento, observamos uma série de concepções teóricas e conceitos relacionados ao letramento que, tomados indistintamente, podem levar-nos a pensar que os estudos sobre o letramento por vezes se constituem como concepções teóricas muito distintas entre si, ora parecem fazer parte de uma mesma e única teoria.

Dito isto, os objetivos deste mapeamento é identificar quais áreas do conhecimento estão atualmente relacionadas com o letramento, e quais fronteiras estabelecem com o campo filosófico e principalmente verificar se existe alguma relação entre as áreas do conhecimento que hodiernamente se apropriam do conceito de letramento e que aproximações e distanciamentos mantêm com a docência em filosofia, mais especificamente no ensino fundamental.

Dessa forma, o levantamento iniciou-se através de pesquisa em plataformas virtuais e bancos de produções acadêmicas especificando a

temática por meio da palavra – chave “letramento”, “filosofia” e “letramento filosófico”. Como resultado, observaram-se 1.077 produções acadêmicas na plataforma CAPES periódicos e Google Acadêmico, sendo 38 resumos lidos e 12 utilizados no mapeamento.

Verificou-se que as abordagens teóricas, sobretudo as relacionadas diretamente com a língua materna, se repetiam por diversas vezes, alterando apenas o enfoque (letramento/alfabetização) e o público alvo. Nesse sentido, a pesquisa pautou-se especificamente em observar dados relacionados à temática letramento envolvendo outros contextos de investigação acadêmica, como letramento e filosofia e letramento filosófico.

Assim sendo, o corpus desta primeira seção é constituído por sete artigos provenientes de periódicos nacionais, duas dissertações, uma tese. Esses textos foram delimitados pelas seguintes palavras-chave: “letramento”, “letramento” e “filosofia”, “letramento filosófico”.

Dessa forma, a pesquisa sobre o estado da arte está em dividida em três seções: A primeira seção inicia com um breve histórico da temática letramento, conceituando ao mesmo tempo que revela os principais autores que exploram esse tema. As últimas seções irão categorizar a pesquisa tratando especificamente das produções e investigações acadêmicas envolvendo a temática do letramento sob uma perspectiva filosófica.

#### 2.1.1. Letramento: breve histórico.

Historicamente o termo alfabetização sempre esteve associado a diferentes significados: saber ler e escrever seu próprio nome, saber “codificar” e “decodificar” palavras simples, saber ler e escrever um bilhete, entre outros. Nas duas últimas décadas, esse termo passou a ser associado a um outro: o letramento. Segundo o Dicionário Houaiss (2001, p. 86), letramento é um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”.

O conceito de letramento começou a ser usado como objeto de investigação acadêmica numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 76) dos estudos sobre alfabetização, cujas competências escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas, que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder (KLEIMAN, 1995).

Assim, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas sim efeitos que estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que utilizam a leitura e a escrita no cotidiano.

Um argumento que justifica o uso do termo letramento em vez da tradicional “alfabetização” está no fato de que as crianças, de certo modo, são letradas antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” Está fazendo uma relação com um texto escrito, um conto de fadas. Assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma história antes de dormir), também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, sendo assim, essa criança pode, inclusive, ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas (SOUZA, LEITE, ALBUQUERQUE, 2006, p. 28).

Concordamos, assim, com a distinção que Soares (2014) faz entre os termos alfabetização e letramento. Para essa autora, o primeiro termo corresponde ao processo de aquisição de uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Já letramento relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita.

Assim, segundo Soares, adultos “não alfabetizados” apresentam experiências de letramento, da mesma forma que pessoas com elevados níveis

de escolarização podem apresentar dificuldades na leitura e produção de certos gêneros textuais. Esse último fenômeno revela que a leitura não pode ser associada apenas à atividade de decodificação de textos e que uma vez que o aluno se alfabetize, ele poderá ler qualquer texto. Soares indica o seguinte:

O sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: letramento do latim *littera*, e o sufixo “mento”, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2014, p. 18).

Como apontado por Soares, o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. O lugar socialmente definido deve-se essencialmente às condições estabelecidas historicamente por práticas sociais que possuem relação direta com o “mundo letrado” e as consequências decorrentes deste processo. Em outras palavras, o “lugar social” dos sujeitos é determinado pelo uso intencional dos processos de aquisição de letramento, que farão deles “homens instruídos” ou não.

Segundo Soares (2014, p. 28), “o que muda no indivíduo que apresenta um bom nível de letramento é o seu lugar social, ou seja, muda a sua forma de inserção cultural na medida em que passa a usufruir de uma outra condição social e cultural”

Na visão da autora, os indivíduos estão inseridos em um “meio letrado” e se utilizam da leitura e da escrita conforme as exigências e necessidades a que são submetidos. Para a autora, a frequência e contato com determinado tipo de escrita e/ou texto irá indicar qual o nível de letramento em que o sujeito se encontra.

Nesta perspectiva, os estudos sobre letramento no Brasil configuram-se como uma das vertentes de pesquisa que melhor enfatizam a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade, como a marginalização de

grupos sociais que não conhecem ou não utilizam de maneira eficaz a escrita e a leitura.

### 2.1.2 Categorização da pesquisa

Nesse sentido, foi realizado um levantamento com o intuito de mapear a ocorrência do conceito de letramento utilizado nos artigos e dissertações do banco de dados da CAPES e Google Acadêmico. Além de catalogar o conceito de letramento foram identificadas as abordagens teóricas empregadas nas pesquisas.

Dessa forma, o levantamento foi dividido em duas grandes categorias: aquelas que se relacionam com o estudo do letramento/alfabetização inserido no ensino de língua materna e as que são desenvolvidas em outros contextos de investigação acadêmica. Dentre essas duas grandes categorias classificamos ainda subdivisões.

Na primeira categoria que aborda o Ensino da língua materna, os temas estudados nas subdivisões envolvem:

- ✓ **Educação de jovens e adultos (EJA):** aqui foram observadas as pesquisas que abordaram o termo alfabetização/letramento no âmbito do ensino da língua materna voltado para jovens e adultos.
- ✓ **Educação escolar:** nesta subcategoria encontram-se as pesquisas que se debruçam sobre alfabetização/letramento no âmbito da educação escolar regular

Já na segunda grande categoria, que trata de outros contextos de investigação acadêmica, os temas e conteúdos estudados nas pesquisas são:

- ✓ **Alfabetização:** nesta subcategoria as pesquisas voltam-se para a temática da alfabetização em contextos diversos que não focam o processo de ensino da língua escrita em ambiente regular de escolarização, seja a educação de jovens e adultos ou mesmo a educação especial.

- ✓ **Letramento:** aqui encontram-se as pesquisas desenvolvidas em torno da temática letramento, porém com enfoque diverso da aprendizagem da língua materna tais como: letramento digital, letramento informacional, letramento literário, letramento científico, letramento filosófico entre outros.
- ✓ **Alfabetização e letramento:** as pesquisas nessa subdivisão não apresentam relação direta com as anteriores pois tratam da alfabetização e do letramento sob outro enfoque, tais como de formação de professores e avaliações externas.

A classificação dos artigos e das produções acadêmicas dentro das categorias supramencionadas ocorreu inicialmente, a partir das palavras-chaves e da leitura dos resumos dos referidos trabalhos acadêmicos. Tais elementos foram suficientes para definirmos o enquadramento de cada uma das categorias. Após a classificação foi possível observar 10 produções acadêmicas que se mostraram dentro dos requisitos para o levantamento sobre o estado da arte envolvendo a temática do letramento. A relação desses artigos pode ser consultada nas referências deste trabalho.

### 2.1.3 Letramento filosófico em contextos de investigação acadêmica

Durante o mapeamento sobre a temática do letramento presente nas produções acadêmicas, especificamente na segunda categoria, foram observadas algumas pesquisas que exploraram a possibilidade de desenvolvimento e aquisição do letramento a partir do viés filosófico. Dentre essas investigações que aproximaram a filosofia de práticas letradas citaremos alguns exemplos, como resultado do levantamento.

<p><b>Título - Letramentos filosóficos: uma experiência reflexiva na Educação de Jovens e Adultos</b></p>
---

<p><b>Resumo:</b> Este texto tem como principal objetivo compartilhar e refletir sobre alguns aspectos de uma experiência pedagógica em forma de oficinas, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas públicas da Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. A referida experiência é nomeada aqui como “letramentos filosóficos”, porque consideramos nossa ação como uma prática de produção de sentidos, localmente reconhecida, que favoreceu um ambiente criativo e a atitude filosófica. O ponto de partida da experiência</p>
--

foi o levantamento das temáticas cotidianas, comuns aos discentes, e, em seguida, a problematização e a universalização dos conceitos apresentados nos diálogos, visando o aprimoramento do processo do letramento escolar. Considerando o letramento escolar uma atividade complexa, a experiência aqui descrita utilizou de uma dinâmica interdisciplinar, com ênfase na dimensão filosófica, para atingir os seus objetivos. As considerações aqui apresentadas procuraram enfatizar a importância de um ambiente escolar criativo e as possibilidades de construção da autonomia intelectual em qualquer modalidade da educação básica, desde que estabelecidas sobre práticas dialógicas. Por fim, a experiência cultural dos discentes, aliada a alternância de elementos irônicos e sarcásticos na construção das narrativas coletivas, permitiu a revisão de alguns estereótipos atribuídos aos usuários das novas tecnologias da informação e símbolos da cultura de massa, fortalecendo a experiência interdisciplinar por um letramento crítico durante a vigência do projeto.

**Palavras-chave:** Letramentos filosóficos. Interdisciplinaridade. Educação de Jovens e Adultos (SILVA, 2015, p. 131).

Como podemos perceber a proposta empreendida acima, volta-se para o viés filosófico, sobretudo a atitude filosófica, que surge em um ambiente escolar favorecido por experiências e vivências adquiridas no próprio universo cultural dos estudantes. A proposta de cunho interdisciplinar emprega um caráter crítico a temática do letramento quando o aproxima dos princípios da reflexão filosófica.

O autor do artigo ainda acrescenta que experiências desse tipo podem ser implementadas em todas as etapas da educação básica, desde que se estabeleça como práticas dialógicas.

**Título - Letramento: da aquisição do vocabulário à leitura filosófica a partir da alegoria da caverna, um relato de experiência**

**Resumo:** Este artigo objetiva apresentar uma metodologia de ensino que auxilie o aluno na aquisição de competências leitoras a partir do diálogo platônico: a Alegoria da Caverna no qual identificamos o vocabulário em seu sentido filosófico, conduzindo o estudante à compreensão do estilo dialógico e estabelecendo a interdisciplinaridade entre a Filosofia e a História de modo que o aluno tenha acesso ao texto filosófico.

**Palavras-Chave:** Letramento filosófico. Práticas de leituras. Práticas de ensino. Diálogo. Platão (CARVALHO, 2015, p. 188).

Diferentemente do artigo anterior, o resumo do texto acima, visa a partir de uma metodologia de ensino, o desenvolvimento por parte do discente de habilidades de leitura de textos filosóficos, tendo como ponto de partida a tradição filosófica clássica. O trabalho propõe ainda, a apropriação do vocabulário utilizado em textos eminentemente filosóficos, realizando desta forma uma espécie de alfabetização/letramento filosófico.

**Título - Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares**

**Resumo:** Este artigo veicula uma proposição teórica que tem como tema 'letramento e identidade', focalizando a constituição da subjetividade no encontro com a alteridade, assim como focalizando relações entre 'universo global' e 'universo local' no que tange aos usos da escrita e relações entre esses universos e os letramentos 'dominantes' e 'vernaculares'. Propõem-se ressignificações na compreensão das interfaces entre esses conceitos, fazendo-o em uma articulação entre a antropologia da linguagem no que respeita aos estudos do letramento, a filosofia da linguagem no âmbito do ideário bakhtiniano e a psicologia da linguagem no que concerne ao pensamento vygotskiano. Advoga-se em favor de uma compreensão dialógica entre as dimensões 'global' e 'local' da escrita, em relações com a ontogênese e a sociogênese, e se discutem implicações dessa proposição teórica no potencial interpretativo que traz consigo para estudos no campo da Linguística Aplicada.

**Palavras-chave:** Identidade. Subjetividade e alteridade. Universos global e local. Letramentos dominantes e vernaculares (CERUTTI-RIZZATTI, ALMEIDA, 2013, p. 49).

A proposta acima visa aproximar a compreensão de mundo através da filosofia da linguagem com base no ideário de Bakhtin e a psicologia da linguagem de Vygotsky. O tema é letramento e identidade na tentativa de estabelecer por intermédio da historicidade, as devidas relações entre dois universos, a saber o global e local. Em verdade o que se pretende é a compreensão dialógica do aspecto geral e particular da cultura escrita sob um

prisma sócio-histórico e principalmente as consequências provenientes dessa relação.

Sobre a temática do letramento e sua ocorrência nas produções e investigações acadêmicas, após a realização do “Estado da arte”, aqui denominado de mapeamento, constatamos a importância desta temática, não somente para comunidade acadêmica, mas principalmente enquanto contribuição no âmbito educacional, precisamente sua relevância prática em sala de aula.

Apesar das recorrentes divergências teóricas entre os especialistas, no que tange ao conceito de letramento e seu entrelaçamento intrínseco com o processo de alfabetização, observamos que todos os principais autores, admitem que as práticas atuais de comunicação que envolvem o uso da leitura e escrita, ultrapassam o delineamento doravante imposto pelo tradicional conceito de “alfabetização”. Portanto, admitem a necessidade da adoção do conceito de letramento, como solução epistemológica para o resultado das práticas e usos sociais da escrita e da leitura.

Neste contexto, a filosofia ainda que de forma tímida, vem sendo utilizada e relacionada a temática do letramento em algumas produções e investigações acadêmicas. Essa tendência foi constatada predominantemente no contexto escolar da educação básica, com pouca ou nenhuma ocorrência no âmbito da educação superior.

A realização da pesquisa resultou no mapeamento (Estado da arte) que revelou algumas produções acadêmicas que utilizam a temática do letramento e a filosofia como estratégia metodológica de ensino. Alguns autores denominam o resultado dessa relação de “letramento filosófico”.

Assim, verificou-se a viabilidade de estabelecer relação entre filosofia e letramento a fim de associar as práticas sociais de letramento, vivenciadas no contexto dos alunos, e possibilitar o diálogo entre os conteúdos da tradição filosófica vigente, ampliando assim o universo interpretativo dos alunos.

Assim pensou-se na estratégia etnográfica no ambiente escolar aliada ao uso eficiente da leitura e da escrita, como artefato para auxiliar na apreensão,

compreensão e leitura de mundo alicerçadas pelos conceitos filosóficos legados pela tradição. Visando assim, possibilitar o diálogo entre o contexto sociocultural dos alunos, e, portanto, a ressignificação dos conteúdos ministrados em sala de aula, sobretudo os de caráter filosófico.

A utilização da Etnografia, como metodologia de pesquisa educacional, deve levar em consideração a dicotomia teoria e prática em seu aspecto mais amplo, na tentativa de contemplar as principais nuances do contexto social e consequentemente não se restringir à sala de aula.

Nesse sentido, precisa ser considerado o fazer cotidiano do aluno como fonte para a organização e seleção dos conteúdos, respeitando seus conhecimentos, suas necessidades e motivações, seu nível cognitivo e afetivo, capacitando-o a transpor os conhecimentos para outras situações reais e possibilitando a resolução de problemas do cotidiano [...] A escola, portanto, tem autonomia para selecionar os conteúdos que trabalhará. O professor deve ter conhecimento e consciência do que ensina para saber justificar seu trabalho, selecionando e abordando, de forma dialética, os conhecimentos indissociáveis da realidade social, da relação escola/trabalho, como atividade humana (PROPOSTA CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – SEMED CHAPADINHA, 2011, p. 43).

A incorporação dessa proposta ao currículo escolar e, principalmente, executá-la em sala de aula através do ensino de filosofia constitui-se no desafio que nos propomos a superar.

## **2.2 Os contornos metodológicos da pesquisa: estratégia etnográfica educacional como um caminho a ser percorrido**

Atualmente a relação entre pesquisa e ensino é considerada como elemento fundamental do processo de construção e produção do conhecimento, com possibilidades de ressignificação de paradigmas já consolidados como resultado das vivências em sala de aula.

A abordagem etnográfica de pesquisa, em especial a etnografia crítica de sala de aula é um instrumento valioso de investigação e análise do processo de ensino e aprendizagem e que quando associada a um trabalho de colaboração tem resultados que podem mudar qualitativamente a relação entre o professor e o aluno (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 108).

A etnografia crítica, aplicada na sala de aula se sedimenta, principalmente pela colaboração entre os atores envolvidos na pesquisa educacional, constituindo-se como elemento essencial para o aprimoramento e desenvolvimento da pesquisa no âmbito educacional.

Nesse sentido, a pesquisa em questão será do tipo exploratória e descritiva, utilizando-se da “etnometodologia”, ou seja, adaptação do método etnográfico das pesquisas sociais, na seara educacional. A pesquisa etnográfica constitui como uma forma sistemática de registro do modo de vida de outro sujeito, conforme a visão de mundo e o modo de pensar de sua cultura (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Etnometodologia foi definida por Harold Garfinkel (1917) como a ciência dos “etnométodos”, ou seja, procedimentos que constituem o raciocínio sociológico prático. Trata-se, pois, de uma tentativa de analisar os procedimentos que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana, tais como comunicar-se, tomar decisões e raciocinar (GIL, 2008, p. 42).

Um dos objetivos dessa metodologia de pesquisa é estabelecer maior familiaridade com o universo cultural dos alunos e seus familiares, com o intuito de torná-los mais próximos, e assim criar possibilidade de interlocução, através do ensino de filosofia, entre o modelo de educação oferecido pela escola, “prática de letramento” institucionalizada, e o “mundo letrado” vivenciado pelos estudantes.

Nesta perspectiva, acredita-se que para interpretação do objeto de pesquisa, o pesquisador precise além da observação no campo de pesquisa, vivenciar os acontecimentos inerentes ao objeto de estudo com a finalidade de compreender melhor os condicionamentos sociais que constituem os sujeitos da pesquisa, para tanto a técnica utilizada será a observação participativa, que “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 154).

Ghedin e Franco (2011) acreditam que o trabalho etnográfico está ligado a um processo de compreensão da totalidade da cultura, embora se dê com base

numa realidade bem particular e específica. Afirma ainda que, para apreender a abordagem etnográfica, é preciso partir de uma compreensão de cultura, na qual essa perspectiva tem origem, como nos ensina o próprio autor:

O ponto global da abordagem semiótica da cultura é auxiliar o pesquisador na obtenção do acesso ao mundo conceptual em que vivem os sujeitos investigados, de sorte que possa, por meio do diálogo, compreender o que eles são e como constroem os sentidos para suas relações (GHEDIN, FRANCO, 2011, p. 185).

Após essa aproximação, torna-se possível construir hipóteses, acerca do objeto da pesquisa, a saber, as práticas de letramento e as implicações educacionais para o pensar e a relação com ensino-aprendizagem de filosofia na escola Municipal Doutor Almada Lima Filho, letramento, entendido aqui como, resultado do “impacto social” proporcionado pela prática da escrita e da leitura.

A etnometodologia mostra fortes influências da fenomenologia, já que analisa as crenças e os comportamentos do senso comum como os constituintes necessários de todo comportamento socialmente organizado. Por isso os etnometodólogos têm a pretensão de estar mais perto das realidades correntes da vida social que os outros cientistas sociais (GIL, 2008, p. 42).

Nesse sentido, na pesquisa utilizou-se como instrumentos de coleta de dados: a) levantamento bibliográfico; b) aplicação de questionários com os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa; c) observação participativa; d) realização de oficinas temáticas (GIL, 2008).

Além desses aspectos, a pesquisa etnográfica no âmbito educacional, materializa uma de suas principais características que é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática do contexto (GIL, 2008).

Essa modalidade de investigação visa refletir sobre a dinâmica vivenciada em sala de aula, que inclui o próprio fazer profissional do docente em filosofia, em detrimento das relações educacionais estabelecidas, com o contexto e lugar social ocupado por esses estudantes.

A pesquisa etnográfica, por sua natureza interpretativa, é intrinsecamente democrática e constitui-se num deliberado envolvimento do pesquisador no local da pesquisa, o qual

observa com atenção especial as questões que o professor formula na rotina de sala de aula” (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 110).

Para Santos (2001), a pesquisa educacional viabiliza a atividade pedagógica, visando à busca pela autonomia intelectual. É necessário que se aprendam as formas de problematizar necessidades, solucionar problemas, indicar respostas adequadas. O resultado mais importante não é a oferta de uma resposta pronta, mas possibilitar ambiente propício e participativo mediado por metodologias diferenciadas.

Desse modo, o estudo de campo deverá ser desenvolvido levando em conta aspectos do contexto social como resultado da investigação. Para tanto é necessário a utilização de um arcabouço bibliográfico, como fundamentação da prática etnográfica que se propõe.

O trabalho de pesquisa orientado por uma prática centrada na etnografia busca descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos presentes no contexto escolar. O enfoque da pesquisa centra-se no contexto de cada escola, vista como uma comunidade cultural que elabora sentido e significado para suas ações ao mesmo tempo que condiciona e estabelece um conjunto de relações e práticas mediante os sujeitos que vivenciam sua realidade. A pesquisa etnográfica procura compreender como se dão essas relações em seu contexto e em que sentido revelam uma cultura construída com base na escola” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 203).

A prática etnográfica, enquanto metodologia de pesquisa educacional, possui potencial extremamente rico, em termos de investigação social, visto que permite situar e caracterizar uma determinada escola em seu contexto sócio-histórico, possibilitando apreensão e a percepção da amplitude que alcança não somente o fenômeno educativo, mas ultrapassa os limites demarcados pelo próprio objeto da pesquisa.

Cabe esclarecer que a abordagem etnográfica nunca tem a pretensão de generalização, mas aquilo por ela revelado também no âmbito educacional vai sempre além do próprio objeto investigado, pois pode dar condições para ler outras

escolas num mesmo contexto social e político (GHEDIN; FRANCO 2011, p. 205).

Possa (2008, p. 86) considera que a pesquisa qualitativa busca resposta para perguntas que destacam o modo como as experiências educacionais, pedagógicas e sociais acontecem no contexto das instituições educacionais. A autora destaca como papel principal da pesquisa qualitativa “criar e atribuir significados aos fatos, fenômenos e acontecimentos”.

Nesta perspectiva, nos ensina Gadotti (1997) que existem algumas peculiaridades fundamentais de uma pesquisa qualitativa: considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados será realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requerendo o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, tem como preocupação maior a interpretação dos fenômenos pesquisados.

Tais aspectos devem ser inerentes ao pesquisador, as capacidades e habilidades precisam estar evidenciadas na pesquisa, dentre as quais a capacidade de estabelecer a devida relação entre a teoria adotada e a experiência vivenciada no ambiente escolar.

A pesquisa, nessa abordagem metodológica, exige do pesquisador certa flexibilidade no trato com as pessoas e atenção para perceber detalhes que poderão ser fundamentais para a compreensão do fenômeno reflexivo, pois a crítica reflexiva constitui o ir -e- vir entre teoria e prática e faz-se necessária para compreender certos pressupostos pedagógicos que envolvem a relação professor-aluno e comunidade escolar” (GHEDIN, FRANCO, 2011, p. 189).

A relevância da pesquisa bibliográfica que fundamenta a proposta metodológica irá auxiliar na compreensão das dificuldades e possibilidades encontradas no âmbito escolar, potencializando o fazer profissional do professor de filosofia e sua vivência na prática docente, além de identificação das práticas educativas que revelem os caminhos que estimulem crianças e adolescentes do ensino fundamental a iniciarem uma experiência filosófica em sala de aula.

Nesta perspectiva, implementou-se uma estratégia didática, que resultou da interlocução de duas estratégias metodológicas, a saber; a proposta instituída pela Secretaria Estadual de Educação-SEDUC/MA, por meio das Diretrizes Curriculares Estaduais e a sequência didática desenvolvida por Silvio Gallo.

Essa estratégia metodológica visa ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem da disciplina filosofia e terá como mediação as práticas de letramento vivenciadas no contexto dos alunos. O local de desenvolvimento dessa proposta, isto é, o campo de pesquisa foi a Escola Municipal DR. Almada Lima Filho, localizada na zona urbana de Chapadinha/MA.

Assim, os sujeitos dessa pesquisa foram alunos que ingressaram na Escola no 6º ano (turma “B”) do Ensino Fundamental, regularmente matriculadas na Unidade Integrada Doutor Almada Lima Filho em Chapadinha – MA.

A coleta de dados, que ocorre na fase de execução da pesquisa, é extremamente importante, pois trata-se da “etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 63).

Dessa forma, a coleta das informações foi realizada através de grupo focal com alunos do 6º ano “B” que incluiu aplicação de questionários fechados, além da observação participativa.

Após anuência dos participantes da pesquisa, os dados foram coletados dentro da instituição de ensino pesquisada, tendo como marco inicial um roteiro contendo perguntas relacionadas ao objeto da pesquisa. Além de observações, visando captar determinados aspectos do universo cultural dos estudantes.

No dizer de LAKATOS e MARCONI (2003, p. 65), “Uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa”. Análise dos dados levantados foi verificada através de técnicas de análise de conteúdo temático.

Como resultado dessa abordagem, visamos compreender as nuances e o lugar ocupado atualmente pela filosofia no ensino fundamental, tais como: formas e critérios de ingresso do aluno na escola; as condições de letramento a que são

submetidos; a metodologia de ensino utilizada e por fim as Diretrizes, Orientações e os Parâmetros educacionais adotados, nessa instituição de ensino, a saber; Unidade Integrada Doutor Almada Lima Filho, em Chapadinha – MA.

### **3. ENSINO DE FILOSOFIA, LETRAMENTO E LETRAMENTO FILOSÓFICO**

#### **3.1 Linguagem, gêneros discursivos como práticas letradas: um caminho a ser percorrido**

O estudo dos gêneros por muito tempo esteve relacionado à literatura. As proposições de Bakhtin (2016) sobre essa temática contribuíram de modo significativo para que tal conceito se expandisse e passasse a ser aplicado em diversas situações de linguagem de modo geral. Assim, as noções de gêneros ultrapassam os limites do âmbito literário e passa a figurar em diferentes áreas do conhecimento.

Ressalta-se, ainda, que tais apropriações não gozam de homogeneidade, no que se refere à conceituação, assim, verifica-se uma variedade de terminologias, teorias e posicionamentos a respeito de tal questão. Face a tal constatação, enfatiza-se que será utilizada neste estudo a categoria de gêneros discursivos sob a perspectiva bakhtiniana.

Desse modo, é necessário esclarecer os conceitos de gêneros discursivos e dialogismo, cunhados por Bakhtin, e principalmente expor de que forma serão empregados neste estudo.

Bakhtin define dialogismo como sendo: “a realidade fundamental da língua; o princípio constitutivo da linguagem, e a condição de sentido do discurso” (BAKHTIN, 1986, p. 123) ocorrendo através de manifestações que interligam as situações comunicativas numa grande corrente. Na visão de Bakhtin (1986, p. 123): “dialogismo decorre da interação verbal que constitui a realidade fundamental da língua”.

De acordo com Bakhtin (1986, p.123), a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, mas pelo fenômeno social da interação verbal. Sob essa perspectiva, podemos definir o que o autor denomina de gêneros discursivos:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção

composicional - estão indissociavelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Bakhtin enfatiza ainda que “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Pois no dizer dele, cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo o repertório de gênero do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolva ganhando complexidade.

Assim, de acordo com Bakhtin, os mais diversos campos da atividade humana estão intrinsecamente relacionados ao uso da linguagem. Essa característica fundamental dos gêneros dos discursos confere à linguagem condições e possibilidades de desenvolvimento da comunicação nos mais variados contextos que envolvem situações de linguagem inerentes à comunicação humana, sejam elas inscrita ou oral, oficial ou cotidiana e sobretudo promove a interação das situações distintas de linguagem.

Desse modo, é necessário diferenciar os tipos de gêneros discursivos categorizados por Mikhail Bakhtin:

A diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos (secundários) complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surge nas condições de um convívio cultural mais complexa e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) ficcional, científico, sociopolítico. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários - simples-, que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem o caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (BAKHTIN, 2016, p. 15).

Bakhtin atribui aos gêneros do discurso importância singular, pois salienta que a principal contribuição presente nos enunciados, reside na sua própria

natureza constitutiva, ou seja, na capacidade inerente que estes têm de se retroalimentarem mutuamente. Para o autor essa é sem dúvida a principal característica dos gêneros do discurso e que os diferencia dos demais modos de linguagem.

A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários, bem como processo de formação histórica dos últimos, lançam luz sobre a natureza do enunciado - e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia, linguagem e visão de mundo (BAKHTIN, 2016, p. 16).

De acordo com Bakhtin (2016), uso da linguagem não é abordado em sua plenitude, visto que contempla somente o aspecto gramatical. Para ele, isso ocorre devido a utilização da oração como núcleo da língua, que por seu turno não contempla as diversas situações de comunicação e interação verbal, uma vez que se encontra totalmente alheias da realidade social vivenciada, configurando-se como simples “unidade virtual da língua”.

Nesta perspectiva, Mikhail Bakhtin (1997) desenvolve, em seu livro *Estética da criação verbal*, a dicotomia entre “língua e comunicação verbal”. No dizer dele, a oração é compreendida como “unidade da língua”, não estabelecendo qualquer relação com o discurso anterior ou posterior, ou seja, a própria oração é uma abstração não inserida em um discurso, servindo apenas como objeto a ser analisado de forma isolada.

Na visão do autor, tal abordagem é insuficiente para o ensino pleno de qualquer área do conhecimento que utilize a língua como unidade básica, visto que não possibilita o movimento dentro da língua não permitindo assim as práticas letradas e ou comunicativas, isto é, a interação verbal entre as diversas situações de linguagem inerentes a atividade humana. Logo, não possibilita ao aluno a capacidade de se fazer entender e principalmente de entender o outro.

Para Bakhtin (1997), o discurso não pode ser interpretado como um simples texto. Pois se isso ocorrer, a oração representaria de forma plena a função “discursivo-comunicativa da linguagem”, o discurso, no dizer do autor, rompe os limites estabelecidos pelo texto, visto que constitui-se nas relações que se estabelecem antes e durante a sua produção e também nos resultados que

são produzidos pelo texto quando se materializa nas relações sociais e históricas.

Através dessas observações, Bakhtin (1997) desenvolve um postulado que representa um modo peculiar de repensar e encarar as questões relativas à linguagem e principalmente à sua função comunicativa, propondo a utilização dos gêneros do discurso como forma plena de comunicação nos mais diversos campos de atuação e estilos literários da atividade humana.

Na visão lúcida de Bakhtin (2016), a relação orgânica indissociável do estilo com gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagens ou funcionais. No fundo, os estudos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilo de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação.

Bakhtin (2016) advoga que em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo, é a esses gêneros que correspondem a determinadas estilos. Uma função (científica, técnica, publicitária, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e - o que é de especial importância - de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva - com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc (BAKHTIN, 2016, p. 18).

Desse modo, Bakhtin descreve de modo peculiar o contexto cultural onde se processam os mais diversos gêneros do discurso e sobretudo o lugar, isto é, o *ethos*, propriamente dito, onde se desenvolvem constantes processos de significação e ressignificação dos enunciados primários e secundários.

A descrição feita pelo autor revela a riqueza e o potencial dos enunciados primários sobretudo quando se refere ao diálogo do cotidiano. Bakhtin esclarece que tais diálogos são uma fonte inesgotável de produção de enunciados, que por

seu turno, representam a diversidade cultural presente na interação social de um dado contexto, originando-se assim a diversidade das esferas de comunicação.

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo - fonético, léxico, gramatical - pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. Em cada época da evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinado gênero do discurso, e não só gêneros secundários (literários, políticos, científicos) mas também primários (determinados tipos de diálogo oral - de salão, íntimo, de círculo social, familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc.) (BAKHTIN, 2016, p. 20).

Os “lugares” dos quais se originam e/ou são produzidos os enunciados, precisam ser levados em consideração quando da elaboração de quaisquer ferramentas de intervenção na seara didático-pedagógica, sobretudo quando tratar-se de estudantes com características socioeconômicas diversificadas, desse modo, o legado cultural trazido pelos alunos deve ser potencializado em sala de aula. Para fazer outra citação de Bakhtin:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Aqui ocorre de modo preciso a descrição feita por Bakhtin, de como o enunciado se constitui e se estabiliza através dos processos de interação social,

como resultado direto das esferas de comunicação e principalmente das situações de linguagem das quais são provenientes.

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN, 1986, p. 121).

É possível observar nesta citação, que Bakhtin, de modo muito preciso indica tanto o lugar como as circunstâncias e condições que proporcionam o surgimento, a constituição, estabilização e perpetuação dos gêneros do discurso em suas esferas de utilização, revelando uma espécie de nascedouro intrinsecamente ligado à seara social como fonte e origem natural dos enunciados, que no dizer dele é representado pelo “meio social”, mais precisamente os processos de interação social.

A “comunidade linguística” apontada por Bakhtin como principal fonte de produção de enunciados, constitui-se também como ponto de encontro e lugar privilegiado, de interações entre as distintas situações de linguagem sobretudo a cotidiana, esse potencial também pode ser utilizado para aproximar os enunciados primários e secundários e desse modo promover uma “mistura deliberada de gêneros do discurso” das mais diferentes esferas. Tal interação torna-se ainda mais rica em significados quando se desenvolve no âmbito escolar, ou seja, quando faz surgir possibilidades de mediação entre universo cultural dos alunos e o conhecimento oficial disponibilizado pela escola.

Como demonstrado, a oração não traduz o fenômeno discursivo de maneira plena e satisfatória, dito de outro modo, a mesma oração pode manifestar discursos diversos nas mais diferentes situações e esferas de

comunicação, e, portanto, provocar reações diversas tanto no sujeito que fala, como naquele que assimila a informação, a depender do contexto que estiverem inseridos.

Nesse sentido, somente uma noção contextualizada dos fatores sociais e históricos de uma dada realidade, pode ser apropriada para identificar os processos inerentes a comunicação verbal. A essa altura, cabe uma pergunta: Qual a relação dos gêneros discursivos e o ensino de Filosofia? Para que os alunos possam participar das práticas sociais de forma plena e satisfatória, é necessário que tenham a capacidade de desenvolver suas próprias investigações a partir de conceitos que apreenderam nas aulas de Filosofia, ao mesmo tempo que imprimem sentido significativo às “questões-problemas” provenientes do seu universo cultural, o resultado seria sua atuação mais crítica diante das diversas situações de comunicação, das quais são submetidos em seu cotidiano.

Para Bakhtin (1997), o enunciado, e não a oração, é a unidade mais útil numa análise que pretenda enxergar o fenômeno de comunicação verbal seja na instância cognitiva ou discursiva, visto que o discurso, resultado da interação entre sujeitos sócio-historicamente e ideologicamente constituídos, só se constitui enquanto tal nos enunciados dos sujeitos, em algo que se poderia chamar de “concretude discursiva”, ou seja, aquilo que é material na constituição do discurso, o que se fala, mas também aqueles que falam, como falam, quando falam, de onde falam, etc. O autor afirma ainda, que a diferença principal entre a oração e o enunciado é que este traz sempre a exigência de ser “respondido”, ou seja, resulta necessariamente em alguma “réplica” por parte daquele que “ouve” o enunciado, essas “respostas”, essas “réplicas”, por seu turno, podem ser expressas de várias formas.

Bakhtin revela isso da seguinte maneira:

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso, adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável): toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. A compreensão passiva das

significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. Uma resposta fônica, claro, não sucede infalivelmente ao enunciado fônico que a sustenta: a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada) [...] (1997, pp. 291-292).

Com a utilização dos gêneros do discurso é possível estabelecer uma mediação com o ensino e aprendizagem em filosofia através dos enunciados, devido a uma peculiaridade que lhe é inerente, isto é, sua gênese constitutiva se faz presente tanto no cotidiano dos alunos (elementos sociais e históricos - enunciados primários) quanto nos textos de filosofia utilizados em sala de aula (enunciados secundários - discurso científico, filosófico, jornalístico..), o intuito é despertar nos alunos interesse pelos textos de caráter filosófico e principalmente torná-los ferramentas de significação do universo cultural e da sociedade vivenciada por eles, espera-se, portanto, uma “atitude responsiva” aos estímulos adquiridos em sala de aula e não simplesmente aquisição do “texto-filosófico” representando apenas mais um elemento constante do sistema formal de ensino (componente curricular).

Como demonstrado, a ideia é a utilização dos gêneros do discurso como mediação para a aprendizagem em Filosofia, o ponto de encontro será a sala de aula e a materialização dos enunciados (primários e secundários) ocorrerá através de oficinas temáticas desenvolvidas junto aos alunos com a utilização de sequência didática inspirada na proposta de Sílvio Gallo.

A pretensão ao propor essa estratégia didática é proporcionar uma reflexão sobre outras possibilidades de se pensar o ensino de filosofia no ensino fundamental, levando em conta não somente a contribuição da tradição histórica da filosofia enquanto legado, mas também enfatizar a linguagem e os “problemas filosóficos” identificados e exaustivamente estudados em situações diversas de comunicação e interação verbal vivenciada pelos próprios filósofos. Assim a proposta é suscitar nos alunos, através das oficinas, uma atitude responsiva frente as questões-problemas que os próprios alunos vivenciam em seu cotidiano.

Algo semelhante ocorreu com os filósofos da tradição, ou seja, o despertar através do “espanto”, ressalta-se que agora de modo “atualizado” e proveniente de novas e complexas formas de interação verbal, não experimentada pelos filósofos, e assim garantir continuidade e perpetuação dos enunciados, visto que agora, os alunos devem assumir, com base nas características inerentes ao lugar socialmente ocupado, o papel de protagonista (falante) e não somente de expectador (ouvinte).

Nesse sentido afirma Bakhtin (1997), todo enunciado vai confirmar, refutar, complementar, reavaliar outros enunciados reais ou supostos. Portanto, a sua temática não será inaugural, ou seja, o enunciado trará em seu bojo marcas dos enunciados que o antecederam, configurando-se, portanto, como um elo na cadeia discursiva. Tal como um enunciado não inaugura uma determinada temática do discurso, as formas nas quais esse enunciado se realiza também não são totalmente novas.

Desse modo esclarece Brait (2016), os gêneros do discurso garantem às coerções estabelecidas nas esferas da comunicação discursiva, sem as quais essa comunicação seria impossível. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez a cada enunciação, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Dessa forma, Bakhtin (2017) afirma que a compreensão dos fenômenos da linguagem somente ocorrerá se demarcarmos a interação verbal como a realidade fundamental da língua. Assim, a linguagem é entendida em sua natureza social, em plena relação com as condições de produção do discurso, as quais estão ligadas às nuances sociais. Essa língua em sua integridade concreta e viva, isto é, a língua-discurso, será distinta da língua como objeto da linguística, ou seja, a língua-sistema.

Bakhtin (2017) defende a ideia de que a língua como discurso vai se materializar em enunciados, os quais são considerados como a unidade real da comunicação discursiva. Por seu turno, o enunciado apresenta algumas peculiaridades, a saber: possui um direcionamento social, isto é, tem sempre um

autor e um destinatário; retrata em sua constituição uma entonação expressiva e valorativa seja da situação de produção seja de seu auditório; é sempre um acontecimento novo na vida da língua, logo é um evento único e irrepetível na comunicação discursiva; apresenta sempre uma dimensão verbal e uma extraverbal, configurando-se ambas como elementos constitutivos do enunciado. Embora únicos e irrepetíveis, os enunciados comportam-se sempre como respostas a enunciados anteriormente produzidos e suscitam, necessariamente, respostas.

Segundo Brait, os gêneros do discurso são apropriados pelos indivíduos da mesma maneira que a língua materna, visto que, é por meio de enunciações, e não através de dicionários ou gramáticas, que os sujeitos assimilam as formas da língua, ou seja, suas estruturas sintáticas, lexicais, morfológicas. Ainda de acordo com a autora, todos os indivíduos que participam de uma determinada cultura comungam de um rico repertório de gêneros, o qual possibilita a comunicação. Será o desconhecimento dos gêneros que circulam em uma dada esfera da comunicação, e não a ignorância em relação às formas da língua, que poderá impedir o sujeito de participar satisfatoriamente de uma situação de interação verbal, seja ela oral ou escrita.

Um outro ponto importante trazido por Rojo e Barbosa (2015), é o fato de os gêneros não se apresentarem aos falantes como um modelo canônico, sobre o qual não pode incidir nenhuma mudança, mas sim como um regulador que viabiliza as interações discursivas decorrentes, desse modo, das relações sociais.

É neste sentido que Rojo e Barbosa (2015, p. 66), vão esclarecer que: os gêneros contêm recursos generalizáveis de eventos particulares; mas ações ou enunciados específicos devem usar esses recursos para concretizar novos propósitos em cada ambiente irrepetível. Cada enunciado, cada uso de um gênero, requer trabalho real; começando com dado, algo diferente deve ser criado.

Bakhtin (2017), como demonstrado anteriormente propõe, então, uma diferença entre gêneros primários (simples) e secundários (complexo). Esta

diferenciação não está assentada na distinção funcional dos gêneros, mas numa certa contraposição entre as esferas cultural e cotidiana da comunicação humana.

Segundo Mikhail Bakhtin (2016), os gêneros primários desenvolvem-se, então, na comunicação discursiva imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano; são exemplos de gêneros primários: a conversa familiar, o relato do dia-a-dia, a carta, um bilhete. Já os gêneros secundários desenvolvem-se na comunicação cultural mais complexa e sistematizada, no âmbito dos sistemas ideológicos constituídos, ou seja, na esfera científica, religiosa, artística, etc. São exemplos de gêneros secundários: o romance, uma tese, um editorial, etc.

Rojo (2009) destaca que embora a forma de materialização do enunciado, oral ou escrita, também possa se constituir como um traço distintivo entre gêneros primários e secundários, não há uma relação de sinonímia entre gêneros primários e oralidade, assim como tal relação também não acontece entre gêneros secundários e escrita.

Desse modo, afirma a autora, uma palestra e/ou uma aula, ainda que realizada oralmente, constitui-se como gênero secundário, pois está vinculada a uma esfera da comunicação do âmbito das ideologias formalizadas e sistematizadas; enquanto um bilhete, apesar de escrito, é um gênero primário, uma vez que emerge na comunicação cotidiana imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano. Assim, a principal diferença entre gêneros primários e secundários é a esfera social à qual os gêneros se vinculam.

Para Bakhtin (2016) a divisão dos gêneros discursivos em primários e secundários não constitui agrupamentos estanques; ao contrário, durante o processo de formação muitos gêneros secundários absorvem e reelaboram diversos gêneros primários. É dessa maneira que os gêneros forjados numa determinada área da vida podem ser transferidos para outra, dando origem a novos gêneros. Neste processo é possível observar a relativa estabilidade dos gêneros que, ao invés de se apresentarem como formas acabadas e com fronteiras bem delimitadas, evoluem, transformam-se, desaparecem, nascem e são absorvidos por outros gêneros, isto é, constitui-se num eterno vir a ser.

Rojo e Barbosa (2015, p. 68), observam que o surgimento e o desenvolvimento histórico dos gêneros discursivos estão intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento e a evolução das esferas de atividade humana e pelas novas demandas surgidas dessa evolução. Assim, à medida que os indivíduos, numa determinada sociedade, participam de um conjunto maior de atividades ou compartilham de um número maior de experiências em diferentes âmbitos, o seu repertório de gêneros aumenta e se diversifica. As novas tecnologias digitais da informação e comunicação, por exemplo, possibilitou novas formas de interações discursivas e, conseqüentemente, o aparecimento de novos gêneros, como, o e-mail, WhatsApp, facebook, etc. O desenvolvimento dessas formas de comunicação verbal tem a sua origem em outros gêneros pré-existentes, a carta, no primeiro caso, a conversa, nos demais. Todavia, o aparecimento desses novos gêneros não extinguiu e nem substituiu aqueles que os originaram.

Nesta perspectiva, é possível afirmar que os gêneros do discurso sempre irão estabelecer um elo entre a história social e a história da língua, visto que, registram e são reflexos das mínimas mudanças que ocorrem nas práticas e valores de uma dada realidade. Logo, é na própria história dos gêneros que se pode observar a história e a evolução da língua, através da correlação entre os enunciados.

Outro aspecto relativo aos gêneros discursivo são seus elementos constituintes, a saber: o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional. Para Bakhtin, esses três elementos são essenciais e indissociáveis na constituição dos gêneros, sendo também determinados pela esfera de utilização da linguagem. Rojo (2009, p. 111) define conteúdo temático como “conteúdos ideologicamente conformados, que se tornam comunicáveis (dizíveis) através dos gêneros”.

De acordo com Rojo (2009), o conteúdo temático corresponderia, então, ao conjunto de temáticas que um certo gênero abrange, ou seja, àquilo que pode ser dito numa dada forma típica de enunciado em determinado campo da comunicação discursiva. Os temas são determinados como resultado da interação sócio-histórica, assim o conteúdo temático pertencente a um

determinado gênero não é totalmente novo: “os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas” (BAKHTIN, 2016, p. 54).

Uma outra dimensão constitutiva do gênero do discurso é o estilo, que por sua vez, corresponde à seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. A compreensão do estilo de um determinado enunciado individual está indissociavelmente relacionada ao gênero discursivo, no qual o enunciado se materializa. Segundo Bakhtin (2016), cada esfera da atividade humana é permeada por gêneros que correspondem às especificidades de um dado campo, e a esses gêneros correspondem determinados estilos.

O terceiro elemento constitutivo do gênero, a forma composicional, compreende, segundo Rojo (2009, p. 115) “os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero”. Desse modo, a construção composicional corresponde, então, à estrutura, à organização característica dos diferentes enunciados.

Para Brait (2012), ela pode ser compreendida como um conjunto de restrições às formas de dizer que são impostas pelas situações recorrentes e específicas da comunicação discursiva. A autora complementa que comparada ao estilo, a construção composicional tende a se apresentar como uma categoria mais fechada, embora não seja estática.

Brait (2012) esclarece que apesar de podermos abordar isoladamente cada um dos três elementos constituintes dos gêneros, isto exigirá um tratamento anterior, o qual deve se pautar na unidade constitutiva de cada gênero, na sua relação com as esferas da comunicação e com as condições de produção dos enunciados, pois de acordo com Bakhtin existe uma mútua determinação entre todos esses elementos.

O objetivo com esta seção, foi apresentar os principais aspectos da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, pois, conforme Brait (2016), a teoria desenvolvida por Bakhtin não concebe os gêneros em si, ou seja, como um conjunto de objetos que compartilhem determinadas características formais;

soma-se a isso, o fato de os gêneros serem enfocados principalmente a partir de seu caráter dinâmico e histórico.

A autora afirma ainda que, os gêneros nas formulações de Bakhtin, estão intimamente relacionados às situações de interação verbal no âmbito de determinada esfera da comunicação humana. A apreensão da constituição e do funcionamento pleno dos gêneros só pode ocorrer na situação de interação verbal, desse modo, o que realmente constitui o gênero é a sua ligação com dada esfera da comunicação humana e não as suas propriedades formais.

A partir do que foi evidenciado com a caracterização dos aspectos da teoria de Bakhtin, sobre os gêneros do discurso, ficou demonstrado a possibilidade de utilização dos gêneros como mediação para o ensino de filosofia, tendo em vista, seu caráter dinâmico e histórico como essência constitutiva de sua natureza. A ideia é utilizar essa peculiaridade própria dos enunciados (primários e secundários) em sala de aula, como ponto de encontro de “duas” esferas de comunicação, a saber, universo cultural dos alunos, e o conteúdo produzido pela tradição filosófica ao longo da história.

Nesse sentido, a proposta é estabelecer plena integração entre as esferas de comunicação próprias dos alunos, e os textos da tradição filosófica no âmbito da sala de aula, e ao mesmo tempo tornar através de oficinas de filosofia, o conteúdo filosófico mais significativo, isto é, capacitar os alunos para observar, descobrir, identificar as questões-problemas inerentes ao seu universo cultural. E se possível, a partir dos conceitos clássicos cunhados pela tradição filosófica, propor soluções as referidas questões identificadas pelos alunos durante as oficinas de filosofia.

Assim, a proposta é deslocar o foco dos alunos de suas práticas discursivas cotidianas (mais significativas) para os estudos dos textos filosóficos enquanto práticas de letramento escolar. E desse modo promover a aproximação da cultura filosófica (enunciado secundário) com o contexto de cultura dos alunos (enunciados primários) e assim possibilitar a implementação de práticas de letramento nas aulas de filosofia do 6º ano do Ensino Fundamental.

Considerando a implementação das oficinas de filosofia, espera-se como resultado, o aprimoramento das práticas sociais de leitura e escrita dos textos e

temas filosóficos, sem deixar de lado a natureza social e cultural das práticas de letramento vivenciadas pelos alunos em seu contexto, isto é, apropriar-se das potencialidades dessas esferas de comunicação.

Para que o dinamismo da sala de aula seja ativado e para que os gêneros solicitados aos estudantes como produção se mantenham “vivos” nas situações de comunicação que ocorrem na escola, seria necessário tomar como base as experiências prévias dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles considerem significativas ou explorando o desejo do envolvimento em novas situações discursivas. Os gêneros que os alunos trazem consigo refletiriam a sua formação e experiência na sociedade, para que o professor consiga desenvolver a habilidade retórica, a flexibilidade e a criatividade dos mesmos, ele deveria identificar os tipos de enunciados que os alunos estão aptos a realizar, orientando-os sobre como esses gêneros se relacionam com a dinâmica das situações, para, assim, introduzi-los em novos ambientes discursivos a fim de que possam avançar (ROJO, 2009, p. 97).

Desse modo, o ponto de partida adotado para a utilização dos gêneros é de um ensino de filosofia transdisciplinar, isto é, demonstrar como a filosofia pode estimular uma nova compreensão da realidade a partir da análise de várias esferas e situações de linguagem, inerentes a atividade humana. O que sustenta tal posicionamento é a ideia de que para que os alunos consigam aprender os conteúdos na disciplina de filosofia, eles precisam dominar os gêneros escritos mais valorizados nessa esfera comunicativa (tradição filosófica). Tal domínio seria proveniente de um ensino mediado pelos gêneros discursivos, o qual os auxiliaria tanto na participação efetiva das práticas de letramento escolar quanto nas práticas de leitura e escrita fora daquele ambiente, visto que muitas das exigências escolares resultantes desse processo é a capacidade de argumentar, expor, relatar, explicar, também são requeridas em práticas de letramento que ocorrem fora do ambiente escolar.

Com a intuito de facilitar e organizar a realização do trabalho docente em filosofia, é que será desenvolvido oficinas de letramento filosófico, que além de incluir os gêneros discursivos sob uma perspectiva bakhtiniana, será utilizada uma sequência didática composta de quatro etapas distintas e ao mesmo tempo complementares, a saber: sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

### **3.2 Letramento, práticas de letramento e o ensino de filosofia**

O ensino da Filosofia no currículo escolar, sobretudo na educação básica, é um desafio constante, todo esforço realizado por parte do professor deve ser no sentido de proporcionar aos alunos um espaço de aprendizagem seja mais significativo possível. Um espaço em que as atividades suscitem nos alunos o exercício e a ação de pensar, conhecer, informar-se e criticar, construindo sua própria prática de pesquisa, a partir das experiências vivenciadas nas aulas de filosofia.

A metodologia de ensino, bem como os recursos didáticos pedagógicos constituem elementos fundamentais afetos ao processo de ensino aprendizagem em filosofia. Porém, as habilidades e as competências determinadas pelos documentos oficiais, tais como diretrizes curriculares nacionais, projeto político pedagógico, planos de educação, sejam eles municipais ou estaduais, não correspondem e nem tão pouco supre as reais necessidades apresentadas pelos discentes, que por vezes revela-se muito a quem da realidade vivenciada pelos alunos.

O como ensinar filosofia, sobretudo nestas circunstâncias, até mesmo a definição do que de fato caracteriza o próprio ensino de filosofia propriamente dito, em sua essência epistemológica, e em que medida esses conteúdos podem ser ministrados, essas e outras questões são levantadas por vários autores contemporâneos. Nesta pesquisa específica, utilizaremos como referência os postulados de ensino de filosofia propostos por CERLETTI (2009), GALLO (2010,2009) e ASPIS (2009).

Para Cerletti (2009), a resposta para o questionamento “que é ensinar filosofia?” Situa-se no limiar da relação entre o “ato de transmitir” e o conteúdo de filosofia. Essa conciliação, no dizer dele, pressupõe a apreensão e a definição de duas variáveis: o próprio conceito de filosofia e o ato de ensiná-la com os “supostos” determinados pelo Estado, isto é, a institucionalização da filosofia e seu conseqüente condicionamento. Somado a essas variáveis, existe ainda os supostos legados pelos próprios alunos que por vezes é prevista nos documentos oficiais, no entanto pouco utilizado quando da elaboração das aulas de filosofia.

O autor afirma ainda, que o motor que impulsiona o desvendar do ponto de partida para pensar os aspectos básicos para o ensino de filosofia situa-se nas dificuldades encontrados no próprio processo de ensino e aprendizagem em filosofia. Pois o ensino e transmissão estão diretamente ligados ao desenvolvimento da própria filosofia, pelo menos nas estratégias didáticas tradicionalmente utilizadas em sala de aula.

Outro aspecto importante possui relação direta com a dicotomia entre o que se ensina em nome da filosofia e “como” se faz tal ensino, ou seja, a metodologia utilizada em sala de aula. Visto que para o autor, o ensino de filosofia transcende os aspectos didáticos e pedagógicos disponíveis, para ele o ato de ensinar filosofia situando-se essencialmente no âmbito filosófico.

A provável resolução da questão do “como” ensinar filosofia, poderia ser sanado pela justa medida entre domínio do conteúdo e o domínio das técnicas e recursos didáticos, pois a menor ou maior atenção a esses aspectos podem definir o perfil do ensino, além disso o autor adverte, que didática e filosofia transitam por caminhos separados que encontram-se somente nas circunstâncias da sala de aula, devido a esse fato reivindica lugar distinto para o ensino de filosofia em relação as demais disciplinas abarcadas pela “Didática geral”.

Aliado a essa proposta, ressalta-se os quatro momentos didáticos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação adotado por Sílvio Gallo (2010), que em linhas gerais realiza interlocução com a “didática filosófica” de Cerletti (2009), pois a postura dos dois autores são convergentes na medida que buscam, suscitar nos alunos a capacidade de desenvolver suas próprias investigações com o auxílio dos conceitos desvendados ao longo da tradição filosófica ao mesmo tempo que imprimem sentido resolutivo aos problemas e questões oriundas de seu universo cultural, segundo Gallo (2010), “tudo começa pelo problema vivido essencialmente pelo estudante”.

Há diversas coincidências, aqui, entre Gallo e Cerletti especialmente na ideia de que o solo do filosofar, no ensino de filosofia, deve ser o dos problemas postos pelos alunos, ou seja, os problemas do tempo e do lugar em que vivem ou os problemas suscitados pelas suas leituras, pelas suas afinidades e desavenças. Ambos colocam a ideia do “problema” como

motor, o desencadeador do filosofar, e, portanto, o filosofar em salas de aula de filosofia (SANTOS, 2015, p. 15).

Desse modo, defendem a necessidade de se correlacionar a filosofia e a forma de ensiná-la na tentativa de desvendar o que há de essencial no “ato de ensinar” se se fundamenta no desdobramento de sua própria história ou na sua capacidade de “desnaturalização” do presente.

Tal esforço se justifica na possibilidade de se identificar a “continuidade daquilo que se diz e o que se faz em um curso”, pois no entendimento de Cerletti (2009), é essencial a criação de “vínculo entre os professores e estudantes em nome da filosofia e sobretudo do ato de filosofar”, tendo o universo cultural dos estudantes o ponto de partida. Segundo Joseph Jacotot, “todos os homens “seriam virtualmente capazes de compreender o que os outros haviam feito e compreendido” (RANCIÈRE, 2004, p. 46).

Nesta perspectiva, evidencia-se a relação intrínseca da filosofia com o filosofar presentes na prática filosófica desenvolvida em sala de aula e o professor como um dos protagonistas desse processo. “O professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade em que expressa o filosofar. Isso não quer dizer que ele deve ensinar uma filosofia própria, mas que desde uma posição filosófica - a sua ou a que adote – filosofará junto com seus alunos” (CERLETTI, 2009, p. 19).

Dessa forma, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica, em sala de aula, seja na utilização de textos de caráter filosófico, problemáticas filosóficas ou mesmo temáticas consideradas “não habituais da filosofia”. A realização desta tarefa interventiva, inicialmente pelo professor, se constituiria através da criação de condições em ambiente favorável para formulação de perguntas e respostas filosóficas.

Gallo (2010), afirma que o ensino filosófico é aquele que necessariamente possibilita o ato de filosofar e este, por seu turno, configura-se como próprio “motor do ensino”, visto que, a atividade própria da filosofia deve promover o “entrelaçamento” do “fazer filosofia” com o “sentido de sua transmissão” gerando assim tensão suficiente para o surgimento constante e atualizado do ato de

filosofar no ambiente escolar proporcionando assim a experiência filosófica propriamente dita.

A experiência é aquela coisa que, ao acontecer a alguém, transforma essa pessoa, que já não é mais a mesma. É algo atravessa seu pensamento, suas ideias e faz com que já não possa mais ser o mesmo. Algo se passa, toca e é apreendido de forma transformadora. A experiência filosófica é a experiência de fazer filosofia. É isso que queremos proporcionar aos jovens: a experiência de filosofar [...]. O ato de filosofar, por sua vez, seria composto de passos conscientes na análise e crítica dos sistemas filosóficos, exercitando o talento da razão investigando seus princípios (ASPIS; GALLO, 2010, pp. 16-17).

Cerletti (2009), Gallo (2010) e Aspís (2010), ressaltam um dos aspectos principais presente em todos os postulados de ensino de filosofia, qual seja, visam estabelecer uma conexão da problematização do ensino de filosofia com a seguinte questão: “o que faz com que em última instância, uma pergunta ou um questionamento seja filosófico? ”.

Segundo Cerletti (2009), o traço distintivo e fundamental de uma pergunta filosófica está direta e intrinsecamente relacionado a “intencionalidade”, isto é, depende do tipo de resposta esperada por aquele que formulou a questão. Nesta perspectiva, adverte Silvio Gallo (2010), essa seria a função do professor, tal protagonismo constitui-se o início do ato de filosofar.

Assim, a pergunta ou questionamento de caráter filosófico precisa revelar em sua essência uma “inquietação filosófica”. Pois para Cerletti (2009), “a intencionalidade filosófica do perguntar se enraíza na aspiração do saber, mas seu traço distintivo é aspirar um saber sem supostos”, nesta característica apontada por ele revela-se o caráter permanente do ato de questionar filosófico, visto que a cada nova resposta gera-se um novo questionamento.

A proposta de Gallo (2010), coaduna-se ao salientado por Cerletti (2009), distinguindo-se apenas em relação ao substrato que desencadeará o ato em potência, em direção a experiência filosófica em sala de aula. Pois a metodologia proposta por Gallo (2010), inclui a utilização, e a aproximação do universo cultural dos alunos (situações distintas de linguagem), com textos filosóficos, por meio de sequência didática que faz uso de diversos gêneros discursivos, tais como: filmes, reportagens impressas e televisivas, texto científicos, textos filosóficos.

Nesse sentido, afirma Cerletti (2009), diferentemente das “perguntas científicas” que são em geral, satisfeitas com respostas “cientificamente fundamentadas e passivamente aceitas”, “o perguntar filosófico” assume aspecto dialético e se reformula a cada nova tensão gerada no tecido social a que pertence, demonstrando que o filósofo não formula/reformula “problemas” do nada, em verdade, reage e/ou interage com as próprias circunstâncias presentes e materializadas no contexto em que está inserido, dito de outra forma o “perguntar filosófico” é resultado e produto do meio onde é gestado, exatamente como nos advertiu Bakhtin (2010), em relação a constituição e gênese do enunciados.

A ideia do “perguntar filosófico” proposto por Cerletti (2009) somada a sequência didática adotada por Gallo (2010), visam suscitar nos alunos a prática reflexiva como exercício diário, a ser utilizado como ferramenta do pensamento não somente no âmbito escolar, mas também pode ser implementado para identificar e compreender as situações-problemas, nas mais diversas situações de comunicação vivenciadas pelos alunos em seu próprio contexto social.

Nesse contexto, nos ensina Cerletti (2009), que o ensino de filosofia deveria volta-se para as condições de possibilidade das perguntas filosóficas, no sentido de criar ambientes a motivar o posicionamento filosófico dos alunos no cotidiano escolar. A objetivo/tarefa principal desta empreita seria suscitar nos alunos essa “intencionalidade” ou esse desejo pelo saber, que retroalimenta os questionamentos de cunho filosófico. Todo esse esforço deverá culminar em uma instrumentalização que possibilita aos alunos a experiência de ressignificar e reinterpretar – “interpelar” o que se condicionou chamar de “realidade”.

Apesar da relevância da proposta exposta, Cerletti (2009), adverte que o ato de ensinar ou tentar transmitir a filosofia “é também - e antes de mais nada - um desafio filosófico” assumido pelos professores, por vontade livre e consciente, o compromisso de ensinar filosofia e conseqüentemente fazer surgir nos alunos o desejo de filosofar. O condicionante suscitado pelo autor, se referindo a essa tarefa do professor, estaria diretamente ligado ao grau de aprofundamento filosófico de quem ensina, direcionando para mais ou para menos o aspecto qualitativo do caráter filosófico do ensino propriamente dito de filosofia.

Logo, ensinar filosofia seria, “basicamente ensinar a filosofar”, ato que transcende a simples aquisição de conhecimentos ou destreza em operacionalizar alguns procedimentos, situa-se verdadeiramente, no campo do “intensão e da atitude de perguntar” e problematizar buscando respostas fundadas em supostos filosóficos.

Cerletti (2009), ressalta ainda uma problematização vinculada a ensino de filosofia, qual seja, “é possível vincular os conhecimentos históricos da filosofia com o ensino de uma atitude?” Como se relacionariam os conteúdos filosóficos tradicionais com intervenção criativa daqueles que participam de uma aula filosófica?

É necessário que o professor evidencie os problemas que estão por trás dos temas e da própria história da filosofia, como motores do pensamento, como aquilo que fez com que os filósofos pensassem ao longo da história. É a capacidade de visualizar, de fato, os problemas que mobilizaram os filósofos e os movimentos e trajetórias de pensamento que estes fizeram que pode produzir nos alunos a possibilidade de que eles afetem também pelos problemas e se ponham no movimento do pensamento (ASPIS; GALLO, 2010, pp. 52-53).

Nessa perspectiva, não se trata de fazer Filosofia desvinculada de sua história, nem tampouco utilizar-se simplesmente da História da Filosofia imposta à prática pedagógica. Faz-se necessário considerá-la para desenvolver experiência de pensamento para problematizar a realidade presente.

O estudo aprofundado da história da filosofia, deve ocorrer na medida em que for “útil” para elucidar o problema apresentado, seja no todo ou parte. Importante ressaltar, que essa “visita” na história da filosofia, proporciona ao estudante a possibilidade, através da leitura, de “decodificação” dos textos filosóficos, dito de outra forma, aprendem a “decifrar” um texto e a compreender suas partes constitutivas, decompondo determinado problema até chegar ao conceito (GALLO, 2010, p. 34).

Neste interim, Cerletti (2009), reforça a necessidade dos atores do contexto escolar, sobretudo professores e alunos, quando inseridos no processo de ensino-aprendizagem, de alimentarem de forma recíproca uma relação simbiótica no que tange a filosofia em sala de aula e sua nobre missão de “produzir” filósofos.

Nesse sentido, Cerletti (2009) adverte que é importante ultrapassar os conteúdos tradicionais da história da filosofia e explorar de forma criativa as condições de possibilidades trazidas pelo “novo”, isto é, o legado trazido pelos alunos como resultado das situações de linguagem experimentadas em seu cotidiano. “As circunstâncias da sala de aula. Apresenta-se como desafio de uma atualização constante professor-filósofo e seus alunos-filósofos-potenciais conformam um espaço comum de recriação” (CERLETTI, 2009, p. 32).

Para Cerletti (2009), o resultado da superação desse desafio deve responder a duas questões: preservar a singularidade de cada um no ato de perguntar-se e a conseqüente resposta a esse questionamento e a universalidade do perguntar filosófico e suas respostas ao longo da história, pois essas duas dimensões necessariamente precisam retroalimentar-se (CERLETTI, 2009, p. 32).

O movimento dialético entre os elementos de novidade (experiências cotidianas dos alunos – enunciados primários), e continuidade (legado da tradição filosófica – enunciados secundários), proporcionará o surgimento do ato em potência de um filosofar desencadeando o *kairós*, isto é, o momento oportuno para o aparecimento do “pensamento original” – o “pensamento do outro”- capaz de “reacomodar ou transformar os conhecimentos filosóficos até então dominantes”.

Segundo Cerletti (2009), existem duas dimensões que atravessam a dicotomia “ensinar/aprender filosofia”, a dimensão “objetiva” (repetição) se referindo a tradição histórica e a outra dimensão é a subjetiva (criação), que carrega a potência do “novo que filosofa” da “re-criação”, dessa justa medida resulta o ato de pensar propriamente dito.

O desafio posto agora é como ensinar essa “repetição criativa”, isto é, o professor deve provocar em suas aulas uma transmissão de informações que produza uma mudança subjetiva. Essa produção terá como suporte o ato filosófico, que irá promover a separação entre o que está posto (antigo) e os novos rumos da aula de filosofia resultando em uma “construção subjetiva do ensino de filosofia”.

Muitas vezes assistimos a verdadeiras apropriações de conceitos. Mas tomar o conceito de outro filósofo para si é resignificá-lo, fazer sua desterritorialização de um plano e sua reterritorialização em outro plano. Portanto, o “roubo” de um conceito está longe do plágio, pois acaba sendo um ato criativo: roubar um conceito trazendo-o para seu contexto, é torná-lo outro, é recriá-lo. E apresentar o mundo através de conceitos é uma maneira de assiná-lo. É por isso que podemos falar num universo newtoniano, num mundo cartesiano, platônico ou kantiano, apenas para citar uns poucos exemplos (ASPIS, GALLO, 2009, p. 39).

Essa seria a fase denominada, por Gallo (2010), de “conceituação”, afirmando que ela representa a efetivação do ato filosófico em sala de aula. “Quando deslocamos um conceito de uma obra ou filósofo e trazemos para o nosso problema estamos refazendo este conceito” esse movimento de transpor o conceito de uma obra filosófica para o problema vivenciado pelo estudante, significa materialização da experiência filosófica (GALLO, 2010, p. 38).

Após identificar e delimitar que o “sujeito” do processo do ensino de filosofia se desenvolve através do “vínculo” que se estabelece entre professores e alunos, Cerletti (2009) afirma ainda que, o “sujeito educativo-filosófico” situa-se no âmbito coletivo, ou seja, opera na seara dialógica tendo como marco inicial a aula de filosofia. A “tarefa” docente neste contexto, seria “contagiar” os alunos com sua paixão pela filosofia, enquanto alimenta a esperança que os mesmos despertem para o ato de filosofar de forma espontânea.

“Ensinar filosofia, então, nunca terá garantias de que alguém “aprenda” a ser “um filósofo”, ao menos do modo como o professor deseja. O que um bom professor tentará fazer é criar as condições para que talvez surja um “amor”. Talvez, a paixão do professor-filósofo pela filosofia seja “contagiosa”, e os alunos, para além de cumprir com os requisitos formais do curso de uma disciplina filosófica, desejem filosofar deslumbrados por seu amor” (CERLETTI, 2009, p. 38).

Segundo Cerletti (2009), mesmo diante de todas essas possibilidades proporcionadas pelas condições surgidas e resignificadas no âmbito da sala de aula, o resultado do “filosofar” pode ou não ocorrer, principalmente quando se soma a essa probabilidade (“aleatória”), o fato de o “ensino de filosofia” se

processar nas instituições de ensino do Estado. Esse lugar incômodo, ocupado historicamente pela filosofia, pode insurgir como obstáculo capaz de retardar o surgimento do *kairós* para exercício do ato de filosofar.

A problematização acima refere-se a outra questão apontada e descrita, por Cerletti (2009), qual seja, “por que ensinar filosofia nas escolas?”. Que “intencionalmente” resulta no questionamento da própria “serventia da filosofia”, isto é, qual sua “utilidade diante deste contexto hodiernamente globalizado que imprime ritmo frenético e pragmático a realidade?” (CERLETTI, 2009, p. 41).

O problema apontado aqui é a inserção da filosofia na “grade” curricular global, e sua tarefa por excelência (o ato do filosofar) deixa sua razão de ser para resumir-se a mera repetição de conteúdos pré-determinados por programas e diretrizes estatais que por vezes legitimam e reproduzem o status dominante. Tal situação, impulsiona Cerletti a problematizar, o seguinte: para que “serve a filosofia?”.

O lugar privilegiado ocupado anteriormente pela filosofia (mãe de todas as ciências) atualmente precisa, ironicamente, ceder espaço para as áreas do conhecimento humano que reivindicam o status de produzir “saberes” concretos, advogando assim serem mais “úteis” que a própria filosofia.

Diante deste cenário, a proposta de superação, segundo o autor, no âmbito escolar, surgiria do ensino de filosofia, pois através deste os alunos poderiam se transformar em “agentes críticos” capazes de pensar, avaliar e como consequência ressignificar a realidade e sobretudo o contexto que estão inseridos. “A possibilidade de tematizar as condições concretas e as condições políticas que permitem, ou impedem, a circulação da filosofia escolarizada não somente atualiza um sentido para a filosofia, mas vitaliza o professor como um ativo pensador da própria prática” (CERLETTI, 2009, p. 50).

Nesta perspectiva, a função da filosofia, que reivindica um pensamento autônomo e “esclarecido”, será no ambiente escolar, a de “desnaturalizar o que parece óbvio” e exercer a incumbência de problematizar a própria realidade.

Tal problematização da realidade, deve materializar-se como exercício constante de criação de espaços de discussão, visando recolocar as práticas e

saberes que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem em filosofia. Para Cerletti (2009), “um aprimoramento cuidadoso no campo de ensino de filosofia” poderia proporcionar um ponto de partida privilegiado para se implementar novas práticas escolares na seara filosófica. (CERLETTI, 2009, p. 58).

Cerletti (2009), ressalta ainda, o ensino de filosofia em face das instituições Estatais, afirmando que tais circunstâncias impõem limites que implicam no cerceamento de possibilidades de ensino de filosofia, caso este fique restrito somente aos documentos oficiais. O autor ressalta ainda a questão da finalidade última da filosofia no ensino, advertindo sobre risco desta se desvirtuar, isto é, ser “utilizada”, assim como as demais disciplinas que compõem a “grade” curricular, apenas como aparelho ideológico do Estado, logo não contribuir de modo satisfatório com sua tarefa que é possibilitar a ressignificação da realidade.

Mesmo diante deste cenário, aparentemente inócuo, é possível identificar algum aspecto de fertilidade para se pensar o novo (ato do filosofar), visto que esses “lugares” são compostos de pessoas, saberes, tradições passíveis de serem interpeladas e “desnaturalizadas” pela filosofia. Assim se devidamente estimuladas e potencializadas de forma prática as intervenções críticas mediadas por gêneros discursivos comumente utilizados em situações de linguagem tanto no cotidiano dos alunos como no âmbito escolar podem contribuir para o surgimento da experiência filosófica em sala de aula. Nesse sentido, a função da filosofia seria desmitificar a ilusão de certos saberes e práticas (incluindo sua própria prática) como naturais e seus condicionantes.

Seguindo esta linha de pensamento, Cerletti (2009) aponta para possibilidade de construção de uma “didática filosófica”, isto é, uma construção de base conceitual teórica e prática que fosse capaz de manter ativo um ambiente constantemente atualizado, alimentado pela relação que o professor deve estabelecer com a filosofia e seu ensino. Dessa forma, a mudança na didática do ensino de filosofia, somente ocorreria se todos os atores do processo de ensino aprendizagem fossem envolvidos (CERLETTI, 2009, p. 78).

Nesta perspectiva, a responsabilidade do professor é conseguir “contaminar” os alunos com a paixão pela filosofia, possibilitando assim terreno

fértil para fazer brotar o ato livre e consciente de filosofar, para tanto poderá fazer uso dos textos e temas tradicionais da filosofia ou das demais disciplinas conferindo o devido aporte filosófico, ou seja, utilizar o tripé “didático-metodológico” proposto, qual seja, “atividade filosófica, atitude filosófica e tema filosófico”.

O que em verdade está sendo proposto por Cerletti (2009), a “reflexão filosófica” está também presente nas obras de Demerval Saviani (2000) que especificamente nesta obra está sendo denominado de “esquema”, “didática filosófica” – “problematização compartilhada – tentativa de resolução – nova problematização compartilhada – nova tentativa de resolução -” (CERLETTI, p. 84). O resultado esperado é justamente o aparecimento do “pensamento do outro” em sala de aula, visto que ensinar/aprender filosofia (o filosofar) é uma tarefa compartilhada.

“Denominada de “Problematização”, fase em que o esforço conjunto a ser realizado, será transformar o tema em problema, além de colocar o “problema enquanto problema”, a função mediadora do professor, que deve ocorrer em todo processo, mostra-se nesta fase de extrema importância, pois auxiliará o aluno na identificação e caracterização do problema. É também nesta etapa que ocorre a experiência filosófica propriamente dita, pois “esse movimento de ir em direção ao problema irá possibilitar chegar ao conceito, que é o objetivo último da experiência filosófica”. A referida experiência filosófica, quando suscitada pelos alunos, deve ser iniciada a partir de um problema vivenciado pelos estudantes, ou seja, surgido do universo cultural dos estudantes. Pois, a descoberta do conceito é o ponto de chegada e o problema o ponto de partida para novas descobertas tendo como base o legado deixado pela história da filosofia” (GALLO, 2010, p. 49).

As considerações/problematizações a respeito do “ensino de filosofia” e as demais questões inerentes a esse fenômeno em princípio resgatam e conferem relevância a essa área do conhecimento humano, que é a filosofia, além de realocar de maneira autêntica as práticas de ensino de filosofia de modo contextualizado, isto é, devidamente alinhado com as demandas provenientes das esferas de comunicação experimentadas pelos alunos.

## **4. O ENSINO DE FILOSOFIA NAS DIRETRIZES ESTADUAIS: EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA UNIDADE INTEGRADA DOUTOR ALMADA LIMA FILHO**

### **4.1 O lugar da filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental**

Atualmente o Município de Chapadinha dispõe de Plano Municipal de Educação que determina as Diretrizes, Parâmetros e principalmente as orientações curriculares, adotadas e implementadas no Município, são provenientes de um conjunto de legislação específica, tais como: Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino – SEDUC-MA, Proposta Curricular dos anos iniciais e finais do ensino fundamental (2011), Projeto Político Pedagógico elaborado em 2015, que em linhas gerais propõe como metodologia de ensino para as disciplinas, o método histórico dialético, destacando a escola como lugar privilegiado de produção e circulação de saberes.

O Plano Municipal de Educação de Chapadinha determina as orientações gerais sobre o Educação básica no município além de estipular metas para os próximos 10 anos, ações voltadas para consecução das metas educacionais bem como aparelhamento e estruturação da Rede municipal de Ensino.

Em relação ao ensino de filosofia, as propostas, orientações e diretrizes curriculares são definidas e regulamentadas pela Proposta Curricular dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Chapadinha (SEMED), baseada nas Diretrizes Estaduais e Nacionais, e pelo Projeto Político Pedagógico – PPP que, no caso da Escola DR. Almada Lima Filho, determina os conteúdos, a forma de avaliação além da definição da proposta metodológica das disciplinas do currículo escolar.

Na organização curricular, há que se considerar, no PPP da escola, a concepção de homem, sociedade, educação e aluno nos aspectos social, cultural, econômico e psicológico, a organização dos tempos e dos espaços escolares, a função de cada disciplina e seus conceitos essenciais, a articulação dos conhecimentos, os diferentes modos de pensar e de agir do aluno e dos professores quanto à aprendizagem e ao ensino, bem como o processo avaliativo (PROPOSTA CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2011, p. 43).

Nesse contexto, visando auxiliar na fundamentação legal e elaboração das propostas curriculares da rede de ensino, o Governo do Maranhão através da

Secretaria Estadual de Educação-SEDUC, regulamentou as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino.

A Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, reconhecendo a importância da educação como vetor de transformação social, estabelece políticas educacionais voltadas para o fortalecimento da ação pedagógica, com vistas a assegurar à sociedade maranhense o direito a uma educação de qualidade. Nessa intenção, define os padrões básicos de aprendizagem e ensino por meio da elaboração das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino, imprimindo, assim, voz uníssona ao currículo das escolas dos 217 municípios, cuja 3ª edição, complementada, revisada e atualizada, publica-se para conhecimento, estudo e implantação. Essa produção é fruto da parceria do Projeto de Cooperação Técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD com a Secretaria de Estado da Educação - SEDUC e Ministério da Educação - MEC, com a finalidade de imprimir marcas na organização e na gestão da Rede Estadual de Ensino e das Escolas, em particular, orientando o planejamento, objetivando a elevação do nível de ensino e aprendizagem dos alunos; a universalização da matrícula do ensino médio; a redução do analfabetismo; a melhoria da gestão institucional e a institucionalização do regime de colaboração (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS, 2014, p. 03).

Assim, as Diretrizes Curriculares Estaduais estabelecem orientações para as disciplinas que compõem o currículo escolar da Educação Básica, e está dividido por áreas de conhecimento. A grande área, ciências humanas e suas tecnologias, abrange a disciplina filosofia. Estabelecendo, inclusive, seu objeto de estudo, objetivo geral e metodologia de ensino da disciplina para o Ensino Fundamental, séries finais. Como observamos no documento mencionado:

O objeto de estudo da Filosofia é o pensar filosófico, as temáticas universais que dizem respeito a todos os seres humanos, ou seja, às questões que aparecem continuamente como problemas integrantes da condição humana e que possuem implicações nas diferentes formas de compreender e (re) significar o mundo (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS, 2014, p. 77).

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais, ensinar Filosofia é a ação e o processo de pensamento sistemático, que se faz e se refaz continuamente. É também ensinar a história da Filosofia, através do levantamento de problemas filosóficos clássicos e originais/inovadores, capacitando e autorizando os estudantes por meio de seus conhecimentos a experienciar a Filosofia e a exercer o processo de criatividade, tornando-a

permanentemente viva. É capacitar os diferentes sujeitos pensantes e pensados a se compreenderem como agentes do processo de construção e reconstrução sociais (DIRETRIZES CURRICULARES, 2014, p. 77).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais, o aprender Filosofia está diretamente ligado a uma ação: a ação de pensar. Sendo importante esclarecer que nela encontram-se todos os mecanismos e pressupostos que a qualificam e a especificam, tais como a rigorosidade e o cuidado, diferenciando-a de um pensar simples e ingênuo (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS, 2014, p. 77).

A proposta Curricular em questão, não apenas estabelece os objetivos gerais para o ensino de filosofia, como também sugere uma metodologia de ensino de filosofia que privilegie espaços de interação e produção de conteúdos filosóficos.

Nesse processo, é imprescindível uma metodologia que atenda à necessidade de constituição do espaço pedagógico em uma comunidade de investigação, sendo que, por comunidade de investigação, compreende-se o lugar onde os estudantes podem construir significados de forma coletiva, transformando-se através da fala do outro e colaborando para a igual transformação dos demais membros de tal comunidade. Criam-se aí novas dimensões de interação, não só entre educador e educando, mas também entre os próprios estudantes, os quais não recebem respostas prontas às suas dúvidas, recebem apenas (do educador, de qualquer outro membro da comunidade e do próprio objeto de conhecimento) provocações que lhes permitam pensar por si mesmos e buscar caminhos alternativos para direcionar seus pensamentos e elaborar suas ideias e hipóteses acerca do tema que está sendo discutido (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS, 2014, p. 77).

Outro aspecto relevante, estabelecido nas Diretrizes Curriculares Estaduais, tem relação com a produção dos conteúdos, pois é apontado como elemento estruturante para o ensino de filosofia na educação básica, uma vez que revela eixos presentes no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. “Se constituem como referência para definição de conteúdos básicos que deverão ser componentes do planejamento do professor, são eles: o processo de investigação filosófica; linguagens filosóficas e suas relações socioculturais” (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS, 2014, p. 77).

O universo cultural vivenciado pelos alunos constitui-se como nicho privilegiado de interação e troca de experiências, visto que se configura como “palco” de realizações de diversas relações socioculturais. Tais mediações ocorrem através da estrutura fornecida pelos processos de leitura e escrita do mundo e se materializa por meio de múltiplas linguagens e diversos gêneros discursivos.

Os gêneros discursivos incluem toda sorte de diálogos cotidiano bem como enunciados da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica [...] Assim, Mikhail Bakhtin distingue os gêneros discursivos primários (da comunicação cotidiana) dos gêneros discursivos secundários (da comunicação produzida a partir dos códigos culturais elaborados, como a escrita). Trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo. Os gêneros secundários – tais como romances, gêneros jornalísticos, ensaios filosóficos – são formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a ciência, arte, política. Isso não quer dizer que eles sejam refratários aos gêneros primários: nada impede, portanto, que uma forma de mundo cotidiano possa entrar para esfera da ciência, da arte, da filosofia, por exemplo. Em contatos como esses, ambas as esferas se modificam e se complementam (BRAIT, 2012, p. 155).

Desse modo, ao interagirem entre si, os enunciados mediados pelos diversos gêneros discursivos, retroalimentam-se mutuamente produzindo uma tessitura complexa proveniente da cultura escrita e falada, criando assim, um ambiente promissor de descoberta e principalmente condições de possibilidades capazes de criar/recriar e, portanto, ressignificar conceitos, inclusive filosóficos.

Assim, postula Brait (2012), um diálogo perde sua relação com o contexto da comunicação ordinária quando entra, por exemplo, para um texto artístico, uma entrevista jornalística, um romance, uma crônica ou um texto filosófico Adquirindo assim os matizes desse novo contexto.

Neste mesmo sentido afirma Koch (2017), a concepção de gênero contempla toda atividade humana: o sujeito, a ação e o instrumento. Segundo a autora, o gênero pode ser considerado uma ferramenta, na medida em que os sujeitos – enunciadores – agem discursivamente em uma situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero.

Ainda de acordo com Koch (2017), a escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que orientam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de uma atividade mediada em vista da utilização de determinados gêneros em situação de linguagem.

A construção de esquemas de utilização dos gêneros levaria a possibilidade de adaptá-los a cada situação particular, ao mesmo tempo que prefiguraria as ações linguísticas possíveis. Entende o domínio (mestria) do gênero como próprio domínio da situação comunicativa, domínio este que pode ser desenvolvido por meio do ensino/ aprendizagem das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de possibilitar o poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica (KOCH, 2017, pp. 156-157).

Assim, a utilização fundada em um estudo detido sobre as potencialidades dos gêneros discursivos podem resultar na construção de esquemas e estratégias didáticas capazes de aproximar as práticas sociais das práticas escolares (situações de linguagem distintas), que em nosso caso específico seria o aprimoramento do ensino de filosofia mediado pela leitura e escrita, ou seja, o uso e incorporação das práticas de letramento ao planejamento de sala de aula.

A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundo físico e sócio-subjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto. A escolha do gênero deverá, como foi dito levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes, bem como a própria prática social na qual se encontram inseridos (KOCH, 2017, p. 157).

Nessa perspectiva, o universo cultural dos alunos torna-se ainda mais rico em representações e significados quando nos referimos aos egressos do 6º e 9º anos e, sobretudo as peculiaridades dessa faixa etária, exigidas para o acesso ao Ensino Fundamental nas séries finais, pois:

Em se tratando dos anos finais, nestes são contemplados os alunos de 11 a 14 anos, podendo ser destacadas as seguintes características: fase de transformações, modificações físicas, emocionais e psíquicas, apreensões, inquietações e estranheza, gerando uma sede de emoções novas e inusitado entusiasmo de viver. Essa fase de crescimento e desenvolvimento humano

é marcada por grandes mudanças em todos os aspectos (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS, 2014, p. 18).

Todos esses aspectos e características, próprias dessa faixa etária, precisam ser identificados como potencialidades, e, portanto, ser aproveitados no âmbito escolar, e ter como consequência a ressignificação das relações processadas no contexto sociocultural dos alunos, resultando numa melhor relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Desse modo, a estratégia didática prevista, ou seja, a utilização das práticas de letramento como mediação para o ensino de filosofia, deverá contemplar de modo simultâneo, as representações e práticas sociais do cotidiano dos alunos (enunciados primários) bem como os conteúdos propostos pelos documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Estaduais, Proposta Curricular dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental –SEMED/Chapadinha, Plano Municipal de Educação-Chapadinha (enunciados secundários).

Destarte, a estratégia didática mencionada deve necessariamente alcançar o público considerado letrado e também os demais alunos que estão em processo de assimilação e aquisição da leitura e da escrita, pois a ausência dessa prática letrada como condição para leitura de mundo compromete o entendimento dos textos filosóficos.

Em síntese, o propósito como demonstrado é desenvolver a ideia de gênero discursivo como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino, compreensão e produção de textos filosóficos (enunciados escritos ou orais).

Ainda como desafio a ser superado, existem problemáticas de natureza estrutural, comum à rede pública de ensino, existentes no âmbito escolar que interferem na qualidade do ensino, não somente do ensino de filosofia, mas de modo abrangente em todas as disciplinas que compõem a estrutura curricular obrigatória para o Ensino Fundamental.

Foi possível observar das experiências vivenciadas em sala de aula, sobretudo com alunos que ingressam no ensino fundamental no sexto ano, a ausência do domínio esperado da leitura e da escrita. Muitos alunos evidenciam dificuldades significativas na realização de atividades que dependem do ato de ler e escrever. Essas dificuldades se agravam ainda mais, quando esses mesmos alunos são submetidos a textos e atividades de caráter filosófico. Ressalta Ghedin e Franco (2009, pp. 160-161):

A filosofia não tem a tarefa de ensinar a ler e a escrever, mas precisa usar das mediações da leitura e da escrita, não como forma de avaliar determinado conteúdo filosófico desenvolvido pelos estudantes, mas como uma modalidade de desenvolvimento do pensamento dos alunos, como forma de ampliar seu universo interpretativo permitindo que elaborem sentidos para o conteúdo filosófico mediante a construção de significados. Essa necessidade do uso da leitura e da escrita no ensino de filosofia surge como possibilidade de desenvolvimento do filosofar em sua característica mais peculiar: a problematização e a atividade de pensar o próprio pensamento, pensado e expresso pela leitura.

Do ponto de vista institucional, todos os alunos estão inseridos no processo de escolarização, portanto são “alfabetizados”, isto é, “letrados”, pois detêm o domínio da escrita e da leitura. No entanto, a vivência em sala de aula revela níveis de letramento insuficientes e como consequência atuam como determinantes para a perpetuação do “lugar social” ocupado pelos alunos bem como de seus familiares. Como nos sinaliza Soares (2014, p. 58), “o nível de letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com suas condições sociais, culturais, econômicas. É preciso que haja, pois, condições para o letramento”.

Mesmo diante de todos esses desafios narrados, é possível vislumbrar através do ensino de filosofia, estratégias de ensino e aprendizagem que contemplem as exigências dos documentos oficiais associados a uma estratégia didática capaz de responder às demandas e exigências das práticas sociais presentes no contexto dos alunos. Tendo como finalidade última, contribuir com o processo de emancipação desse sujeito/aluno.

Nessa linha de pensamento, Lipman (2001) apresenta alguns passos orientadores para ensinar os alunos a pensar de forma autônoma e desenvolver habilidades de raciocínio. Isso significa que a filosofia configura-se como mecanismo capaz de proporcionar aos alunos instrumentos necessários para o surgimento da capacidade cognitiva que irá auxiliar nas atividades e demandas vivenciadas em sala de aula.

O exercício reflexivo, no dizer de Lipman (2001), deve levar os alunos a desenvolver a capacidade de avaliar as situações problemas, e sobretudo, compreender seu real significado e suas implicações no contexto social em que se desenvolvem. Ressalta Ghedin e Franco (pp. 154-155)

A leitura e a escrita constituem, pois, instrumentos fundamentais para aprender de modo significativo e aproximar os estudantes da cultura e do conhecimento, que são ampliados mediante o desenvolvimento do raciocínio reflexivo. Para desenvolver significativamente a reflexão de modo que sejam proporcionadas aos estudantes a leitura crítica do mundo sua recriação pela escrita, é preciso trabalhar as habilidades de ler e de escrever, não adquiridas de forma inata.

Aliado a essa proposta, objetiva-se descrever e desenvolver a sequência didática adotada por Silvio Gallo, que em linhas gerais realiza interlocução com as Diretrizes Curriculares Estaduais regulamentada pelo Governo do Estado do Maranhão, pois o direcionamento das duas estratégias didáticas são convergentes na medida que buscam suscitar nos alunos a capacidade de desenvolver suas próprias investigações com o auxílio dos conceitos desvendados ao longo da tradição filosófica, ao mesmo tempo que imprimem sentido resolutivo aos problemas e questões oriundas de seu universo cultural. Segundo Silvio Gallo (2012, p. 96), “tudo começa pelo problema vivido essencialmente pelo estudante”.

O método didático está intimamente vinculado às expectativas educacionais, à compreensão do papel social e específico da escola e à concepção de aprendizagem. É importante atentar para determinados fundamentos que orientam uma opção metodológica que propicie a integração e articulação entre: (i) os conhecimentos da disciplina; (ii) os conhecimentos da disciplina com os de outras disciplinas e áreas de conhecimento; (iii) os conhecimentos científicos e a prática social; (iv) os conhecimentos e os saberes e vivências dos alunos; (v) a teoria e a prática; (vi) a apropriação dos conhecimentos e a compreensão do mundo; (vii) as aprendizagens já consolidadas e as que estão em processo de efetivação; (viii) a educação

escolar, o trabalho e a prática social. Esses fundamentos metodológicos destacam a prática social como eixo do trabalho pedagógico, em torno do qual a aprendizagem e o ensino se movimentam. Nesse sentido, é possível dizer que a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de ensino, considerando que o trabalho pedagógico tem como finalidade ampliar a compreensão sobre os elementos, nexos, interrelações, contradições e fundamentos que constituem a realidade social (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS, 2014, pp. 21-22).

Vale ressaltar que a sequência didática proposta por Silvio Gallo (2012), assemelha-se muito ao método dialético adotado para a Educação Básica no Estado do Maranhão, regulamentado pelas Diretrizes Curriculares, as únicas diferenças são a ordem de execução de cada passo da sequência didática e a denominação de algumas etapas.

Tanto a sequência didática proposta por Silvio Gallo (2012), como o método dialético adotado pelas Diretrizes Curriculares Estaduais são compostos por quatro etapas bem definidas, porém gozam de natureza complementar. Nas duas propostas o procedimento recomendado inicia-se pela “Sensibilização” (no caso de Silvio Gallo) e “problematização” (no caso das Diretrizes Curriculares Estaduais).

No dizer de Silvio Gallo (2012, p. 96), a Sensibilização representa “comprometimento afetivo com o tema a ser trabalhado. Nesse sentido, deve ocorrer a apresentação do “problema”, que necessariamente precisa estar devidamente contextualizado. Os alunos devem considerar o problema levantado em sala de aula como dificuldade a ser superada (GALLO, 2012, p. 96). Esse mesmo entendimento é observado nas Diretrizes Curriculares Estaduais, que conjuga a problematização e sensibilização em uma única etapa. Senão vejamos:

Para que um conhecimento seja aprendido e recriado, necessariamente, deve haver um movimento de levantamento de conhecimentos prévios em torno daquilo que instiga o aluno, que será provocado pelo professor de forma intencional, tendo em vista os conhecimentos das disciplinas do currículo obrigatório. O papel do professor, nesta 1ª etapa do método, será o de motivar, desafiando o aluno para identificar os limites e possibilidades do conhecimento a partir da sua prática social. Este processo de sensibilização é inerente à problematização

propriamente dita, considerando que o tempo utilizado nesta etapa é fundamental para o estreitamento entre os conhecimentos da prática social e o currículo contemplado nas Diretrizes Curriculares. No início da aula, a sensibilização visa a mexer com a imaginação, fertilizando-a para tornar espontâneo o surgimento de perguntas a respeito de opiniões ou crenças sobre o tema em discussão. Cabe, portanto, ao professor compreender os diferentes níveis de percepções dos alunos, considerando que na sala de aula existem alunos sinestésicos, visuais e auditivos que favorecem os canais de participação nas atividades de levantamento de conhecimentos prévios (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS, 2014, p. 24).

Nesta perspectiva, Gallo (2012) sugere a utilização de elementos aparentemente não filosóficos, como filmes, músicas, obra de arte, dentre outros, sempre tomando o devido cuidado para selecionar filmes ou qualquer outro elemento inerente ao universo cultural dos estudantes. A ideia nesta etapa inicial é aproximar-se ao máximo da realidade vivenciada pelos alunos. A proposta Curricular Estadual também propõe a potencialização desses procedimentos em sala de aula, conforme podemos comprovar a seguir:

Desse modo, atividades que envolvem vivências, cenários, personagens, notícias, informações, imagens, sons, dinâmicas de ativação da imaginação criativa em torno de um tema, dentre outros, são procedimentos adequados na referida etapa. Esse momento torna relevante a participação dos sujeitos de sala de aula, que, sem ela, não se concretizará a aprendizagem. Compete ao professor efetivar a etapa de problematização da prática social do aluno, provocando-o por meio de questões como: • Como você relaciona “este ponto” com “este outro”? • Você concorda (ou discorda) com o que pensa seu colega? Por quê? • Como você concluiu isso? • Como você teve esta ideia? • O que pretende mostrar com o exemplo dado? • Qual a diferença ou semelhança entre seu ponto de vista e o de seu colega? • Se ocorresse tal coisa (enunciar), o que mudaria no seu ponto de vista? • O que seu colega precisaria mostrar para você concordar com o seu ponto de vista? (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS, 2014, p. 24).

Para Silvio Gallo (2012), a etapa seguinte, denominada de “Problematização”, fase em que o esforço conjunto a ser realizado será transformar o tema em problema. Além de colocar o “problema enquanto problema”, a função mediadora do professor, que deve ocorrer em todo processo, mostra-se nesta fase de extrema importância, pois auxiliará o aluno

na identificação e caracterização do problema. É também nesta etapa que ocorre a experiência filosófica propriamente dita, pois “esse movimento de ir em direção ao problema irá possibilitar chegar ao conceito, que é o objetivo último da experiência filosófica” (GALLO, 2012, p. 97).

A referida experiência filosófica, quando suscitada pelos alunos, deve ser iniciada a partir de um problema vivenciado por eles mesmos, ou seja, surgido do universo cultural dos estudantes. Pois a descoberta do conceito é o ponto de chegada e o problema o ponto de partida para novas descobertas tendo como base o legado deixado pela história da filosofia.

É possível observar nas Diretrizes Curriculares Estaduais (2014), a importância conferida à relação professor-aluno, pois afirma que tanto um quanto o outro são ensinantes, na medida em que a sala de aula passa a ser um ambiente de diálogo investigativo. Nessa perspectiva metodológica, a compreensão da prática social (conhecimento prévio, o contexto social, experiências do cotidiano...) é o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem, pois, à proporção que é instrumentalizado pelo conhecimento científico, o aluno apresentará uma visão sintética sobre os elementos, relações e objetos que a constituem.

Silvio Gallo (2012) afirma que a função do professor será de criar ambiente potencialmente capaz de despertar nos alunos a percepção do problema, representando o “poder de começo” (GALLO, 2012, p. 91) motivando o pensamento e desencadeando o processo filosófico.

Por compreender a dinâmica existente no processo de mobilização e construção de conhecimentos, o método dialético possibilita que o professor, consciente dos limites e potencialidades dos alunos, estabeleça mediações entre o conhecimento científico e o conhecimento oriundo da prática social. Isso significa dizer que o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, deva levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, sendo esta a primeira premissa que possibilitará, posteriormente, a 1ª etapa do método, que é a problematização (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS, 2014, p. 25).

Após a identificação do “problema”, inicia-se a etapa de aprofundamento filosófico, que ocorrerá através da “Investigação”, que para Silvio Gallo, configura-se como a “busca de ferramentas conceituais na história da filosofia”.

(GALLO, 2012, p. 97). Essa investigação, ocorrerá a partir do suporte do texto filosófico. A ideia nesta terceira fase é “reutilizar” os conceitos produzidos pela tradição histórica da filosofia (GALLO, 2012, p. 97). Essa fase da sequência didática de Silvio Gallo, corresponde à fase de “Instrumentalização” nas Diretrizes Curriculares Estaduais:

A instrumentalização se caracteriza pela necessidade tanto do professor quanto do aluno em acessar os instrumentos científicos (conteúdo das disciplinas), para responder às questões oriundas da fase de problematização, com o objetivo de transformar e aprimorar aqueles conhecimentos espontâneos, frutos de suas crenças e opiniões concernentes ao contexto em que vivem. Contudo, compete ao docente buscar, didaticamente, os instrumentos necessários para que o discente obtenha respostas acerca de suas indagações e inquietações, provenientes da etapa anterior. Para tanto, o professor deve organizar principalmente os conteúdos científicos das disciplinas, além dos conteúdos dos temas sociais, que culminará em um processo de mediação daquilo que o aluno ainda não sabe fazer ou conceber sozinho, para um nível mais elevado de autonomia intelectual (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS, 2014, p. 26).

Nesse aspecto Silvio Gallo (2012) adverte que o estudo aprofundado da história da filosofia deve ocorrer na medida em que for “útil” para elucidar o problema apresentado, seja no todo ou em parte. Importante ressaltar que essa “visita” na história da filosofia proporciona ao estudante a possibilidade, através da leitura, de “decodificação” dos textos filosóficos, dito de outra forma, aprendem a “decifrar” um texto e a compreender suas partes constitutivas, decompondo determinado problema até chegar ao conceito (GALLO, 2012, p. 97).

No processo de instrumentalização, o aluno necessitará da orientação e direcionamento do professor, como facilitador e poderá contar, ainda, com outros alunos, partícipes do processo, isto é, parceiros experientes presentes no ambiente heterogêneo da sala de aula. Desse modo, professor e alunos manusearão instrumentos teóricos e práticos conseguidos por meio de atividades, tais como: pesquisas, estudos, consultas e trocas de experiências, saberes que respondam aos novos desafios da estruturação de conceitos científicos (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS, 2014, p. 26).

A quarta e última etapa da sequência didática, proposta por Silvio Gallo, é denominada de “conceituação”, que corresponde às etapas de Catarse e Síntese do método dialético adotado pelo Estado – Diretrizes Curriculares Estaduais.

3ª etapa – Catarse: Esta etapa se caracteriza pela síntese mental, isto é, quando o aluno toma consciência e se redireciona a caminho de um significado a partir dos conceitos que formula. Nesse momento, o professor tem mais elementos para avaliar o aluno, que expressa o que aprendeu sobre o conteúdo, por meio da elaboração teórica de conceitos novos. Na demonstração da formação de conceitos pelo aluno, o professor pode utilizar perguntas que promovam a síntese durante a catarse, como: • Qual a ideia principal que resume seu pensamento até agora? • Qual a questão principal que esteve no centro de todas as nossas discussões? • Qual a melhor justificativa apresentada para o seguinte ponto de vista? • Qual a melhor razão para a seguinte escolha ou interpretação? (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS, 2014, p. 27).

De acordo com que postulam as Diretrizes Curriculares Estaduais (2014), o aluno consegue, assim, demonstrar, por meio da fala e atitudes, que compreendeu aquele conteúdo em um nível mais elevado, mais consistente e estruturado. Essa verificação das aquisições de novos conhecimentos deve ser feita pelo professor que elabora atividades avaliativas de sondagem, que confirmam, de fato, se ocorreu e como ocorreu a síntese mental.

O texto das Diretrizes Curriculares afirma ainda que nesta fase do método (catarse), o aluno está confortável para expressar seus pensamentos e ideias, decorrentes das etapas anteriores. Nessa etapa, o aluno expressa uma nova maneira de ver os conteúdos e a prática social. Confirmada a ocorrência da síntese mental, será realizada a última etapa. Caso contrário, faz-se necessário rever as etapas anteriores.

Como mencionado anteriormente, essas duas últimas etapas (Catarse e Síntese) do método adotado pela Rede de Ensino Estadual – Diretrizes Curriculares Estaduais de ensino coincide com a etapa final da sequência didática proposta por Silvio Gallo (2012).

4ª etapa – Síntese - O ciclo de aprendizagem que vai do sincrético ao sintético parte da prática social que perpassa pela proposição de atividades desafiadoras e problematizadoras até a consolidação da aprendizagem, por meio da formação de conceitos, culminando na constituição de significados. No ato de sintetizar, o aluno demonstra, por ações ou intenções, que o

conteúdo que o professor vem trabalhando pode ser usado para transformar sua própria existência e responder aos seus questionamentos. É um momento de triunfo, de chegada, de sentir-se socialmente atuante, seguro e mais independente em relação à dependência de ter um mediador, porque consegue externar os conhecimentos internalizados que respondem aos problemas relativos à prática social, a qual inicialmente é uma e, no final, pode-se dizer que é e não é a mesma (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS, 2014, p. 28).

Para Silvio Gallo (2012), essa etapa representa a efetivação do ato filosófico. “Quando deslocamos um conceito de uma obra ou filósofo e trazemos para o nosso problema estamos refazendo este conceito” (GALLO, 2012, p. 80). Esse movimento de transpor o conceito de uma obra filosófica para o problema vivenciado pelo estudante significa a materialização da experiência filosófica.

Assim, a escolha do método didático ou estratégia metodológica é fundamental na organização das práticas de ensino da escola, pois, além de definir a forma de organização e de abordagem dos conteúdos escolares, direciona o tipo de aprendizagem que pretende alcançar.

A adoção de um método torna o trabalho educativo mais eficiente, na medida em que orienta o professor, facilitando e possibilitando aprofundamentos teóricos e práticos, sem, contudo, ditar os procedimentos que deverão ser executados em sala de aula, pois há diversas formas de abordar uma mesma atividade sem fugir ou contrariar o método adotado. Então, o trabalho pedagógico se caracteriza por ser uma atividade planejada, com objetivos claramente estabelecidos e com ações organizadas de forma sistemática, didaticamente preparada para que a aprendizagem se efetive. Para isso, o ensino precisa ser organizado de modo que a mediação Sujeito–Objeto do conhecimento possa alcançar o êxito esperado: a efetivação da aprendizagem (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS, 2014, p. 28).

Logo, a proposta desta intervenção sobre o processo de ensino e aprendizagem da filosofia no ensino fundamental é levar o educando ao diálogo por si mesmo, tendo como suporte os textos filosóficos, e o seu próprio contexto cultural. Desse modo, o aluno é estimulado a pensar, a descobrir, de forma ativa e participativa, a partir de suas próprias inquietações.

Neste contexto, o professor de filosofia em linhas gerais, deve ser criativo, compreender a proposta filosófica educacional, saber operacionalizá-la em sala

de aula através do diálogo investigativo levando os alunos ao conhecimento de si mesmo e a identificação de questões-problemas atuais. O conteúdo das discussões dessa área do conhecimento deve ser notado na vida cotidiana e, na sua análise radical, deve questionar o modo de vida de cada um e, em última instância, da própria sociedade. Segundo Ghedin e Franco:

Isso porque aprender a ler e escrever é um processo cognitivo e, simultaneamente, uma atividade social e cultural que contribui para criar vínculo entre a cultura e o conhecimento. Ler e escrever é interpretar, desvendar e entender as mensagens latentes e patentes do mundo. Pode-se dizer que o desenvolvimento da leitura e da escrita como “instrumentos” fundamentais do filosofar permite à pessoa continuar aprendendo automaticamente em uma multiplicidade de situações (2009, p. 154).

Considerando o conhecimento como uma construção social, é preciso que o professor busque, junto com o aluno, perceber a importância do pensar por si mesmo, tomar decisões, ter capacidade de analisar, fazer suas próprias escolhas de maneira autônoma.

Para Kohan et al (2000), não se trata de transferir conteúdo ou doutrinas filosóficas. Pelo contrário, é recomendável que sejamos socráticos, no sentido de reconhecer que não sabemos as respostas às questões e problemas que as crianças adolescentes levantam e de estar dispostos a empreender uma busca compartilhada de questionamentos e investigações em direção a esses conceitos.

A reflexão filosófica e o ensino de filosofia no ensino fundamental são importantes para organizar e reorganizar as ideias e desenvolver uma postura mais ativa perante o mundo, fatores que julgamos essenciais para contribuir na formação de cidadãos de modo pleno.

#### **4.2 Conhecendo o local da pesquisa**

Nome da Unidade Escolar: Unidade Integrada Dr. Almada Lima Filho

Localização: Zona Urbana;

Oferta de ensino: Etapas e modalidades

Ensino Fundamental: Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Turnos de funcionamento: manhã, tarde e noite

Dias de funcionamento: segunda à sexta

Breve histórico da escola

A Unidade Dr. Almada Filho recebeu este nome em homenagem a um ilustre Senhor preocupado com a educação e destino das crianças e jovens da cidade de Chapadinha.

Dr. Artur Almada Lima Filho, foi juiz da Comarca de Chapadinha-MA e diretor do Ginásio Professor Mata Roma. Ele teve conhecimento que as escolas estavam exigindo fardas para os alunos pobres, diante do acontecimento ele decidiu fundar através de um projeto de alfabetização uma escola para os pobres, onde não era necessário o uso de farda e calçados. A referida escola denominou-se “pés Descalços” criada em 1962. Inicialmente funcionou na casa de Dr. Moacir Bacelar, depois no barracão do senhor Cipriano Garreto e por último, antes de ir para sua atual localização, no prédio Antônio Pontes de Aguiar.

Quando foi transferida para o prédio, localizado no bairro Terras Duras, chamava-se Governador Eugenio Barros, no período diurno, e Antônio Abreu, no noturno. Em 1973, a escola passou a chamar-se “Dr. Almada Lima Filho”.

No ano de 1983, no governo do Dr. José da Costa Almeida a escola unificou-se recebendo o nome de Unidade Escolar Dr. Almada Lima Filho.

Na Administração do Prefeito Magno Augusto Bacelar Nunes, por força da Lei nº 942, de 11 de junho de 2002, passou a chamar-se Unidade Integrada Dr. Almada Lima Filho.

Já na administração da Prefeita Maria Ducilene Cordeiro Pontes passou por uma grande reforma sendo toda climatizada e criada uma sala de aula dedicada exclusivamente ao reforço escolar.

Com mais de 56 anos de história a Escola Municipal Unidade Integrada Doutor Almada Lima Filho, localizada no Bairro Terras Duras, Chapadinha-Ma, possui 25 salas de aula, sendo: uma sala de vídeo, um laboratório de informática (que não possui equipamentos desde a reinauguração em 2016), uma biblioteca, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala para direção, uma cozinha,

não possui refeitório, um pátio. A escola conta ainda com cerca de 90 funcionários e aproximadamente 850 alunos.

Em 2016 passou por uma ampla reforma na qual todas as salas de aulas foram climatizadas. Atualmente é uma das maiores escolas do Município de Chapadinha. Infelizmente vem sofrendo com a violência no bairro e uso de drogas da região.

A falta de investimentos públicos é outro problema observado, o que vem resultando num visível desgaste físico do prédio, que necessita de reformas urgentes em muitos ambientes: nos banheiros utilizados pelos alunos, muitos aparelhos de refrigeração apresentam constantemente defeitos que resultam na liberação dos alunos antes do término das aulas.

#### Objetivo da escola

Formar cidadãos dentro de uma perspectiva libertadora, autônoma, reflexiva e consciente trabalhando e valorizando os aspectos: sociais, culturais, afetivos, familiar, emocionais, psicológicos, históricos e políticos.

#### Missão da escola

A missão da Unidade Integrada Dr. Almada Lima Filho é garantir aos seus alunos conhecimentos, atitudes e habilidades capazes de lhes proporcionar condições para o exercício da cidadania e contribuir para construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante e nas taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. O Índice é apresentado numa escala de 0 (zero) a 10 (dez) e é medido a cada dois anos. O objetivo é que o Brasil tenha nota 06 em 2022 correspondendo à qualidade do ensino em países desenvolvidos. O IDEB da escola Dr. Almada Lima Filho nos últimos anos e suas respectivas projeções:

META OBSERVADA					META PROJETADA					
2007	2009	2011	2013	<b>2015</b>	2007	2009	2011	2013	<b>2015</b>	2017
3,2	3,0	2,9	3,0	<b>3,5</b>	2,8	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2

(Índice de desenvolvimento da educação básica/IDEB - Fonte: MEC)

## **5. PRÁTICAS DE LETRAMENTO E LETRAMENTO FILOSÓFICO NO ALMADA LIMA FILHO**

### **5.1 construindo práticas de letramento filosófico através de oficinas de filosofia**

No início da pesquisa foi colocado em prática muito das e observações apreendidas na fase de produção do projeto de pesquisa. A fim de assumir a postura de um pesquisador imparcial e comprometido.

Nesse sentido, somente foram iniciadas as oficinas, às quais farei o devido destaque, quando constatado que os alunos já estavam à vontade o suficiente para depositarem a confiança necessária para o desenvolvimento do trabalho. Pois, todas explicações sobre o objetivo da realização das oficinas foram fornecidas durante as aulas de filosofia que ocorre regularmente uma vez por semana nesta turma.

O momento de ambientação durante as aulas foi muito importante para o planejamento das oficinas, pois, possibilitou conhecer melhor os alunos e suas perspectivas sobre a temática que pretendia trabalhar. Assim, os alunos foram instigados, através de questionamentos em sala de aula, sobre suas concepções de política e democracia, com base na observação dessas informações foi possível elaborar as atividades e envolver plenamente os alunos.

Dessa forma, foram utilizados suportes e gêneros textuais diferentes para atrair ao máximo a atenção dos alunos, visto que são poucas as atividades ofertadas nas aulas que os envolviam em processos reflexivos, as que ocorriam, baseavam-se em propostas habituais e, em certa medida, tradicionais — que pouco demandavam das potencialidades trazidas pelos alunos da turma de 6º ano. Tais observações realizadas durante as aulas regulares de filosofia nesta turma (6º ano), forneceu suporte para explorar através das oficinas de filosofia, outras linguagens e formas de perceber a realidade, para discutir sobre a política e democracia de maneira consistente e principalmente contextualizada.

No início da inserção de temáticas filosóficas, as atividades realizadas com as oficinas de filosofia, buscaram, sempre que possível, aproximar as situações de linguagem utilizada pelos alunos da turma. Tal postura adotada visando

promover uma maior familiaridade entre os alunos e as atividades sugeridas em sala de aula. A ideia sempre foi promover uma contínua e progressiva ampliação do teor crítico, dialógico e filosófico das atividades propostas nas oficinas, para que os alunos fossem superando, os poucos, as dificuldades encontradas no processo de assimilação dos conteúdos.

Durante as oficinas, a proposta foi explorar um universo vocabular que fizesse parte do contexto dos alunos e que por ventura, surgisse durante os diálogos em sala. Nesse sentido, todas as palavras novas que surgiam nas oficinas e que poderiam ser articuladas com o contexto da temática (conceitos de política e democracia) eram incorporadas ao planejamento das oficinas de filosofia.

Neste contexto, ocorreu a confirmação e definição dos temas e conceitos que seriam trabalhados com os alunos da turma do 6º ano “B”, porém era necessário estabelecer a forma de inserção do tema escolhido, levando em consideração os aspectos filosóficos dessas temáticas a serem trabalhados em sala de aula. Ou seja, como partir desses conceitos e proporcionar aos alunos o contato com a tradição filosófica que trata desta temática.

Nesta perspectiva, a proposta foi, como mencionado anteriormente, utilizar o que Silvio Gallo denominou de sequência didática, composta de quatro etapas: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Assim, com base nesta estratégia didática, foram realizadas duas oficinas de filosofia com o desenvolvimento de dois temas: “Para que serve a Política e para que serve a Democracia”. Essa foi a única configuração possível para realização das oficinas, pois, o horário destinado às aulas de filosofia no 6º ano do Ensino Fundamental é somente 50 minutos por semana em cada turma. Nessas circunstâncias era inviável (pouco produtivo) iniciar e concluir uma oficina de filosofia em uma única aula.

Dessa forma, o objetivo foi, sempre que possível, relacionar os temas da tradição histórica da filosofia com as situações vivenciadas e observadas no cotidiano dos alunos.

A escolha de realizar oficinas de filosofia, como estratégia didática para o ensino em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, deu-se por acreditar

que a dinâmica inerente a essa estratégia didática, proporciona um espaço de troca de saberes entre professor e aluno, ao mesmo tempo que favorece de forma muito satisfatória o ato do filosofar. Além disso, a vivência com a turma revelou que realizar atividades distintas das que são comumente utilizadas em sala de aula, bem como oportunizar momentos de reflexão baseados em temáticas próprias do cotidiano dos alunos são caminhos possíveis para atender as perspectivas dos documentos oficiais, ao mesmo tempo que confere aos alunos a capacidade de conceber a utilidade da filosofia como instrumento que fomenta o ato de filosofar.

Dessa forma, as oficinas de filosofia foram pensadas a partir do levantamento das potencialidades e possibilidades dos alunos (aplicação de questionário junto aos alunos), visando estimular o surgimento da ação de pensar, de maneira a despertar momentos de reflexão filosófica por meio de conceitos já estruturados pela tradição. Proporcionando assim uma inserção inicial em uma área do conhecimento desconhecida até então para os alunos do 6º ano. Portanto, a ideia das oficinas filosóficas implica, em sua essência, pensar uma estratégia didática que figure como postulada para o ensino de filosofia, sobretudo no Ensino Fundamental, e que tenha como foco a reflexão filosófica mediada por situações de comunicação trazidas pelos alunos. Logo, as atividades oferecidas deveriam surgir de uma temática que trouxesse em sua constituição algo de significativo para os alunos. E, para essa exigência, o conceito de Política e Democracia, foram propícios, visto que, as oficinas foram realizadas no período das eleições (presidenciais).

## **5.2 Primeira oficina: “Para que serve a política?”**

A primeira oficina intitulada “Para que serve a Política”, foi introduzida através da exibição de um vídeo (desenho animado) intitulado “Eleições”, veiculado pelo Ministério Público Federal, como parte da campanha intitulada “Assunto de gente grande pra gente pequena”. O referido vídeo, contém em seu conteúdo, concepções sobre o conceito de política, além de demonstrar de forma

lúdica sua utilidade prática. Essa foi a forma encontrada para sensibilizar e chamar atenção dos alunos para temática a ser trabalhada.

Trata-se de chamar atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” aos estudantes. Sabemos que os conceitos só são criados para enfrentar problemas; e que só enfrentamos problemas que efetivamente vivemos. Ora, de nada adiantaria que o professor indicasse um problema aos alunos; é preciso, para que eles possam fazer o movimento do conceito, que o problema seja vivido como um problema para eles. Daí a necessidade de sensibilização. Trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, “sintam na pele” um problema filosófico a partir de um elemento não filosófico (ASPIS, GALLO, 2009, pp. 397-398).

Após esse primeiro momento, foi iniciada a atividade com entrega do material didático previamente selecionado (recorte de revistas contendo reportagem a respeito do tema, cópia de textos, tesoura, lápis coloridos, cola branca, cartolina, entre outros), para confecção dos álbuns seriados (produto final das oficinas), que posteriormente seriam apresentados por uma equipe de alunos para o restante da turma. Nesta etapa da oficina, os alunos deveriam pesquisar o tema proposto em material impresso orientados pelo professor e em seguida apresentar o resultado do qual a equipe chegou. Durante a execução da oficina, foi possível observar a fusão de dois momentos didáticos cunhados por Silvio Gallo: a problematização e a investigação. Como nos ensina o próprio autor:

Problematização – trata-se de transformar o tema em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções. Na etapa anterior, o objetivo era apenas afetar, chamar a atenção [...] Investigação: trata-se de buscar elementos que permitam solução do problema. Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia que pode servir como ferramentas para pensar o problema em questão (ASPIS; GALLO, 2009, pp. 398-399).

Foi possível perceber, durante a execução das oficinas que, com a utilização simultânea de diversos gêneros textuais (revistas, reportagens, vídeos, figuras, etc.) e somada à atividade prática (produção dos álbuns

seriados) que os alunos assimilaram melhor o conteúdo de filosofia proposto durante as oficinas.

Durante a exibição do vídeo (Turminha do Ministério Público Federal – Eleições) foi possível observar que alguns alunos, mesmo sem possuir o domínio plena da leitura, puderam observar e absorver as nuances da temática tratada no vídeo (recurso da oralidade).

Após esse momento, os alunos foram questionados sobre qual o real sentido da temática abordada no vídeo (animação). Quando todos entenderam que se tratava sobre o conceito de política de modo geral, e não somente política partidária, perguntei para a turma sobre o que eles consideravam ser a principal utilidade da política. As respostas concentraram-se no âmbito da família, do trabalho, da saúde e da educação, em linhas gerais afirmaram que “serve” para garantir o bem comum de todos. Alguns disseram que não sabiam que a política era assim tão importante, outros que não acreditavam na existência de políticos honestos, porém um grupo maior de alunos, utilizando vocabulário próprio, enfatizou que já conheciam os aspectos práticos do fenômeno da política

Conforme os alunos relatavam suas percepções acerca da política, foi solicitado que eles definissem numa palavra suas considerações a respeito do tema. Essas palavras foram escritas no quadro, depois trabalhadas em sua representação sob um viés filosófico ao mesmo tempo em que foi discutido o seu sentido no cotidiano dos alunos. Logo, ao invés de nos concentrarmos apenas no aspecto conceitual da temática, fomos dialogando e refletindo sobre os aspectos práticos da política na vida dos alunos.

Em seguida, foi solicitado aos alunos que verificassem se no conteúdo do vídeo, exibido no início da oficina, possuía algum desses aspectos práticos da política. Com isso, foi proposto que os próprios alunos explorassem as possibilidades inerentes ao contexto social realmente vivenciado por eles.

Na semana seguinte foi realizada a última parte da oficina sobre política, que consistiu na apresentação do resultado das pesquisas feitas pelos alunos e teve como resultado uma tentativa de aproximação de um “novo conceito”, desta vez realocado, o que Cerletti (2009) chamou de ato criativo, Bakhtin (2016) denominou de “mistura deliberado de gêneros discursivos”. Silvio Gallo (2009) e

Renata Aspís (2009) afirmam que é a etapa de conceituação ou pensamento através de conceito “(pedagogia do conceito)” Vejamos a seguinte citação a esse respeito:

Trata-se de recriar os conceitos encontrados de modo a equacionarem o nosso problema, ou mesmo de criar novos conceitos [...]. Aqui nesta etapa final, trata-se de fazer o movimento filosófico propriamente dito, isto é, a criação do conceito. Se na investigação pela história da filosofia encontramos conceitos que são significativos para nosso problema, trata-se então de deslocá-los para o nosso contexto, recriando-os de forma a apresentar possíveis soluções (ASPIS, GALLO, 2009, pp. 399-400).

Como os alunos ainda não sabem ler e escrever com autonomia, as leituras propostas foram realizadas em conjunto e cada atividade desenvolvida na oficina foi discutida por toda a turma.

Ao final da oficina, disse à turma que muito do que havíamos realizado naquela aula (oficina de filosofia) poderia ser chamado de Filosofia. Eles não sabiam o que isso significava, mas compreenderam que pensar e dialogar sobre política fazia parte da vida de muitos cidadãos desde a antiguidade e que essas pessoas, que dedicaram parte de sua vida pensando sobre “questões-problemas”, como as que foram abordadas na oficina, eram chamados filósofos.

### **5.3 Segunda oficina: “Para que serve a Democracia?”**

Na segunda oficina, realizada duas semanas após a primeira, foi trabalhado o tema da democracia. Tal como na atividade anterior, foi realizada a exibição de vídeo (forma de sensibilização do tema), que ilustrava o conceito bem como as principais características da democracia nascente na Grécia.

Diferentemente do que ocorreu com o vídeo na primeira oficina, os alunos pediram para que o vídeo (nascimento da democracia na Grécia) fosse novamente exibido, acredita-se que isso ocorreu, devido a diferença da linguagem utilizada no filme. (Formato de documentário – duração de 04

minutos). Logo após, foi estabelecido um diálogo com os alunos sobre democracia, mas agora os alunos já conseguiram identificar a temática exposta desde o início, apesar de ter optado por não revelar de pronto o tema do vídeo para evitar que soubessem o tema antes da exibição.

Foi esclarecido aos alunos que se tratava de uma abordagem diferenciada do tema, o objetivo era submetê-los a outras situações de linguagem distintas das que eles vivenciam em sala de aula. Após isso, os alunos foram questionados sobre o que eles entendiam daquele tema e se concordavam ou não com a democracia desenvolvida na Grécia. Foi solicitado ainda que, fossem estabelecidas semelhanças e diferenças com os dias atuais. Foi possível observar nas produções (álbum seriado produzidos pelos alunos) realizadas em sala de aula, que somente alguns alunos atenderam de modo pleno o que foi proposto enquanto durante as oficinas.

Em seguida, foram apresentados exemplos de pensadores como Platão, que acreditavam que a democracia era extremamente difícil de ser alcançada, optando por outro tipo de regime. Outros, como Aristóteles, que apesar de ter sido discípulo de Platão, discordava do mestre em alguns aspectos de sua teoria. Com isso, esperava-se que os alunos fossem percebendo que, tal como eles, os filósofos, dos quais foram tratados nesta e na oficina anterior, também discordavam entre si quando pensavam sobre um determinado tema, mas que esse tipo de atitude era extremamente importante para colocar em curso o exercício da experiência filosófica.

Após esse momento, como complementação à oficina anterior, foi realizado um desafio para a turma, o produto da oficina de filosofia deveria ser apresentado de forma diferente da oficina anterior, a solicitação era que fosse elaborada uma dramatização que demonstrasse o entendimento da turma sobre o tema abordado, e que deveria tratar de acontecimentos do cotidiano deles e ao mesmo tempo manter relação com o tema democracia. Esse tipo de apresentação era um pouco diferente daquelas a que os alunos estavam habituados.

No começo, os alunos tiveram dificuldades, pois de alguma forma saíram de sua zona de conforto, mas depois se envolveram na atividade conforme o esperado. Para dinamizar ainda mais a atividade, quem determinava a temática

a ser trabalhada eram os próprios alunos. Nesses momentos, era comum observar os próprios colegas de turma empenhados em ajudar na confecção da “peça teatral” que seria apresentada, dialogando sobre as “possibilidades” e modos de representação do assunto escolhido a partir do tema proposto: “Para que serve a democracia?”. Nesse sentido, os alunos optaram por representar, através de uma “reportagem” uma denúncia de descaso com o bem público. (Relataram as péssimas condições de algumas ruas do bairro onde moram, além da falta de segurança).

Por fim, ficou demonstrado que os alunos da turma do 6º ano “B” corresponderam às expectativas assim com as atividades propostas nas oficinas de filosofia, visto que eles demonstraram muita satisfação por estar aprendendo filosofia de uma maneira diferente e foi relatado que sempre quiseram demonstrar sua opinião a respeito de temas do seu próprio universo.

Relataram ainda que haviam gostado das “brincadeiras” que vivenciaram, referindo-se às dinâmicas das oficinas. Esses relatos foram extraídos através da aplicação de questionários de avaliação das oficinas de letramento filosófico junto aos alunos, após a realização das oficinas de filosofia em sala de aula. Como pontua um dos alunos pesquisados: “Precisa ter mais brincadeiras mais legais pra gente estudar e ao mesmo tempo se divertir” [...] “Precisa ter algumas brincadeiras que tem a ver com a aula que estaremos estudando” (Dados da pesquisa – 2018).

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A criação de postulados de ensino de filosofia, assim como o pensamento inovador proveniente das teorias de Silvio Gallo, Renata Aspis, Alejandro Cerletti fizeram desses autores e educadores referência para o ensino de filosofia no Brasil. Os fundamentos e princípios adotados por eles são em sua maioria bem distintos dos manuais e livros didáticos utilizados atualmente nas escolas de educação básica.

Neste sentido, as aulas de filosofia foram ministradas a partir da elaboração de momentos didáticos inspirados na sequência didática proposta por Silvio Gallo e Renata Aspis, o resultado foi a execução de oficinas de letramentos em filosofia que visara proporcionar o ensino e a aprendizagem fazendo uso de outras linguagens (gêneros discursivos) ainda não utilizadas pelos alunos em sala de aula.

Essas oficinas surgiram como parte de uma pesquisa realizada na Unidade Integrada Doutor Almada Lima Filho. A escolha da estratégia didática surgiu, a partir do interesse em desenvolver práticas de ensino em filosofia que levasse em consideração as diversas situações de linguagem vivenciadas no universo cultural dos alunos e a possibilidade de aproximá-las dos textos de filosofia.

Assim, esta pesquisa se configurou como uma oportunidade de promover o ensino de filosofia mediado por práticas de letramento, no âmbito escolar. A ideia foi explorar o legado trazido pelos alunos. Para isso, escolhemos uma turma de 6º ano do ensino fundamental séries finais da escola Unidade Integrada Doutor Almada Lima Filho localizada zona urbana no Município de Chapadinha/Ma.

Em síntese, o objetivo da proposta foi aproximar o universo cultural dos alunos (enunciado primário) da filosofia (enunciado secundário), usando o conceito de letramento como ponto de encontro/convergência entre esses dois mundos e assim estimular os alunos a utilizarem as mediações fornecidas pelo uso eficiente da leitura e da escrita a realizarem, com o suporte dos conceitos filosóficos, uma releitura do contexto social que vivenciam.

Desse modo, almeja-se que os alunos possam aprimorar sua experiência cotidiana através de vivências com situações de linguagem consideradas “complexas”, isto é, os conteúdos filosóficos legados pela tradição.

Portanto, a ideia foi utilizar o letramento como chave de leitura dos textos filosóficos e simultaneamente ressignificá-los na prática social e assim aprimorar o uso social da leitura e da escrita imprimindo nelas um teor filosófico.

O uso da leitura e escrita filosófica como metalinguagem (uso da linguagem filosófica para descrever a linguagem e ou situações de comunicação do contexto social) pode ser utilizada para identificação, apreensão, compreensão, reinterpretação do lugar socialmente ocupado pelos alunos, em outras palavras, buscou-se realizar uma autêntica experiência com as diversas situações de linguagem próprias da tessitura do contexto sociocultural dos alunos, desta vez tendo como ponto de partida a sala de aula.

Nesta perspectiva, os conteúdos filosóficos configuram-se como gênero discursivo “responsivo” (resultado da retroalimentação ou fusão dos enunciados primários e secundários em uma mesma situação de linguagem) e importante suporte de orientação fornecido pelo ensino de filosofia na escola, a saber, letramento filosófico, dito de outro modo, o uso social da leitura e escrita filosófica como forma de interpretação de si, do outro e do mundo.

Em suma, a intenção com a utilização do letramento filosófico como estratégia de ensino, foi que esta figurasse como ferramenta de leitura e interpretação da realidade, isto é, ser a mediadora da relação professor-aluno. Almejou-se como resultado tanto por parte dos alunos quanto dos professores, a criação de uma nova consciência sobre a realidade e ou sociedade vivenciada por ambos, que outrora possuíam pontos de vistas distintos, agora têm caráter complementar a fim de estabelecer uma consciência crítica da realidade.

Assim, todo esforço realizado durante as oficinas de letramento filosófico, foi no sentido de enfatizar a escola como ambiente de transformação social por excelência e ao mesmo tempo proporcionar aos alunos um conteúdo filosófico capaz de auxiliá-los em suas necessidades sociais, a título de exemplo, o autoconhecimento enquanto cidadão e principalmente a identificação do lugar

socialmente ocupado, e sobretudo as possibilidades de alteração dessa condição.

## REFERÊNCIAS

- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira; ver. Marina Appenzellerl. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- BEVILAQUA, Raquel. **Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências**. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CARVALHO, Sandro Amorim de. **Letramento: da aquisição do vocabulário à leitura filosófica a partir da alegoria da caverna, um relato de experiência**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 23: nov/2014-abr/2015, p. 188-202.
- CASTRO, Flávia da Silva. **Letramento e alfabetização: Sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita?**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre. PUC Rio grande do Sul. 2010.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia: como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth, ALMEIDA Kamila Caetano. **Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 49-72, 1º sem. 2013.
- DIRETRIZES CURRICULARES – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MARANHÃO**. 3. Ed. São Luís, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Projeto Político Pedagógico da Escola: fundamentos para a sua realização**. In GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. (org.). Autonomia da Educação: princípios e propostas. São Paulo. Cortez, 1997.
- GALLO, Sílvio. **Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos**. Ministério da Educação, Brasília. 2010.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. São Paulo: Papirus, 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**, 2ª ed. São Paulo: 2011.

GIL, Antônio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro. Instituto Antônio Houaiss. 2001.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo, Contexto, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade, **Fundamentos de metodologia científica**, 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, Francisco Benedito. **Mikhail Mikhailovich Bakhtin breve biografia e alguns conceitos**, Revista Magistro, Revista de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas - UNIGRARIO vol.1, nº1, 2011.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo. Nova Alexandria, 2002.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

OHDE, Halide de Quadros. **Conceito de Letramento: Desafios e implicações no processo de aprendizado da língua materna – perspectiva bibliográfica**. Dissertação de Mestrado. São Carlos.UFSP.2015.

POSSA, Leandra Bôer. **Metodologia da Pesquisa**. IN: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.) Curso de Especialização à Distância em Educação Especial. Santa Maria. UFSM, CE, 2008.

POSSA, Leandra Bôer. **Metodologia da Pesquisa**. IN: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.) Curso de Especialização à Distância em Educação Especial. Santa Maria. UFSM, CE, 2008.

PROPOSTA CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, Secretaria Municipal de Educação-SEMED. Chapadinha, 2011.

RACIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação**. Tradução de Lilian do Valle. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

ROJO, R.; BARBOSA, J.P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2001.

SANTOS, José trindade. **Noções sobre a função do letramento no processo de assimilação do mito pela Filosofia** acessado em 01/08/2017  
<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/15513>

SANTOS, Rodrigo Barbosa dos. **Propostas Metodologias para o ensino de filosofia no ensino médio: análise a luz de ideias de Alejandro Cerletti**. Dissertação Mestrado – Universidade Nove de Julho- UNINOVE, São Paulo 2015.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13ª ed. São Paulo. Autores Associados, 2000.

SILVA, Wanderley da. **Letramentos filosóficos: uma experiência reflexiva na Educação de Jovens e Adultos**. Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano IX n. 14 p. 131-151, 2015.

SILVA. Margarete Fátima Pauletto Sales. **Mobilização da escrita no Mestrado: Imagens constituição de sentidos sobre letramento no discurso de pesquisadores em formação**. Tese de Doutorado. São Paulo.USP.2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, Ivane Pedrosa de; LEITE; ALBUQUERQUE, Tânia Maria Rios. **Leitura, letramento e alfabetização na escola**. In: BARBOSA, SOUZA (Org.). Práticas de leitura no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.23-39.

STREET, Brian. Letramentos sociais: **Abordagem críticas do letramento no desenvolvimento, etnografia e na educação** (tradução Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo. Parábola Editoria, 2014.

## APÊNDICE A

**Universidade Federal do Maranhão - UFMA**  
**Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO**  
**Av. dos Portugueses, n. 1966, Bacanga, CEP – 65080-805, São Luís, MA.**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

(Elaborado de acordo com a Resolução nº 466/2012 – CNS/CONEP e da  
Resolução no 510/16 - CNS/CONEP)

Você está convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS PARA O PENSAR: o ensino de Filosofia na Unidade Integrada Doutor Almada Lima Filho**, sob a responsabilidade do mestrando, **Jônatas Viégas da Silva**, e do orientador, **Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle**, do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO da Universidade Federal do Maranhão – Campus São Luís.

Ao assinar este documento, estou ciente de que:

1. O principal objetivo da pesquisa é analisar **a utilização das práticas de letramento como recurso metodológico para o ensino de Filosofia no Ensino Fundamental (6º ano)**.
2. Essa pesquisa acontecerá em duas turmas, uma **de 6º ano, como grupo amostral. O pesquisador usará o seguinte instrumento de coleta de dados: um questionário para coletar dados pessoais e socioeconômicos das crianças e adolescentes;**
3. O nome dos participantes, assim como todas as informações que possam identificar a participação deles, serão mantidas em sigilo absoluto, durante todo o processo e depois do término da pesquisa.
4. As informações obtidas por intermédio dos instrumentos mencionados não apresentam riscos conhecidos à saúde física e mental, possivelmente não causará constrangimentos. Mas, não se exige a possibilidade de certa timidez e/ou ansiedade, por se tratar de sujeitos que estão em fase de construção da subjetividade e pelo desconhecimento do teor da entrevista. Para amenizar ou eliminar possíveis desconfortos, o pesquisador oferecerá o roteiro da entrevista impresso para que o participante conheça o conteúdo. Se essas situações continuarem, o pesquisador dialogará visando diminuí-las. Caso haja persistência, será indagado se o (a) participante deseja interromper temporária ou definitivamente sua participação – se essa resposta for afirmativa, será encerrada a entrevista. Convém ressaltar que a decisão de participação será do adolescente e a autorização será de um dos pais ou responsável.
5. Os benefícios previstos aos participantes referem-se à possibilidade de **reflexões relacionadas a uma melhor aprendizagem da disciplina Filosofia alicerçada na utilização das práticas de letramento filosófico como**

**metodologia de ensino. Após tais reflexões poderá ser desenvolvido uma didática de ensino de Filosofia mais dinâmica e mais próximo do universo cultural dos alunos, proporcionando assim o desenvolvimento do pensamento crítico acerca da realidade.**

6. Durante a pesquisa serão garantidos os seguintes direitos: a) esclarecimento (s) e resposta (s) de pergunta (s); b) liberdade para abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo ao participante e à instituição; e c) diálogo sobre algum desconforto ou inquietação ocorrida que possa ocorrer na (s) investigação (ões) proposta (s).

7. As informações da pesquisa serão guardadas - sob a responsabilidade do pesquisador - em arquivo impresso e digital durante e após o término da pesquisa.

8. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. O orientando e a orientador podem ser procuradas no seguinte endereço institucional: Av. dos Portugueses, 1966, Bacanga, CEP: 65.085-580. São Luís-MA, Secretaria do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO - Fones: \_\_\_\_\_ . Poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa sempre que julgar necessário, pelo telefone: 98 9 8877- 2615.

## Assentimento Livre e Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_  
após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TALE confirmo que o  
(a) \_\_\_\_\_ adolescente \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_ a  
criança \_\_\_\_\_,  
recebeu os esclarecimentos necessários, e concorda em participar desta  
pesquisa. Dessa forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em  
duas vias de igual teor, ficando uma via sob o meu poder e outra em poder do  
pesquisador.

Local: São Luís - MA Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2018

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisador: \_\_\_\_\_

**Universidade Federal do Maranhão - UFMA**  
**Departamento de Filosofia Programa de pós-Graduação Mestrado**  
**Profissional em Filosofia**

**Av. dos Portugueses, n. 1966, Bacanga, CEP – 65080-805, São Luís, MA.**

**Fone: (98) 3272-8316/3272-8336**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO** (1ª via) (Elaborado de acordo com a Resolução nº 466/2012 – CNS/CONEP e da Resolução no 510/16 - CNS/CONEP)

**O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS PARA O PENSAR: o ensino de Filosofia na Unidade Integrada Doutor Almada Lima Filho**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) da pesquisa citada, sob a responsabilidade do mestrando do curso de Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação do **Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle**, do Departamento de Filosofia da referida Universidade.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo principal analisar **a utilização das práticas de letramento como recurso metodológico para o ensino de Filosofia no Ensino Fundamental (6º ano)**.
2. Essa pesquisa acontecerá em duas turmas, uma **de 6 ano e outro de 9 ano, como grupo amostral. O pesquisador usará o seguinte instrumento de coleta de dados: um questionário para coletar dados pessoais e socioeconômicos das crianças e adolescentes.**
3. Obtive todas as informações necessárias para decidir conscientemente sobre minha participação na mencionada pesquisa.
4. As respostas a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à saúde física e mental, possivelmente não causará constrangimentos. Mas, não se exime a possibilidade de certa timidez e/ou ansiedade. Para amenizar ou eliminar possíveis desconfortos, o pesquisador oferecerá o roteiro da entrevista impresso para que o participante conheça o conteúdo. Se essas situações continuarem, o pesquisador dialogará visando diminuí-las. Caso haja persistência, será indagado se o (a) participante deseja interromper temporária

ou definitivamente sua participação – se essa resposta for afirmativa, será encerrada a entrevista.

5. As informações pessoais serão mantidas em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do estudo, incluindo-se sua publicação na literatura científica especializada.

6. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa.

7. Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. O orientando e a orientador podem ser procuradas no seguinte endereço institucional: Av. dos Portugueses, 1966, Bacanga, CEP: 65.085-580. São Luís - MA, Secretaria do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO - Fones: \_\_\_\_\_.

8. Poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa sempre que julgar necessário, pelo telefone: 98 9 8877-2615.

9. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B**

MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS ALUNOS  
QUESTIONÁRIO – SOCIOECONÔMICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO  
AV. DOS PORTUGUESES, N. 1966, BACANGA, CEP – 65080-805, SÃO  
LUÍS, MA.

Questionário socioeconômico aplicados com os sujeitos da pesquisa-alunos

**ORIENTANDO:** JÔNATAS VIÉGAS DA SILVA

**ORIENTADOR:** PROF. DR. PLÍNIO SANTOS FONTENELLE

**Questionário socioeconômico**

Ao responder este questionário, você contribuirá para a minha pesquisa e para a Dissertação cujo tema é: O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS PARA O PENSAR: o ensino de Filosofia na Unidade Integrada Doutor Almada Lima Filho

Agradeço pela sua valiosa compreensão e ajuda

**1. Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino      **2. Idade:**

**2. Em relação à cor da pele, você se considera:**

( ) Branco ( ) Pardo ( ) Preto

**3. Em que ano você estuda:** ( ) 6º Ano ( ) 9º Ano

**4. Atualmente você:** ( ) Apenas estuda ( ) Trabalha e estuda

**5. Você estuda no mesmo bairro em que mora?** ( ) sim ( ) não

**6. Você utiliza meios de transporte para chegar a sua escola?**

( ) sim ( ) não Qual?

**7. Sua residência é:**

( ) Própria ( ) Alugada ( ) Cedida ( ) Outros:

**08. Você e sua família moram?** ( ) Zona Urbana ( ) Zona Rural

**09. Em que bairro da cidade você mora?**

**10. Marque as características que melhor descrevem a sua casa. Pode marcar mais de uma opção.**

- Residência com acabamento. (com reboco, pintura, piso, banheiros, etc.)  
 Residência sem acabamento (sem reboco, pintura, piso, banheiros inacabados, etc.)

**Possui:**  Rede de Esgoto  Fossa  Banheiro  Chuveiro  Água

Luz Cobertura:  Laje

**Cobertura:**  Laje  Telha  Palha  Outros.

**Piso:**  Cimento  Taco  Cerâmica  Outros.

**Número de Cômodos:**

**11. Qual é a renda mensal da sua família?**

- Um salário mínimo ( Salário atual R\$= 954,00 reais)  
 Dois a três salários mínimos  
 Quatro a cinco salários mínimos  
 Seis a sete salários mínimos  
 Oito a dez salários mínimos  
 Acima de dez salários mínimos

**12. Incluindo você, quantas pessoas vivem em sua residência?**

- Duas  Três  Quatro  Cinco  Seis pessoas ou mais.

**13. Qual é a sua participação na renda da sua família?**

- Não trabalho, somente estudo  
 Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas  
 Trabalho (apenas) para o meu próprio sustento  
 Trabalho, sou responsável pelo meu sustento e contribuo parcialmente para o sustento da família  
 Trabalho e sou principal responsável pelo sustento da família

**14. Qual o nível de escolaridade do seu pai ou responsável?**

- Ensino Fundamental incompleto  Ensino Fundamental completo  
 Ensino Médio incompleto  Ensino Médio completo  
 Ensino Superior incompleto  Ensino Superior completo  
 Pós-graduação  Outros  
 Curso Técnico

**15. Qual o nível de escolaridade de sua mãe ou responsável**

- Ensino Fundamental incompleto     Ensino Fundamental completo  
 Ensino Médio incompleto         Ensino Médio completo  
 Ensino Superior incompleto        Ensino Superior completo  
 Pós-graduação                         Outros  
 Curso Técnico

**16. Qual ocupação/profissão do seu pai ou responsável?**

**17. Qual ocupação/profissão da sua mãe ou responsável?**

**18. Qual o meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado?**

- Jornal impresso    Televisão    WhatsApp    Internet  
 Revistas    Redes sociais Quais?

**19. Você usa computador?**

- Não    Sim, de casa    Sim, da escola    Sim, do trabalho  
 Sim, de amigos    Sim, de outros locais

**20. Quantos livros em média você costuma ler por ano?**

- Nenhum    01 livro    De 2 a 5 livros    De 6 a 10 livros  
 De 11 a 15 livros    De 16 a 20 livros    De 21 a 30 livros

**21. Quais atividades relacionadas a leitura e escrita você realiza em seu dia a dia?**  
(Exemplo: Ler a Bíblia sozinho ou com a família)

**22. Quais suas habilidades?** (Exemplo: desenhar, tocar instrumento musical, cantar, pintar)

**23. Quais as atividades que você gosta de fazer quando não está na escola?**  
(Exemplos: ir para igreja, ouvir música, assistir filmes, atividade esportiva, acessar redes sociais, ler e escrever)

## **APÊNDICE C**

## **QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO APÓS OFICINAS DE LETRAMENTO FILOSOFICO**

### **MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS ALUNOS**

- 1- Você gostou das Oficinas de Filosofia? Justifique sua resposta.
- 2- O que você mais gostou nas oficinas?
- 3- O que precisa melhorar nas oficinas de filosofia?
- 4- As aulas de filosofia ficaram melhor com as oficinas de filosofia?  
Justifique sua resposta.
- 5- Qual a sua sugestão para melhorar as oficinas de filosofia?
- 6- Com as oficinas de filosofia ficou melhor para compreender os conceitos em filosofia? Justifique sua resposta.
- 7- Na sua opinião as aulas de filosofia poderiam ser substituídas pelas oficinas de filosofia? Justifique sua resposta.

## ANEXO

### PRODUÇÕES DOS ALUNOS NAS OFICINAS DE FILOSOFIA

#### 1. ALBUM SERIADO (Grupos focais)

**FILOSOFIA**  
**OFICINA**

Tema: Democracia para que serve?  
Conceito Democracia: **É o Poder Político em Que a Soberania é Exercida pelo Povo. Poder e Interesse pelo Povo.**

Desde o início do século 19, os estados de norte e sul diferenciaram em vários aspectos culturais, políticos e econômicos. No norte, houve liberdade e liberdade econômica, o principal ponto de destaque. O comércio de sul dependia de manufatura de algodão que necessitava de mão-de-obra escrava.



Em maio de 1850, sob o governo geral de Pedro de Albuquerque, ocorreu a primeira grande disputa política e eleitoral portuguesa de capitães de distrito. Em 26, uma quarta-feira seguinte, impôs-se de volta de parte. Logo de seguida, um segundo episódio, sendo de a disputa de dois nobres, ocupados indubitavelmente.

nomes: Luis, Daniele, Geysianne, Rayssa, Wesley, Nikassio

tirada no moto Gss Plus

# Oficina de Filosofia

## Tema: Para que Serve a Política? Turmas 6<sup>o</sup>B



A Política serve para ajudar os cidadãos a tomar decisões por que eles vivem em lugares felizes logo eles ficam em países em que os médicos são bem pagos e também os países em que os pais não trabalham muito e os pais não trabalham muito...



A Política serve para ajudar a sociedade por causa que ela não pode viver sem a política e os países também os países por que eles são pagados os pais e os pais não trabalham logo os pais que acabam morando no país da política não são e os pais não trabalham logo os pais que acabam morando no país da política não são...



A Política serve também para ajudar os países para ter um país melhor para que não tenha fome para os pais não tenham a metade da população para morrer por isso não queremos que os pais não tenham a metade da população para morrer por isso não queremos que os pais não tenham a metade da população para morrer...



A Política serve também para ajudar o Brasil a melhorar a política no Brasil para que os pais não tenham a metade da população para morrer por isso não queremos que os pais não tenham a metade da população para morrer por isso não queremos que os pais não tenham a metade da população para morrer...



A Política serve também para ajudar os pais a trabalhar logo eles ficam em países em que os pais não trabalham muito e os pais não trabalham muito...

Equipe: Andriia, André, Luciana, Ana Paula, Helina...

# Oficina de filosofia

## Para Que Serve a Política



A Política serve para ajudar os pais a trabalhar logo eles ficam em países em que os pais não trabalham muito e os pais não trabalham muito...



A Política serve para ajudar os pais a trabalhar logo eles ficam em países em que os pais não trabalham muito e os pais não trabalham muito...



A Política serve para ajudar os pais a trabalhar logo eles ficam em países em que os pais não trabalham muito e os pais não trabalham muito...



A Política serve para ajudar os pais a trabalhar logo eles ficam em países em que os pais não trabalham muito e os pais não trabalham muito...

tirada no moto C-ss Plus

# FILOSOFIA OFICINA

Tema: Democracia para que serve?  
 Conceito Democracia: É o Regime Político em que a Soberania é exercida pelo povo. Poder é exercido pelo povo.



Desde o início do século 19, os estados do norte e do sul diferenciaram em vários aspectos culturais, políticos e econômicos. No norte havia terras férteis e escravos para o principal fonte de riqueza. Os estados do sul dependiam da manufatura de algodão que necessitava de mão-de-obra escrava.



Em maio de 1935, foi o governo geral de Getúlio Vargas, segundo presidente geral, começou a primeira grande reforma política e econômica portuguesa da história do Brasil. No dia 26, uma quinta-feira, ocorreu o golpe de estado da parte da esquerda, com um golpe militar, sendo a maioria de tropas militares ocupadas individualmente.

nomes: Luis, Danielle, Geysianne, Rayssa, Wesley, Nikassio

28/11/18

## \* Filosofia \*

### \* Oficina \* Série: 6º B

\* Tema: Democracia Para que serve? \*



Essa imagem representa como há pessoas que podem votar, mas querem um trabalho melhor, pois não podem encontrar um trabalho melhor, porque estão cheias de dívidas com os patrões e ganham pouco por mês, eles são como escravos.



Esta outra imagem representa como eles trabalham muito duro, e também não podem encontrar um trabalho melhor, pois não há política que ajude a melhorar as oportunidades no Brasil. Essas pessoas que trabalham lá não desistem esse tipo de trabalho, mas como há corrupção no Brasil, eles não encontram um bom trabalho.

nomes: Maria Igaylone, G. Leni, W. A. M., Dida, Maria Nicolle

# Oficina de Filosofia

## Tema: Democracia para que serve?

6º "B"



- 1) Governo de Portugal sempre o tem querido ao Brasil, mas capitulos, polêmicas; muitos conflitos que era impossível pôr um ditador. Foi a primeira vez que, em 1532, o luto dos portugueses no Brasil com o luto dos índios a diminuir de tal forma a cultura do índio.
- 2) devemos ter paz no novo país devemos ter amor um aos outros no novo país alguns países por serem um país por isso os índios que vivem em paz. Com uns com outros.
- 3) o racismo contra os africanos é um problema que só será resolvido com a participação de todos os brasileiros, independentemente da cor ou da origem manifestações como esta, ocorrida em Brasília em 1993 em comemoração dos 300 anos da morte de Zumbi, fazem parte da luta contra o racismo.
- 4) nasce entre eles em comum como falta de comunicação. Alguns índios e também alguns alguns donatários não chegaram a ver para a América. Outros foram mortos em combates com os índios.

Andriia, Ana Paula, Thainara, Maria da Conceição, Luciana

tirada no moto Gss Plus

# Oficina de Filosofia

6º Ano "B"

## Tema: Democracia: Para que serve!

Conceito Democracia: é o regime político em que a soberania é exercida pelo povo.  
O poder é exercido pelo povo.



O presidente pela rota o trabalho da indústria na preservação do patrimônio e da cultura brasileira e explica o funcionamento das políticas para esse fim.



A disputa pela liderança do Brasil: O Brasil querio conservar no como potência regional, querendo ser um Brasil livre de vícios e corrupção. A lei, em primeiro lugar, é o que conta. O voto é uma coisa que é herdada. O voto não é comprado e nem vendido.  
Em Políticas: Só dizem o que querem e não dizem o que são.

Nome: Wallyda, Ana Beatriz, Marilene, Susana, Kauan e Mayanna, Daniela, Romildo e Ed

tirada no moto Gss Plus

12/12

# OFICINA DE FILOSOFIA PARA QUE SERVE A POLITICA? 6B:



Quando se fala em cultura, muitas vezes pensamos apenas em livros, museus, teatros, festas, jogos, manifestações. Mas a cultura também está presente no cotidiano, nas relações, nas ideias, nas atitudes. Tudo isso constitui um todo que valoriza cada uma das dimensões humanas e a cultura brasileira em 1945.

A experiência para salvar  
Cinco anos de guerra teve início  
Com o trabalho de dois acadêmicos  
Omaros Com dupla nacionalidade  
E segundo desenvolvimento o projeto  
Um deles se tornou cidadão e outro  
do comando na época a dupla assina  
em 1945, tudo um pouco para a pro-  
prietária para estudar como a cultura  
graças às suas operações e suas atitudes  
em relação a Buenos Aires. Des-  
apois mais tarde pediu para a cultura  
do como agente especial de cultura.

A profunda de natureza  
vitória eleitoral, estado que está a  
elaboração de um novo projeto de  
reforma política, mas não há  
no socialismo.  
Uma vez no poder Hugo Cha-  
vez inicia uma série de  
medidas no sentido de  
política de consenso, de  
tempo de consenso, de  
para a cultura, para a  
alterar os hábitos culturais  
a um novo paradigma em  
políticas de consenso em  
novembro de 2001, governo  
reorganizar a cultura, a  
a cultura, a cultura, a  
o sistema de ensino, a  
para o grande que por  
demonstrar a importância  
o que ele do poder político.

O jogo político de um indivíduo  
que não sabe e não consegue  
que não sabe e não consegue  
do que não se pode fazer  
devido à importância do jogo  
o que não se pode fazer de  
do consenso, da cultura, da  
a cultura, a cultura, a  
a cultura, a cultura, a

Leais, Nagla, Rayssa, Daniele, Geysianne, Wesley, Amanda, Mariana...

# Oficina de Filosofia

## Tema: PARA que serve a Politica? turma: "6B"



**Politica** trata das relações de poder. Poder é a capacidade de influenciar a possibilidade de agir de indivíduos e grupos humanos.

**Finalidade de que trata a politica?** A politica é a arte de governar de garantir o destino da cidade. Ela desenvolve o movimento da história, através que uma disposição adequada vivemos em qual situação sempre se encontra a politica.

**Na conversa diaria, usamos a palavra politica** em vários sentidos. Por exemplo para algum tipo de intervenção, conselho, ou em sua politica.

**Uma boa politica** deve se preocupar com o meio ambiente e com a natureza. A preocupação com a natureza. Exemplo: Quando damos prioridade ao lado de um rio, a natureza se deteriora e de um rio não se pode beber, um bom politico deve se preocupar com a natureza.

O dever da politica é ajudar a natureza e ajudar os humanos e os humanos não conseguem viver sem a natureza, por isso o politico deve se preocupar com a natureza, a natureza é importante a natureza e a vida e a vida e a vida e a vida e a politica!

Alunos: Mariana, Ana Beatriz, Susana, Daniela, Romelbo, Kauan, Lara, Raquel

Retirado no moto G+ Plus  
durando o tempo