

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A LINGUAGEM FILOSÓFICA E O DESENVOLVIMENTO DO  
PENSAMENTO EM AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

**CLEDER MARIANO BELIERI**

**MARINGÁ  
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A LINGUAGEM FILOSÓFICA E O DESENVOLVIMENTO DO  
PENSAMENTO EM AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

**CLEDER MARIANO BELIERI**

**MARINGÁ  
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A LINGUAGEM FILOSÓFICA E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO  
EM AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Sueli de Faria Sforzi.

MARINGÁ  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

B431L Belieri, Cleder Mariano  
A linguagem filosófica e o desenvolvimento do pensamento em aulas de filosofia no ensino médio / Cleder Mariano Belieri. -- Maringá, 2017.  
191 f. : il., quadros.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Sueli de Faria Sforzi.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, 2017.

1. Ensino. 2. Filosofia. 3. Linguagem filosófica  
4. Conectivos lógicos. 5. Pensamento. I. Sforzi, Marta Sueli de Faria, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores. III. Título.

CDD 21.ed. 373.01

AHS

CLEDER MARIANO BELIERI

**A LINGUAGEM FILOSÓFICA E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO  
EM AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Sueli de Faria Sforni (Orientadora) – UEM –  
Maringá/PR

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Aparecida de Souza Francioli – UNESPAR –  
Paranavaí/PR

Prof. Dr. José Carlos Libâneo – PUC – Goiânia/GO

Prof. Dr. José Antonio Martins – UEM – Maringá/PR

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM –  
Maringá/PR

Data de Aprovação: 17/03/2017

### **Dedico este trabalho:**

Aos meus pais, *Osmair e Eunice*, que me ensinaram com a vida princípios como o compromisso, a responsabilidade e o respeito ao outro e que, mesmo em meio às adversidades materiais de existência, não mediram esforços para que eu pudesse realizar meus projetos...

À minha esposa, *Vanessa*, que novamente fez com que este trabalho fosse um projeto de família, compreendendo as minhas ausências e me dando força nos momentos de fraqueza e cansaço...

Aos meus filhos, *Pedro e Ariela*, por mais uma vez terem permitido que eu dividisse parte da minha vida com a Tese e com carinho respeitado os meus momentos de estudo...

Aos alunos do 3º Ano matutino do Colégio Estadual Guilherme de Almeida, turma 2014, pela valiosa contribuição para a realização deste trabalho...

Às vozes que se levantam em defesa de uma *escola pública, gratuita* e promotora de *desenvolvimento e emancipação humana*.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, *Prof.<sup>a</sup> Dra. Marta Sueli de Faria Sforni*, por novamente me levar à atividade reflexiva por meio de seus questionamentos e de seus desafios teóricos; pelo zelo ético e intelectual que contribuiu para que fosse garantida a cientificidade deste trabalho. Reitero a minha eterna gratidão por ter me conduzido com entusiasmo e conhecimento à compreensão de que ser professor é assumir para si a necessidade humana de formar as futuras gerações, colocando os indivíduos *nos ombros das gerações anteriores*.

À professora *Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch*, por ter estado presente no início dos meus estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural e deste trabalho, contribuindo com sugestões que me possibilitaram definir os rumos desta pesquisa.

À Banca Examinadora: meus sinceros agradecimentos aos *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Luíza Bustamante Smolka*, *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Aparecida de Souza Francioli*, *Prof. Dr. José Antonio Martins*, *Prof. Dr. José Carlos Libâneo*, *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch*, pelo tempo empregado na leitura e pelas contribuições tão significativas para o desenvolvimento e a conclusão deste trabalho.

Aos professores Joaquim Vicente e João BoaVida, da Universidade de Coimbra, pelo diálogo que estabeleceram comigo no início da caminhada, contribuindo para a definição do objeto de pesquisa, pelas indicações de leitura, pelos livros que me enviaram... Obrigado por todo o carinho e atenção!

Ao *Hugo* e à *Márcia*, secretários do PPE-UEM, por mais uma vez terem diminuído a distância entre mim e o Programa.

Às professoras *Adélia Alves Costa Milhares*, diretora do Instituto Educacional Novo Saber de Loanda, *Angélica Patrícia Ubeda Requena*, diretora do Colégio Estadual Guilherme de Almeida, *Luciana Marques Botassari*, diretora do Colégio Loanda, *Maria Donata Senise*, diretora do Colégio Estadual Paraná, pela compreensão demonstrada na organização de meu horário de trabalho e na ausência necessária para cumprir as exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM).

Aos meus irmãos *Eder Mariano Belieri* e *Osmair Mariano Belieri*, pela amizade e companheirismo em todos os momentos... A vocês minha gratidão!

À companheira *professora Alba Matarezi*, pelo companheirismo manifesto em muitas horas de estrada e de trabalho... Loanda a Maringá, Maringá a Loanda... Colégio Loanda... Com você eu aprendi que “bom é o que está feito!”

- Aos companheiros do GEPAE/UEM, pelos momentos de intensa reflexão e análise sobre a atividade de ensino. É sempre muito bom estar com vocês!

*De nunca sair: ainda hoje.*

Bertold Brechet

BELIERI, Cleder Mariano Belieri. **A LINGUAGEM FILOSÓFICA E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO EM AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2017.

## RESUMO

A presente pesquisa foi motivada pela necessidade de se compreender a relação entre o ensino de filosofia e o desenvolvimento do pensamento dos estudantes. Buscou-se apoio teórico nos campos da Filosofia, da Psicologia, com a Teoria Histórico-Cultural, e da Didática, com a Teoria do Ensino Desenvolvimental. Como, nessas teorias, a linguagem é concebida como signo mediador do pensamento, a atenção foi dirigida para a especificidade da linguagem filosófica, a linguagem argumentativa, e para seu potencial formativo. O objetivo foi compreender como o trabalho com a linguagem filosófica pode favorecer o desenvolvimento do pensamento de alunos do ensino médio. Para alcançá-lo, foram realizadas pesquisas teóricas e de campo. Na pesquisa teórica, foram contempladas as seguintes fases: levantamento bibliográfico sobre pesquisas que investigam o papel da argumentação no ensino de filosofia; aprofundamento dos estudos sobre a relação entre pensamento, linguagem e tomada de consciência; estudos sobre as características do sujeito da aprendizagem, o estudante adolescente, e sobre o objeto da aprendizagem, os conceitos filosóficos e o pensamento. A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de experimento didático com uma turma de 3º ano do ensino médio de um colégio estadual paranaense. Nesse experimento, foram analisadas algumas ações de ensino da linguagem filosófica que se mostraram favoráveis ao desenvolvimento do pensamento dos estudantes. Dentre elas, destacaram-se três: a modelação, ou seja, o uso de modelos gráficos que ressaltam o nuclear do conceito filosófico, a leitura orientada de textos clássicos e a produção escrita de textos argumentativos. Tais ações auxiliam o desenvolvimento do pensamento por tornar consciente a articulação conceito-juízo-argumento, o que implica a superação da não-consciência do discurso argumentativo que ocorre espontaneamente no cotidiano.

**Palavras-chave:** Ensino; Filosofia; Linguagem Filosófica; Conectivos Lógicos; Pensamento.

BELIERI, Cleder Mariano. **THE PHILOSOPHICAL LANGUAGE AND THE DEVELOPMENT OF THE THOUGHT IN PHILOSOPHY CLASSES IN THE HIGH SCHOOL**. 191 f. Thesis (PhD in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2017.

## **ABSTRACT**

This research was motivated by the need to understand the relation between the teaching of philosophy and the development of students' thought. The theoretical assumption behind this thesis is the theory in the fields of Philosophy and Psychology. We used the Historical-Cultural Theory, considering the Theory of Developmental Teaching. In these theories, the language is conceived as sign mediator of thought. The attention was directed to the specificity of the philosophical and argumentative language, according to its formative potential. The purpose of this study was to understand how work with the philosophical language can favor the development of students' thought in high school. In this regard, theoretical and field researches were conducted in this study. On theoretical research was included the following stages: literature review of research that investigate the role of argument in teaching philosophy; deepening of studies on the relations between thought, language and awareness; studies of characteristics of the subject of learning (the student as a teenager); the learning object; the philosophical assumptions and thought. The field research was developed through educational experiment with students of the 3<sup>rd</sup> grade in high school of a public school in Paraná state, Brazil. In this educational experiment was analyzed some actions of teaching of philosophical language, showing itself favorable to development of students' thought. In this sense, we highlighted three educational experiments: modeling (the use of graphical models that emphasize the core of philosophical concept); a reading guide by classical texts and the writing argumentative texts. These actions assist the development of thought to become aware the articulation about concept-judgment-argument. All this implies overcoming the non-awareness of argumentative speech that occurs spontaneously in everyday life.

**Keywords:** Teaching; Philosophy; Philosophical Language; Logical Connectives; Thought.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	14
2. O LUGAR DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS? .....	28
3. RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO, LINGUAGEM E TOMADA DE CONSCIÊNCIA: O PAPEL DO ARGUMENTO FILOSÓFICO .....	50
4. CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À ORGANIZAÇÃO DO ENSINO .....	61
4.1. O sujeito da aprendizagem: o estudante do ensino médio e o pensamento filosófico .....	61
4.2. O objeto da aprendizagem: conceitos filosóficos e pensamento teórico.....	71
4.3. Do abstrato ao concreto: a via do desenvolvimento do pensamento teórico .....	75
4.4. O conteúdo e a forma pensamento .....	83
5. ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO .....	92
5.1. O Experimento Didático como metodologia de pesquisa.....	92
6. ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO NA ATIVIDADE DE ENSINO.....	113
6.1. O pensamento pautado no conteúdo universal/concreto do conceito filosófico	113
6.1.1. Um motivo para filosofar: a situação problema e o diálogo.....	113
6.1.2. <i>Está saindo fumaça da cabeça</i> : pensar e argumentar por meio de uma síntese provisória .....	117
6.1.3. <i>A gente entende mais o que escreveu... Tem mais lógica! As coisas ficam mais ligadas</i> : Os conectivos lógicos e a organização do pensamento .....	123
6.1.4. O modelo conceitual como representação gráfica dos nexos essenciais do conceito filosófico .....	131
6.2. O pensamento pautado no conteúdo universal/concreto do conceito filosófico	137
6.2.1. <i>“Quando a pessoa vai ler dá para entender melhor”</i> : Os conectivos e a compreensão do pensamento filosófico.....	137
6.2.2. O conceito filosófico como conteúdo do pensamento e do argumento .....	153
7. CONCLUSÃO .....	169

REFERÊNCIAS .....	181
ANEXOS .....	189

## 1. INTRODUÇÃO

É difícil identificar os fatores e o momento em que uma *necessidade* cognitiva surge. Referimo-nos aqui à necessidade de conhecer algo, de investigar, de buscar respostas para perguntas que, se não respondidas, criam uma sensação de ausência, de falta. Em outras palavras, referimo-nos ao conjunto de situações que nos desafiam ao longo de um tempo nem sempre linear e também à presença de pessoas que, intencionalmente ou não, provocam reflexões, vão criando a necessidade de maior compreensão e posicionamento acerca de alguns fenômenos. Foi esse o percurso inicial desta investigação. A necessidade de compreender os processos de ensino e aprendizagem, particularmente dos conhecimentos filosóficos teve sua origem em um conjunto de fatores e pessoas – teóricos, professores e alunos – que se fizeram presentes em minha trajetória de vida. Essa necessidade, no entanto, era ampla, difusa, insuficiente para gerar, efetivamente, uma atividade de pesquisa.

Com o ingresso no mestrado, durante a realização de disciplinas e, sobretudo, ao longo da elaboração da dissertação, com os estudos mais aprofundados acerca da Teoria Histórico-Cultural<sup>1</sup>, essa necessidade encontrou seu *objeto*: a aprendizagem conceitual. Esse objeto poderia satisfazer a necessidade cognitiva de compreender os processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos filosóficos e, portanto, gerou o *motivo* de investigação.

Durante os estudos de mestrado foi possível perceber duas fortes tendências no ensino de Filosofia: uma voltada para o ensino dos conteúdos presentes na produção teórica dos grandes filósofos que marcaram a História da Filosofia; outra, para o desenvolvimento de capacidades, como a reflexão, a argumentação lógica, a crítica e a análise. A primeira é mais dirigida para o conteúdo filosófico; a segunda, para a forma de pensar filosófica. Desse modo, ao acompanharmos historicamente a presença ou a ausência desse conteúdo como

---

<sup>1</sup>A Teoria Histórico-Cultural tem sua base na chamada “Escola de Vigotski. Vigotski iniciou suas pesquisas [...] em parceria desse grupo [...] em 1924 e se estenderam até 1934, vindo a formar a base teórica da psicologia histórico-cultural em relação a temas como origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, emoções, consciência, atividade, linguagem, desenvolvimento humano, aprendizagem” (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 01).

componente curricular na educação básica, identificamos que as reflexões em torno do seu ensino tendem a ser polarizadas, levando os professores a um raciocínio pautado na lógica binária e, assim, a aceitar uma ou outra proposição. Isso estabelece um estado de tensão entre um ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento do aluno e outro voltado para a aprendizagem de conceitos sistematizados no campo da Filosofia. Um exemplo dessa polarização é a clássica discussão presente na História da Filosofia: *aprende-se a filosofar ou se aprende filosofia?*

Verificamos que a dicotomia entre forma e conteúdo oculta um vácuo na compreensão da relação entre o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a aprendizagem de conteúdos escolares, o que também ocorre em outros campos disciplinares. Essa relação foi objeto de estudo da Teoria Histórico-Cultural<sup>2</sup>, que buscou compreender as forças propulsoras do desenvolvimento do psiquismo humano. Posteriormente, foi objeto de estudo da Didática do Ensino Desenvolvimental<sup>3</sup>, cujos proponentes procuraram organizar o ensino nas antigas escolas soviéticas de modo a favorecer o desenvolvimento psíquico dos estudantes, como apontado pela Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, na reflexão sobre a organização do ensino de Filosofia, esses três campos se entrecruzaram: Filosofia, Psicologia e Didática. O diálogo com a Psicologia e com a Didática pode contribuir para o enriquecimento do debate acerca da relação entre a aprendizagem de conceitos filosóficos e o desenvolvimento do pensamento.

Percebemos que, segundo a Teoria Histórico-Cultural, há estreita relação entre o conteúdo escolar e o desenvolvimento do pensamento, sendo função da escola promover o pensamento teórico dos alunos. Verificamos também que o

---

<sup>3</sup>“Para Davydov, a questão central da psicologia pedagógica é a relação entre educação e desenvolvimento, explicada pela gênese das funções psíquicas da criança no convívio com os adultos e com os colegas no processo de ensino e de aprendizagem na escola. Davydov (1995) menciona a conhecida tese de Vygotsky de que o aspecto essencial do aprendizado é que faz surgir e estimula na criança processos internos de desenvolvimento. Condição indispensável para esses processos são as relações e colaborações entre a criança e os que a rodeiam, que se prolongam no curso do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da própria criança. Outra tese de Vygotsky, incorporada por Davydov, é a de que o aprendizado não é, em si mesmo, desenvolvimento, mas, se organizado corretamente, ativa processos de desenvolvimento mental da criança que seriam impossíveis fora do processo de aprendizado. Como Vygotsky, Davydov também compreende o aprendizado como intrinsecamente necessário e universal ao desenvolvimento das características humanas que não são dadas pela natureza biológica e sim formada historicamente” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 324-325).

desenvolvimento desse tipo de pensamento não é resultado do exercício espontâneo da capacidade reflexiva dos estudantes e tampouco de um ensino que visa a transmissão mecânica desses conteúdos: ele ocorre mediante a internalização dos instrumentos culturais produzidos pela humanidade (LEONTIEV, 2004). Dentre esses instrumentos, estão os conhecimentos científicos/teóricos objetivados na linguagem. Segundo Vigotski (1993; 2001), um processo de aprendizagem *adequadamente organizado* possibilita o desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

Aproximando-se da perspectiva de formação defendida pela Teoria Histórico-Cultural, Lima (2005) realiza uma pesquisa sobre o ensino de Filosofia, revelando a preocupação com um ensino cuja finalidade seja a participação política do aluno na sociedade. De sua perspectiva, não bastaria transformar as aulas em assembleias, nas quais os alunos emitem livremente suas opiniões sobre diversos temas; seria necessário instrumentalizar o pensamento dos alunos com o conhecimento presente nos textos clássicos de Filosofia. Isso reforçou a ideia de se pensar um ensino de Filosofia no qual os conteúdos ocupem a centralidade do processo.

Em consonância com Lima, pautamo-nos em estudos realizados por Rodrigo (2007), que adverte que as ações didáticas do professor de Filosofia não podem estar dissociadas do conteúdo filosófico, pois é este que conduz o aluno pensar por si. Assim, durante o mestrado, procuramos investigar as possibilidades de organização de um ensino de Filosofia que promovesse a aprendizagem de conceitos filosóficos e, portanto, o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos do ensino médio.

Nos caminhos de desenvolvimento do pensamento teórico, buscamos alguns princípios *psicodidáticos* capazes de subsidiar o ensino de Filosofia em direção a essa perspectiva de formação. Concluímos que priorizar o desenvolvimento do pensamento teórico implica a possibilidade de superar a dicotomia entre o ensino de conceitos e o ensino da capacidade de pensar, com que o que se pode tratar em unidade essas duas dimensões formativas que normalmente são vistas de forma estanque na área de ensino.

Trilhando os caminhos da investigação teórica e empírica em uma atividade de intervenção em uma turma de estudantes do ensino médio, pudemos

observar que algumas ações docentes são significativas para a promoção do pensamento teórico dos alunos. Dentre elas, destacamos:

- 1) criação de situações problema como mobilizadoras da aprendizagem;
- 2) promoção de momentos de reflexão interpessoal e intrapessoal, mediados pelo professor, com foco no conceito central da aula;
- 3) realização de leitura orientada de textos filosóficos clássicos;
- 4) apresentação de novas situações a ser analisadas com base no conceito aprendido, para provocar o movimento do abstrato ao concreto.

Desse modo, acreditamos que a pesquisa realizada, durante o mestrado, corroborou uma das ideias iniciais desta pesquisa: a de que se aprende a filosofar quando se aprende Filosofia: sem conceitos filosóficos, os alunos não vão muito além do senso comum. Quando as ações docentes são orientadas para a formação do pensamento teórico dos estudantes, a finalidade não pode ser a adesão dos alunos às ideias de um ou outro filósofo e nem simplesmente o acúmulo de informação sobre esses pensadores; o que realmente se espera é que os alunos tenham acesso a uma forma mais sistemática de pensar, ao rigor necessário para a elaboração de um argumento, ao caráter mais abstrato do pensamento que permite maior compreensão sobre fenômenos particulares.

Reconhecemos que, no percurso investigativo realizado no mestrado, o trabalho com o texto clássico de Filosofia foi um momento importante do ensino, constituindo-se inclusive como a terceira ação dentre as que destacamos como potencialmente formativas: “3) realização de leitura orientada de textos clássicos de Filosofia”. No entanto, na fase de intervenção, não nos ocupamos dos impactos da linguagem filosófica no pensamento do aluno, no desenvolvimento de uma forma mais sistemática de seu pensar, ou seja, não fizemos um acompanhamento mais pontual da argumentação filosófica presente nos textos e do modo como esta poderia atuar na elaboração dos argumentos dos alunos. Essa ação não foi realizada naquele momento porque tínhamos como objetivo a identificação de ações de ensino com potencial formativo para o ensino de Filosofia no ensino médio.

Ao mesmo tempo, porém, durante a análise dos dados coletados no experimento didático, fomos observando que essa terceira ação favorecia uma síntese que, de um lado, incorporava as ideias iniciais dos estudantes, mas, de

outro, as superava no sentido da generalização. Desse modo, consideramos que a ela deveríamos dar uma atenção especial, investigando especificamente essa ação de ensino que parecia conduzir os estudantes a dar uma nova qualidade a seus argumentos. A necessidade de compreensão desse fenômeno passou a motivar a realização de um novo projeto de pesquisa que, de certa forma, contemplasse o tema.

Uma pesquisa em nível de mestrado impõe curtos limites de tempo à produção de conhecimentos sobre a aprendizagem, que é um fenômeno de difícil apreensão. Consideramos que uma forma de minimizar essas limitações é dar continuidade aos estudos iniciados, buscando novas mediações teóricas que nos aproximem da compreensão do fenômeno investigado. Assim, no novo projeto, decidimos organizar as ações de ensino com base no conhecimento já produzido durante o mestrado, concentrando nossa análise nos dados referentes a uma delas, de modo a compreender melhor seu impacto formativo.

Alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural foram utilizados como base para a realização da presente investigação.

O primeiro é o de que a escolarização é um meio para o desenvolvimento do pensamento teórico. Há, então, uma finalidade na apreensão de conteúdos escolares que, ao mesmo tempo, opõe-se à ideia de acúmulo de conhecimentos e não abre mão deles. Segundo tal pressuposto, para que ocorra a formação do pensamento teórico há a necessidade da transmissão e aprendizagem de instrumentos culturais, como os conceitos científicos/teóricos elaborados ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. A educação escolar é considerada importante mediadora na transmissão dos conteúdos clássicos, sistematizados, entendidos como conhecimentos teóricos que proporcionam ao sujeito o desenvolvimento do pensamento teórico, ou seja, de uma nova compreensão dos objetos e fenômenos presentes no mundo objetivo.

O outro pressuposto que nos mobilizou não está desvinculado do primeiro, mas mereceu atenção especial de Vigotski. Trata-se da relação entre pensamento e linguagem. Nos estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem, especialmente nos diferentes processos cognitivos envolvidos na constituição e nas operações mentais com os conceitos científicos e espontâneos, Vigotski (2001) afirma que, apesar de diferentes, esses dois processos estão interligados,

exercendo “[...] influências um sobre o outro” (VIGOTSKI, 2001, p. 261). Esse autor deixa claro que se trata de “[...] um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza” (VIGOTSKI, 2001, p. 261). A aprendizagem de conceitos científicos permite ressignificar os conceitos espontâneos, da mesma forma que os conceitos científicos ganham concretude em articulação com os conceitos espontâneos. Nesse movimento, ocorre o desenvolvimento dos sujeitos, pois a estrutura dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos e os insere em um sistema lógico de relações, proporcionando ao indivíduo níveis mais elevados de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001).

Diante de tais explicações, uma interrogação se tornou inevitável: esse processo também pode ocorrer no percurso de apropriação de conhecimentos filosóficos? Vigotski não tratou especificamente da aprendizagem de conceitos filosóficos, mas deixou um desafio: suas pesquisas poderiam ser estendidas para outros campos da instrução escolar. Após afirmar que suas investigações o levaram a compreender muitas coisas sobre os conceitos científicos em comparação com os conceitos espontâneos, ele reconheceu que elas foram apenas “um primeiro passo” para a compreensão do processo de desenvolvimento dos sujeitos. Por isso, as considerou restritas e com limites, inclusive no que se refere ao fato de ele não ter envolvido em seus estudos as diferentes áreas do conhecimento: daí o desafio.

Diante das necessidades que surgiram durante a pesquisa desenvolvida no mestrado, ficamos a pensar na linguagem filosófica ensinada nas aulas de filosofia, em sua relação com o pensamento filosófico e na ressignificação de posturas “filosóficas” formadas espontaneamente pelos estudantes antes de seu acesso ao conhecimento sistematizado nesse campo.

O problema da linguagem filosófica estava presente ao longo da nossa formação. Na cidade em que morávamos havia uma única escola. O ensino médio era ofertado no período noturno e contava apenas com o curso de Técnico em Contabilidade, com duração de quatro anos. Os alunos que quisessem, por ventura, realizar outro curso, como o de Educação Geral ou o de Magistério, teriam que se deslocar para o município vizinho. Contudo, esses cursos eram

ofertados no período matutino e, como nós precisávamos trabalhar para ajudar na renda familiar, a única opção que nos restou foi o curso ofertado em minha cidade.

No curso de Técnico em Contabilidade, cuja formação geralmente exigia a realização de operações lógicas expressas em forma numérica, a linguagem textual somente era requerida para responder questões de algumas provas. No último ano do curso decidimos ingressar no curso de graduação em Filosofia, onde, já no primeiro ano, enfrentamos as grandes dificuldades de escrita. Os professores exigiam que, além da leitura dos textos clássicos, escrevêssemos resenhas e dissertações de forma argumentativa.

Havíamos passado quatro anos no ensino médio escrevendo pequenas frases para responder às provas e, no curso de Filosofia, exigia-se que nós escrevêssemos textos argumentativos e nos posicionássemos diante das terminologias, dos conceitos e das categorias presentes nos textos clássicos. Confessamos que tínhamos pouca consciência do que era escrever um texto argumentativo e, por não ter o domínio necessário desse tipo de linguagem, acabávamos não conseguindo atender às expectativas dos professores das disciplinas do curso que era ler os textos clássicos e escrever de modo filosófico as reflexões resultantes da interação com o pensamento filosófico.

Certo dia, tendo recebido um resultado não esperado em uma prova, procuramos o professor da disciplina para saber o que estava acontecendo, pois não havíamos conseguido atingir a média. O professor olhou para nós e disse: você não sabe escrever! Ouvindo isso, perguntamos: como assim, não sei escrever? Nunca reprovei e nem fiquei para exame final no ensino fundamental e no ensino médio! O professor respondeu: Tudo bem, não estou negando o seu mérito, mas, com essa forma de escrita, você não conseguirá concluir o curso... não é o tipo de escrita que eu espero de um aluno do curso de Filosofia! Ouvindo isso, continuamos: mas que tipo de escrita você espera de mim? Ele respondeu: uma escrita que tenha coerência, que favoreça o entendimento de seus argumentos, da defesa ou da crítica que você está fazendo ao pensamento dos filósofos que estamos estudando na disciplina. Respondemos: eu não sei como fazer isso! Então ele nos disse: caso você realmente queira, disponho-me a

recebê-lo em meu gabinete uma tarde por semana para ajudá-lo a resolver esse problema. Aceitamos o convite.

Ao mesmo tempo, começamos a ter acesso aos conteúdos da lógica formal, estudando a estrutura dos argumentos. Recordamos que o professor de lógica nos pedia para analisar argumentos e verificar sua validade. Ele nos ensinou que os argumentos eram compostos por juízos organizados e ligados por meio de conectivos lógicos<sup>4</sup>, também conhecidos como indicadores de inferência. A junção dos juízos, integrados em um sistema por meio de conectivos, era o que, segundo ele, formava um argumento e permitia atribuir-lhe o estatuto de validade e solidez.

O professor de lógica dizia-nos que a validade de um argumento estava nas evidências, em seu conteúdo, e no modo como essas evidências eram organizadas e apresentadas. Nesses estudos, percebemos que a argumentação era entendida como um conjunto de ideias e fatos que podem levar à aceitação de uma ideia ou a uma conclusão. Durante as aulas, o professor constantemente afirmava que a argumentação estava diretamente ligada à atividade filosófica. Segundo ele, a argumentação era a forma de constituição da linguagem filosófica.

Passamos, então, a utilizar alguns conectivos, a exemplo de *pois*, *porque*, *mas*, *porém*, *logo* e *portanto*, para tentar organizar os textos que nós escrevíamos do modo como os meus professores desejavam que escrevêssemos. A partir de então, começamos a obter melhores resultados nas avaliações em que era exigida a produção de textos argumentativos.

Na disciplina de História da Filosofia I, iniciamos os estudos do pensamento socrático. Pudemos, então, compreender que a argumentação é uma prática muito antiga, tão antiga quanto a origem da Filosofia grega. No clássico debate entre Sócrates e os sofistas, pudemos notar a presença da prática argumentativa.

O professor nos dizia que os sofistas compunham um grupo de filósofos da Grécia antiga, aproximadamente no séc. V a. C.. Eram mestres na arte da retórica e recorriam à argumentação para levar os indivíduos à aceitação de uma ideia. Ou seja, utilizavam a linguagem para convencer o outro a acatar suas opiniões

---

<sup>4</sup>Os conectivos lógicos são símbolos ou palavras utilizados para conectar dois ou mais juízos, de modo que o sentido de um juízo dependerá do juízo que o antecede ou do que o precede.

acerca da realidade, convencendo os demais por meio da apresentação de um grande número de situações singulares cotidianas às quais o tema da discussão estava relacionado. Para eles, o argumento não tinha compromisso com a verdade sobre um fato. Assim, não argumentavam com a expectativa de encontrar verdades absolutas, mas de apresentar argumentos convincentes e persuasivos para explicitar suas opiniões e suas posições diante das situações do cotidiano, visando ganhar a adesão dos demais.

Ao contrário dos sofistas, Sócrates, filósofo grego nascido em Antenas, por volta de 470 a. C., acreditava em uma verdade universal, um princípio geral que poderia ser encontrado por meio do exercício da reflexão. Esse princípio estaria no interior do ser humano. Ele utilizava o diálogo como meio para acessar essa verdade, entendendo-a como uma espécie de princípio universal que seria a causa das situações singulares. Nos clássicos diálogos socráticos, a argumentação em busca de uma verdade indiscutível era construída da seguinte forma: uma situação concreta era apresentada aos interlocutores, uma parte dos quais era a dos defensores e a outra, a dos contestadores da situação. O diálogo poderia levar a um consenso, uma espécie de síntese entre as duas partes.

Na disciplina de lógica foi-nos ensinado também que, diferentemente dos sofistas e de Sócrates, Aristóteles, filósofo grego que nasceu em 384 a.C., na cidade antiga de Estágira, buscava uma abordagem lógica do argumento. Para ele, a argumentação seria um sistema constituído por proposições, sendo formado por premissas e conclusão. Assim, a quem se interessasse por estruturar um argumento, afirmava o professor de lógica, caberia compreender as relações entre as premissas e a conclusão, sendo a última adquirida pelo processo de dedução.

Ao estudarmos uma das obras de Aristóteles (1959), chamada *A arte retórica e a arte poética*, pudemos compreender que a capacidade argumentativa é constituída por aspectos lógicos e psicossociais. Para o autor, o aspecto lógico da argumentação estaria relacionado ao conteúdo e à organização lógica das proposições que compõem um argumento e que se fazem presentes em um determinado contexto. Ou seja, a argumentação utilizaria como seu conteúdo as provas de ordem intelectual oriundas de um determinado contexto. Diante disso, pudemos perceber que, para Aristóteles, o argumento possui uma ordem

intelectual e uma organização lógica entre as proposições, o que leva os indivíduos a aceitá-lo.

É possível considerar que, desde a Antiguidade, a argumentação escrita estrutura e organiza o pensamento nos diferentes discursos filosóficos.

É possível que, no relato desses momentos da nossa formação, tenha ficado a ideia de que esse processo era claro para nós e que toda essa aprendizagem obedeceu a uma sequência linear e consciente. Na verdade, a história recontada é a história iluminada pelo referencial teórico que temos hoje. Ele nos permitiu identificar relações entre os fatos que antes pareciam desconexos e separados; afinal, “o passado não está gravado em pedra, e o significado dos eventos e experiências está constantemente sendo reenquadrado dentro dos contextos de nossas vidas correntes e em curso” (MISHLER, 2002, 42 p.105). Os conceitos apropriados durante a pós-graduação sobre os processos de ensino e aprendizagem permitiram conferir inteligibilidade aos vários fenômenos vivenciados durante minha formação. O que de fato ficava claro para nós, naquele momento, era apenas que o discurso filosófico exigia uma sistematização que se diferenciava do discurso científico e do discurso em situações cotidianas. A compreensão das reais diferenças e de suas razões foram ocorrendo ao longo do nosso processo de formação.

Diferentemente do discurso científico, cuja verdade deve ser demonstrada com dados empíricos, conforme Aristóteles (1959), o discurso filosófico lida com questões cujas evidências empíricas não são tão acessíveis, como é o caso do conceito de justiça. Daí que uma teoria ou sistema filosófico encontra seu respaldo, sua “verdade” ou sua validade, na lógica interna dos argumentos, no interior do sistema conceitual e na capacidade de espelhar de forma subjetiva e discursiva a realidade objetiva.

Assim, passamos a compreender que o argumento não se restringe a um discurso para “vencer” o outro: é uma forma de elaborar nexos entre os diferentes objetos e fenômenos. Tais nexos são fundamentais quando se trata de conceitos que não têm uma referência material direta (LURIA, 1994), ou seja, não têm um objeto que expressa de forma integral o conceito. Por exemplo, para expressar o significado da palavra *cavalo*, às vezes basta a imagem do referido animal, mas o significado da palavra *capitalismo* não pode ser apreendido sensorialmente.

Assim, a linguagem é fundamental para expressar conceitos que somente podem ser entendidos mediante vínculos com outros conceitos, ou seja, em um sistema conceitual. Por meio da linguagem, por exemplo, é possível unir, num mesmo conjunto explicativo, as diferentes manifestações de *capitalismo* que sensorialmente são muito diferentes. Esse papel fundamental da linguagem pode ser percebido, talvez de modo ainda mais acentuado, na utilização de conceitos, como ética, liberdade, alienação, verdade, conhecimento, poder, estética, linguagem, dos quais se ocupa a Filosofia.

Quando são realizados os processos de dedução e indução, é possível perceber que são os conectivos lógicos que permitem sair do singular em direção ao geral, bem como do geral para o singular. Então, um conhecimento geral pode levar à compreensão de um objeto singular mediante o uso de um conectivo lógico de conclusão: *todos os vegetais realizam fotossíntese, a orquídea é um vegetal, LOGO, realiza fotossíntese*. É possível perceber que por meio dos conceitos é possível ampliar o conhecimento sobre o mundo, sem a necessidade da vivência concreta, já que, como no caso do argumento, conecta-se geral com singular e singular com geral. Ou seja, o argumento é inerente ao processo de abstração e generalização.

Esse necessário rigor na elaboração de um argumento no interior de um sistema filosófico, o que nos leva a refletir sobre o modo como são elaborados os argumentos em situações cotidianas. A argumentação também é utilizada no dia a dia, por pessoas em suas relações interpessoais, por políticos, por vendedores, pela mídia para convencer o público. Existe, no entanto, diferença entre o argumento de natureza filosófica e o utilizado pela mídia para vender um produto. O primeiro é estruturado no interior de um sistema, cuja coerência é buscada a todo momento. O segundo não contempla necessariamente essa preocupação, já que pode ser alterado a cada situação para convencer o outro, mesmo que se mostre contraditório com outros já apresentados.

Em relação à escrita de textos argumentativos pelos alunos do ensino médio, um dado muito preocupante e que tem chamado a atenção é o de que, na edição de 2014 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 529.374 deles zeraram a nota da redação. Entre os critérios para a elaboração do texto argumentativo no ENEM está a capacidade de relacionar informações referentes

a diferentes contextos e situações concretas, o que implica recorrer a conhecimentos adquiridos na escola, estabelecer consistência e coesão entre as ideias que compõe a argumentação, propor solução para problemas presentes na realidade.

Contudo, estudos recentes sobre as propostas pedagógicas contidas em livros didáticos têm revelado que as atividades de cunho argumentativo incluídas nesses materiais se pautam na ideia de que para argumentarem na sala de aula basta que se tenha um tema extraído do cotidiano do aluno sem estabelecer qualquer articulação com os conteúdos próprios das diferentes áreas e ciências que compõe o currículo escolar (GALUCH; CROCHÍK, 2016). Em aulas de Filosofia, não raro, o professor tem simplificado notícias provenientes das mais variadas mídias, ocupando o centro das atenções no momento. Nesse contexto, os alunos são motivados a apresentar opiniões sobre fatos cotidianos, o que é considerado suficiente para se afirmar que eles estão argumentando de forma filosófica. Durante a realização dessas práticas, raramente o professor intervém na forma e no conteúdo dos argumentos que são emitidos pelos alunos. Desse modo, na

[...] discussão entre os pares, os estudantes exercem a criticidade e a capacidade argumentativa, elementos da formação almejada pelo ensino de Filosofia. Todavia, observamos que, poucas vezes, são oferecidos aos alunos elementos conceituais que permitem ir além das opiniões emitidas em espaços não escolares. Assim, tais discussões acabam circunscrevendo-se a um tipo de saber que não ultrapassa os limites do pensamento empírico. Ao professor é reservado o papel de estimular os alunos a falarem e de garantir a liberdade de expressão (BELIERI; SFORNI; GALUCH, 2010, p. 50).

Em um argumento filosófico, também há a intenção de convencer o outro, mas essa possibilidade é avaliada por sua coerência e por sua proximidade com o real (KOPNIN, 1978). Por isso, a prática argumentativa filosófica é bem mais exigente e complexa que a argumentação cotidiana.

Perguntamos: apesar de os processos de elaboração da argumentação espontânea e de elaboração da argumentação filosófica serem diferentes, eles não deveriam estar relacionados, influenciando um ao outro permanentemente? A aprendizagem de conceitos filosóficos não poderia promover o desenvolvimento

do pensamento e da linguagem do aluno? A “disciplina formal” da linguagem filosófica não poderia influenciar gradualmente a estrutura dos argumentos dos estudantes, contribuindo para que estes os organizassem em um sistema de relações conceituais filosóficas? Essa linguagem não poderia dar nova qualidade à prática argumentativa dos jovens estudantes, marcada pelo "eu acho", "eu penso", expressões tão próximas da espontaneidade própria do senso comum? Não poderia ser um caminho para, nas palavras de Davidov (1982; 1988), desenvolver um pensar mais teórico, mais concreto e mais real sobre os objetos e os fenômenos do mundo objetivo?

Enfim, as indagações são várias, mas podem ser resumidas em apenas uma: se a argumentação é um tipo de linguagem imprescindível ao desenvolvimento da atividade filosófica, como o trabalho docente com a linguagem filosófica pode favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes? Foi essa a indagação que norteou a presente investigação.

Como exposto inicialmente, nossa *necessidade*, qual seja a de compreender os processos de ensino e aprendizagem, particularmente dos conhecimentos filosóficos, encontrou seu *objeto e motivo* da investigação já durante o mestrado. Definimos, portanto, que tal objeto seria a questão da aprendizagem conceitual. Tendo encontrado o objeto, pudemos definir o *objetivo* da atividade de pesquisa atual: compreender como o trabalho com a linguagem filosófica pode favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico de alunos do ensino médio. Definido o objetivo, tratamos de planejar as *ações* e as *operações* necessárias para alcançá-lo.

Inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico de pesquisas que investigam o papel da argumentação no ensino de filosofia, com o objetivo de conhecer o lugar que essa forma específica da linguagem filosófica tem ocupado nas reflexões sobre o ensino de Filosofia. O resultado desse estudo encontra-se na segunda seção deste relatório de pesquisa.

Em seguida, voltamos nossos estudos para alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural, a fim de compreender que vínculos estão presentes entre o pensamento e a linguagem e como eles podem favorecer, em termos vigotskianos, a tomada de consciência do pensamento filosófico. Os resultados desse estudo encontram-se na terceira seção deste trabalho.

Dando sequência à pesquisa, realizamos estudos sobre o sujeito da aprendizagem: o estudante do ensino médio. Também foi objeto de investigação a relação entre os conceitos filosóficos e o pensamento teórico e o caráter histórico e lógico do conteúdo e da forma do pensamento. Esse estudo teve como motivo verificar se a relação entre o conteúdo e a forma do pensamento, com o auxílio da linguagem, favorece o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno do ensino médio. Os resultados encontram-se na quarta seção deste relatório de pesquisa.

Após termos identificado alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da lógica dialética que poderiam subsidiar o trabalho com a linguagem filosófica, elaboramos um experimento didático que foi desenvolvido com alunos do 3º ano do ensino médio de um Colégio Estadual do Paraná. Para tal ação, tomamos como referência princípios da investigação experimental defendida por Vigotski (2001) para o estudo da formação de conceitos. A organização do experimento didático encontra-se na quinta seção deste trabalho.

O experimento foi realizado no horário normal das aulas de Filosofia, totalizando 70 horas/aula de intervenção. Os dados empíricos foram coletados ao mesmo tempo em que ocorreu o registro e a análise do pensamento dos sujeitos envolvidos. A análise dos dados coletados durante o experimento didático está disponível na sexta seção deste relatório de pesquisa.

## **2. O LUGAR DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?**

A trajetória para a reinserção obrigatória da disciplina de Filosofia no currículo do ensino médio foi marcada por intensos conflitos entre interesses políticos, econômicos e ideológicos. Em nossa pesquisa de mestrado, verificamos que o recente retorno de Filosofia como componente curricular no ensino médio brasileiro ocorreu no momento em que a economia brasileira foi inserida no contexto neoliberal, ou seja, a partir de 1980. Nesse momento, a educação passou a ser vista pelos representantes do capital como um dos fatores explicativos da defasagem econômica do Brasil em relação às grandes potências capitalistas. Segundo técnicos do governo, o mau gerenciamento educacional havia levado aos grandes índices de exclusão de alunos e, em relação a isso, às altas taxas de repetência e evasão. Assim, era necessário que a educação passasse por reestruturações administrativas, para que pudesse formar indivíduos eficientes e produtivos para se inserir no mercado de trabalho (GENTILI, 2002).

Desde então, os caminhos para a educação no Brasil passaram a ser traçados fora do país, já que a formação educacional deveria estar em consonância com as demandas da produção globalizada, como evidencia a forte influência do Relatório Jacques Delors na elaboração da LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional) e dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Nesse relatório, estão sintetizados os resultados dos trabalhos realizados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conforme determinação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura), do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e do Banco Mundial.

De acordo com nossa pesquisa, o recente retorno da obrigatoriedade da Filosofia no currículo do ensino médio em 2006 obedeceu às orientações da atual LDB, Lei nº. 9394/96. Nessa lei, a importância e a função da Filosofia foram apresentadas de forma indireta na parte referente a um de seus conteúdos: a ética. No inciso III do artigo 35, consta a necessidade de que, na formação

escolar, seja previsto o "[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico". Já no artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, o papel da Filosofia na educação básica é abordado de forma mais direta: o "domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia" é "necessário ao exercício da cidadania".

Concluimos que, embora, na atual LDB, a Filosofia tenha passado a ser obrigatória como conteúdo curricular, seu conteúdo e objetivo foram readequados à perspectiva de formação assumida pelos organismos internacionais. Essa disciplina passou a ser vinculada ao ensino de valores morais, tendo a função de desenvolver nos indivíduos os laços de solidariedade, cooperação, respeito às diferenças, ou seja, de tentar agregar o que o capital desagrega. Essa perspectiva de formação manifesta-se, de forma mais clara, no capítulo 2 do Relatório Delors, intitulado "Da Coesão Social à Participação Democrática". Nesse capítulo, são apresentadas as "dicas e recomendações" para a educação, nas quais se apregoa o novo entendimento do que seja o papel da escola e das relações humanas almejadas. Espera-se que a educação "[...] contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional" (DELORS, 1996, p. 59). Dessa perspectiva, o ensino de filosofia contribuiria para preparar o aluno para a cidadania, a boa convivência, a solidariedade, o espírito de ajuda mútua, a criatividade, a qualificação para o trabalho e a adaptação a um mundo em rápida e contínua transformação.

Após os vários debates ocorridos nas cinco regiões brasileiras acerca do retorno da Filosofia no ensino médio, principalmente defendendo a obrigatoriedade da Filosofia como disciplina curricular e não mais como tema transversal, foi aprovada a Lei nº 11.684/08, alterando o artigo 36 da LDB. Nessa lei, ela foi tornada disciplina curricular obrigatória no ensino médio<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Em virtude do retorno obrigatório da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio "[...] o Estado do Paraná publicou as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs). As DCEs da disciplina de Filosofia apontam que a aprendizagem dos conteúdos de Filosofia pode favorecer o desenvolvimento de certas capacidades, mas não revela como isso ocorre e como esse potencial presente nos conteúdos pode ser acionado. Há sinalizações de que o aluno deve estar em contato com a produção dos autores da História da Filosofia, mediante os conteúdos estruturantes: Mito e Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Filosofia da Ciência e Estética. Para que a aprendizagem ocorra, orientam as DCEs (2008) ser indispensável a 'atividade reflexiva do sujeito, que aprende enquanto interroga e age sobre sua condição' (PARANÁ, 2008, p. 55-56),

Assim, embora a Filosofia tenha se tornado uma disciplina obrigatória no ensino médio, foi atrelada a uma proposta de educação escolar voltada para o desenvolvimento da vontade de viver juntos, para despertar em cada pessoa os princípios da solidariedade, do espírito de ajuda mútua e da criatividade, do respeito às diferenças. A intenção é formar um indivíduo capaz de viver em um mundo complexo e dinâmico, tornando-o sensível e flexível às constantes mudanças ocorridas na sociedade, advindas das transformações na economia mundial e, conseqüentemente, no mundo do trabalho.

Nesse contexto, a Filosofia é considerada importante para a formação do indivíduo capaz de trabalhar de forma cooperativa, o que seria uma forma de conduzir ao aumento da produtividade ou até mesmo para “combater o egoísmo excessivo”. Enfim, diante da necessidade capitalista de manter a harmonia social por meio do “aprender a viver juntos”, mesmo quando os laços sociais estão rompidos, transfere-se “[...] parte dessa tarefa para o sistema educacional” (LEONEL, 2007, p. 57), com a intenção de apaziguar as diferenças econômicas, sociais, raciais e culturais existentes na sociedade.

A partir daí constatamos que, naquele momento, o retorno da filosofia como disciplina obrigatória estava atrelado a interesses neoliberais. A intenção era promover um projeto educacional para os países em desenvolvimento vinculado ao ensino de atitudes cidadãs, da criticidade, da autonomia e, assim, dava-se prioridade ao desenvolvimento moral dos alunos em detrimento da formação intelectual. A análise de documentos oficiais, como a LDB (1996), PCNEM (2000) e as OCNEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006), apontou que a formação filosófica prevista para esse nível de ensino deveria contribuir para que o indivíduo desenvolvesse competências e habilidades um pouco mais específicas. Priorizando a reflexão, a análise crítica da realidade e

---

exercendo a crítica sobre o conteúdo da disciplina e sobre a sua realidade. No entanto, não há nas DCEs uma referência sobre como organizar o ensino de modo a favorecer a aprendizagem desses conceitos e a relação existente entre a aprendizagem e o desenvolvimento previsto por esse documento para o referido nível de ensino. Menciona-se o uso das capacidades de reflexão, crítica e análise, mas não é apresentado como o ensino e a aprendizagem dos conteúdos filosóficos pode favorecer o desenvolvimento dessas capacidades. Isso torna possível a afirmação de que nas DCEs de Filosofia há inferências de que o ato de filosofar está em relação direta com o desenvolvimento dessas capacidades, mediante o contato do aluno com os conceitos filosóficos; as DCEs de Filosofia não fazem menção à importância dos conceitos filosóficos para o desenvolvimento psíquico” (BELIERI, 2012, p. 61 – 62).

a capacidade de emitir as mais diversas opiniões e posicionamentos sobre determinados problemas, como os apresentados em seu posto de trabalho, prescindia-se dos conteúdos clássicos dessa área do conhecimento.

Assim, parte do percurso investigativo que realizamos durante no mestrado revelou que, em face do percurso que a Filosofia seguiu na educação básica brasileira e da oscilação de sua presença na grade curricular, as discussões dos pesquisadores da área, por necessidade do próprio contexto histórico, dirigiram-se mais para a afirmação de sua importância e para as questões legais do que para as questões pedagógicas. Observamos também que os documentos governamentais não se omitiram de oferecer orientações pedagógicas, mas nessas orientações não está enfatizado o trabalho com os conceitos sistematizados por essa área do conhecimento. Verificamos que nas OCNEM (2006), por exemplo, não se menciona qual o espaço a ser ocupado no ensino pelos conceitos filosóficos objetivados nos textos clássicos da Filosofia e pela relação entre a aprendizagem desses conteúdos e o desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

Nossa pesquisa permitiu identificar que, sem conceitos filosóficos, os alunos não vão muito além das compreensões oriundas do cotidiano. Por essa razão, concluímos que se aprende a filosofar quando se aprende filosofia. Em nosso entendimento, quando se leva o aluno a se apropriar do conceito de um determinado clássico, o objetivo não é levá-lo a aderir a tais ideias e nem simplesmente colocá-lo em contato com o conteúdo. A intenção é oferecer-lhe o acesso a uma forma mais sistemática de refletir, analisar e criticar, ao rigor e à coerência necessária à elaboração de um argumento, ao aspecto menos material e mais abstrato do pensamento sobre os fenômenos particulares. Para que o ensino tenha esse impacto formativo, faz-se necessário compreender como a linguagem filosófica pode se articular ao pensamento do aluno, promovendo o desenvolvimento de uma forma mais sistemática do pensar, o rigor na organização dos argumentos e o desenvolvimento do pensamento teórico desse aluno, especialmente o do ensino médio.

A preocupação com a relação entre o ensino de Filosofia e a aprendizagem da capacidade argumentativa não é nova. Essa relação tem sido objeto de investigação de várias pesquisas (FAVARETTO (1996), MUCHAIL (1996),

LEBRUN (1976), FABBRINI (1996), RODRIGO (2007), RUSSO (1990), VELASCO (2010), SAIZ e RIVAS (2010), ARÊDES (2010), PISSARRA (2010), ALMEIDA (2010) e SIVEIRA (2007)). Nesta seção, apresentaremos as diferentes concepções acerca do papel da argumentação no processo de ensino e aprendizagem, bem como as lacunas que ainda precisam ser preenchidas por novas investigações.

Muchail (1996) apresenta a necessidade de os professores investigarem e aderirem a métodos didáticos que possam contribuir para uma sólida formação filosófica dos alunos, favorecendo uma postura filosófica. Para isso, afirma a autora, é necessário que o aluno desenvolva modos de interagir com a filosofia, dentre eles, a reflexão. Esses modos poderão ser ampliados pelo aluno para outras áreas de conhecimento nas quais ele atue ou pretenda atuar. Para a autora, mais do que o acúmulo de um grande número de conteúdos é importante que, durante as aulas de filosofia, o aluno adquira um modo de interagir com a filosofia (MUCHAIL, 1996).

Favaretto (1996), em consonância com Muchail (1996), que atribui relevância à interação do aluno com a filosofia, defende que, ao iniciar o ensino de filosofia, o professor deve ter uma imagem clara da filosofia que ele pretende ensinar. Acrescenta o autor que, antes de colocar o aluno em contato com os sistemas conceituais, os problemas e as informações oriundas da História da Filosofia, o professor deve produzir a “[...] familiaridade com um modo de linguagem que articula a fabricação de conceitos, argumentação, sistematizada e significação” (FAVARETTO, 1996, p. 78).

Favaretto (1996) considera que a função da Filosofia no ensino médio seria educar para a inteligibilidade, que consiste, para ele, no desenvolvimento da capacidade de ler os textos filosóficos de modo a compreender o sentido de todas as palavras. Por meio da inteligibilidade, o aluno poderia enxergar a realidade para além de um amontoado de coisas e fatos e, em consequência, “[...] discernir uma significação, uma estrutura [...]” (FAVARETTO, 1996, p. 79).

Discernir uma significação linguística ou uma estrutura conceitual, expulsar o acaso, descobrir a essência e as estruturas da realidade seriam, para Favaretto (1996), filosofar. Em consonância com Favaretto, Lebrun destaca que

Filosofar consiste em expulsar o acaso, decifrar a todo custo uma legalidade sob o fortuito que se dá na superfície. Especificamente filosófico é o problema de compreender o funcionamento de uma configuração a partir de uma lei que lhe infusa (é preciso que haja uma), conforme a ordem que se exprime nela, quer se trate de compreender a possibilidade do juízo a partir da afinidade dos materiais sintáticos ou, de maneira mais desembaraçada, a sociedade feudal a partir dos moinhos de vento... Cada vez mais que a 'physis' da coisa contenha uma unificação a priori ou um encadeamento 'lógico', o filósofo triunfa (LEBRUN, 1976, p. 152).

Assim, conforme a posição de Lebrun, o filosofar consiste na descoberta da lei interna que sustenta o funcionamento e a ordem lógica da realidade, tanto a presente nos textos filosóficos quanto a realidade. Esse seria o ofício do filósofo. Para Lebrun (1976), comenta Favaretto (1996), o aluno teria imenso prazer em descobrir o sentido das palavras, a essência e a estrutura da realidade.

De acordo com esses pressupostos, iniciar o aluno na experiência do filosofar consiste em lhe propiciar compreensão da lei interna que estrutura a relação conceitual dos textos filosóficos, expulsar o acaso, descobrir a essência e as estruturas da realidade, descobrir o sentido das palavras, relacionar os interesses do aluno às questões filosóficas presentes nesses interesses, sem deixar de garantir

[...] o mínimo de especificidade filosófica. A articulação de problemas tipicamente filosóficos com questões emergentes da experiência (individual, social, histórica) [...] Os valores, crenças, justificações, teorizações; os eu 'acho que', liberados em conversas, discussões, redações, podem sempre permitir o acesso a problemas filosóficos, sem imprimir a inabilidade teórica ou a manifestação emocional dos alunos (FAVARETTO, 1996, p. 78).

Estabelecer a relação entre os problemas vivenciados pelos alunos e os problemas filosóficos durante as aulas de Filosofia seria, para Favaretto (1996), iniciar o processo de compreensão dos nexos existentes entre os problemas cotidianos, os filosóficos e a estrutura que está nos discursos cotidianos e filosóficos. Isso evitaria as discussões desprovidas de conteúdos. O autor acrescenta que, nas aulas de Filosofia, a atenção do professor e do aluno não deveria estar voltada apenas para trechos da História da Filosofia ou para coletâneas de conceitos, textos e sistemas filosóficos. O filosofar na sala de aula

deveria levar os alunos à inteligibilidade, condição necessária para o desenvolvimento da crítica.

Uma ação destacada por Favaretto no ensino da Filosofia é a leitura filosófica. Para que esse tipo de leitura se desenvolva é necessário que o aluno se envolva com o texto, de modo a entender o que há nele; ou seja, é necessário que o aluno compreenda o significado das palavras presentes no texto. Segundo o autor, a linguagem no texto

[...] funciona com elaboração, desdobrando os pressupostos e subentendidos no texto... [...] Na leitura de textos, nas redações, nas discussões, na aquisição de uma determinada informação, na elaboração de um conceito é preciso levar em conta a qualidade do conteúdo e a situação de aprendizagem [...] (FAVARETTO, 1996, p. 81).

Ao mencionar o desenvolvimento da capacidade crítica durante o ensino de filosofia, Favaretto afirma que esse desenvolvimento

[...] não provém [...] da simples discussão, ou da confrontação de posições contrárias, ou da doação de soluções pelo professor. A crítica pode ser avaliada pela capacidade dos alunos em formular questões e objeções de maneira organizada, estruturada (rigorosa). A prática, sempre interessante, de intrigar os alunos para a dúvida, a produção de inferências e a articulação de experiência e teoria é útil (FAVARETTO, 1996, p. 81).

Podemos inferir, com base nas proposições de Lebrun (1976) e Favaretto (1996), que o ensino de filosofia no ensino médio deve tornar possível que o aluno penetre na lógica que sustenta e organiza os conceitos presentes nos textos clássicos de filosofia. Para esses autores, é a qualidade dos sistemas conceituais internalizados pelo aluno que lhe proporciona as condições necessárias para realizar inferências, realizar juízos sobre a realidade geral e apresentada nos textos, bem como sobre os argumentos apresentados pelo professor, pelos demais alunos e por outras pessoas em outras situações que exijam dele algum posicionamento. Compreender e internalizar essa lógica interna do texto clássico em que o pensamento filosófico se encontra organizado seria a condição para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita,

condições vistas por Lebrun (1976) e Favaretto (1996) como indispensáveis para o ensino de filosofia.

Conforme esses autores, no nível médio, o ensino de filosofia pode ser subsidiado por algumas ações didáticas: iniciar as aulas estabelecendo relações entre os problemas vivenciais e os problemas filosóficos; utilizar a leitura como meio para encontrar a lei geral interna que estrutura os diferentes conceitos presentes no texto; formular argumentos mediante o estabelecimento da relação entre os nexos do texto e situações cotidianas e problemas filosóficos; instigar a dúvida; incentivar a formulação de questões e objeções sobre as diferentes situações existenciais que poderão ser respondidas com o uso de regras gerais elaboradas durante a produção das inferências resultantes da relação entre os problemas cotidianos, os problemas filosóficos e a lei geral interna que sustenta realidade e a que estrutura os textos clássicos.

A garantia para a realização de tais ações, segundo Favaretto (1996), seria apostar na argumentação como um meio para colocar o pensamento em movimento.

Fabbrini (1996) afirma que o contato com o significado dos textos, denominado pelo autor como o subterrâneo dos textos, “[...] pode instrumentalizar o aluno com a crítica, separada de um projeto do ensino ou da aprendizagem universal (FABBRINI, 1996, p. 87). Assim, o trabalho com os textos instrumentaliza os alunos para desenvolver uma língua de segurança que lhes permita estabelecer um elo entre o que está oculto e o que está na superfície da realidade. Isso se torna possível quando o professor oferece aos alunos a oportunidade de produzir significações livremente, de buscar a coerência interna, de modo a superar as contradições que possam existir entre os juízos que compõem os conceitos.

Para isso, propala Fabbrini (1996), durante as aulas, é importante organizar momentos de discussão aberta sobre os temas sem perder de vista a referência do texto filosófico. Assim, cabe ao professor

Introduzir seu aluno na experiência inaugural do estranhamento, num desenraizamento que o fisgue do falatório (do repetir e repassar adiante a mesma fala), ativando-lhe a curiosidade pelas possibilidades e ambiguidades dos discursos. Colocando o universo da comunicação generalizada entre parênteses, ele

impedirá a separação e especialização do estético, resgatando a linguagem, da opinião corrente (da doxa) (FABBRINI, 1996, p. 92 – 93).

Segundo o mesmo autor, o aluno poderá aprender que cada filosofia possui os seus critérios de validade e que seus enunciados encontram-se integrados em um sistema, formando um todo (FABBRINI, 1996). Já o professor de Filosofia,

[...] sem ceder ao ceticismo, recusa os dogmas e o relativismo, considera a filosofia “um jogo de construção”, um discurso ao mesmo tempo formal e simbólico, que põe em crise os lugares da ‘linguagem de conversação’. Em sala de aula ele experimenta o rigor do texto, rendendo-se as suas figuras (FABBRINI, 1996, p. 94).

Rodrigo (2007, p. 40), fazendo a defesa de uma perspectiva de ensino de filosofia que favoreça “[...] o aprimoramento cultural ou a ampliação dos horizontes culturais [...] o acesso a um conhecimento de qualidade e aos instrumentos intelectuais necessários ao uso da inteligência crítica e criadora”, enumera algumas ações a ser realizadas pelo professor. Para a autora, com mediações adequadas que articulem as diferenças entre o ponto de partida do aluno e o conteúdo de ensino, tais ações contribuem para diminuir a distância entre as exigências do saber filosófico e o precário universo cultural dos alunos. Por esse motivo, assevera autora, que

[...] quanto maior é a distância entre o ponto de partida cultural do aluno e as exigências inerentes ao saber filosófico, maior é a importância dos procedimentos didáticos, o que significa dizer a importância do trabalho docente. Diante de um estudante que não possui as qualificações requeridas para a apropriação do saber filosófico, compete ao professor produzir mediações pedagógicas capazes de reduzir a distância entre o precário universo cultural do aluno de nível médio e as exigências de reflexão filosófica [...] A tarefa específica do professor consiste em ser não o produtor de um discurso filosófico originário, embora ele também possa sê-lo, e sim o intermediário entre um saber especializado – a filosofia – e o sujeito que deve ter acesso a ele, mas ainda não possuem competência suficiente para fazê-lo por conta própria (RODRIGO, 2007, p. 42).

Conforme o exposto, podemos considerar que Rodrigo (2007) atribui ao professor a função de auxiliar o aluno até que, mediando-se pelo texto clássico,

ele possa estabelecer suas próprias interações com o filósofo. Para a autora, essas mediações não poderão estar dissociadas do conteúdo filosófico. Dessa forma, o aluno pensará por conta própria, desenvolvendo a capacidade de leitura como uma forma de mediação entre ele e a filosofia.

Uma vez desenvolvidas pelo aluno, assevera Rodrigo (2007), as formas de mediação funcionariam como um método de trabalho para seu acesso ao pensamento filosófico e para o desenvolvimento de seu próprio pensamento. Assim, a leitura teria a função de ser um instrumento de aprendizagem que permitiria ao aluno desenvolver “[...] suas mediações com o pensador e com o texto filosófico” (RODRIGO, 2007, p. 43).

Rodrigo argumenta ainda:

Aliar a aquisição de um conteúdo filosófico à apropriação de um método de acesso a esse conhecimento significa abrir um caminho para que o estudante conquiste progressivamente uma autonomia intelectual que o capacite para apropriar-se de outros conteúdos por conta própria (RODRIGO, 2007, p. 44).

A autora aponta três ações que deveriam ser privilegiadas pelo professor de Filosofia para atingir o objetivo de ensinar um conteúdo filosófico e, simultaneamente, oferecer ao aluno um método de acesso a esse conteúdo: “problematizar; conceituar uma noção; argumentar sobre uma tese” (RODRIGO, 2007, p. 44).

Ao problematizar um tema, o professor de Filosofia estaria auxiliando o aluno a ter uma postura filosófica diante do real, gerando a necessidade de ir além de evidências nele consubstanciadas pela sua interação espontânea com o mundo, de romper com a cotidianidade, considerada pela autora como um obstáculo à reflexão filosófica (RODRIGO, 2007). Desse modo, a problematização como ação didática tem a função de despertar no aluno um *apetite epistemológico*. Para que esse apetite se consolide, é necessário que o professor apresente, por meio de sistematizações, as significações lógicas do conteúdo, mas considerando também as significações subjetivas dos alunos, de forma que eles possam ter maior interação com o conteúdo de ensino. Para Rodrigo, essa condição “[...] permite que significados objetivos se tornem subjetivamente

significativos; é o vínculo pessoal que se cria entre o sujeito do conhecimento por meio do interesse que o impulsiona e o motiva” (RODRIGO, 2007, p. 46). Assim,

A problematização da experiência vivida, quando bem conduzida, acabará por revelar os limites e a insuficiência do senso comum e estabelecer a necessidade de uma reflexão mais aprofundada para o equacionamento das questões levantadas. Nesta etapa a filosofia poderá despertar interesse e mostrar-se necessária se for apresentada como uma possibilidade de descoberta de novas significações sobre o real, para além do senso comum (RODRIGO, 2007, p. 46).

A autora aconselha, para aproximar o aluno do conteúdo filosófico e iniciar o ensino de um conteúdo de ensino, que se utilizem experiências cotidianas objetivadas em músicas, poesia, textos de jornal, filmes etc. Essa aproximação ainda não é filosófica, mas, por meio das indagações feitas pelo professor sobre essas experiências cotidianas, o aluno poderá superar a “[...] experiência singular por meio da universalização, da sistematização e até mesmo, se for o caso, da retomada histórica do tema abordado. Só nessa etapa ingressaremos no terreno propriamente filosófico” (RODRIGO, 2007, p. 47).

Rodrigo (2007) apresenta a leitura dos textos como uma ação essencial a ser realizada pelo aluno durante as aulas de Filosofia. O contato com o texto filosófico é entendido pela autora como o contato do aluno com uma estrutura lógica argumentativa diferente da que ele possui. Esse fator contribui para reestruturação lógica do raciocínio por meio da

[...] a percepção do encadeamento de ideias na construção de argumentos que fundamentam e dão suporte teórico às posições defendidas [...] contribui sobremaneira para o desenvolvimento da capacidade de redação ou produção de texto, na medida em que o aluno tem a oportunidade de desenvolver a habilidade de organização lógica de seu próprio pensamento à medida que vai se familiarizando com o modo de estruturação lógica de um texto filosófico (RODRIGO, 2007, p. 50).

A autora declara que suas proposições sobre o ensino de Filosofia têm o objetivo de apontar alternativas para o ensino dessa área do conhecimento de modo a evitar que a escola cometa exageros, como o de tentar formar filósofos ou de banalizar o ensino de Filosofia nesse nível de ensino. A autora demonstra

entender que a carência em relação à leitura e à escrita por parte dos alunos pode dificultar sua interação com o texto filosófico. Considera ela que um meio para superar a dificuldade de leitura seja colocar os alunos em contato com textos filosóficos. Para isso, propõe

Que a metodologia de leitura do texto deve privilegiar o procedimento analítico [...] É preciso lembrar que a análise deve anteceder a síntese, mesmo porque a boa síntese, aquela que resulta de uma compreensão e da assimilação pessoal do texto lido – e não de um mero pinçar aleatório de frases –, supõe a análise. A leitura analítica do texto pode processar-se, inicialmente, através de duas etapas: 1) Esclarecimento semântico conceitual: buscar a significação dos termos e conceitos desconhecidos [...] 2) Estruturação lógica do texto: trata-se de elaborar um esquema apresentando a estrutura redacional do texto mediante a elaboração de uma espécie de índice dos vários tópicos abordados, segundo a sua estruturação lógica (RODRIGO, 2007, p. 49).

Na tese, *Didática especial da filosofia no segundo grau: subsídios para uma teoria didática*, Russo (1990) busca localizar ações docentes que possam ser generalizadas no ensino de Filosofia para a constituição de uma didática específica para esse campo do conhecimento. Destaca que, para a constituição dessa didática, é preciso compreender como ocorre a aprendizagem filosófica. Assim, ao organizar o ensino de Filosofia, o professor deve dirigir sua atenção para os processos mentais que ocorrem durante aprendizagem de um conteúdo. Quando se considera o modo como o aluno aprende um conteúdo escolar, é possível selecionar e organizar com maior precisão as ações a ser realizadas para que um conteúdo possa ser “ensinado e aprendido”.

Russo (1990) também acredita na existência de uma relação dialética entre o filosofar e os conteúdos do filosofar. Recorrendo à origem da Filosofia entre os gregos, ele observa que estes, na busca do sentido da existência humana, desenvolveram uma atividade reflexiva sobre o sentido da vida humana. Do mesmo modo, afirma o autor, o ensino de Filosofia deve colocar o aluno em atividade reflexiva sobre temas que tratam do sentido da vida humana (conteúdo do filosofar). Esse seria o critério a ser utilizado para a definição do conteúdo e da forma da aprendizagem filosófica; no entanto, destaca ele que não se tem claro o que “seja aprender filosofia” (RUSSO, 1990, p. 11).

Pautado nos dados coletados em sua pesquisa, ele afirma que não há consenso entre os professores quanto a quem cabe, de fato, a tarefa de pensar sobre a aprendizagem de filosofia. Para um grupo de professores, compreender o que seja aprender filosofia é uma questão filosófica; para outros, é um problema técnico, ligado às questões técnicas de ensino e não propriamente ao campo filosófico.

Diante desse impasse, Russo (1990) destaca que a compreensão do que é aprender filosofia é essencial para que se possa propor uma metodologia para poder ensiná-la. Afirma ele que os métodos de ensino intimamente ligados à Filosofia, como o diálogo socrático, a compreensão de textos e o método escolástico, não têm apresentado bons resultados (RUSSO, 1990).

Ressalva que um ponto positivo do diálogo socrático como ação de ensino é que esse requer do professor o planejamento prévio de objeções para que os alunos percorram o caminho traçado e sejam dirigidos para o conteúdo de ensino.

Ao mesmo tempo afirma que, mesmo que o conteúdo filosófico esteja presente nos textos filosóficos clássicos, o método de compreensão de textos é insuficiente, seja pela dificuldade e entendimento dos alunos do ensino médio seja pela fragmentação do texto pelo professor. Pelo pouco tempo disponível para a disciplina na matriz curricular, este se vê obrigado a selecionar pequenas partes do pensamento dos filósofos e, nessas condições, acaba deixando de trabalhar com o pensamento de um autor clássico em sua totalidade.

Sobre o ensino de Filosofia pautado no método escolástico, Russo (1990) considera que, nessa perspectiva, o saber filosófico corre o risco de ser transmitido como qualquer outro e a aula de Filosofia pode ser transformada em um espaço destinado à transmissão de sistemas filosóficos. Segundo ele, trata-se de

[...] um método de exposição e não de um método de aprendizagem: soluciona o problema de 'circularidade' dos conhecimentos filosóficos postergando a sua compreensão para o final. A preocupação inicial é o domínio de uma terminologia técnica focalizada quase de um modo memorístico e nominalista (RUSSO, 1990, p. 27).

Em face da insuficiência dos métodos de ensino originados da perspectiva filosófica, Russo (1990) propõe que a investigação sobre o ensino de filosofias seja descentrada do campo da filosofia e promova um diálogo com a didática,

considerando o processo de aprendizagem. Assevera ele que, para considerar o processo de aprendizagem na organização e no desenvolvimento do ensino de Filosofia, o professor deverá compreender as operações psicológicas

[...] que constituem a atividade filosófica [...] esta última tarefa não tem legitimidade filosófica, mas didática, na medida em que entendemos que a aprendizagem filosófica consiste na reconstrução subjetiva da atividade filosófica (RUSSO, 1990, p. 48).

Afirma o autor que as operações psicológicas são as responsáveis pela mediação do aluno com a atividade filosófica e independem da aprendizagem de conteúdos filosóficos para ser desenvolvidas.

Russo (1990) não apresenta vinculação entre o desenvolvimento da criticidade durante as aulas de Filosofia e os conteúdos filosóficos. Para ele, esse desenvolvimento, mais do que resultado da apresentação ou aprendizagem de conteúdos críticos, relaciona-se à capacidade de o pensamento voltar-se sobre si e sobre os conteúdos filosóficos. A crítica consiste na compreensão subjetiva dos significados dos conteúdos filosóficos. Assim, a aprendizagem filosófica é

[...] aquela nova estruturação do sujeito pela qual este pode fundamentar o sentido (ou dar um novo sentido) ao que antes estava implícito, a aquisição de uma capacidade mental para recorrer à totalidade em que está inserido e de determiná-la, a uma sistemática de operações de busca de coerência, ainda com produtos ou resultados imprecisos, ou relativamente inexatos [...] aprendizagem filosófica como uma coordenação mental de conhecimentos e de valores mediante a qual o sujeito adota uma posição racional ante a vida (RUSSO, 1990, p. 51, grifos do autor).

O autor concebe a aprendizagem de filosofia como uma espécie de coordenação filosófica e apresenta cinco motivos que justificam sua concepção:

No primeiro lugar uma coordenação filosófica requer um conjunto de operações que interatuem para manter o equilíbrio de um sujeito em relação com seu meio. Em segundo lugar, a filosofia se origina de uma problemática pela qual o sujeito se desequilibra a si mesmo, ao por em dúvida a relação que antes tinha em relação ao seu mundo. Este desequilíbrio provém fundamentalmente do conflito das crenças 'ingênuas' (isto é, não assumidas criticamente) que o sujeito possuía quando essas se punham em

relação sistemática com uma orientação global (RUSSO, 1990, p. 51).

Nesse sentido, para que a aprendizagem filosófica seja possível e os alunos possam inserir esse novo significado em sua estrutura cognitiva, o professor deve considerar as significações subjetivas (RUSSO, 1990). Assim, a simples exposição de conteúdos não garante que o aluno reproduza subjetivamente a atividade filosófica sobre os temas relacionados à sua existência.

Para a realização da atividade filosófica, Russo (1990) enumera quatro processos psicológicos relacionados ao filosofar: o questionar originário, o responder provisório, o argumentar autojustificativo, a sistematização.

O questionar originário está relacionado à própria natureza da atividade filosófica em busca de um sentido para a realidade, surgindo em “[...] uma desarticulação entre o já conhecido e a presença de um fenômeno que não se encaixa dentro das explicações habituais ou paradigmáticas” (RUSSO, 1990, p. 84). Já o responder provisório, é o momento em que

[...] nos veremos obrigados a apresentar as razões de nossa posição [...] A resposta, para ser filosófica, deve caracterizar-se por sua provisoriedade porque, do contrário, assume riscos de dogma rígido e inflexível [...] neste processo, o contexto social em que vivem os sujeitos, dado que as normas que regem nos solilóquios são, geralmente, internalizações das normas que regulam nossos diálogos [...] A urgência de dar respostas depende do modo com os sujeitos interpretam as relações entre seus pensamentos e suas ações (RUSSO, 1990, p. 87).

O argumentar se interpõe entre a resposta provisória e a definitiva. Segundo o autor, seu objetivo é

[...] justificar a resposta provisória para torná-la mais objetiva, descentrando-a das expectativas meramente subjetivas. Desta maneira volta-se sobre o caminho percorrido para encontrar os critérios empregados em justificar o argumento, a legitimidade da resposta (RUSSO, 1990, p. 88).

Russo destaca que, no decorrer da História da Filosofia, os filósofos desenvolveram tipos específicos de argumentação. Um exemplo é a dialética proposta por Platão

[...] como um processo ascensional da análise das ideias contrárias que se resolvesse sínteses sucessivas. Este caminho foi percorrido por filósofos como Nicolás de Cusa, Hegel, Marx, etc., que lhe deram por sua vez formulações diferentes (RUSSO, 1990, p. 88).

Alertando para a complexidade do processo de argumentação na filosofia, o autor considera, contudo, que é por essa via que os filósofos tentam justificar seus pressupostos, fazendo com que as respostas transitem da provisoriidade para uma formulação definitiva que é o quarto processo da atividade filosófica, o processo de sistematização. Acrescenta ele que, mesmo quando os filósofos tomam caminhos *argumentais* semelhantes, produzem sínteses diferentes sobre a existência humana (RUSSO, 1990).

Ele adverte que, para fins didáticos, os quatro processos não seguem “[...] uma sequência linear, temporal ou cumulativa. Trata-se de um ciclo de recorrências espiraladas que requer que as operações ganhem em flexibilidade e em reversibilidade” (RUSSO, 1990, p. 89).

Como podemos ver, atentando ao processo de aprendizagem, o autor apresenta a necessidade de constituição de uma didática específica para o ensino de Filosofia. Para ele, o diálogo da filosofia com as teorias de aprendizagem favorece a atividade filosófica na sala de aula, pois o professor pode acompanhar o aluno em sua atividade de significação e ressignificação da realidade, utilizando processos psicológicos que são próprios do campo da Filosofia, como o questionar originário, o responder provisório, o argumentar autojustificativo e a sistematização. Contudo, podemos perceber que o desenvolvimento desses processos e a aprendizagem filosófica parecem prescindir dos conteúdos oriundos do campo da Filosofia. Portanto, é possível afirmar que as sistematizações realizadas pelos autores da História da Filosofia não assumem um lugar de destaque nos processos psicológicos, na atividade filosófica e na organização do ensino e do pensamento.

Russo (1990) revela que os processos psicológicos do campo da filosofia, como o argumentar autojustificado e a sistematização, são processos mentais que determinam uma relação específica com a realidade, mas não são modificados pela relação com a realidade. Assim, mesmo considerando importante o contato com os textos clássicos, nos quais está presente o acervo

filosófico da humanidade, ele não apresenta a aprendizagem desses conteúdos filosóficos como condição necessária à constituição de desenvolvimento da argumentação e das sistematizações, consideradas como atividades filosóficas.

Velasco (2010), aproximando-se de Russo (1990), considera que o ensino de Filosofia no nível médio contribui para o desenvolvimento de ferramentas intelectuais. Para a autora, a ação docente deve potencializar na sala de aula momentos de investigação nos quais seja possível ao aluno desenvolver autonomia no pensar e no agir. Desse modo, afirma Velasco

No processo de educação para o pensar, o fomento da capacidade argumentativa assume importante papel. Dado que a lógica é um dos fundamentos filosóficos imprescindíveis a uma educação para a argumentação coerente, o ensino dela torna-se condição necessária (embora não suficiente) (VELASCO, 2010, p. 13).

Podemos concluir que Velasco (2010) aposta no ensino dos conteúdos de lógica como um meio necessário para o desenvolvimento do pensamento. A argumentação é compreendida pela autora como importante para o desenvolvimento do pensar, já que, nas aulas de Filosofia, o aluno deve aprender os conteúdos de lógica para organizar sua capacidade argumentativa. Em síntese, Velasco (2010) a considera um meio para o desenvolvimento da capacidade de pensar, um fim a ser alcançado mediante o ensino de filosofia.

Saiz e Rivas (2010), em conformidade com Velasco, também consideram a argumentação como um meio para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos do ensino médio, pois, segundo os autores, ela contribui para melhorar o raciocínio.

Arêdes (2010) destaca que o ensino de lógica e de argumentação pode contribuir para elevar o baixo nível de desenvolvimento do pensamento cognitivo do aluno do ensino médio e para estruturar seu pensamento discursivo. Nas palavras de Arêdes

[...] a lógica e a argumentação respondem a estas necessidades dos alunos; são, portanto, instrumentos importantes para promover o desenvolvimento do psico-cognitivo dos alunos, ensinando-os a pensar e a discorrer com coerência, a evitar erros de inferência abusiva, e, sobretudo a argumentar sem trair os princípios e as regras da lógica (ARÊDES, 2010, p. 77).

Em consonância com Arêdes (2010), Pissarra (2010) defende que

[...] saber raciocinar e argumentar; saber usar a palavra, para defender os seus direitos, posições e perspectivas e ajudar a não confundir a sua atitude ou opinião com o correcto e a verdade. A tolerância e o respeito pelo pluralismo, a vivência democrática e participativa deverão ter nas aulas de filosofia um lugar privilegiado de aprendizagem prática. Perante as situações difíceis e potencialmente violentas vividas no quotidiano da escola temos três opções à nossa disposição: recorrer por si próprio à violência; fugir, desertando; tomar a palavra, tentar argumentar para defender as suas posições, pacificando a situação (PISSARRA, 2010, p. 107-108).

Conforme o exposto, pode-se inferir que, para Pissarra (2010), a argumentação é uma capacidade a ser desenvolvida no ensino médio, contribuindo para fortalecer a prática da democracia, possibilitando ao aluno desenvolver sua capacidade de argumentar em outros espaços, de avaliar de forma crítica seus argumentos e desmascarar e refutar falsos argumentos. Assim, para o autor, o ensino dos componentes da lógica seria necessário para desenvolver a capacidade de argumentar, vista por ele como a espinha dorsal da filosofia (PISSARRA, 2010). Essa condição conduziria o jovem aluno a desenvolver sua criticidade diante do mundo e dos seus problemas.

Sobre a atribuição do desenvolvimento da criticidade como uma tarefa exclusiva da Filosofia, argumenta Almeida (2010) que é uma ilusão

[...] pensar que, se não aprendemos filosofia, a nossa capacidade crítica fica de algum modo, amputada. O uso crítico da razão não é exclusivo da Filosofia sendo fundamental nas ciências e até nas artes. O lugar crítico da razão não é, pois, propriedade privada da filosofia. Isto não mostra que o ensino da filosofia no secundário sejam menos importante do que o ensino de disciplinas como a Física, o Inglês ou a História, pois acredito que a função da escola não é propriamente formar bons cidadãos, mas antes garantir um direito fundamental de qualquer cidadão e que é o acesso a algo que tem valor intrínseco: o conhecimento (ALMEIDA, 2010, p. 126).

Ao considerar que o desenvolvimento da capacidade crítica não é uma especificidade das aulas de Filosofia, Almeida (2010) afirma que a especificidade dessa disciplina é garantir ao aluno o acesso aos conteúdos do campo da Filosofia. O autor não restringe o potencial da aprendizagem dos conteúdos

filosóficos ao exercício da cidadania e à realização de práticas argumentativas que excluam deles a própria filosofia. Isso levaria a discursos incoerentes e vazios, sem o seu potencial crítico, transformando o ensino de filosofia em “[...] educação para a cidadania, história das ideias ou área de integração” (ALMEIDA, 2010, p. 127).

Almeida alerta para dois riscos em que se incorre quando o ensino de Filosofia não prioriza conteúdos próprios da Filosofia:

O primeiro diz respeito aos conteúdos lecionados – frequentemente vagos e filosoficamente irrelevantes – e o segundo às competências exigidas – frequentemente apoiadas na mera escolha de informação avulsa, na repetição acrítica de ideias soltas, na ultra-simplificação e na opinião injustificada. Esses dois riscos andam a par e convergem para expurgar, a partir de dentro, a filosofia da disciplina de Filosofia. O resultado pode ser como se advinha, uma espécie de educação para a cidadania, onde cabe tudo e nada (ALMEIDA, 2010, p. 127).

Continua o autor:

Se o retrato que acabo de fazer não estiver errado, o ensino da filosofia acaba de deixar aprisionar numa espécie de círculo vicioso: a necessidade de defender a sua importância formativa leva ao adiamento da discussão filosófica propriamente dita; que por sua vez leva ao esvaziamento de conteúdos e à suspensão do exercício crítico da razão; que por sua vez tornam a disciplina socialmente suspeita de não ter qualquer papel relevante a desempenhar; que por sua vez leva à necessidade de defender a sua importância formativa. Esse círculo vicioso produz resultados desastrosos para o ensino da filosofia, perdendo-se de vista os seus conteúdos próprios, que são os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia (ALMEIDA, 2010, p. 129).

Assim, podemos inferir que, quando as aulas de Filosofia são organizadas para discutir temas do cotidiano do aluno e não o levam a argumentar de forma lógica e coerente por meio dos conteúdos do campo da Filosofia, são excluídas do pensamento as ferramentas críticas para a análise da realidade (ALMEIDA, 2010). Desse modo, o que se espera é que a lógica e a argumentação sirvam de condição para que o aluno possa interagir de forma mais disciplinada e coerente com temas, problemas, argumentos filosóficos provenientes da História da

Filosofia e com novas situações, tanto ligadas aos conteúdos de filosofia como as associadas à vida cotidiana.

Silveira (2007), em concordância com Almeida (2010), propõe que o ensino de Filosofia no nível médio instrumentalize o aluno com os conteúdos sistematizados na área de Filosofia. Dessa forma, ultrapassando os limites do senso comum, ele poderá intervir de forma crítica na sociedade. Em outros termos, o ensino de filosofia deve proporcionar ao aluno

[...] a apropriação de um instrumental teórico e cultural da maior importância para a crítica da ideologia dominante, para a superação da alienação e, enfim, para a recuperação de sua condição propriamente humana de sujeitos e senhores da produção da sua história, de seu destino, de sua história (SILVEIRA, 2007, p. 92).

Propala o autor que, ao argumentar, tanto o professor quanto o aluno devem fazê-lo com rigor, clareza, coerência, objetividade e logicidade. Adverte o autor que, mesmo que os argumentos na sala de aula sejam divergentes, isso não apresenta um grave problema. O que deve ser considerado é o modo como eles são demonstrados e justificados. Para Silveira (2007), cabe ao professor apresentar subsídios, oferecer conceitos e categorias para que os alunos possam sustentar seus argumentos.

Com base no caminho percorrido até aqui, podemos inferir que a argumentação no ensino de Filosofia é um tema que tem permeado e motivado o debate e as diferentes pesquisas no campo do ensino e da aprendizagem. Algumas pesquisas têm apontado que a argumentação seria um meio para ensinar, outras defendem que ela seja o resultado a ser alcançado mediante o ensino. Por exemplo, para a perspectiva da argumentação como um meio para o ensino, podem-se destacar os apontamentos feitos por Russo (1990), para quem “argumentar bem” seria possível desde que, em diferentes situações de ensino, o aluno fosse motivado a argumentar sobre diferentes temas da atualidade. Assim, ao se posicionar e argumentar sobre os temas escolhidos pelo professor ou por ele mesmo, o aluno desenvolveria sua capacidade de argumentação e formaria diferentes significados sobre a realidade.

Em oposição a Russo (1990) quanto ao lugar que a argumentação deveria ocupar no ensino de filosofia, Muchail (1996), Lebrun (1976), Favaretto (1996),

Rodrigo (2007), Fabbrini (1996) Almeida (2010) e Silveira (2007) afirmam que, por meio da apropriação de sistemas filosóficos, conceitos, categorias e argumentos de filósofos objetivados em textos clássicos, é possível raciocinar, argumentar e produzir inferências mais lógicas, coerentes, claras e objetivas. Ou seja, para eles, um “bom argumento” filosófico deve possuir um conteúdo filosófico e ser um resultado do ensino de filosofia.

Outra orientação presente nas pesquisas sobre o ensino de Filosofia é a de que o ensino de lógica poderia contribuir para o desenvolvimento da argumentação dos escolares. Desse modo, bastaria ensinar os conteúdos de lógica para que o aluno passasse a “argumentar melhor”, o que permitiria convencer os demais a aderir a seu ponto de vista, em razão da lógica e da coerência de sua argumentação. Essa compreensão pode ser encontrada em Velasco (2010), Pissarra (2010) e Arêdes (2010).

Como podemos perceber, as produções acadêmicas apresentadas ao longo desta seção assinalam um espaço para a argumentação no ensino de Filosofia. Contudo, enquanto a primeira orientação aposta na argumentação como um meio para esse ensino, a segunda e a terceira defendem que a argumentação é o resultado da aprendizagem de um conteúdo específico, seja do campo da lógica seja de outros campos de estudo que compõem a Filosofia.

Outro fato percebido em algumas das pesquisas apresentadas é de que, nelas, a criticidade é entendida como a capacidade do aluno para argumentar bem sobre os diferentes temas presentes na realidade, como expõe Russo (1990). Desse modo, quanto maior a capacidade do aluno para argumentar e convencer o outro de seu posicionamento, maior seria seu nível de criticidade.

A posição que assumimos nesta pesquisa, porém, insere a Filosofia no mesmo propósito formativo dos demais componentes curriculares na escola: a promoção do desenvolvimento integral do ser humano. Assim, não assumimos, em sua totalidade, nem que a argumentação seria um meio para o ensino de filosofia nem que seria o resultado da aprendizagem de filosofia e sim a unidade entre as duas posições. Apoiados em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que a escola é um lugar privilegiado para a aprendizagem de conhecimentos aos quais não se tem acesso no cotidiano, de modo especial, os

conceitos sistematizados por diferentes áreas do conhecimento, em nosso caso, de conceitos filosóficos.

A apropriação desses conceitos propicia o desenvolvimento de um tipo de pensamento que dificilmente é formado espontaneamente: o pensamento teórico. Os conceitos teóricos (científicos/filosóficos/artísticos) encontram-se sistematizados na linguagem. Nesse sentido, a linguagem se torna objeto de nosso interesse por dois motivos: a) é o meio de expressão dos argumentos; b) é o meio de objetivação do pensamento teórico. Mais adiante observaremos que essas duas características da linguagem formam uma unidade.

Enfim, consideramos que a discussão sobre o papel da argumentação no desenvolvimento do pensamento filosófico tem mobilizado pesquisadores no campo da filosofia, podendo ser enriquecida por meio da interface com os estudos da psicologia acerca da relação entre o pensamento e a linguagem, conforme a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Entendemos que recorrer a essa teoria para pensar o ensino e a aprendizagem de conceitos filosóficos é um avanço em relação às pesquisas já realizadas, cujo mote é o ensino de Filosofia no ensino médio.

### **3. RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO, LINGUAGEM E TOMADA DE CONSCIÊNCIA: O PAPEL DO ARGUMENTO FILOSÓFICO**

A compreensão acerca do desenvolvimento da consciência é uma das finalidades dos estudos empreendidos pelos autores da escola de Vigotski. Destacamos o da relação entre pensamento e linguagem, no qual é abordado papel do conhecimento sistematizado no desenvolvimento psíquico, expresso na tomada de consciência, e o autocontrole da conduta pelos seres humanos. Nesta seção, direcionaremos nossa análise para a participação da argumentação nesse processo de desenvolvimento.

Poder-se-ia perguntar: por que não recorrer aos autores do próprio campo filosófico para discutir a relação entre pensamento e linguagem?

Cabe-nos informar que essa decisão foi tomada pelo fato de estarmos fazendo uma discussão no âmbito da aprendizagem em um contexto específico, o escolar. Isso explica a necessidade de buscarmos aportes na produção de autores que se voltaram para a compreensão da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico e entre o pensamento e a linguagem. Pautamo-nos, portanto, nos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev, bem como em produções vinculadas à aprendizagem em contexto escolar, como a de Davidov. Apesar de a relação entre pensamento e linguagem ser objeto de estudo da Filosofia, as discussões são amplamente realizadas no campo epistemológico e não especificamente no âmbito cognitivo, considerando a relação entre pensamento e linguagem nas diferentes etapas do desenvolvimento humano, como se faz na psicologia.

Ressaltamos ainda que, embora tenha dedicado parte de seus estudos à compreensão da relação entre o pensamento e a linguagem, Vigotski não se dedicou especificamente às questões de ensino. Assim, deparamo-nos com o desafio de buscar aportes em autores como Davidov, cujos estudos voltaram-se para o ensino e a aprendizagem no ambiente escolar, considerando os pressupostos do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural.

Vigotski (1993; 2001; 2003), Luria (1994, 2001) e Leontiev (1969; 2004), consideram a linguagem como o meio pelo qual os indivíduos conseguem se apropriar dos resultados produzidos pela humanidade para desenvolver suas

características essencialmente humanas, ou seja, consideram-na fundamental no processo de humanização. Esses autores comungam a ideia de que, para se apropriar desses resultados, o indivíduo deve estabelecer relação com o mundo material e com os fenômenos por meio de um processo de comunicação com os demais indivíduos.

Luria afirma que “[...] ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem ‘assimilar essa experiência’ e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos” (LURIA, 1994, p. 81). Em concordância com Luria que defende a importância da linguagem, Vigotski (1993; 2001) a considera o instrumento para o processo de organização, de transmissão e de internalização da cultura material e intelectual entre os seres humanos, já que transforma o conhecimento que se encontrava em um nível histórico-social em conhecimento intrapessoal.

Segundo Luria,

O pensamento que utiliza o sistema de língua permite discriminar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, permitem a diversos campos da realidade [...] elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial [...] realizar os processos de raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata [...] refletir a realidade de maneira imediatamente mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento do animal (LURIA, 1994, p. 17-18).

Nesse sentido, pode-se concluir que, ao se apropriar de um sistema linguístico, constituído basicamente por palavras e gestos carregados de sentidos e de significados, o indivíduo se apropria de um conhecimento objetivado, reordenando sua forma de lidar com os objetos e fenômenos da realidade objetiva. Assim, mediante a linguagem, os indivíduos internalizam conhecimentos e os processos mentais envolvidos em sua produção, transferindo o que estava em um nível social para um nível intrapessoal. Desse modo, a internalização de um conhecimento promoveria mudanças nas funções psíquicas, fazendo com que, por exemplo, a atenção e a percepção não fossem orientadas apenas pelos elementos sensoriais dos objetos e fenômenos, mas também por seu significado,

formado socialmente e objetivado na linguagem. Esse processo, mediado pela linguagem, leva o sujeito a alcançar um nível menos empírico e mais teórico, menos abstrato e mais concreto da realidade. O acesso à linguagem é a condição para o indivíduo penetrar “na vida intelectual daqueles que o cercam” (VYGOTSKY, 2003, p.115).

Para Luria (1994; 2001), a palavra é responsável pela formação de conceitos. Com seu auxílio, o resultado da abstração e da generalização de um objeto ou fenômeno pode ser organizado e objetivado em conceitos. Acrescenta o autor que são as funções de representação e de relação presentes na palavra que permitem a formação de um conceito. A função de representação permite ao indivíduo operar com objetos ausentes, já a de relação permite articular os conceitos a “categorias coexistentes que esse objeto possui objetivamente” (LURIA, 1994, p. 20). Assim, a palavra é um instrumento profícuo do qual o indivíduo dispõe para abstrair, analisar e generalizar os traços externos e internos dos objetos e dos fenômenos, formando para si um conceito.

Acrescenta Kopnin (1978) que, graças à palavra, a imagem subjetiva do mundo material pode ser transformada em signos. Luria (1994; 2001), em consonância com Kopnin, afirma que a função generalizante da palavra liberta os homens da sensorialidade, elevando-os a um nível superior em relação ao dos demais animais e também daqueles que, conforme Leontiev (2004), não se apropriam dos conceitos. Essa condição permite ao indivíduo organizar em um mesmo sistema de ligações diferentes elementos que compõem uma imagem subjetiva, constituindo o conceito. Em termos vigotskianos, uma vez internalizado pelo indivíduo, o conceito passa a mediar sua relação com o mundo, com os fenômenos e com os demais indivíduos. Nas palavras de Luria (1994), a partir do momento em que um conceito é formado e passa a ser representado por uma palavra, esta passa a ocultar um sistema de ligações e relações que, por sua vez, passam a ser representados por ela. Luria explica que

[...] cada palavra generaliza e é *um meio de formação de conceitos*, noutros termos, deduz esse objeto do campo das imagens sensoriais e o inclui no sistema de categorias lógicas que permitem refletir o mundo com mais profundidade do que o faz a nossa percepção (LURIA, 1994, p.35).

Os estudos de Vigotski e Luria sobre a relação entre o pensamento e a linguagem revelam que a unidade que a caracteriza se encontra no significado da palavra.

O significado da palavra [...] é a unidade de ambos processos, que não admite mais decomposição e sobre o qual não se pode dizer que representa um fenômeno da linguagem ou do pensamento [...] Por conseguinte, o significado é o traço necessário, constitutivo da própria palavra. O significado é a própria palavra vista de seu aspecto interno. Portanto, parece que temos o direito de considerá-lo, com suficiente fundamento, um fenômeno da linguagem. Mas no aspecto psicológico, o significado da palavra não é mais do que uma generalização ou um conceito [...] Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos, constitui o mais específico, mais autêntico e mais indiscutível ato de pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 288-289).

Em decorrência do exposto, pode-se afirmar que o significado de uma palavra corresponde a um conceito, que, por sua vez, é considerado como condição para o enriquecimento e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento (VIGOTSKI, 2001). Acrescenta Vigotski que a generalidade presente em um conceito representado pela palavra contém um amplo e profundo sistema de relações imprescindíveis para o desenvolvimento da linguagem e para o movimento do pensamento. Desse modo, a internalização do sistema de relações essenciais que constituem a interioridade do conceito é originada do movimento de análise dos vários elementos que compõem a realidade e da generalização do princípio geral que une esses diferentes elementos.

Em concordância com a relevância da palavra e do sistema de relações presente nela, Luria (2001; 1994) afirma que pensamento que possui um rico sistema de relações conceituais, representado pela palavra, ao se deparar com os diferentes aspectos da realidade, apresentará um movimento mais amplo e profundo da capacidade de pensar esses aspectos. Não obstante, pode-se concluir que além de a palavra promover a formação de um conceito, ela possibilita o movimento do pensamento sem a necessidade da presença de uma referência material direta.

Diante do que foi apresentado, entendemos que os nexos entre o pensamento e a linguagem são favorecidos pelo significado da palavra, ou seja, pelo conceito. Cabe ressaltar que a conexão entre o pensamento e a linguagem,

segundo Vigotski (1993; 2001), ocorreu no percurso histórico do desenvolvimento do gênero humano. Desse modo, o vínculo entre essas capacidades seria resultado do processo de humanização.

Uma importante observação feita por Gorski sobre a relação entre a palavra e o conceito é:

Em cada conceito se reflete de maneira incompleta, aproximada [...] um aspecto ou outro da realidade que nos circunda [...] Mas, essa verdade relativa compreende uma partícula do conhecimento absoluto do mundo [...] se amplia sem cessar. Do desenvolvimento dos conceitos pode-se falar não somente no plano do devir histórico do conhecimento, mas também no plano do desenvolvimento de cada indivíduo em particular, no processo de sua educação e instrução. O conteúdo dos conceitos em que um indivíduo se forma, sofre também uma sensível mudança durante esse processo, se enriquece sem cessar, torna-se mais profundo, aperfeiçoa-se<sup>6</sup> (GORSKI, 1959, p. 112).

Os argumentos de Gorski (1959; 1960) deixam evidente que, mesmo que uma palavra continue representando um sistema de relações em um determinado campo do conhecimento, o desenvolvimento histórico das ciências poderá levar à alteração desses sistemas de relações e associações. Essa condição, segundo Gorski (1960), promove a ampliação, a modificação e o constante aperfeiçoamento desses sistemas de relações, alterando, assim, os conceitos. Considerando-se que essas mudanças ocorrem, a apropriação do que já está produzido é condição para acompanhar e compreender as mudanças. Defendemos que a posse de um conceito insere o indivíduo em uma relação mais consciente, mais concreta, mais teórica e mais real em relação ao mundo objetivo. Nessa perspectiva, Gorski afirma que

[...] antes de iniciar o conhecimento de algum conceito complexo, qualquer que seja, é necessário dominar um conjunto de outros

---

<sup>6</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*En cada concepto se refleja de manera incompleta, aproximada [...] un aspecto u otro de la realidad que nos circunda [...] Pero esa verdad relativa comprende una partícula del conocimiento de lo absoluto del mundo[...] se amplia sin cesar. Del desarrollo de los conceptos puede hablarse no sólo en el plano del devenir histórico del conocimiento, sino, además, en el plano del desarrollo de cada individual en particular, proceso, de su educación e instrucción. El contenido de los conceptos que un individual se forma, sufre también un sensible cambio durante dicho proceso, se enriquece sin cesar, se hace más profundo, se perfecciona*” (GORSKI, 1959, p. 112).

conceitos e suas correspondentes palavras (GORSKI, 1959, p. 129)<sup>7</sup>.

Conforme o exposto, pode-se inferir que não é possível a apropriação imediata de um conceito, “[...] pois os conhecimentos não estão separados, formam um sistema em que cada parte serve de *base* para assimilação de outros conhecimentos” (ABRANTES, 2006, p. 12).

Vigotski (1993; 2001) divide os conceitos em espontâneos e científicos. Uma das diferenças entre eles são os processos intelectuais em que se encontram embasados. Os conceitos espontâneos se desenvolvem por meio do contato direto do indivíduo com o objeto, estando sua atenção voltada para os traços exteriores dos objetos. Já os conceitos científicos, desenvolvem-se à medida que a atenção do indivíduo está orientada para os traços internos e para o próprio ato de pensar que o envolve. Essa diferença está justamente no fato de os conceitos científicos não terem uma relação direta com o objeto: esta é mediada por outros conceitos no interior de um sistema conceitual. Para Vigotski

[...] os conceitos científicos estão ligados entre si, fazem parte de um sistema, são explicados e compreendidos em um sistema de conceitos, envolvem uma relação especial com o objeto baseada na internalização da essência do conceito, são dedutivos e por isso seu desenvolvimento é descendente, ou seja, de cima para baixo (BELIERI, 2012, p. 74).

Vigotski (1993; 2001) afirma que ambos os tipos de conceito – espontâneo e científico – apresentam força e fraqueza, condições essas provenientes do modo como eles são formados. Para o autor, a fraqueza dos conceitos espontâneos está em seu baixo grau de generalização e sua força, na concretude proveniente de sua vinculação direta com a experiência do sujeito. Por outro lado, a força do conceito científico está em seu alto grau de generalização e sua fraqueza, no verbalismo, condição que, para Vigotski (1993, 2001), pode dificultar o processo de desenvolvimento desse tipo de conceito.

Essa diferenciação leva-nos a reconhecer a necessidade de articulação entre esses conceitos no processo de aprendizagem para que, extraída a força dos dois tipos de conceito, se minimize a fraqueza presente no conceito científico.

---

<sup>7</sup>Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *antes de entrar en conocimiento de algún concepto complejo, cualquiera que sea, es necesario dominar un conjunto de otros conceptos y sus correspondientes palabras [...]*”(GORSKI, 1959, p. 129).

Alerta Vigotski: o desenvolvimento do conceito científico só é possível quando, por meio de um processo dialético de formação, o conceito espontâneo possa ser incorporado e superado sem ser destruído.

A exposição de Vigotski (1993; 2001) sobre a organização sistemática do conceito, bem como sobre a qualidade, o desenvolvimento e a interação dos diferentes tipos de conceito, lembra-nos a afirmação de Cossutta sobre os conceitos filosóficos:

Lendo um texto filosófico, temos a impressão de estar fechados dentro de um universo que constrói seu próprio sistema de referência através da criação de uma terminologia abstrata e, ao mesmo tempo, graças ao esforço intelectual de leitura, à medida que nos familiarizamos com esse universo, temos o sentimento de que nele há muito de nosso mundo, o texto operando permanentemente uma passagem do abstrato ao concreto (COSSUTA, 1994, p. 50).

A importância atribuída por Vigotski (1993; 2001) à aprendizagem de conceitos sistematizados para o desenvolvimento do pensamento pode ser observada também em seu exemplo acerca da diferença entre a aprendizagem da linguagem oral e da linguagem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Destaca o autor que a aprendizagem da linguagem oral acontece por meio do processo espontâneo de comunicação com os demais indivíduos em situações de convivência, passando a constituir uma forma de pensamento. No entanto, o mesmo processo não ocorre com a linguagem escrita. Para a aquisição da linguagem escrita são necessárias situações planejadas, organizadas e orientadas pelos adultos. A partir do momento em que aprende a ler e a escrever, o indivíduo passa a contar com um instrumento mental que lhe possibilita realizar novas interações com o conhecimento produzido e organizado historicamente pela humanidade, como fatos, fenômenos e objetos do mundo objetivo.

Argumenta Vigotski (1993; 2001) que aprender a escrever significa desenvolver a capacidade de organizar o pensamento de modo abstrato por meios dos instrumentos que constituem um código de linguagem. Esses instrumentos são as normas, as convenções, os signos, a substantivação, a função das palavras, a predicação e os elementos de coesão, como os conectivos lógicos e indicadores de inferências.

Tanto a linguagem oral quanto a gestual e a escrita são meios de exteriorização e objetivação da linguagem interior. Para o autor, esse processo de exteriorização da linguagem interior “[...] é um processo de transformação do pensamento em palavra, é a sua materialização e sua objetivação” (VIGOTSKI, 2001, p. 425).

O autor argumenta que, na linguagem escrita,

Em proporções bem maiores que na linguagem falada, o pensamento emitido se expressa nos significados formais das palavras que empregamos. O discurso escrito é um discurso feito na ausência de interlocutor. Por isso é um discurso desenvolvido ao máximo, nele a decomposição sintática atingiu o apogeu. Ali, graças à divisão dos interlocutores, raramente são possíveis a compreensão a meias palavras e os juízos predicativos. Na linguagem escrita os interlocutores estão em diferentes situações, o que exclui a possibilidade de existência de um sujeito comum em seus pensamentos (VIGOTSKI, 2001, p. 452).

A linguagem oral e gestual desenvolve-se em uma relação direta com o interlocutor, tendo como recurso a entonação da voz, os gestos e as expressões corporais, podendo “[...] toda uma conversa ser resolvida por meio de uma única palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 454). Por outro lado, a linguagem escrita, para poder enunciar, deve recorrer a um universo muito maior de palavras e instrumentos linguísticos do que a linguagem oral. Assim, ela garante unidade e coesão entre as ideias e os conceitos que constituirão o discurso, o que exige muito mais do sujeito. Desse modo, argumenta o autor:

É perfeitamente compreensível que esses dois momentos, que facilitam a abreviação da linguagem falada – o conhecimento do sujeito e a transmissão imediata do pensamento através da entonação -, sejam totalmente excluídos pela linguagem escrita. É precisamente por isso que aqui somos forçados a empregar bem mais palavras que na linguagem oral para emitir um mesmo pensamento. Por isso a linguagem escrita é a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida. Nela temos que transmitir por palavra o que na linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação (VIGOTSKI, 2001, p. 455 – 456).

Na linguagem oral,

A velocidade do ritmo da linguagem oral não é o momento que propicia o fluxo da atividade discursiva na ordem da ação volitiva

complexa, isto é, com reflexão, com luta de motivos, escolha, etc.; ao contrário, a velocidade do ritmo da fala pressupõe antes o seu fluxo na ordem de ação volitiva simples e ainda por cima com elementos habituais. Esta se constata para o diálogo por uma ação simples; de fato, diferentemente do monólogo (especialmente escrito), a comunicação dialógica pressupõe um enunciado emitido de imediato. O diálogo é um discurso constituído de réplicas, é uma cadeia de reações [...]. Por isso, o diálogo quase sempre conclui em si possibilidade da não conclusão do enunciado, da enunciação incompleta, da inutilidade de mobilizar todas as palavras que devem ser mobilizadas para revelar o mesmo complexo nas condições do discurso monológico (VIGOTSKI, 2001, p. 456).

Ancorados nos argumentos de Vigotski, podemos inferir que tanto a linguagem oral e gestual quanto a linguagem escrita são vias pelas quais os indivíduos podem se comunicar. Contudo, podemos observar que a linguagem escrita requer dos indivíduos um alto desenvolvimento de capacidades, como abstração, generalização, análise, reflexão e síntese, pois, como o interlocutor se encontra ausente, o escritor se coloca em seu lugar, exigindo dele um complexo trabalho mental.

Nesse momento, retornamos ao nosso objeto: os conceitos filosóficos. Conforme o exposto, podemos afirmar que a escrita tem duas qualidades: permite o acesso a um grande universo de conceitos filosóficos que não seriam possíveis pela tradição oral e exige um tipo de interação diferente desta com o objeto. Vejamos: assim como a linguagem escrita exige que a atenção se volte para a estrutura da língua e não apenas para o objeto em si, como na linguagem oral, o mesmo ocorre quando se está diante de um argumento expresso verbalmente no cotidiano e de um argumento filosófico, presente em um texto escrito. Podemos inferir que a exigência de se voltar para a estrutura da escrita para expressar um argumento leva a uma consciência maior do próprio pensamento.

Um exemplo que nos ajuda a ilustrar essa proposição é a de um argumento utilizado por uma criança que chega para a sua mãe e diz: “eu fiz a tarefa, por isso posso ir brincar”. Embora ela use um conectivo lógico “por isso”, não tem consciência de que está estabelecendo uma relação de decorrência entre dois fatos. Diante de uma situação como essa, Vigotski (1993; 2001) afirma que a criança não tem consciência do seu próprio pensamento.

Para Vigotski (2001), a criança chega a considerar as operações lógicas quando estas aparecem em seu pensamento, mas é incapaz de fazer essas operações quando se exige que faça isso de maneira arbitrária e intencional. Ou seja, ela não tem o controle deliberado daquilo de que não tem consciência. Daí a razão de se considerar a consciência e o controle como faces de um mesmo fenômeno. Com base na diferenciação apresentada por Vigotski (2001) sobre a linguagem escrita e a linguagem oral, podemos considerar que a escrita contribui para a tomada de consciência da estrutura na qual o pensamento filosófico se encontra organizado. Uma vez que o pensamento filosófico geralmente se encontra objetivado na linguagem escrita (COSSUTTA, 1994), a tomada de consciência desse tipo de linguagem pode favorecer também que o aluno tome consciência do conteúdo do pensamento filosófico e do seu próprio pensamento.

Nos argumentos que os alunos diariamente nos apresentam em sala de aula, tentando realizar inferências sobre conceitos filosóficos – ética, verdade, liberdade, etc. –, não raro percebemos contradições entre as premissas e a conclusão inferida. Partimos do pressuposto de que isso ocorre porque nossos alunos têm lidado com esses conceitos de modo espontâneo, como conceitos isolados e não como pertencentes a um sistema, e, por isso, apoiam-se em evidências empíricas, baseando-se em percepções singulares e não em princípios mais teóricos.

Assim, acreditamos que ao explicitar aos alunos as operações mentais que eles realizam em seus argumentos, geralmente desenvolvidos de forma espontânea se comparados aos argumentos realizados no campo filosófico, destacando as operações lógicas que eles realizam no interior de um sistema filosófico, o professor adota um meio precioso de promover o desenvolvimento do pensamento dos estudantes nas aulas de filosofia. Desse modo, a tomada de consciência dos elementos formais da língua, como os conectivos lógicos ou indicadores de inferências, levaria o estudante à tomada de consciência do seu próprio pensamento e do pensamento filosófico, implicando, segundo Vigotski (1993; 2001), o desenvolvimento do seu pensamento em nível menos empírico e mais teórico. Isso porque o trabalho com a linguagem escrita exigiria que a consciência fosse dirigida não apenas para o que dizer, mas também para o *como*

dizer, para a explicitação completa de um pensamento, o que leva a uma maior consciência do pensamento e ao controle sobre ele.

#### **4. CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À ORGANIZAÇÃO DO ENSINO**

A atividade docente envolve a relação entre o sujeito e o objeto da aprendizagem, ou seja, entre o estudante e o conhecimento disciplinar. Como afirma Sforzi:

[...] quando se considera que a função principal da escola é a socialização do conhecimento produzido historicamente e consolidado nas diversas áreas de conhecimento, cabe ao professor o domínio desses conteúdos e os meios de favorecer a apropriação deles pelos estudantes (SFORZI, 2012, p. 472).

Afirma a autora que o professor deve ter domínio didático do processo de ensino, ou seja, domínio dos modos de transmissão dos conteúdos. Alerta, no entanto, que isso não implica apenas saber as técnicas de ensinar: implica também conhecer os estudantes e os conteúdos para estabelecer mediações adequadas entre sujeito e objeto da aprendizagem.

Nesse sentido, dedicamos esta seção ao tratamento das características do sujeito e do objeto envolvidos no ensino de Filosofia no ensino médio: o estudante adolescente e os conceitos no desenvolvimento do pensamento teórico.

##### **4.1. O sujeito da aprendizagem: o estudante do ensino médio e o pensamento filosófico**

Todas as possibilidades formativas presentes na aprendizagem da argumentação, sejam as defendidas pelos pesquisadores da área exposta na seção 2 ou as hipóteses que lançamos na seção 3, destacando o desenvolvimento do pensamento, implicam a consideração de que o pensamento é realizado por um sujeito, ou melhor, é uma atividade subjetiva da qual o sujeito é o principal ator. Essa atividade não está vinculada apenas ao aspecto intelectual, mas a toda a dinâmica de sua vida.

Vigotski critica os estudos sobre o desenvolvimento que separam intelecto e afeto, isolando o sujeito da “plenitude da vida”.

[...] a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante (VIGOTSKI, 2001, p. 16).

Nesta pesquisa, estamos nos referindo ao sujeito que é estudante do ensino médio. Tem esse sujeito necessidades e motivos para interagir com a Filosofia? Tem ele condições para, nesse período da vida, pensar filosoficamente? Os alunos do ensino médio são, em sua grande maioria, adolescentes. Na escola em que atuamos nesse momento, em conversas informais de professores com seus pares bem como em reuniões pedagógicas, são comuns as afirmações de que os alunos do ensino médio “não querem saber de nada”, “são uns *aborrecentes*”, “não são nem crianças, nem adultos”, “ô fase difícil”, “não estudam”, “não querem aprender”, “só gostam do que não vale a pena”, “é um grupo desprovido de cultura”, “não sabem o que querem da vida”, “não gostam de nada”, “não têm projetos para o futuro”, “só se preocupam com o presente” e “só pensam em comprar”.

Em contrapartida, entre os alunos do ensino médio, em aulas de algumas disciplinas, incluindo as de Filosofia, são frequentes as afirmações: “que aula mais chata e que não diz nada”, “não sei para que estudar isso”, “ler isso não me ajuda em nada”, “boiei na aula de hoje”, “eu ouvi, mas não compreendi”; “ele diz que é claro, mas para mim continua confuso”; “o professor diz que é fácil, mas eu acho difícil”; “o professor diz o que está errado, mas eu não sei corrigir”; “o professor explica como se faz uma coisa, mas eu acho que é de outro jeito e faço assim”, “escreve qualquer coisa aí, pois em filosofia tudo está correto”, “se eu soubesse que hoje só teria aula chata, teria dado um jeito e ficado em casa”, “gosto do professor, mas não gosto de Filosofia” e “ô coisa sem sentido essa Filosofia”.

Afirmações como essas, tanto de professores quanto de alunos do ensino médio, revelam que o professor espontaneamente compreende a adolescência como um período natural de falta de interesse para os estudos e para as coisas práticas do dia a dia e coloca essa condição como uma relevante dificuldade para o ensino dos conteúdos escolares. Por outro lado, o aluno parece não encontrar

muito sentido em estudar os conteúdos de determinadas disciplinas e, de modo ainda mais acentuado, os conteúdos filosóficos. Perguntamos: o que, para além da aparência imediata, podemos dizer sobre o adolescente, o estudante do ensino médio?

Arantes (1994), em seu livro *Um Departamento Francês de Ultramar*, aponta a ausência de uma tradição de estudos filosóficos em nosso país e questiona se as preocupações que inquietam a universidade são correspondentes às necessidades históricas da sociedade que a mantém. Diante disso, ficamos a pensar se a ausência constante da Filosofia no currículo escolar pode ter contribuído de forma negativa para o acesso dos jovens aos textos clássicos de Filosofia. Segundo Arantes (1994), ocupando uma posição periférica em relação à formação cultural do nosso país, a Filosofia não tem sido um instrumento para o entendimento de nossa realidade social, ficando, de certo modo, presa no interior das universidades.

Pode-se inferir que o resultado da constante ausência de Filosofia no ensino médio foi a ausência desse conhecimento na formação cultural brasileira, ficando seu estudo muitas vezes relegado aos pesquisadores e estudiosos universitários. Segundo Arantes (1994), em sua época, na Universidade de São Paulo, a produção filosófica acabava restrita ao interior dos cursos de Filosofia, como “coisa de filósofo”. Assim, entendemos que esse fato também pode ter contribuído para a apatia não só dos alunos, mas da maioria dos indivíduos do nosso país, em relação ao estudo de Filosofia.

Sposito (2004), ao falar dos adolescentes que frequentam as escolas públicas de ensino médio, argumenta que esses sujeitos possuem rosto e história, são oriundos de uma classe social, em sua maioria, são filhos de trabalhadores assalariados, sobrevivem de forma precária, sendo subsidiados pelos pais ou já se mantêm por conta própria. Revela Giroux (1986) que a escola, encarregada de lhes oferecer formação, tem sido incumbida, pelas políticas públicas, de lhes divulgar os conhecimentos e as habilidades requeridas pela sociedade industrial, de forma a instrumentalizá-los para assumir e desempenhar com êxito seus papéis na sociedade.

Assinala Giroux (1986) que a crise da modernidade deixou a escola pública em segundo plano no papel de transmitir o conhecimento, passando a dividir essa

função, que até então era privilégio seu, com outros meios culturais. Com isso, as mais diferentes mídias e meios de informação assumiram o papel de transmissores de cultura e informação, atendendo aos interesses da sociedade do consumo, disseminando os interesses do sistema econômico que nem sempre condizem com os interesses reais dos jovens alunos.

Em consonância com a explicação de Giroux (1986), o argumento de Charlot (2000) é de que a escola acaba não transmitindo e socializando com eficácia os conhecimentos objetivados na cultura humana e não se adequa como precisão às reais necessidades do aluno trabalhador. Essa situação, segundo o autor, contribui para aumentar a distância entre o aluno trabalhador e o mundo do trabalho, para acirrar a clássica separação entre a teoria e a prática e, em consequência, para afastar o aluno da escola e do mundo do trabalho. De sua perspectiva, os alunos do ensino médio acabam não tendo suas necessidades atendidas pela formação ofertada nas escolas e se desinteressam pelos conteúdos escolares.

Elkonin considera que é na adolescência que a vida dos alunos adquire um novo sentido e que eles começam a se preparar para a vida futura. Nesse período, não só aumenta o círculo de convivência social desses jovens como também surge a necessidade de se atribuir um novo sentido à vida. Argumenta Elkonin que geralmente

Ao aproximar-se o final dos estudos na escola se apresenta um novo sentido social dos conhecimentos adquiridos e do estudo. A aquisição de conhecimentos aparece como uma condição indispensável para tomar parte com todos os direitos na vida de trabalho e de relações sociais<sup>8</sup> (ELKONIN, 1969, p. 552).

Diante do exposto, pode-se inferir que, no ensino médio, além dos interesses de estudos dos alunos estarem conjugados à escolha da profissão, também estão relacionados à necessidade de compreensão da realidade. Contudo, adverte Elkonin (1969), os interesses mais gerais e reais deveriam ser

---

<sup>8</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “Al aproximar-se el final de los estudios en la escuela se pone de manifiesto un novo sentido social de los conocimientos adquiridos e del estudio. La adquisición de conocimientos aparece como una condición indispensable para tomar parte con todos los derechos en la vida de trabajo y de relaciones sociales” (ELKONIN, 1969, p. 552).

os que se relacionam à compreensão das leis gerais que impulsionam e conservam o movimento da realidade. Assim, as tarefas de estudo deveriam exigir do aluno um nível mais alto de abstração e de generalização; por meio da aprendizagem dos conceitos das diferentes áreas do conhecimento (ELKONIN, 1969), motivando-se para a argumentação, ele elevaria seu pensamento a um nível mais teórico.

A formação do pensamento teórico motiva que a argumentação de seus pensamentos se faça uma necessidade para os estudantes jovens e também a exigência de que demonstrem as concepções que expõem aos demais. Porém, ao se deixar levar pelas amplas generalizações, algumas vezes eles se inclinam a fazer deduções antes do tempo e sem fundamento suficiente<sup>9</sup> (ELKONIN, 1969, p. 553).

Elkonin, assim como Vigotski e Luria, afirmam que, para que o pensamento teórico possa se desenvolver, é necessário um desenvolvimento da linguagem em um nível elevado. Ressalta o autor que a aprendizagem de significações mais gerais do que as que o aluno já utiliza em seu cotidiano, como terminologias científicas, favoreceria o desenvolvimento da linguagem. Em contrapartida, essas significações gerais também favoreceriam a formação de argumentos mais consistentes e suficientemente estruturados, permitindo a realização de deduções mais gerais. Acrescenta o autor:

Na idade escolar juvenil aumenta consideravelmente a sensibilidade para a forma da linguagem, para a forma literária de seus pensamentos. Aparece o uso consciente dos meios expressivos da linguagem e se fazem atos de consciência os meios idiomáticos, que se valorizam segundo sua correspondência com aquilo que se quer expressar. O estudo da literatura facilita particularmente esta parte do desenvolvimento da linguagem<sup>10</sup> (ELKONIN, 1969, p. 553).

---

<sup>9</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: *“La formación del pensamiento teórico motiva que para los estudiantes juveniles se haga una necesidad la argumentación de sus pensamientos y la exigencia de que se demuestren la concepciones que exponen los demás. Sin embargo, al dejarse llevar por las amplias generalizaciones algunas veces se inclinan a hacer deduciones antes de tiempo y sin suficiente fundamento”*(ELKONIN, 1969, p. 553).

<sup>10</sup>Na versão em espanhol do original russo, lê-se: *“En la edad escolar juvenil aumenta consideravelmente la sensibilidad para la forma del lenguaje, para la forma literária de sus pensamientos. Aparece la utilización consciente de los medios idiomáticos, que se valoran según su correspondencia con aquello que se quiera expressar. El estudio de la literatura facilita particularmente esta parte del desarrollo del lenguaje”*(ELKONIN, 1969, p. 553).

Concordamos com Elkonin e consideramos que também o estudo da Filosofia tem o potencial de facilitar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Em consonância com o exposto por Elkonin, Vigotski e Luria (1996) afirmam que a adolescência, em razão do desenvolvimento das capacidades de abstração e generalização, seria o momento de formação dos conceitos mais complexos. Na escola, nessa fase, o indivíduo disporia de condições psíquicas e biológicas para pensar o mundo objetivo com um nível maior de consciência, para utilizar conceitos com maior grau de generalidade.

Nessas condições, o adolescente pode dirigir sua atividade para a realização de ações que possibilitam a formação do comportamento necessário ao desempenho da atividade de estudo com independência. Contudo, adverte Elkonin, a independência do jovem só se desenvolve quando ele começa a fazer exigências a si, assumindo responsabilidades. Acrescenta o autor que as alterações das condições históricas e sociais interferem no modo como o indivíduo se comporta diante do estudo, dando origem a novos motivos e necessidades de comportamento diante do mundo (ELKONIN, 1987).

Elkonin (1987) acrescenta que as principais mudanças ocorridas na fase da adolescência não devem ser compreendidas somente pela maturação sexual ou por outras alterações fisiológicas. Elas são decorrentes também de mudanças no contexto social ocorridas nessa fase da vida: a ampliação e o aprofundamento das relações com os demais indivíduos, a complexidade das tarefas escolares, as exigências realizadas pelos adultos, o aumento da responsabilidade e de cobrança de novos comportamentos.

Vigotski e Luria (1996) afirmam que o desenvolvimento das capacidades superiores e do autodomínio é regido pelos interesses e vontades que o indivíduo tem em cada fase da vida e consideram a adolescência uma fase de transição para novos interesses. Assevera Mascagna (2009) que essa fase do desenvolvimento pode ser considerada um período de crise, pois gera no indivíduo uma sensação de vazio e de negativismo. Para Mascagna (2009), esse estado do adolescente ocorre porque “ele ainda não encontrou seu lugar nas novas condições em que está vivendo” (MASCAGNA, 2009, p. 215). Contudo,

adverte a autora, “[...] o comportamento do jovem pode ser considerado até negativo, mas a crise em si, não, com ela, o adolescente forma novas funções psíquicas” (MASCAGNA, 2009, p. 2015).

Sobre as crises que marcam as várias fases da vida, incluindo a transição da infância para a vida adulta, Mascagna argumenta:

Essas crises, em cada etapa da vida, não representam somente a idade de transição, são imprescindíveis no desenvolvimento cognitivo, na superação dos conteúdos velhos por novas qualidades psicológicas. Com o desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores, com a apropriação dos conhecimentos e a formação dos ‘verdadeiros’ conceitos e, ainda, com a capacidade de reflexão, o jovem se sente com potencialidade para executar mais do que o meio, as condições objetivas de vida, disponibiliza para ele (MASCAGNA, 2009, p. 124).

Com isso, fundamentados em pressupostos vigotskianos, podemos concluir que os novos interesses que passam a fazer parte da vida do adolescente não são resultado exclusivo do desenvolvimento biológico do indivíduo, “[...] mas estão atrelados à vida prática dos homens” (MASCAGNA, 2009, p. 124). Dando continuidade, Mascagna afirma:

O jovem vive dois momentos e que estão correlacionados, o subjetivo e o objetivo. Com o surgimento de novas necessidades internas, a quantidade de objetos que o atrairão também é ampliada. Atividades que antes eram ignoradas passam a conduzir sua vida e seu comportamento, surgindo um mundo inédito para o adolescente (MASCAGNA, 2009, p. 124).

Nessa perspectiva, argumenta Anjos:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores implica a dialética entre o biológico e o social. Embora o desenvolvimento dessas funções seja, por certo, determinado pelas atividades socialmente configuradas, isso acarreta mudanças no cérebro, não em termos de surgimento de alguma nova parte do mesmo, mas pela formação daquilo que Leontiev (1978b) chamou de órgãos funcionais ou neoformações (ANJOS, 2014, p. 231).

Vigotski e Luria (1996) afirmam que o processo de transição de uma etapa de desenvolvimento para outra não se realiza de forma espontânea ou por exclusividade do aparato biológico dos indivíduos. Assim, como a passagem das

fases de desenvolvimento não ocorre naturalmente, também a formação do pensamento mediado por conceitos com maiores níveis de generalidade não ocorre de forma espontânea. Compreendemos que a educação escolar é o meio privilegiado para o desenvolvimento do pensamento. Mediante a internalização dos conceitos sistematizados, o adolescente pode formar uma nova consciência sobre a realidade e sobre si, bem como um novo comportamento diante do mundo.

Segundo os autores, pensar por conceitos é uma característica que distingue o adolescente das crianças. Pensar por conceitos é uma revolução que se realiza na forma de pensar e na consciência do adolescente sobre si, sobre os objetos e os fenômenos do mundo objetivo (VYGOTSKI; LURIA, 1996).

Desenvolvendo a capacidade de pensar por meio de conceitos,

O adolescente [...] toma consciência de seus processos internos e começa a dominar as próprias operações internas, da mesma forma como tem domínio dos movimentos externos desenvolvidos em etapas precedentes (ANJOS, 2014, p. 245).

Em decorrência da tomada de consciência dos processos internos, o adolescente começa a perceber o mundo de uma forma sistematizada, regulada, desenvolve a consciência de si e dos fenômenos e passa a ter autodomínio da conduta.

[...] o autodomínio da conduta, bem como a hierarquização das atividades humanas consistem na superação da espontaneidade, ou seja, consistem no passo qualitativo para a liberdade, ou para a condução da vida [...] Essa liberdade não significa o aniquilamento das leis naturais e elementares, mas sim o conhecimento dessas leis e a possibilidade de fazê-las atuar de modo planejado, para fins determinados. Esse processo ocorre pela mediação dos conceitos, na sua máxima manifestação, ou seja, por meio dos conceitos científicos, desenvolvidos mediante a educação escolar (ANJOS, 2014, p. 234).

Assim, argumenta Anjos:

Ser capaz de conduzir a vida e hierarquizar deliberadamente suas atividades é algo que requer a construção de uma concepção de mundo que desnaturalize o que está dado. É muito difícil que isso ocorra sem a colaboração da ciência, da arte e da filosofia, ou seja, das objetivações genéricas para si [...] Daí a necessidade da educação escolar [...] a necessidade de transmissão dos conteúdos sistematizados como condição necessária para o

desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da formação do pensamento conceitual (ANJOS, 2104, 238 – 239).

Em decorrência do exposto, deparamo-nos com uma tarefa necessária no processo de humanização: ensinar conceitos filosóficos a jovens alunos para que desenvolvam o pensamento teórico. Por outro lado, essa tarefa é acompanhada do desafio de tornar a internalização dos conceitos filosóficos uma necessidade para o jovem aluno do ensino médio. Por um lado, ensinar a Filosofia para que haja a aprendizagem de conceitos filosóficos parece ser um caminho difícil diante do comportamento de jovens que aparentemente têm “preguiça de pensar”, “não querem saber de nada”, como normalmente são referenciados pelos adultos. Por outro lado, contraditoriamente, essa mesma etapa da vida dá origem a todo o potencial para tornar a Filosofia aliada das características do sujeito. Isso porque a Filosofia tem como objeto aquilo que mais se aproxima do que move os interesses dos adolescentes: a busca das razões e dos fundamentos do mundo e da existência humana.

Potencialmente, nessa última fase da idade escolar, de acordo com Leontiev (2004), constitui-se a capacidade crítica do sujeito, torna-se necessário para ele não só conhecer a realidade, mas interagir com as explicações que são dadas sobre ela. Assim, a adolescência se constitui como momento propício para a aprendizagem filosófica.

Do ponto de vista da consciência, esta passagem à última idade escolar é marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica em face das exigências, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e pelo aparecimento de interesses novos pela primeira vez verdadeiramente teóricos. Nos alunos maiores, aparece a necessidade de conhecer não apenas a realidade que os rodeia, mas igualmente o saber que existe sobre esta realidade (LEONTIEV, 2004, p. 309).

Nessa fase do desenvolvimento, os jovens exigem que as respostas dadas a problemas referentes aos fundamentos do mundo e da existência humana sejam apresentadas com lógica e coerência.

Nesse sentido, talvez, o maior desafio seja fazer com que o estudante reconheça na Filosofia uma área de conhecimento que está bastante próxima das questões que o inquietam. Apesar de haver essa proximidade entre o interesse do adolescente e o objeto da Filosofia, os alunos não deslocam tal interesse para

a disciplina, já que tendem a não reconhecer nela esse conteúdo, ou seja, não identificam suas inquietações com as que já moveram vários outros sujeitos ao longo da história, especialmente os filósofos.

Assim, levar o adolescente a perceber que está de posse de conceitos filosóficos contribui para que ele realize reflexões e análises mais críticas e consistentes da sua existência e das contradições da sociedade atual, ou seja, é um modo de criar o motivo de aprendizagem.

No ensino médio não se deseja formar filósofos, mas

[...] proporcionar aos estudantes condições para que seu próprio pensamento e o pensamento das demais pessoas – pensamentos que justificam sistemas ou posições políticas, pensamentos de teóricos das diferentes áreas do conhecimento, pensamentos nos quais se assentam correntes religiosas, dentre outros – sejam analisados de forma consciente. Essa é uma condição para a pessoa ser sujeito ativo frente ao mundo (BELIERI, 2012, p. 141).

Entendemos que o desenvolvimento de uma forma mais teórica de compreender e argumentar sobre as diferentes compreensões dos fenômenos que ocorrem no mundo é resultado do estudo dos clássicos de Filosofia e não apenas de discussões sobre a opinião oriundas de ambientes não escolarizados.

De nossa perspectiva, a interação com os conceitos filosóficos no ensino médio teria a finalidade de aperfeiçoar o aluno em uma ou mais das áreas que compõem a Filosofia, tampouco a expectativa de que ele supere ou produza novos sistemas filosóficos. A aprendizagem de conceitos filosóficos teria o objetivo de propiciar aos nossos jovens alunos condições para que, desenvolvendo seu pensamento, possam tomar posições mais conscientes e interferir na realidade em seus aspectos éticos, estéticos, políticos e epistemológicos da realidade (BELIERI, 2012), tomar consciência das contradições do mundo do trabalho geradas pelo sistema econômico e analisar de forma crítica as informações recebidas nem sempre condizentes com a realidade. Acreditamos que esse motivo de ensino está em sintonia com os motivos<sup>11</sup> de aprendizagem do estudante nessa etapa da vida.

---

<sup>11</sup>Sobre a relação entre os motivos, a necessidade e a atividade humana, Martins (2001) argumenta que a atividade do homem é desencadeada por necessidades pessoais e sociais. Nesse sentido, afirma Martins, “[...] as necessidades da pessoa adquirem objetividade, isto é, se convertem em motivos, na relação com seu campo de atividades, portanto, a estruturação e a qualidade dos motivos mantêm uma relação direta de dependência para com a estrutura das

#### 4.2. O objeto da aprendizagem: conceitos filosóficos e pensamento teórico

Consideramos que a educação escolar, por meio do ensino dos conceitos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento, tem por finalidade a promoção do desenvolvimento humano. No que se refere ao ensino de Filosofia, ganham destaque os conceitos filosóficos e o pensamento que a apropriação desses conceitos permite desenvolver: o pensamento filosófico/teórico. A organização do ensino dessa área do conhecimento implica, portanto, conhecer as características desse objeto da aprendizagem e do pensamento a ele vinculado. Quais são essas características?

Na tentativa de definir o conceito teórico, Davidov (1988) explica-o como um tipo

[...] de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, dizer, como ação mental especial<sup>12</sup> (DAVIDOV, 1988, p. 126).

Kopnin argumenta que a história do conhecimento dividiu o pensamento em dois tipos: o empírico e o teórico. Para o autor, essa divisão não está associada à racionalidade de um em detrimento da sensorialidade do outro. Segundo Kopnin (1978), tanto o pensamento empírico quanto o teórico são formas do movimento do pensamento; sua diferença está no modo como se obtém o conteúdo.

---

atividades implementadas, de tal forma que quanto maior a estreiteza desta estrutura, menores as possibilidades para que as necessidades se objetivem. Necessidades não objetivadas são necessidades frustradas, potencialmente geradoras de sofrimento psíquico, consequência direta da alienação entre a dimensão objetiva e subjetiva da existência individual [...]” (MARTINS, 2001, p. 290-291).

<sup>12</sup>Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] de actividad mental por medio de la cual se reproduce el objeto idealizado y el sistema de sus relaciones, que en su unidad reflejan la universalidad o la esencia del movimiento del objeto material. El concepto actúa, simultáneamente, como forma de reflejo del objeto material y como medio de su reproducción mental, de su estructuración, es decir, como acción mental especial” (DAVIDOV, 1988, p. 126).

Afirma o autor que o conteúdo do pensamento empírico consiste nas representações externas e singulares dos objetos e sua forma se encontra representada na mente por um juízo considerado isolado, possibilitando a descrição de fenômenos. Torna-se, assim, um ponto de partida para a elaboração de um novo conhecimento. Ou seja, o pensamento empírico é resultante do contato imediato com os objetos e fenômenos, do contato imediato como a realidade; é expresso pela linguagem, formando conceitos.

O pensamento teórico, por sua vez, tem como conteúdo as relações internas e as leis que movimentam determinado objeto; é resultante da racionalização do conhecimento empírico. Sua forma lógica é um sistema de abstrações que, com o auxílio da linguagem, torna possível a generalização dos nexos existentes entre os diferentes objetos. Ultrapassando os limites do pensamento empírico, tais objetos passam a ser explicados por esse sistema, que vai além dos limites da experiência (KOPNIN, 1978). Assim, com base no pensamento do autor, podemos afirmar que o pensamento teórico, por meio do nexo universal que estabelece (pela linguagem, esse nexo se encontra transformado em juízo), consiste na possibilidade de deduzir e explicar os fenômenos singulares que compõem a realidade (LEFEBVRE, 1991).

Davidov (1982; 1988; 2008) afirma que, em um conceito teórico, encontra-se organizado um sistema de relações de diferentes representações da realidade, conectadas internamente. Para o autor, é a conexão interna que permite a unidade das diferentes representações; esse é o conteúdo do conceito teórico. A compreensão da referida conexão permite que o ser humano supere os movimentos exteriores da realidade e capte seus movimentos reais e internos.

Para Davidov (1988), os conceitos teóricos são historicamente formados e resultam da atividade do homem no mundo, possível por sua capacidade racional. Como a atividade humana se modificou e se modifica ao longo da história, eles devem ser entendidos como algo em movimento, em constante formação.

Davidov (1988; 1982) destaca que a principal diferença entre os conceitos teóricos e as demais generalizações é que esses conceitos se desenvolvem de forma conjunta com o desenvolvimento de um sistema que integra o universal (princípio geral que une diferentes representações da realidade em um sistema) e as representações singulares da realidade, apresentando as suas particularidades

e inter-relações com o universal. A interação entre as representações singulares (singular) e o princípio geral (universal) pode ser entendida como o processo de relação entre o sensorial e o racional, como partes de um mesmo processo de produção do conhecimento.

Acrescenta Davidov (1982; 1988) que os conceitos teóricos são resultado de uma atividade objetual-prática, por meio da qual a humanidade, ao agir sobre o mundo das coisas, penetra em seu conteúdo interno fazendo com que esse conteúdo passe a mediar as novas relações do indivíduo com o mundo. Assim, a ação prática permite ao ser humano perceber, em unidade, o lado externo e o interno, o existente e o mediado, o singular e o universal. Para Davidov (1988), a unidade entre esses elementos contrapostos permite alcançar o conteúdo dos conceitos teóricos.

Assim, por meio dos conceitos teóricos, é possível o acesso a conteúdos que são inacessíveis às sensações. Esses conceitos passam a mediar a nossa relação com o mundo objetivo e também a formação de novos conceitos. Conclui-se que o nexos entre o lado externo e o interno dos objetos e fenômenos instaura a unidade entre o conteúdo universal e o conteúdo objetual, possibilitando novas formas de ações mentais e, assim, a formação de conceitos teóricos. A linguagem oferece uma possibilidade primordial na formação dos conceitos teóricos. Segundo Davidov:

Esta possibilidade se fixa e amplia por conta do uso da simbologia material e logo dos signos verbais (o uso destes últimos serve para passar das formas externas e objetais, das ações cognoscitivas, às suas análogas verbais discursivas, ou seja, às ações propriamente mentais) <sup>13</sup>(DAVIDOV, 1988, p. 136).

Kopnin (1978), ao analisar a relação entre os conceitos e o pensamento teórico, afirma que o último se desenvolve na tentativa de se libertar dos dados intuitivos, daqueles elementos que são resultado da interação prática imediata entre o ser humano e o objeto, para embasá-los, organizá-los e deduzi-los em um

---

<sup>13</sup>Na versão em espanhol do original russo, lê-se: *Esta possibilidade se fija y amplia a cuenta del uso de la simbologia material y luego de los signos verbales (el empleo de estos últimos sirve para pasar de las formas externas y objetales de las acciones cognoscitivas a sus análogas verbales discursivas, es decir, a las acciones propriamente mentales)* (DAVIDOV, 1988, p. 136).

sistema com coerência lógica, resultante da demonstração e da conexão entre elementos isolados e muitas vezes contrários entre si (LEFEBVRE, 1991). Adverte Kopnin que, no percurso do pensamento teórico, a razão é contrária a toda e qualquer forma de absolutização dos juízos, levando o indivíduo a construir novos sistemas de conceitos.

O pensamento empírico e o teórico são, aparentemente, independentes e a passagem de um ao outro é um processo complexo e contraditório:

[...] a fronteira entre eles é até certo ponto condicional; o empírico se transforma em teórico e, ao contrário, o que em certa etapa da ciência se considerava teórico tornava-se empiricamente acessível em outra etapa mais elevada (KOPNIN, 1978, p. 153).

Outra característica que diferencia o pensamento empírico e o teórico refere-se ao grau de abstração e de concreticidade. Recorrendo à lógica dialética, Kopnin afirma que a diferença decorre do modo como cada uma das duas formas de pensamento consegue penetrar na essência de um objeto ou fenômeno, representando-os de forma mais ampla e profunda. Assim, conforme Kopnin, quando o pensamento reflete apenas as características exteriores de um determinado objeto, pode-se afirmar que estaria em um nível abstrato de compreensão da realidade, e, quando consegue penetrar a essência dos fenômenos, estaria em um nível mais concreto.

O concreto no pensamento é o conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade, pois reflete com seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível à compreensão viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões [...] internas necessárias. Abstrações isoladas elevam o nosso conhecimento da apreensão do geral empírico ao universal, enquanto o concreto no pensamento fundamenta a conexão do singular com o universal, fornece não uma simples unidade de aspectos diversos, mas a identidade dos contrários (KOPNIN, 1978, p. 162)

Conforme o exposto, podemos concluir que, embora o pensamento teórico possua maior nível de concreticidade do que o pensamento empírico, em seu desenvolvimento ele acaba se tornando abstrato por se constituir de abstrações. As abstrações que envolvem o pensamento teórico, porém, têm como conteúdo

as leis do movimento dos fenômenos presentes no mundo e não se encontram isoladas no pensamento: o concreto é, no pensamento, a síntese de muitas definições, ou seja, a unidade dos diferentes aspectos da realidade. É esse processo de síntese que possibilita a formação e a reformulação do concreto em nosso pensamento, que possibilita a conexão entre o singular com o universal e, assim, a unidade dos contrários.

Davidov (1988), em concordância com os argumentos apresentados por Kopnin (1978), aponta que a reprodução teórica do universal, ou seja, das conexões internas da realidade, ocorre por meio do processo de ascensão do abstrato ao concreto. Para Davidov (1982; 1988), esse processo conduz à formação do pensamento teórico. Perguntamos: quais são os vínculos entre o processo de ascensão do abstrato ao concreto e o desenvolvimento do pensamento teórico?

#### 4.3. Do abstrato ao concreto: a via do desenvolvimento do pensamento teórico

Em nossas pesquisas, temos recorrido aos princípios da lógica dialética, utilizando-os como instrumento teórico para a compreensão dos fenômenos referentes ao ensino e à aprendizagem. Dentre esses princípios, temos dirigido nossa atenção para a unidade entre a forma e o conteúdo do pensamento, atentos para o processo de construção do concreto na mente humana (AFANÁSSIEV, 1982; KOPININ, 1982). De nossa perspectiva, estão nessa unidade os pressupostos para a compreensão das ações necessárias a um ensino promotor do desenvolvimento do psiquismo humano, voltado ao desenvolvimento de pensamento teórico. Entendemos que, por meio da lógica dialética, podemos penetrar no interior dos fenômenos e localizar as leis internas que os organizam, adquirindo maior domínio e consciência sobre eles.

Apoiados na afirmação de Davidov (1982; 1988) de que o processo de ascensão do abstrato ao concreto é o caminho do desenvolvimento do pensamento teórico, tentamos compreender o desenvolvimento do pensamento teórico e, ao mesmo tempo, investigar esse processo de ascensão.

Fundamentando-se na teoria marxista, o autor aponta que, no pensamento, o concreto aparece como um processo de síntese, como resultado e como ponto

de partida de outro processo. Diante do homem, o concreto é captado inicialmente como um dado abstrato/sensorial (singular) presente, mas, por meio do processo de conhecimento, o pensamento consegue alcançar o concreto (universal) (DAVIDOV, 1982; 1988). Assim, a tarefa do pensamento teórico consiste em elaborar os dados sensoriais captados pelos sentidos e reproduzir em si as conexões internas desses dados, revelando o concreto. Considerando a dialética materialista, esse processo deve ser iniciado pelo abstrato. Acrescenta o autor, referindo-se a Lenin, que as definições abstratas são aquelas que irão conduzir ao concreto, mediante o pensamento.

Para a reprodução do concreto, afirma Davidov (1982; 1988), é necessária a realização de abstrações especiais. Assim, primeiramente, é necessário que o conteúdo dessa abstração corresponda à conexão interna que forma o sistema em sua totalidade. Em segundo lugar, no conteúdo dessas abstrações especiais devem estar refletidas as contradições das conexões simples do sistema; com sua resolução, o sistema se separa dos fenômenos, alcançando sua integralidade. No terceiro momento, a abstração deve alcançar não somente as conexões simples, mas as essenciais do sistema investigado, assegurando a unidade das partes que, aparentemente contraditórias, formam um sistema integrado.

Segundo Davidov (1982; 1988), a realização de tais etapas somente é possível mediante a conexão real entre o singular e o universal, a integração das diferentes representações da realidade em sistema. Essa conexão real também pode ser chamada de abstração concreta, de conexão concreto-universal, de célula e de abstração substancial. Ressalta o autor que essa abstração inicial está na base de todo o concreto, refletindo o sistema integral.

Ao analisar a relação entre o abstrato e o concreto, Davidov (1982; 1988) destaca que o abstrato aparece como algo simples, não contraditório e não desenvolvido internamente, apresentando-se com um momento provisório do concreto e, por esse motivo, está sujeito a sucessivas mudanças. Recorrendo à lógica dialética, o autor afirma que, fora da consciência dos sujeitos, existem coisas singulares e particulares que são percebidas como momentos do desenvolvimento do concreto. A base de percepção dessa relação é a conexão real, ou seja, a generalização substancial (universal). A generalização substancial

(universal) torna possível o aparecimento e o desenvolvimento de outros fenômenos singulares e, ao mesmo tempo, os integra em uma totalidade, formando um sistema (DAVIDOV, 1982; 1988).

Sobre a relação entre o abstrato e o concreto no desenvolvimento do pensamento teórico, Kopnin afirma que, no movimento do sensorial ao concreto, é a negação do abstrato que se transformará em concreto mental. Contudo, o concreto mental não é “[...] a retomada do concreto inicial, sensorial, mas o resultado da ascensão a um concreto novo, mais substancial” (KOPNIN, 1978, p. 162). Ressalta o autor que o processo de ascensão do abstrato ao concreto é marcado por um processo de síntese das relações internas dos objetos e fenômenos do mundo objetivo, formando uma totalidade contraditória.

Outra relação considerada por Davidov como necessária à formação do pensamento teórico é a de unidade entre o singular, o particular e o universal. Segundo o autor, o singular e o universal, embora contrários, identificam-se e se reduzem mutuamente em um sistema. Assim, acrescenta Davidov, o singular garante a sua existência na medida em que se dirige para o universal; em contrapartida, o universal só existe na medida em que se direciona para o singular. Conclui-se que o universal é um aspecto essencial do singular e todo o singular é também universal (DAVIDOV, 1988). Logo, todos os fenômenos singulares (abstrato) também são parte do universal (concreto), assim como todo o universal (concreto) é um aspecto essencial das diferentes manifestações singulares reduzidas em sua forma universal.

Afirma Davidov (1988) que todos os momentos em que o universal (concreto) se encontra em relação com o singular (abstrato) passam pelo problema da relação existente entre a abstração mental (concreto) e a realidade sensorialmente dada (abstrato). Diz o autor que é dessa relação que os conceitos são formados, passando a apresentar à consciência a concretude da realidade. Assim, pode-se afirmar que todos os momentos que envolvem a formação dos conceitos teóricos estão determinados pelo movimento histórico da realidade, que é percebido e transformado em conteúdo de pensamento, por meio dos processos de abstração e generalização.

Após ter exposto as relações essenciais para a ascensão do abstrato ao concreto, Davidov (1988) dedica-se aos processos de separação/unidade que

cercam a abstração inicial do todo que compõe a realidade. Duas ações estão envolvidas nesse processo: a análise e a síntese.

A análise, para Davidov, consiste em *reduzir* as diferenças existentes no todo à sua essência. Assim, a análise teria a função de separar os diferentes fenômenos, para, logo em seguida, reduzi-los à sua base genética por meio das conexões que unem as diferentes representações da realidade, *formando uma síntese e recriando o concreto*. Sobre o processo de abstração para a recriação do concreto, Davidov acrescenta:

[...] a recriação do concreto está ligada, no essencial, ao processo de síntese, ainda que dentro deste se reproduza permanentemente a análise com a finalidade de se obter as abstrações indispensáveis<sup>14</sup> (DAVIDOV, 1988, p. 148).

Conforme o exposto, pode-se dizer que é o processo de síntese que possibilita as abstrações necessárias à redução do concreto à forma abreviada na consciência humana, permitindo a assimilação teórica do mundo (DAVIDOV, 1988). Assim, pode-se afirmar que o processo que conduz ao conhecimento teórico é o processo de abreviação do concreto em sua forma abstrata. Desse modo, pode-se afirmar que os processos de abreviação e ascensão se encontram unidos na formação do pensamento teórico.

Adverte Ilyenkov (2006; 2008) que, no processo de ascensão ao concreto, é muito importante encontrar e revelar as contradições que, na abstração inicial, unem e identificam o concreto e o abstrato, o universal e o singular, o fenômeno e sua essência.

Acerca das contradições, Kopnin adverte que o pensamento não pode privar-se delas, pois são elas que permitem a reflexão sobre a realidade, colocando o pensamento em atividade para que elas sejam superadas. Assegura o autor que a resolução das contradições entre o indivíduo e a realidade ocorre de forma teórica. Para tanto, os indivíduos criam uma imagem subjetiva da realidade, generalizando o movimento do objeto do conhecimento. Destaca Kopnin que o êxito da resolução de uma contradição dependerá do conteúdo e da forma como o pensamento consegue refletir no pensamento o objeto do conhecimento.

---

<sup>14</sup>Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *la recreación de lo concreto está ligada en lo fundamental con el proceso de síntesis aunque dentro de esto se reproduce permanentemente el análisis con la finalidad de obtener las abstracciones indispensables*” (DAVIDOV, 1988, p. 148).

[...] a existência do subjetivo no conteúdo do pensamento é uma prova do seu caráter ilusório, da unilateralidade, falta de plenitude. Neste sentido cada passo no movimento do pensamento representa a eliminação do subjetivo em seu conteúdo. Por outro lado, porém, essa limpeza se realiza por meio da mesma interferência subjetiva, ativa do sujeito, do lançamento, por este, de novas construções teóricas que exigem demonstração, verificação. Oblitera-se um subjetivo mediante a inserção de outro e isto, no todo, atua como movimento do pensamento visando à aquisição da objetividade do seu conteúdo (KOPNIN, 1978, p. 179).

Assim, podemos concluir que as contradições surgem de maneira espontânea e condicional no movimento de compreensão do objeto pelo indivíduo. Esse movimento é complexo, pois o pensamento deve conseguir expressar subjetivamente o objeto contraditório, porém de forma não contraditória. Ao nos depararmos com as contradições, afirma Kopnin, estamos diante do resultado da nossa

[...] incapacidade de refletir em forma subjetivamente não contraditória, então a localização dessas contradições e sua posterior obliteração impulsiona o nosso pensamento no sentido da obtenção da objetividade do conteúdo (KOPNIN, 1978, p. 180).

A respeito da localização da contradição interna entre diferentes teorias a respeito de um mesmo objeto e do desenvolvimento de uma terceira por meio da solução da contradição entre as duas primeiras, Kopnin considera que primeiramente deve-se jogar uma teoria contra a outra para descobrir as contradições existentes entre elas. Após a identificação das contradições, serão analisados a unidade e os pontos contraditórios entre as referidas teorias, o que poderia levar à criação de uma nova teoria, que permitiria o avanço do pensamento em direção à verdade sobre o mundo objetivo. Assim, todas as contradições surgem no pensamento por meio da relação contraditória entre o indivíduo e o objeto do conhecimento que tende a avançar em direção a uma objetividade maior do conhecimento (ILYENKOV, 2006; 2008).

Como ponto de partida para compreender o processo de unidade dos contrários, Davidov (1983; 1988) alerta que se deve considerar que o universal, obtido por meio da análise, não se identifica diretamente com as representações

singulares que, mais uma vez conectadas, formam uma totalidade. Desse modo, para poder explicar diferentes manifestações singulares por meio do universal, é preciso encontrar muitas conexões mediadoras. Adverte o autor que se devem verificar os enlaces e as relações que realmente favorecem a unidade entre o universal e o singular, ou seja, a unidade dos contrários.

O autor acrescenta que, para não se desviar o pensamento do caminho de ascensão ao concreto, é preciso planejar todas as divisões fundamentais do todo para estar atento ao que de fato lhe dá unidade. É necessário ver o todo antes mesmo de suas partes, segundo Davidov (2008), para saber que situações singulares podem, realmente, ser explicadas pelo universal.

Assim, pode-se concluir que o pensamento teórico se desenvolve fundamentalmente por dois modos: pela análise dos fatos singulares (singular/abstrato)<sup>15</sup> e pela generalização que separa a essência (universal/concreto)<sup>16</sup> do todo estudado, forma-se uma síntese contraditória e unificada; pela via da apresentação das contradições presentes nessa síntese e da solução para a superação dessas contradições, unifica-se o abstrato e a sua relação com o universal, formando um todo em desenvolvimento na direção do concreto (DAVIDOV, 1982; 1988).

Nesse processo de formação do pensamento teórico, esclarece o autor, o concreto pode ser percebido duas vezes: “[...] como ponto de partida da contemplação e da representação, reelaboradas no conceito, e como resultado mental da reunião das abstrações”<sup>17</sup> (DAVIDOV, 1988, p. 150). O caráter abstrato ou concreto do conhecimento dependerá da proximidade deste com as representações sensoriais singulares abstratas da realidade ou do conteúdo concreto, o universal. O autor destaca ainda que, quanto mais o conhecimento estiver separado do objeto ou das representações do universal, mais abstrato ele

---

<sup>15</sup>Com base nos estudos de Kopnin (1988), Lefebvre (1991) e Afanássiev (1985) sobre a lógica, compreendemos que o abstrato e o singular podem ser entendidos como termos sinônimos. Assim, todas as vezes que nos referirmos ao abstrato, também estamos nos referindo ao singular.

<sup>16</sup>Com base nos estudos de Kopnin (1988), Lefebvre (1991) e Afanássiev (1985) sobre a lógica compreendemos que o concreto e o universal podem ser entendidos como termos sinônimos. Assim, todas as vezes que nos referirmos ao concreto, também estamos nos referindo ao universal.

<sup>17</sup>Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] como punto de partida de la contemplación y la representación, reelaboradas en el concepto, y como resultado mental de la reunión de las abstracciones” (DAVIDOV, 1988, p. 150).

é, mesmo que se apresente visualmente claro ou que a seu respeito seja possível dar muitos exemplos e ilustrações. Quanto mais o conhecimento de objetos e de representações singulares estiver unido à sua essência, mais concreto ele será, mesmo que utilize signos e símbolos para se expressar (DAVIDOV, 1988).

Como visto anteriormente, a abstração e a generalização substancial são apontadas por Davidov como dois processos necessários à ascensão do concreto. Surge, então, o seguinte questionamento: quais são os vínculos entre o desenvolvimento do pensamento teórico, a abstração e a generalização substancial?

A abstração, segundo Davidov (1982; 1988; 2008), permite fazer uma separação inicial dos fenômenos singulares observados e aproximá-los de um sistema integral. Já a generalização substancial, permite descobrir as conexões essenciais que unem os fenômenos singulares em um todo. Para Davidov (1982; 1988), é a generalização substancial que possibilita descobrir os vínculos reais entre o singular e o universal. A descoberta dessas relações internas é que permite a passagem do singular ao universal (ILYENKOV, 2006). Assim, fazer uma generalização substancial significa descobrir as conexões que formam e mantêm unidos os diferentes fenômenos em um todo, permitindo a ascensão ao concreto.

Dando sequência, Davidov (1982; 1988; 2008) ressalta que a abstração e a generalização substancial têm sua expressão no conceito teórico. O conceito teórico auxilia na dedução dos fenômenos particulares e singulares do sistema universal, sendo o conteúdo do conceito teórico as ações que dão origem a esse sistema. Assim,

[...] pode-se dizer que a generalização substancial [...] consiste na redução dos diversos fenômenos a sua base única; o conceito teórico, na dedução da correspondente diversidade como certa unidade<sup>18</sup> (DAVIDOV, 1988, p. 152).

Conforme o exposto, pode-se afirmar que a síntese formada por meio dos processos de abstração e generalização substancial sustenta a redução dos

---

<sup>18</sup>Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] se puede decir que la generalización substancial consiste [...] en la reducción de los diversos fenómenos a su base única; el concepto teórico, en la deducción de la correspondiente diversidad como cierta unidad” (DAVIDOV, 1988, p. 152).

diversos fenômenos ao princípio geral. Desse modo, o resultado da generalização deve sustentar a dedução; ao mesmo tempo, a dedução sustenta o resultado da generalização. Conclui-se, com base no pensamento de Davidov (1982; 1988), que a generalização e a dedução são dois processos inseparáveis na formação dos conceitos teóricos, pois a formação de uma depende da formação da outra.

Analisando a formação do conceito teórico, Davidov argumenta:

Por seu conteúdo, o conceito teórico aparece como reflexo dos processos de desenvolvimento, da relação entre o universal e o singular, da essência e os fenômenos; por sua forma aparece como procedimento da dedução do singular a partir do universal, como procedimento de ascensão do abstrato ao concreto<sup>19</sup> (DAVIDOV, 1988, p. 152).

Desse modo, o conceito teórico significa o processo de ascensão do abstrato ao concreto, no qual os objetos são representados na mente humana como pertencentes ao todo. Ter um conceito teórico sobre determinado objeto ou fenômeno significa estar de posse de um conhecimento que expressa sua relação universal-singular e das ações e procedimentos gerais que permitem o movimento entre essas duas instâncias.

Assim, como podemos perceber, graças à abstração e à generalização substancial, os indivíduos podem ascender do abstrato ao concreto. Essas ações, somadas à atividade de análise e de síntese, tornam possível que o ser humano descubra as conexões entre os objetos e as representações singulares e sua base universal, formando o pensamento teórico. A formação do pensamento teórico está relacionada à dedução dos objetos e das representações singulares e particulares ao seu fundamento universal.

É com o auxílio da linguagem que os conceitos teóricos podem ser convertidos em uma representação mental e, assim, em pensamento. Com o aporte da linguagem, as capacidades e os processos acima descritos são o meio para que o conteúdo da realidade externa possa ser transformado em pensamento humano. Dominar os conceitos teóricos proporciona ao ser humano

---

<sup>19</sup>Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*Por su contenido, el concepto teórico aparece como reflejo de los procesos de desarrollo, de la relación entre lo universal y lo singular, de la esencia y los fenómenos; por su forma aparece como procedimiento de la deducción de lo singular a partir de lo universal, como procedimiento de ascensión de lo abstracto a lo concreto*” (DAVIDOV, 1988, p. 152).

um pensamento com as formas mais elevadas da consciência social. Uma vez internalizadas, essas formas funcionarão como instrumentos mediadores entre os indivíduos e o mundo, proporcionando uma relação mais concreta com a realidade.

#### 4.4. O conteúdo e a forma pensamento

Para Kopnin (1978), a prática ativa e criadora do ser humano serve-se do conteúdo do pensamento para conseguir dominar um objeto. O conteúdo do pensamento é compreendido pelo autor como um reflexo de todos os processos e da concreticidade do conteúdo do mundo, unificados na forma de pensamento.

Afanássiev, ao se referir ao conteúdo e à forma do pensamento, afirma:

O conteúdo é o conjunto de elementos e processos que formam o objecto ou o fenómeno dado. A forma é a estrutura ou organização do conteúdo, que não é algo externo em realização do conteúdo, mas um elemento que lhe é internamente inerente (AFANÁSSIEV, 1985, p. 133).

Kopnin acrescenta que o aumento do carácter subjetivo do conteúdo do pensamento é a condição para a apropriação da realidade objetiva. Assim,

[...] o conhecimento está necessariamente incluído no campo da atividade prática do homem, mas para garantir o êxito dessa atividade ele deve-se relacionar-se necessariamente com a realidade objetiva que existe fora do homem e serve de objeto a essa atividade (KOPNIN, 1978, p. 125).

Com base na exposição sobre a relação entre o conteúdo e o pensamento, Kopnin (1978) ressalta que esse conteúdo não é um reflexo na consciência das características sensoriais dos objetos e sim uma “[...] atividade humana determinada pelas propriedades e leis do objeto tomadas em seu desenvolvimento” (KOPNIN, 1978, p. 126). O pensamento unifica homem e objeto, pois o primeiro produz uma representação mental subjetiva dos objetos. Essa representação pode ser assim compreendida pelo fato de o pensamento objetivo ser o resultado da intervenção ativa de um indivíduo no mundo e uma

imagem ideal de um objeto e não o próprio objeto, estando o conteúdo do pensamento condicionado ao lugar que o indivíduo ocupa na sociedade. Ainda sobre o pensamento, destaca Kopnin que seu desenvolvimento conduz à substituição de uma imagem da realidade por outra: “[...] “do conhecimento superficial e unilateral do objeto ao conhecimento profundo e multilateral” (KOPNIN, 1978, p. 127)”.

Kopnin (1978) e Lefebvre (1991) definem o pensamento como uma atividade intelectual cujo conteúdo é o mundo objetivo. Assim, embora os indivíduos tenham a impressão de que o pensamento tem plena autonomia diante do mundo material, argumenta Kopnin que essa autonomia é relativa: “[...] o movimento do pensamento consiste no desenvolvimento da imagem cognitiva, no movimento do desconhecimento ao conhecimento” (KOPNIN, 1978, p. 129). Desse modo, acrescenta o autor, mesmo que o pensamento possa ser percebido como algo autônomo da prática, continua ligado à atividade prática, pois esta, em última instância, põe em movimento o desenvolvimento do pensamento em direção ao desconhecido, tornando o mundo conhecido e acessível ao ser humano. Para o autor, quando o homem está em condições de se emancipar dos objetos, imaginando uma coisa sem estar diante dela, está em condições de produzir filosofia.

O pensamento, para Kopnin (1978) e Afanássiev (1985), tem uma lógica interna de desenvolvimento, podendo se movimentar no interior de teorias e sistemas de pensamento já existentes ou buscar novos conhecimentos que, incorporando e superando os conhecimentos já existentes, permitem novas compreensões do mundo. Acrescenta o autor que, só no segundo caso, é que o pensamento alcança seu desenvolvimento real. Contudo, para que o segundo caso possa ocorrer, o indivíduo se apoia no conhecimento anterior. Ou seja, o conhecimento anterior funciona como apoio para o desenvolvimento do pensamento.

Como já foi visto, a evolução do pensamento leva o indivíduo a conhecer tanto a exterioridade dos fenômenos quanto as leis que os organizam no processo de pensamento. Ligado a esse processo de desenvolvimento está o processo de autoconsciência dos resultados do pensamento, por meio do qual o ser humano toma consciência do seu nível de compreensão do mundo exterior.

Assim, o pensamento, como atividade intelectual, pode alcançar um conhecimento mais profundo, amplo e verdadeiro da realidade (LEFEBVRE, 1991). Neste sentido, argumenta Kopnin:

No pensamento o homem se propõe a determinados fins, que têm significado objetivo e são produto das necessidades práticas. Visando a determinados fins, o homem coloca e resolve o problema da relação da essência do pensamento com a realidade objetiva. Desse modo realiza-se a verificação material dos resultados do pensamento, elucida-se até que ponto concretizou-se o fim colocado pelo pensamento (KOPNIN, 1978, p. 130).

O conteúdo do pensamento, destaca o autor, é um reflexo ideal dos objetos, no qual se unem duas entidades contrárias: a imagem cognitiva do objeto e o respectivo objeto: “a afinidade entre o conteúdo do nosso pensamento e o seu objeto é diferente da afinidade entre a cópia material (modelo) e o objeto representado” (KOPNIN, 1978, p. 130). Assim, a unidade entre o pensamento e o objeto nele representado refere-se à presença das propriedades do objeto no pensamento mesmo que este não possua em si as propriedades reais desse objeto. Esse conteúdo, por sua vez, por ser uma imagem ideal dos objetos, pode variar em cada indivíduo, pois, uma vez que essa imagem não contém as propriedades reais dos objetos, ela consegue refletir idealmente em cada indivíduo apenas suas cópias materiais.

Ainda sobre o conteúdo do pensamento, Kopnin (1978) acrescenta que existe uma diferença entre o pensamento e o objeto por ele representado, a qual ele denomina de *diferença entre o material e o ideal*. Recorrendo a Marx, ele afirma que, embora o ideal esteja associado ao material ele não o é. O ideal é o material transformado em pensamento. Kopnin ressalta que não se trata de duas coisas, mas sim de *duas faces de mesma moeda*, pois, havendo apenas o objeto, o “[...] pensamento não cria o seu objeto material ou ideal, a coisa; cria uma imagem do objeto material” (KOPNIN, 1978, p. 131). Assim,

O ideal é um reflexo da realidade sob as formas da atividade do homem, de sua vontade e consciência; não se trata de uma coisa ideal acessível à mente, mas de uma capacidade do homem para, em sua atividade, produzir intelectualmente, nas idéias, vontade, necessidade e fins, esse ou aquele objeto (KOPNIN, 1978, p. 131).

O ideal pode ser compreendido como um momento particular da atividade material do indivíduo no mundo. O ideal não existe sem o material, mas, aparentemente, pode se destacar dele por meio das palavras e proposições (KOPNIN, 1978, p. 132). A linguagem permite a existência do ideal no pensamento do indivíduo. Por meio do processo de comunicação desse sujeito com os demais, por meio de palavras e proposições, o ideal também passa a existir para eles. Sobre o papel da linguagem na existência do ideal, complementa Kopnin:

O sujeito pode perceber do mundo exterior somente aquilo que atua sobre os órgãos dos seus sentidos, o cérebro pode entrar em interação somente com os fenômenos capazes de suscitar nele as excitações correspondentes, e, com o material, o sensorial. Por isto as imagens reais dos objetos assumem na linguagem a sua forma sensorial-material e deste modo tornam os resultados do pensamento acessíveis, reais (KOPNIN, 1978, p. 132).

A capacidade de operar com conceitos é definida por Kopnin como o *racional*. Segundo o autor, no processo de conhecimento, a razão tanto agrupa e transfere as generalizações quanto torna a ser humano consciente do conteúdo dessas generalizações, de forma a poder operar com elas. A razão seria um meio para um conhecimento amplo e profundo do mundo. Quanto mais o indivíduo consegue conhecer e se aproximar da essência dos fenômenos e dos conceitos, mais racional é o pensamento.

Kopnin (1978) afirma que a razão penetra o mundo de forma criativa. Isso quer dizer que, quando interfere no mundo e o transforma por meio de sua ação prática, o homem é dirigido pela razão e pelos conceitos que constituem o seu pensamento, conduzindo a ação a um fim. Tais conceitos são compreendidos pelo autor como sínteses forçosamente produzidas que possibilitam que a razão seja também concebida como *shinteticidade do conhecimento* (KOPNIN, 1978). Nesse sentido, argumenta o autor: “a razão pode ser entendida como uma forma superior de conhecimento teórico da realidade” (KOPNIN, 1978, p. 143).

Ao analisar as três formas do pensamento: conceito, juízo e dedução, ele entende que “[...] não se pode conceber a dedução sem os conceitos e juízos, assim como não se pode conceber o juízo sem conceitos e deduções” (KOPNIN, 1978, p. 191). Como podemos perceber, o autor se refere à existência de uma

unidade entre as três formas do pensamento, a qual promove a formação dos conceitos, e afirma que, nesse processo de formação, o juízo se transforma em conceito e o conceito, por sua vez, se transforma em juízo.

Kopnin argumenta que, no desenvolvimento do pensamento, a atividade do juízo permite integrar, definir, sistematizar e garantir o rigor no pensamento teórico. Graças aos juízos, o homem consegue tornar os conhecimentos adquiridos por meio da sua atividade criativa “[...] acessíveis à interpretação e à conscientização” (KOPNIN, 1978, p. 143). É o juízo que aproxima o pensamento da verdade objetiva, pois, se o pensamento não estiver organizado em um sistema de juízos logicamente organizado, formado mediante o conjunto das leis que permitem a interação prática entre o indivíduo e o objeto, não conseguirá se movimentar para compreender e se apropriar da realidade como verdade objetiva (LEFEBVRE, 1991).

A respeito do juízo, Kopnin acrescenta que, se este for entendido como verdade absoluta e se o pensamento ficar preso a ele, desconsiderando a compreensão de que o juízo representa apenas uma etapa do conhecimento objetivo da realidade, então ele se constituirá em um obstáculo para o desenvolvimento da ciência. O juízo deve mudar o seu sistema para “[...] refletir com mais precisão e profundidade um processo estudado” (KOPNIN, 1978, p. 144).

Com base no que foi dito anteriormente, entendemos que o mundo material está organizado no pensamento por meio dos juízos. Assim, mesmo que a razão consiga ultrapassar os limites dos juízos para a formação de novos conhecimentos, é somente por meio dos juízos que os resultados da atividade da razão se tornam possíveis, acessíveis e compreensíveis. Desse modo,

O que em um dado nível de desenvolvimento do pensamento atua como racional, visto que o pensamento ultrapassa os limites de um sistema conhecido e formalizado do conhecimento, com o tempo se torna judicativo, enquanto que tudo o que é judicativo outrora foi racional (KOPNIN, 1978, p. 145).

Sobre a interação entre o juízo e a razão no processo de desenvolvimento do pensamento teórico, argumenta Kopnin (1978) que um deverá necessariamente se converter no outro. Nesse processo de conversão, o mais

comum é a superação de um juízo por novas ideias por meio da apresentação dos limites e das contradições dos conhecimentos já existentes. Assim, no movimento do pensamento, a interação entre razão e juízo permite a apreensão da realidade em sua objetividade.

Explicando a unidade entre as formas do pensamento, Kopnin (1978) e Lefebvre (1991) asseveram que a interação entre o conceito, o juízo e a dedução, com o auxílio da linguagem, é que possibilita localizar nos fenômenos singulares e contraditórios o universal. Assim, ressaltam os autores: para que o universal possa ser refletido no conceito, é necessário que, em um mesmo sistema e de forma integrada, se insiram vários juízos. Tais juízos representam os vários fenômenos singulares e, uma vez identificados, revelam o universal (essência). Este passa a ser refletido no conceito, que, por sua vez, passa a constituir o conteúdo do pensamento (LEFEBVRE, 1991).

Acrescenta Kopnin que, nos vários fenômenos singulares, no processo de formação dos conceitos, o universal

[...] não pode ser definido sem um sistema integral de deduções. Na formação de conceitos cabe enorme papel à análise enquanto movimento que parte do concreto, dado nas sensações, para o abstrato, cabendo também à síntese, enquanto movimento do abstrato para um novo concreto, que é o conjunto das definições abstratas. O processo analítico é inconcebível sem indução e dedução. Constituído, o conceito leva implícitos, em forma original, todos os juízos e deduções que se verificaram no processo de sua formação. O conceito é a confluência, a síntese das mais diversas ideias, o resultado de um longo processo de conhecimento (KOPNIN, 1978, p. 191).

Conforme o exposto, podemos concluir que, para o processo de dedução ser possível, é necessário contar com juízos e conceitos. Afirma Kopnin também que não é possível haver juízos e conceitos que prescindam da dedução, pois “a dedução é constituída de um sistema de juízos e o enunciado de qualquer juízo pressupõe um conceito” (KOPNIN, 1978, p. 191). Assim, para que seja possível realizar deduções com a finalidade de formar um novo conhecimento, são necessários juízos e conceitos já existentes.

Desse modo, a formação de um novo conhecimento depende de conhecimentos já existentes, de sínteses já produzidas, para que, com base neles, seja possível analisar objetos e fenômenos singulares e, na tentativa de

superar as contradições existentes entre eles, seja possível a produção de uma nova síntese, um novo conhecimento. Avança-se, assim, na ascensão do abstrato para o concreto, do singular ou particular para o universal. Com o auxílio da linguagem, esse novo conhecimento organizado em um conceito será a base para novas deduções, que contarão com novos juízos e novos enunciados formados nesse processo (LEFEBVRE, 1991).

Um juízo, segundo Kopnin, não tem obrigação de refletir em seu predicado o concreto/universal dos objetos e fenômenos. À medida que o juízo passa a refletir com maior clareza o concreto/universal, ele assume a forma de conceito. Assim, a diferença entre o juízo e o conceito estaria na distância em que o pensamento se encontra na relação com o concreto/universal; à medida que se aproxima do concreto/universal, o juízo se modifica em conceito. Assim, “[...] a dedução provinda do conceito difere da dedução precedente do juízo que ainda não se tornou conceito” (KOPNIN, 1978, p. 192). Diante do exposto, podemos afirmar que a dedução com base no conceito apresentaria um nível maior de generalidade, o que implica reduzir um alto número de diferentes juízos, objetos e fenômenos a uma síntese mais próxima do concreto/universal.

Argumenta Kopnin (1978) que o conceito consegue sintetizar

[...] esses juízos numa nova unidade, diferente daquela que se verificou na noção. Isto significa que, sendo forma sintética de pensamento, o conceito é, até por estrutura, mais complexo que as formas que o antecedem: o juízo e a dedução (KOPNIN, 1978, p. 197).

Assim,

Os conceitos, os juízos e deduções são diversos pelas funções que exercem no pensamento. O juízo serve para fixar rigorosamente certo resultado no movimento do pensamento, enquanto o conceito resume todo o conhecimento antecedente do objeto mediante a reunião de inúmeros juízos num todo único. Neste sentido, o conceito atua como uma redução original de juízos, conservando todo o essencial no conteúdo destes; ao fixar o já obtido, ele se constitui num degrau do sucessivo movimento do pensamento [...] A dedução expressa o movimento, a transição do pensamento de uns juízos e conceitos a outros, de um conteúdo a outro (KOPNIN, 1978, p. 193).

Desse modo, podemos dizer que a diferença entre os juízos, os conceitos e as deduções está na forma como eles se conectam com o concreto/universal, ou

ainda, em seu nível de aproximação com o singular e o universal. Argumenta Kopnin que, no juízo, está “[...] expressa a relação entre o singular e o universal, o sujeito e o predicado. No conceito fixa-se a atenção principal no universal, que é o que se distingue, ao passo que se obscurece o singular” (KOPNIN, 1978, p. 193).

Portanto, conforme apresentado, as particularidades, as funções e a relação entre as principais formas lógicas do movimento do pensamento, o conceito, o juízo e a dedução, desempenham um papel relevante na apropriação da realidade e no desenvolvimento do pensamento. Como vimos, o juízo pode ser considerado como uma forma mais simples de representação do mundo objetivo, pois indica apenas os dados gerais e superficiais da abstração da realidade (abstrato/singular). Já o conceito, corresponde a um juízo formado pela unidade de diferentes representações singulares, de diferentes juízos, uma síntese com aspecto de universalidade (concreto/universal) que liga o universal aos fenômenos singulares (AFANÁSSIEV, 1985). Por outro lado, a dedução é aquela que realiza a mediação entre o singular e o universal, ou seja, entre juízos e conceitos. Essas formas do pensamento, mediadas pelas capacidades de abstração e generalização e subsidiadas pela reflexão, pela análise, pela síntese e pela linguagem, torna possível ao indivíduo sintetizar os diferentes juízos sobre os objetos e fenômenos do mundo objetivo em conceitos, passando a constituir o conteúdo do pensamento e base para novas deduções.

Compreendemos que os conceitos são produções históricas, diretamente ligadas às necessidades e à atividade humana realizada para superar as necessidades que a humanidade produziu. Assim, apropriar-se de um conceito significa apropriar-se dos resultados (conteúdo) e das ações (forma) que os sujeitos históricos realizaram para superar as contradições inerentes às necessidades de sobrevivência.

As formas do movimento do pensamento, unidas ao conteúdo do pensamento (juízos, conceitos), permitem o estudo da base histórica do desenvolvimento de um objeto (conceito filosófico). Elas produzem elementos históricos essenciais que tornam possível retomar, reexaminar, completar e localizar novos nexos essenciais, desenvolver os conceitos que o expressam e, assim, favorecer uma nova compreensão do universal/concreto desse objeto

(conceito). Esses elementos, ao ser apropriados pelo ser humano, passam a constituir o aspecto lógico desse objeto (conceito).

Defendemos que as formas lógicas e as capacidades mentais do pensamento humano permitem ao indivíduo se apropriar dos elementos históricos do mundo objetivo, com o auxílio da linguagem. Esse processo transforma a realidade histórico-social em pensamento individual, promovendo o desenvolvimento do pensamento teórico.

Ressaltamos, portanto, que o ensino de Filosofia que se propõe a promover o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno atingirá esse objetivo, desde que favoreça a aprendizagem de conceitos filosóficos. Contudo, para que essa aprendizagem seja possível é necessário que o ensino seja organizado de modo a garantir o movimento do pensamento em direção ao universal/concreto, formando e sintetizando os diferentes juízos em conceitos e passando a deduzi-los e analisá-los por meio dessa síntese. Essa ação permite a formação de novos conceitos sobre o mundo, os quais, por sua vez, permitem reexaminar, revisar e analisar a base histórica de cada conceito, tornando possível a formação de novas compreensões dos fenômenos que compõem a realidade, o desenvolvimento tanto das capacidades humanas requeridas nesse processo quanto de uma forma de pensar o mundo, mediada pelos conceitos oriundos da Filosofia.

## **5. ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO**

### **5.1. O Experimento Didático como metodologia de pesquisa**

Dando continuidade à investigação a respeito do papel da linguagem filosófica no desenvolvimento do pensamento teórico, realizamos uma pesquisa de campo por meio de um experimento didático. Para tanto, recorremos aos estudos sobre os fundamentos da lógica dialética, das formas do pensamento, da relação entre o abstrato e o concreto, o lógico-histórico, e entre o conteúdo e a forma apresentados por Kopnin (1978). Também foram considerados os pressupostos do desenvolvimento do pensamento teórico apresentados por Davidov (1988; 2008) e os da relação entre o pensamento e linguagem destacados por Vigotski e Luria. Esse estudo, cuja síntese está exposta nos capítulos três e quatro, auxiliou-nos a selecionar os procedimentos didáticos, as ações e as operações realizadas pelo professor e pelos alunos em cada momento da atividade que desenvolvemos.

Pautamos o experimento didático nos princípios do método genético formativo ou genético experimental, utilizado por Vigotski (2001) para estudar os processos mentais envolvidos na formação de conceitos. Segundo Sforini (2015), esse método foi utilizado por Davidov em sua pesquisa sobre os processos mentais e os caminhos que poderão ser percorridos para que o ensino seja promotor do desenvolvimento do pensamento teórico.

Nas pesquisas que envolvem experimentos didáticos, o pesquisador interfere diretamente no fenômeno investigado por meio de ações planejadas, conscientes e adequadas ao propósito da investigação. Quando a finalidade é acompanhar o movimento das ações mentais que envolvem o ensino e a aprendizagem de um determinado conhecimento, a atenção do pesquisador é dirigida para as relações entre as ações realizadas por ele, ou por outra pessoa que conduz a atividade de ensino, e o pensamento dos sujeitos participantes da pesquisa. Para Hedegaard, o experimento didático possibilita ao pesquisador coletar os dados da realidade em seu movimento, especialmente quanto à organização e o desenvolvimento dos aspectos conscientes da relação dos

estudantes com os seus pares, com o professor e com o conteúdo de ensino (HEDEGAARD, 2002).

Durante o experimento, são realizadas intervenções no contexto real da sala de aula, com a intenção de analisar o impacto de determinados procedimentos didáticos na aprendizagem de conceitos por parte dos alunos. Desse modo, as atividades de ensino são organizadas e desenvolvidas para fins de pesquisa, possibilitando investigar as relações entre os diferentes procedimentos de ensino e o desenvolvimento psíquico do aluno. Nesse tipo de pesquisa, o que se pretende é captar as situações sociais de desenvolvimento que, na escola, se expressam, especialmente, nos modos de ensino de um determinado conteúdo.

Com base no exposto, pode-se concluir que o experimento didático, mediante a intervenção do pesquisador na aprendizagem dos estudantes, permite orientar ao aluno para os processos mentais que realiza ao se apropriar de um determinado conteúdo. Uma contínua avaliação dos dados coletados possibilita a realização de novos procedimentos investigativos.

No experimento didático, afirmam Freitas (2010) e Aquino (2013), o pesquisador atua como professor ou em conjunto com o professor. Em nosso caso, éramos professor da turma em que desenvolvemos o experimento e, assim, participamos ativamente das ações docentes realizadas, da gravação audiovisual, das interações que aconteceram durante a nossa intervenção e da coleta dos registros escritos. Para a gravação audiovisual, contamos somente com o auxílio dos alunos para a instalação e a desinstalação do equipamento de filmagem.

A decisão de assumirmos a condução das ações docentes no experimento didático foi tomada pelas seguintes razões: ausência de outro professor licenciado em Filosofia no município onde estava situado o colégio na época em que desenvolvemos o experimento; ausência de professores de outras áreas de formação, mas que lecionassem aulas de Filosofia, com conhecimentos de Filosofia, da Didática e dos pressupostos e princípios da Teoria Histórico-Cultural; compreensão de que a organização da atividade de ensino requer, em termos vigotskianos, consciência das ações a ser realizadas durante o experimento. Tal consciência permite acompanhar o movimento do pensamento dos alunos em relação ao conteúdo de ensino durante o experimento, reordenar ou realizar

novas ações, conforme ele tem claro o fim para o qual está voltada a atividade de ensino. Portanto, por um lado, seria inviável realizar o experimento com professores sem formação ou sem conhecimentos de Filosofia, da Teoria Histórico-Cultural e da Didática; por outro, a formação de um docente não poderia ser feita no curto espaço de tempo que tínhamos para a realização da pesquisa.

Em face dessa situação, para que pudéssemos ver os dados com certo distanciamento, optamos por formas de registro que pudessem ser revistas em momentos posteriores, como a gravação audiovisual e os registros escritos. Assim, pudemos manter certa distância entre o tempo de realização do experimento e a análise dos dados. Fomos cautelosos e literais na transcrição das aulas, na filmagem, segundo a intenção de que os dados fossem analisados de modo mais objetivo e menos subjetivo e de que os sentimentos, os conhecimentos já existentes sobre a turma e a situação de autoanálise não levassem a uma interpretação para além do que os dados poderiam revelar. Os registros escritos e gravados em áudios e vídeos foram essenciais para que os dados pudessem ser compartilhados e discutidos entre a orientadora e o orientando e que o olhar para esses dados fosse o mais fiel possível ao ocorrido em sala de aula.

Em nosso experimento, as intervenções foram realizadas conforme o turno e o horário em que os alunos normalmente frequentavam a escola e as aulas de Filosofia. Os dados foram coletados por meio de gravações em áudio e vídeo e de materiais escritos pelos alunos e pelo professor, sendo analisados e organizados em episódios de ensino. O termo episódio de ensino foi criado por Moura para se referir

[...] àquele momento em que fica evidente a situação que queremos investigar [...] Ele é parte do ensino e se caracteriza pelo conjunto de ações que desencadeia os processos de busca da resposta do problema em questão. A característica principal (ou fundamental) é que seja um ciclo completo no processo de interação entre o sujeito, mediado pelo objeto de conhecimento (CARVALHO et al, 1993, p. 249).

Optamos por apresentar os episódios de ensino que, durante o experimento, mais revelaram as interações entre o pensamento dos alunos e a linguagem filosófica. Consideramos também, durante a apresentação e a análise

dos dados coletados durante o experimento, as ações docentes que foram previstas e desenvolvidas durante o experimento didático:

1. Elaboração de problemas desencadeadores de aprendizagem;
2. Previsão de momentos em que os alunos dialogassem entre si e elaborassem sínteses coletivas;
3. Leitura de textos clássicos de Filosofia;
4. Processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes;
5. Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito.

Tais ações docentes foram utilizadas durante nossa pesquisa de mestrado (BELIERI, 2012). Embora, naquele momento, elas tivessem sido favoráveis ao ensino de conceitos filosóficos, ainda não haviam sido sistematizadas como um conjunto de ações docentes potencialmente capazes de subsidiar a organização do ensino de Filosofia e de outras áreas do conhecimento, como um Modo Geral de Organização do Ensino (MGOE).

O processo de sistematização dessas ações teve seu início em 2013 pelo GEPAE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino, coordenado por Sforini. Nas pesquisas<sup>20</sup> de mestrado e doutorado dos componentes desse grupo<sup>21</sup>, os quais utilizaram o experimento didático como metodologia de pesquisa

---

<sup>20</sup>As pesquisas tiveram como mote a organização do ensino com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, embasadas nos estudos de Vigotski, Leontiev, Galperin, Elkonin, Davidov e Talizina sobre aprendizagem e desenvolvimento.

<sup>21</sup> Até aquele momento haviam sido realizadas quatro pesquisas: APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE VOLUME E O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, realizada por Vera Lúcia Gouvêa de Camargo Rodrigues, concluída em 2006; ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL, realizada por Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro, concluída em 2009; APRENDIZAGEM DE CONCEITOS FILOSÓFICOS NO ENSINO MÉDIO, realizada por Cleder Mariano Belieri, concluída em 2012; “OLHA, É SÓ UM TRUQUE, TEM DESENHO LÁ!” - O ENSINO DE ARTE COM BASE EM PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, realizada por Valdiléia Xavier de Oliveira, concluída em 2013. Logo após foram produzidas mais duas pesquisas que também trouxeram contribuições para a definição e a sistematização de ações docentes que constituem o que denominamos de Modo Geral de Organização do Ensino (MGO): APRENDIZAGEM CONCEITUAL: O CINEMA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA, realizada por Alba Aparecida Matarezi Pinheiro, concluída em 2016; APRENDIZAGEM CONCEITUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL; realizada por Terezinha de Paula Machado Esteves Ottoni, concluída em 2016. Estão em andamento outros experimentos na área de Educação Física, Filosofia, Matemática, formação de alfabetizadores e interdisciplinaridade no ensino médio. Todas as pesquisas realizadas e as que estão em andamento foram e estão sendo orientadas e supervisionadas pela professora Dra. Marta Sueli de Faria Sforini, professora do Departamento de Teoria e Prática da Universidade Estadual de Maringá.

para investigar formas de organização de ensino de conceitos em diversas áreas do conhecimento, foram verificados alguns princípios didáticos que poderiam ser generalizados como um modo geral de ensino. Alguns resultados dessa pesquisa foram compartilhados no texto *Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural* (SFORNI, 2015a), no qual foram apresentados os princípios e as ações de ensino que se mostraram favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes.

<b>Princípios Didáticos</b>	<b>Ações docentes decorrentes</b>
1. Princípio do ensino que desenvolve	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado.</li> <li>b) Uso de atividades com os conceitos que mobilizem as funções psíquicas superiores.</li> <li>c) Criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos).</li> </ul>
2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito.</li> <li>b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias.</li> <li>c) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes.</li> </ul>
3. Princípio do caráter consciente da atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito.</li> <li>b) Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes.</li> <li>c) Atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral.</li> </ul>
4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita).</li> <li>b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento.</li> </ul>
5. Princípio da ação mediada pelo conceito	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito.</li> <li>b) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja</li> </ul>

	<p>solução exige do aluno a mediação do conceito.</p> <p>c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem no final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito.</p>
--	--

Fonte: SFORNI, 2015a

Todavia, com o objetivo de obter mais clareza sobre a utilização desses princípios como referência na organização do ensino, eles foram postos em discussão e debate no interior do GEPAE. Dos momentos de discussão e debate resultaram as presentes ações de ensino que, organizadas em uma sequência, aproximam-se das etapas de planejamento de ensino: ponto de partida, planejamento das ações e avaliação.

<p><b>1. Ponto de partida</b> Pensar no sujeito, no objeto e nos processos afetivos/cognitivos</p>	<p>1a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito. Análise do conceito a ser ensinado.</p> <p>1b) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado. Análise do sujeito da aprendizagem.</p> <p>1c) Escolha de atividades com os conceitos que mobilizem as funções psíquicas superiores. Análise dos processos cognitivos.</p>
<p><b>2. Planejamento das ações</b> Das ações externas às internas: o plano material ou materializado (ilustrativo), a linguagem verbal (oral e escrita) e o plano mental.</p>	<p>2a) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito (plano material ou materializado: uso de materiais, experimentos, problemas...)</p> <p>2b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias (linguagem - reflexão e análise).</p> <p>2c) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento (linguagem científica).</p> <p>2d) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes (união entre linguagem dos estudantes e linguagem científica).</p>
<p><b>3. Avaliação</b></p>	<p>3a) Inclusão de novos problemas de aprendizagem no final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito (ação no plano mental, uso do conceito como mediador, generalização).</p>

Assim, apesar de fundamentarmos nossas pesquisas nos estudos de Galperin, Davidov e Talizina, não nos propomos aqui a replicar o modo de organização de ensino proposto por eles, mas, sim, utilizar, na experimentação em sala de aula, as sínteses e os dados produzidos nos estudos sobre o ensino e aprendizagem realizados por esses autores.

Informamos que os dados foram coletados durante o desenvolvimento de cada ação e tarefa propostas aos alunos, destacando que sempre nos mantivemos atentos às mediações que colocaram em movimento o pensamento desses alunos na direção do conteúdo de ensino. A fim de visualizar os dados em conjuntos mais gerais, organizamos algumas unidades conceituais de análise, observando o que afirma Nascimento,

[...] em uma pesquisa, aqueles conceitos nucleares e mediadores que referenciam, do início ao fim, as ações de análise do pesquisador e que nos permitem apreender o objeto da investigação em sua totalidade. As unidades conceituais de análise, de certo modo, contribuem para que apreendamos a essência de um conjunto de dados, a unidade que a caracteriza (NASCIMENTO, 2010, p. 123).

Elaboramos duas unidades conceituais de análise que nos permitiram verificar o nível do pensamento dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado: *o pensamento pautado nas representações singulares/abstratas do conceito filosófico* e *o pensamento pautado no conteúdo universal/concreto do conceito filosófico*.

Durante todo o experimento, nas ações e operações propostas aos alunos, tentamos subsidiar a ascensão do pensamento de um nível de compreensão abstrato e empírico para um nível de compreensão mais concreto e teórico, por meio da aprendizagem de conceitos filosóficos.

## 5.2. O planejamento

No quadro abaixo, apresentamos os princípios didáticos, as ações de ensino e os procedimentos que nos auxiliaram na definição dos princípios e ações destinadas ao desenvolvimento do experimento didático.

FOMAS DO MOVIMENTO DO PENSAMENTO OU PRINCÍPIOS LÓGICOS	PRINCÍPIOS DIDÁTICOS	AÇÕES DOCENTES	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	AÇÕES E OPERAÇÕES DO ALUNO
<p><b>1º Momento:</b> dedução das representações abstratas e singulares do conceito filosófico pelos alunos.</p> <p><i>Tempo de duração: 12 horas/aula</i></p>	Princípio do caráter ativo da aprendizagem	a) Elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito.	a) Uso de um filme e de uma narrativa com situações problema que levem o aluno a se aproximar e abstrair os elementos essenciais que constituem o conceito de alienação.	a) Leitura e diálogo. Ações e processos mentais requeridos: abstração, reflexão, análise e generalização.
		b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias.	b) Momentos de leitura e escrita em pequenos grupos, diálogo entre o professor e o aluno e deste com seus pares e realização de práticas argumentativas, como o debate e a produção escrita de argumentos, tendo em vista verificar o lugar que o conceito de alienação ocupa nos argumentos apresentados pelos alunos, subsidiando o processo de generalização.	b) Leitura e escrita argumentativa. Ações e processos mentais requeridos: reflexão, análise, síntese e generalização.
		c) Orientação do processo de elaboração de sínteses	c) Observação do conteúdo e da forma dos argumentos	c) Leitura, escrita argumentativa e diálogo.

		conceituais pelos estudantes.	apresentados pelos alunos e intervenção do professor por meio do diálogo e da escrita, a fim de dirigir a atenção do aluno para os nexos essenciais do conceito de alienação.	Ações e processos mentais requeridos: reflexão análise, abstração e generalização.
<p><b>2º Momento:</b> análise de representações singulares e abstratas do conceito de alienação: em busca dos nexos essenciais entre o universal e o concreto que constituem o conceito filosófico: movimento singular/abstrato ao universal/concreto</p> <p><i>Tempo de duração: 14 horas/aula.</i></p> <p><b>3º Momento:</b> generalização do universal/concreto que determina o conteúdo e a forma do conceito filosófico: movimento singular/abstrato,</p>	Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal.	a) Uso de textos clássicos de Filosofia.	a) Leitura de excertos de textos de Marx e Sartre.	a) Leitura e escrita argumentativa. Processo mental requerido: generalização.
		b) Elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito.	b) Elaboração de mapas conceituais, a fim de que o aluno perceba e generalize os nexos essenciais que constituem o conceito de alienação.	b) Leitura, escrita argumentativa. Ações e processos mentais requeridos: reflexão, análise e generalização.
	Princípio do caráter consciente da atividade.	c) Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes.	c) Produção de textos argumentativos em que sejam requeridos: o uso de conectivos lógicos para a produção de sentido; as capacidades de reflexão e análise sobre textos e imagens de situações cotidianas em que se encontra materializado o conceito de alienação.	c) Escrita argumentativa. Ações e processos mentais requeridos: reflexão, análise e generalização.
		d) Atenção para as explicitações	d) Organização de momentos	d) Leitura, escrita

<p>particular, universal/concreto</p> <p><i>Tempo de duração: 12 horas/aula.</i></p>		<p>verbais dos estudantes que sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral.</p>	<p>de discussão e produção de textos dissertativo-argumentativos em que sejam requeridos o uso de conectivos lógicos e o conceito de alienação para a realização de análises de situações cotidianas em que se encontra objetivado o conceito de alienação.</p>	<p>argumentativa, diálogo. Ações e processos mentais requeridos: reflexão, análise, abstração e generalização.</p>
<p><b>4º Momento:</b> elaboração de um Modelo Geral de Ação para que o aluno consiga deduzir as representações abstratas e singulares sobre o conceito filosófico – movimento do universal/concreto ao singular/abstrato.</p> <p><i>Tempo de duração: 14 horas/aula.</i></p> <p><b>5º Momento:</b> compreender e realizar a relação geneticamente inicial</p>	<p>Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal.</p>	<p>a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita).</p>	<p>a) Elaboração de mapas conceituais sobre o pensamento de Marx e Sartre sobre o conceito de alienação, buscando abstrair e generalizar nexos conceituais que dão unidade ao pensamento dos referidos filósofos.</p>	<p>a) Leitura e escrita. Ações e processos mentais requeridos: análise e generalização.</p>
		<p>b) Uso de clássicos de Filosofia</p>	<p>b) Leitura de excertos de textos de Marx e Sartre</p>	<p>b) Leitura.</p>

<p>e universal do objeto de estudo em um sistema de conhecimentos particulares sobre ele, mantendo-os em uma só unidade, garantindo as transições mentais do universal para o particular e singular e vice-versa.</p> <p><i>Tempo de duração: 12 horas/aula.</i></p>				
<p><b>6º Momento:</b> passar da realização das ações no plano mental à sua realização no plano externo e vice-versa: o pensamento teórico.</p> <p><i>Tempo de duração: 16 horas/aula.</i></p>	<p>Princípio da ação mediada pelo conceito</p>	<p>a) Elaboração de problemas desencadeadores cuja solução exige do aluno a mediação do conceito.</p> <p>b) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam</p>	<p>a) Debate e produção textual sobre temas cotidianos, exigindo do aluno que argumente utilizando o conceito de alienação em Marx e Sartre e os nexos essenciais que dão unidade ao pensamento desses filósofos.</p> <p>b) Reflexão e análise de diferentes situações cotidianas, em que se possa encontrar objetivado o conceito de</p>	<p>a) Leitura e escrita argumentativa. Ações e processos mentais requeridos: reflexão, análise, operações mentais com o conceito.</p> <p>b) Leitura e escrita argumentativa. Ações e processos mentais requeridos: reflexão,</p>

		mentalmente com o conceito.	alienação e produção de textos dissertativo-argumentativos.	análise e operações mentais com o conceito.
--	--	-----------------------------	---	---

### 5.3. Os sujeitos da pesquisa

O experimento foi realizado com alunos do 3º ano do ensino médio de um colégio estadual do Paraná, perfazendo um total de 70 horas/aula<sup>22</sup>, entre abril e setembro de 2014. O referido colégio está localizado em uma área central da cidade de Loanda, PR, funcionando diariamente em três turnos (manhã, tarde e noite). Na época em que o experimento foi desenvolvido, atendia 560 alunos, ofertando os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio, o ensino médio profissional e educação de jovens e adultos (EJA).

O experimento foi desenvolvido conforme o turno e o horário em que os alunos normalmente freqüentavam a escola e as aulas de Filosofia. O pesquisador era também o professor de Filosofia do grupo de alunos sujeitos da pesquisa, formado<sup>23</sup> por 20 meninos e 12 meninas, cuja idade oscilava entre 16 e 18 anos. Nesse grupo, 90% dos alunos eram trabalhadores, desempenhando funções como empregada doméstica, babá, balconista, carpinteiro, atendente de loja e recepcionista. 85% dos pais desses alunos possuíam ensino fundamental incompleto, 14%, ensino médio e apenas 1%, ensino superior. Os pais atuavam no mercado de trabalho como metalúrgicos, empregadas domésticas, carpinteiros, costureiras, do lar, mestres de obras, vendedores autônomos e dois funcionários públicos.

O grupo de 32 alunos foi escolhido pelo fato de já terem interagido com os conteúdos da disciplina de Filosofia havia quase três anos, o que, em nossa compreensão, possibilitaria maior domínio da prática argumentativa. Acreditávamos também que os alunos poderiam ter domínio de alguns conceitos

---

<sup>22</sup> Nesse momento éramos professor das disciplinas de Filosofia e Sociologia. Assim, contamos com 4 horas/aulas semanais para a realização dessa atividade de ensino, 2 destinadas à disciplina de Filosofia e 2 destinadas à disciplina de Sociologia. Houve consentimento da direção da escola, da equipe pedagógica, dos pais e dos alunos para que utilizássemos a carga horária destinada às duas disciplinas com o estudo de um conteúdo, pois houve o entendimento de que o conceito de alienação poderia ser tratado de forma interdisciplinar e que, assim, não haveria prejuízo curricular e cognitivo aos alunos.

<sup>23</sup> Os responsáveis pelos alunos menores de 18 anos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, permitindo que os alunos pudessem participar da pesquisa. Já os termos de consentimento para os alunos maiores de 18 anos foram assinados pelos mesmos. O projeto de pesquisa foi protocolado com o título Mediação Didática nas aulas de Filosofia no ensino médio, tendo como pesquisador responsável a professora Dra. Marta Sueli de Faria Sforni, no CAAE, com o protocolo de número 30732214.1.0000.0104.

filosóficos que permitiriam maior interação com os conceitos a ser ensinados. Dessa forma, eles poderiam estabelecer conexões mais gerais, coesas e coerentes com o conteúdo de ensino que tínhamos escolhido para o experimento.

Não tínhamos clareza da forma como a Filosofia havia sido ensinada no ano anterior, pois, naquele momento, não éramos o professor dessa disciplina na turma. Contudo, com base em algumas informações apresentadas pelos alunos, sabíamos que tal ensino no segundo ano tinha sido organizado por meio de algumas ações, como leitura de textos do livro didático e resolução de questionários acerca desses textos.

Para a realização do experimento, optamos por um trabalho com o conceito de alienação no pensamento de Karl Marx e Jean Paul Sartre. O conceito de alienação já havia sido trabalhado durante a atividade de ensino realizada por ocasião de nossa pesquisa de mestrado. No entanto, como nossa atenção naquele momento estava dirigida para a localização de ações docentes que pudessem subsidiar o ensino de Filosofia no ensino médio, trabalhamos o conceito de alienação com base no pensamento de Sartre. Na pesquisa atual, nossa atenção se voltou para a relação entre o pensamento do aluno e a linguagem filosófica.

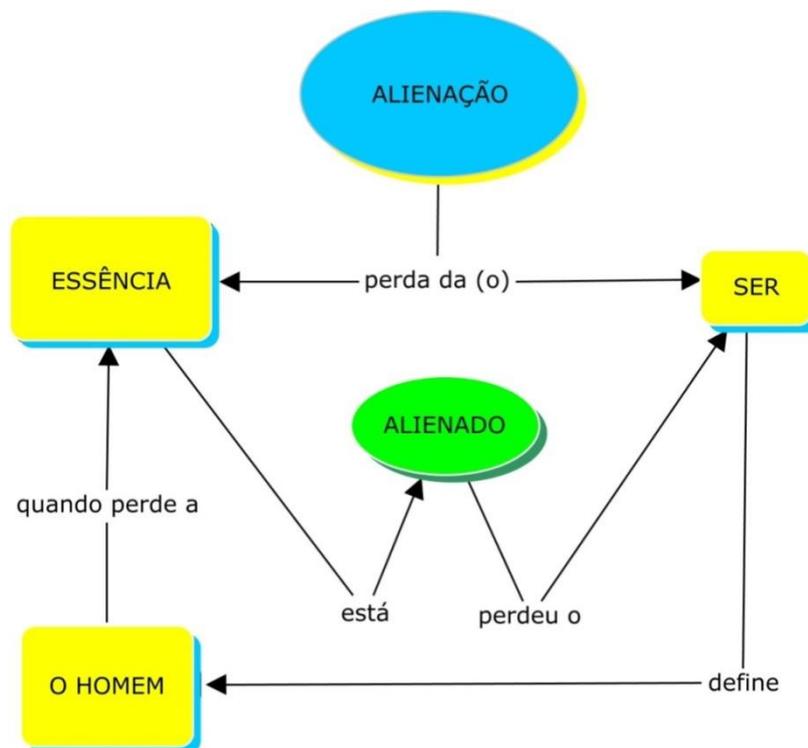
Nesta fase, embora incorporando sínteses produzidas durante a pesquisa de mestrado, como as ações de docentes favoráveis ao ensino de Filosofia, a relação entre a aprendizagem de conceitos filosóficos e o desenvolvimento do pensamento, nosso caminho foi a inclusão do trabalho com o conceito de alienação em Marx. Com a unidade contraditória entre o pensamento de Marx e Sartre sobre a alienação humana, pretendíamos colocar o pensamento do aluno em um nível mais teórico sobre essa condição humana, conforme expõem Kopnin (1978) e Davidov (1982; 1988),

#### 5.4. Definição do conteúdo de ensino e de algumas ações docentes

Conforme já expusemos, optamos pelo conceito de *alienação* porque esse era um conteúdo previsto para o ano letivo no qual realizamos o experimento. Uma de nossas motivações foi o pensamento de Hegel a respeito do ensino de

Filosofia: “[...] graças à aprendizagem [...] uma vez cheia a cabeça de pensamentos, terá então também a possibilidade de ela própria fazer avançar a ciência e de lhe conquistar uma verdadeira originalidade” (HEGEL, 1996, p. 10-12). Assim, pretendíamos que os alunos internalizassem o núcleo conceitual, ou seja, o princípio geral básico que dá unidade ao sistema conceitual que constitui o conceito de alienação.

Nossa pesquisa de mestrado, intitulada *Aprendizagem de conceitos filosóficos no ensino médio* (2012), revelou que o princípio geral que une as diferentes representações sobre alienação estaria relacionado a *perder o ser; perder que o faz ser; perder a humanidade; perder o que o faz ser o que é; perder a essência que define o homem como tal*. De um modo geral, a alienação seria a *perda do ser* e o homem estaria alienado quando perdesse o que o define como homem. Como a concepção de homem varia em cada linha filosófica, o conceito de alienação acompanha essas variações. A identificação do nexos conceitual entre a essência humana e a negação dessa essência seria uma *chave de leitura* para a compreensão do conceito de alienação em várias teorias, estando ela explicitamente presente ou não em cada uma delas. Ou seja, seria a generalização que permitiria o movimento em direção a várias teorias e fenômenos particulares. Daí, em conformidade com o exposto, passamos a representar o núcleo comum do conceito de alienação do seguinte modo:



**Figura 01:** Representação gráfica do sistema de conceitos unidos pelo princípio geral do conceito de alienação

Em nosso experimento, utilizamos como objeto de ensino e aprendizagem o núcleo do conceito de alienação e atentamos para o seu movimento no interior das práticas argumentativas então desenvolvidas.

Para isso, acompanhamos o uso que os alunos fizeram dos conectivos lógicos na organização e na integração dos diferentes juízos que integram o conceito de alienação, na atuação desses conectivos na organização de seus argumentos, nos processos dedutivos por eles realizados e no movimento do pensamento apresentado: das representações mais empíricas para as mais teóricas sobre a alienação (ILYENKOV, 2006; 2008).

Quanto à opção por estudar o conceito de alienação em Karl Marx e Jean Paul Sartre, partimos do pressuposto de que, embora as teorizações desses dois autores sobre o conceito de alienação sejam diferentes, os sistemas de relações conceituais que formam o significado particular do conceito de alienação de cada um deles podem ser integrados por um princípio geral. Acreditamos que obtendo esse entendimento, os alunos teriam um novo meio teórico para interagir com a Filosofia.

A análise de princípios da Teoria Histórico-Cultural acerca do processo de aprendizagem e de publicações sobre o ensino de Filosofia, como Rodrigo (2007), Gallo (2012) e Belieri (2012), nos levou a identificar quatro ações didáticas potencialmente capazes de contribuir para o ensino de Filosofia: o uso da narrativa como situação problema; a realização de diálogo entre o professor e o aluno e entre o aluno e seus pares; a realização de leitura e a produção escrita.

Recorremos ao uso da narrativa como situação problema por considerarmos que a aprendizagem requer a participação ativa do estudante (SFORNI, 2015), ou seja, para que ele possa se apropriar de um conceito teórico, deve reproduzir internamente a atividade humana que se encontra objetivada nesse conceito (LEONTIEV, 2004). Entendemos que, para provocar essa reprodução interna, ou seja, a atividade psíquica dos estudantes em sintonia com a atividade mental objetivada no conceito, deveríamos inseri-los em situações em que existisse um problema a ser resolvido pela mediação do conceito. A resposta ao problema seria possível desde que os alunos conseguissem se apropriar do conceito de alienação:

[...] propor um problema de aprendizagem a um escolar é confrontá-lo com uma situação cuja solução em todas as variantes concretas pede uma aplicação do método teórico generalista (RUBTSOV, 1996, p. 131).

Gallo (2012), ao descrever uma didática para o ensino de Filosofia no ensino médio, explica que o uso de situações problema seria uma forma de aproximar o aluno dos conceitos filosóficos. Para Rodrigo (2007), o uso de situações problema no ensino de Filosofia leva o aluno a buscar a compreensão dos nexos existentes entre os problemas cotidianos e os filosóficos, despertando nele um *apetite epistemológico* (RODRIGO, 2007). Moura (1998), pautado em princípios da Teoria Histórico-Cultural, faz a defesa do uso da narrativa no ensino, denominando-a *história virtual do conceito*. Por meio da narrativa, é possível inserir o indivíduo em uma situação-problema, na qual são apresentados personagens de outros momentos da história da humanidade em situação semelhante, ou seja, na qual se reproduz a atividade humana que deu origem aos conceitos que serão ensinados.

Em nossa pesquisa, a situação-problema foi apresentada por meio de um filme e de uma narrativa.

O filme escolhido foi “A classe operária vai ao paraíso”, um filme italiano lançado em 1971 e dirigido por Elio Petri. O filme representa de forma realista o interior das fábricas italianas e o trabalho alienado dos operários. Essa condição particular de trabalho alienado poderia ser analisada com base no conceito de alienação de Karl Marx. Por meio da narrativa fílmica, do movimento de imagens e do contexto apresentado, seria possível reconstruir os nexos essenciais do conceito de alienação de Marx e, assim, dirigir a atenção do aluno para o conceito de alienação no pensamento do referido autor.

Na narrativa escrita, com base em um capítulo do livro “O Salto para a vida”, de autoria de Célia Valente (1999), relatamos as angústias e os dilemas de uma adolescente judia privada de liberdade, a qual teria sido personagem de uma história verídica a respeito da perseguição dos nazistas aos poloneses durante a segunda guerra mundial. A atividade requeria dos alunos posicionamentos acerca de conflitos apresentados pela personagem. Como nosso objetivo era motivar sua aprendizagem, o problema tinha a função de desencadear uma reflexão em torno de uma situação em que o conceito de alienação se fazia presente, porém não de modo explícito. Além da necessidade de criar um motivo para a aprendizagem, a narrativa nos pareceu importante pela razão exposta por Moura (1998), qual seja, a de permitir a reconstituição histórica de alguns conceitos. Assim, nossa intenção ao narrar o conflito era recuperar os traços essenciais do conceito de alienação e inserir os alunos no contexto histórico que poderia ter gerado a necessidade de Marx e Sartre teorizarem a respeito da condição humana de alienação. Ao procurar reproduzir a base material e a historicidade do pensamento dos autores, poderíamos reconstituir, como afirma Hegel (1996), o caminho que os filósofos realizaram para elaborar seus conceitos.

Optamos por mediar os processos de reflexão, análise e síntese de forma coletiva, na expectativa de que ocorreria uma interiorização da atividade coletiva em atividade individual (DAVIDOV, 1988) ou, como afirma Vigotski (2001), do plano intersíquico para o plano intrapsíquico. Entendíamos que esse procedimento poderia favorecer a aprendizagem. Assim, durante a atividade de

ensino, organizamos momentos coletivos de apresentação das respostas dadas ao problema pelos grupos; em seguida, momentos de elaboração de respostas coletivas da turma e, posteriormente, de apresentação de respostas individuais.

A leitura de textos clássicos também foi valorizada no experimento, já que consideramos o texto “[...] como a estrada mestra de iniciação filosófica” (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 1997, p. 6). Conforme Folscheid e Wunenburger, na leitura dos textos clássicos, o indivíduo encontra o apoio necessário para se alimentar e desenvolver seu pensamento filosófico. Argumentam eles:

Os textos filosóficos afiguram-se de fato como um meio de conhecimento filosófico, uma vez que devemos obrigatoriamente passar por eles para conhecer os filósofos que são Aristóteles, Descartes ou Hegel, conhecer os conceitos e o vocabulário da filosofia, conhecer os problemas que foram colocados e as soluções propostas (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 1997, p. 7).

Desse modo, a leitura dos textos clássicos seria o meio para o nosso aluno penetrar no pensamento dos filósofos e exercitar sua capacidade de meditar sobre o pensamento filosófico objetivado nos textos. A leitura é uma forma de retomar

[...] por nossa própria conta os pensamentos já pensados por outros [...] Ler textos filosóficos é entrar em relação com pensamentos filosóficos já advindos, para penetrá-los e apropriar-se deles [...] É a isso que Nietzsche nos convida quando lamenta que tenhamos perdido a faculdade de ruminar. São necessários conhecimentos filosóficos, tão ricos e rigorosos quanto possível (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 1997, p. 9).

Assim, em nosso experimento, a leitura dos textos clássicos foi considerada indispensável para que o aluno pudesse colocar em movimento sua capacidade de pensar, penetrando de modo consciente na lógica de organização do texto e atingindo a compreensão das relações essenciais nele presentes.

Ao encaminhar as atividades de leitura durante o processo investigativo, tínhamos como objetivo que o aluno localizasse o sistema de relações essenciais entre os juízos que constituíam o conceito de alienação para Marx e Sartre e

estavam integrados e organizados pelos conectivos lógicos. Exercitando sua capacidade de análise, ele poderia localizar o princípio nuclear do conceito de alienação e, assim, penetrar nas relações essenciais presentes nos textos e, portanto, no desenvolvimento do pensamento filosófico.

Outro procedimento ao qual recorreremos durante o desenvolvimento do experimento foi o da escrita argumentativa. Organizando momentos de produção de textos argumentativos coletivos e individuais, pretendíamos acompanhar, de modo mais objetivo, o movimento do pensamento do aluno em direção ao princípio nuclear do conceito de alienação.

Recorreremos à escrita de textos dissertativo-argumentativos porque, nesse tipo de escrita,

[...] há um problema, um enigma, indícios e dados, situações, hipóteses e teorias; é preciso, portanto mostrar como, pouco a pouco, se chega das indicações elementares às repostas finais [...] a dissertação é uma questão de espaço finalizado, de espaço para o pensamento a ser organizado e ligado por um vínculo necessário. Assim, é vantajoso mostrar como se pode obter esse espaço e as ligações entre seus diferentes lugares, suas diferentes partes (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 1997, p. 222).

Acreditamos que, levando o aluno a produzir um texto dissertativo-argumentativo, poderíamos perceber o lugar que o conceito filosófico estaria ocupando no seu pensamento. Isso poderia ser visualizado no desenvolvimento da argumentação, no uso dos conectivos lógicos para ligar e transitar de um juízo ao outro, na busca por respostas para o problema. Tais ações poderiam sinalizar a distância do aluno em relação ao princípio geral do conceito de alienação e a forma como ele transitava do singular/particular para o universal. Compreendemos, com base nos pressupostos de Vigotski (1993; 2001), que a linguagem escrita exige que a consciência do indivíduo esteja dirigida não somente para o que dizer, mas também para o como dizer, o que implica maior consciência e maior controle do próprio pensamento.

## 6. ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO NA ATIVIDADE DE ENSINO

6.1. O pensamento pautado nas representações singulares/abstratas do conceito filosófico

6.1.1. Um motivo para filosofar: a situação problema e o diálogo

Nesta seção, apresentaremos o desenvolvimento e os resultados alcançados em nosso percurso investigativo do qual fez parte um experimento didático. Conforme já afirmamos, foi a necessidade de compreender como trabalhar com a linguagem filosófica e promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos do ensino médio que nos motivou a iniciar nossa atividade de pesquisa.

Embora o foco do trabalho fosse o texto filosófico, entendemos que teríamos pouco envolvimento dos alunos se as aulas já fossem iniciadas com a leitura de textos. Antes disso, consideramos importante conhecer a compreensão dos nossos alunos sobre o conceito a ser trabalhado, bem como desencadear neles um motivo de aprendizagem, a fim de canalizar seu interesse para o estudo desse conceito. Segundo Hedegard (2002), a atividade humana sempre é desencadeada por alguma necessidade e se dirige ao objeto capaz de satisfazer essa necessidade. Em nosso caso, desejávamos desencadear no aluno uma necessidade cognitiva que seria satisfeita por meio da aprendizagem do conceito filosófico. Foi com essa intenção que realizamos a primeira ação docente: a apresentação do filme “A classe operária vai ao paraíso”<sup>24</sup>, como uma situação

---

<sup>24</sup>“A Classe Operária Vai ao Paraíso” (La Classe Operaia Va in Paradiso) é um filme italiano, lançado em 1971 e ganhador da Palma de Ouro no Festival de Cinema de Cannes, no ano seguinte. Foi dirigido por Elio Petri, produzido por Ugo Tucci, com argumento e roteiro de Elio Petri e Ugo Pirro. A história se passa na década de 1970, portanto, contemporâneo ao lançamento do filme e busca demonstrar, com fidelidade, a realidade, não só no interior das fábricas, como também nos ambientes para além das linhas de produção. Todos estes espaços convergem rumo a movimentos sociais, ainda que sem objetivo comum, mas sempre com perspectivas voltadas para melhoria de qualidade dos padrões de vida da classe operária, embasados por autores socialistas. Ludovico Massa, conhecido como Lulu é um operário-padrão, que se esmera para produzir mais e, assim, obter maiores salários, já que a remuneração varia com a produtividade. Ele é utilizado pelos administradores da fábrica como referencial de produção, pois consegue suplantar todas as cotas imperativamente colocadas pelos patrões. Seus colegas discordam de sua postura de aceitar ser ‘instrumento de medida’ e mesmo sua esposa o questiona. Dois fatos

problema cuja intenção era inserir o aluno no horizonte investigativo a respeito da origem do conceito de alienação (SFORNI, 2015). Antes de iniciar o filme, pedimos que os alunos atentassem para o comportamento dos personagens e para a condição de existência em que se encontravam. Durante o filme, pudemos notar que, como solicitamos, os alunos mantiveram a atenção dirigida para o comportamento dos personagens.

Após o filme, foi solicitado que eles se organizassem em grupos e, com base na narrativa fílmica, respondessem às seguintes questões: *Quem é o homem, segundo o filme? Lulu, o personagem principal do filme, e os demais personagens estariam deixando de ser humanos caso continuassem a realizar as atividades diárias? Estariam eles em uma condição de alienação?* Em aulas anteriores já havíamos discutido o conceito de homem, daí a razão de incluirmos essa pergunta. Imaginávamos que eles conseguiriam interagir com esse conceito em um nível um pouco mais teórico.

Nesse momento do experimento, não esperávamos que os alunos respondessem às questões apresentadas já com base no conceito de alienação. Desejávamos despertar neles a necessidade de saber mais sobre esse conceito, deslocar sua atenção para o conceito filosófico, colocar em sintonia a intenção da atividade de ensino do professor e o objeto da atividade de aprendizagem do aluno, enfim, colocar o aluno em atividade reflexiva. Para isso, dividimos os alunos em pequenos grupos para responder às questões. Pretendíamos que dialogassem entre si, elaborando sínteses coletivas, que, nesse momento seriam

---

ilustram, de forma bastante contundente, a alienação daqueles trabalhadores, combatidos pelo processo capitalista, que se fortalece na Europa, ainda em reconstrução pós-Guerras Mundiais. O primeiro é que eles não sabem para que servem as peças que produzem. Isso fica claro na cena em que Lulu visita um ex-companheiro de trabalho (Militina) que foi internado em um hospício, por ter tentado estrangular o chefe que se recusou a responder qual era a utilidade do que fabricavam. Outra cena que revela é quando Lulu calcula quantos dias de trabalho foram necessários para pagar os produtos inúteis que comprou para satisfazer seu consumismo, da esposa e do filho dela. Aliás, ele dá muitos presentes ao enteado e o trata com carinho, apesar dos castigos físicos aplicados, embora estes fossem comuns no contexto daquela época. Com um acidente que lhe decepa um dos dedos, Lulu começa a perceber o trabalho de forma diferenciada, pois reconhece em si mesmo um mero escravo do setor produtivo em prol de um sistema que trata os trabalhadores apenas como instrumentos, objetos no setor. Com insistência seus superiores tentam resgatar seu lado manipulável, mas ele se entrega a proposituras voltadas à luta dos operários, ainda que sem uma sistemática e organizada liderança sindical. Após apoiar o fim das metas de produção, que geram uma série de conflitos e hostilidades, Lulu é demitido o que gera ainda mais revolta nele. O filme demonstra a diferença entre a divisão social e a técnica do trabalho” (SOUZA; OLIVEIRA, 2011, p. 115-117).

ainda provisórias, já que eles ainda não tinham elementos para uma síntese mediada pelo conceito.

### **Episódio 1**

**Professor:** *Quem é o homem, segundo o filme? Lulu, personagem principal do filme, estaria deixando de ser humano caso continuasse a realizar as atividades diárias? Estariam ele e os demais personagens em uma condição de alienação?*

**Tati:** *Ah professor, pelo que eu vi eles estão todos alienados.*

**Professor:** *Por quê?*

**Tati:** *Porque sim, oxê... (risos)*

**Professor:** *Mas não basta dizer simplesmente “porque sim”... Ao confirmarmos a nossa resposta temos que apresentar as evidências, as razões que me fazem afirmar que sim.*

**Patrícia:** *Professor, mas eles estão alienados sim.*

**Professor:** *Mas o que no filme permite você chegar a essa conclusão?*

**Patrícia:** *O fato de eles estarem trabalhando para sobreviver.*

**Professor:** *Mas todos os que trabalham para sobreviver estão alienados?*

**Patrícia:** *Ah prof sei lá...*

**Professor:** *Vamos tentar analisar a condição humana presente no filme apresentando as razões, os fundamentos das afirmações que estamos fazendo, ok?*

**Patrícia:** *Tá!*

Durante esse primeiro momento do experimento, entrevistamos por meio do diálogo, buscando conduzir os alunos para a reflexão, levando-os a buscar e a apresentar os fundamentos para os argumentos apresentados. A resposta dada pela aluna Pat, “Ah prof, sei lá...”, revela, em termos vigotskianos, ausência de consciência sobre alienação. Ela não conseguiu expressar, mesmo que pela oralidade, algo que revelasse compreensão do referido conceito. Como pode ser observado no *Episódio 1*, o conectivo lógico que utilizamos em nossas intervenções no diálogo foi o *mas*, uma conjunção adversativa. Utilizamos esse conectivo para apresentar as contradições, as exceções em meio às afirmações dos alunos, tentando elevá-los de uma compreensão espontânea de alienação para uma compreensão mais geral/concreta desse conceito (KOPNIN, 1978). Veremos mais adiante que esse processo foi marcado por momentos de intenso conflito entre os alunos, pois cada grupo tentava convencer os demais a aderir às sínteses que haviam elaborado sobre o conceito de alienação.

Em seguida, a fim de dirigir ainda mais a atenção dos alunos para o conceito de alienação, solicitamos que respondessem por escrito às seguintes perguntas: *O que é alienação? A sua resposta ajuda a compreender e analisar a*

*condição dos personagens do filme “A classe operária vai ao Paraíso”?* Informamos que as perguntas deveriam ser respondidas por meio de um texto argumentativo. Disponibilizamos abaixo o resultado dessa ação.

**Texto 01**

Segundo o filme “classe operária vai ao paraíso”, a opção de vida do personagem Lulu é voltada a um fim determinado exteriormente, pois o filme mostra que o personagem Lulu não quer saber qual é a opinião dos outros funcionários da fábrica, pois toda a sua vida é comandada e controlado por seu patrões, que o deixa em uma condição de fantoche, como ser humano e que leva ele e os outros operários a uma submissão de uma condição de maior valor para eles continuar vivendo, pois, eles tem que produzir em ritmo acelerado, e mesmo que as condições de trabalho melhorem, suas vidas fora e dentro do local de trabalho estarão em alienação.

**Texto 02**

Alienação é uma visão “bloqueada, uma pessoa que não tem opinião própria é manipulada e ela acaba se privando de aspectos comuns e só visando uma coisa sem se preocupar ao redor. O personagem foi praticamente manipulado que se transformou em uma alienação, porque ele só trabalhava e trabalha. No meu ponto de vista isso não é alienação porque é comum. Ele estava alienado pelo sistema empregado não pelo seu trabalho, o trabalho era só consequência do sistema.

**Texto 03**

Perca de controle de um ser mentalmente, em relação a sociedade. Eu penso que estava sim no sentido de que estar alienado é ser controlado por outro ser a partir desse processo passa a ser chamado de afirmações a partir das coisas relatadas no filme trabalhadores controlados pela empresa, perderam sua liberdade e opinião e razão e já não passavam mais dar conta de sua vida familiar.

Podemos verificar, nos argumentos elaborados pelos alunos, indícios do conceito de alienação. Com base no filme, os alunos começaram a refletir sobre o conceito, mas ainda de forma muito superficial. Nesse momento, eles representaram o homem alienado como aquele que não tem vontade própria, que é controlado, manipulado por alguém e incapaz de pensar sobre sua condição de existência. Tais indícios, conforme aponta Davidov (1983; 1988), ainda são características externas do conceito de alienação, o que quer dizer que a

percepção dos alunos não ultrapassou o limite do sensorial e, por isso, não conseguiram descobrir as leis internas do conceito.

A identificação dessas leis internas dos fenômenos é o que permite ao indivíduo “[...] refletir a realidade de maneira imediatamente mais profunda” (LURIA, 1995, p. 18). Assim, os limites da percepção sensorial imediata só são superados por meio da internalização de relações essenciais que constituem a interioridade do conceito, favorecendo a superação da compreensão espontânea, elevando a consciência do aluno a um nível mais amplo, profundo e sistematizado sobre o conceito de alienação, permitindo maior inteligibilidade sobre os fenômenos a ele relacionados (VIGOTSKI, 1993; 2001; 2003).

#### 6.1.2. *Está saindo fumaça da cabeça*: pensar e argumentar por meio de uma síntese provisória

Com a intenção de promover a superação da percepção inicial e superficial de alienação por parte dos alunos, fomos direcionando as ações de ensino para a formação de uma síntese provisória sobre o conceito. Desejávamos que os alunos elevassem esse conceito do nível de singularidade para o da universalidade. Para isso, entregamos-lhes três definições de alienação, duas de diferentes dicionários de língua portuguesa e uma de um dicionário de filosofia. Tínhamos realizado essa ação de ensino na pesquisa de mestrado (BELIERI, 2012) e elas se mostrou adequada para fazer a articulação entre a situação singular apresentada inicialmente e o pensamento dos filósofos a ser estudados posteriormente. Assim, por meio da análise, os alunos deveriam generalizar o princípio geral do conceito em pauta.

### **Definições de alienação entregues aos alunos**

#### **1. Alienação**

Acção ou efeito de alienar (-se). Para o Direito: transmissão do direito de propriedade sobre um bem. Para a Filosofia, é o “estado daquele que não é senhor de si, que é tratado como uma coisa e se torna escravo das atividades e instituições humanas, de ordem econômica, social ou ideológica”. Alienação mental anomalia psíquica que torna o paciente incapaz de se comportar de maneira normal na sociedade, loucura. **(Dicionários da língua Portuguesa, Editora: Porto Editora)**

Disponível em <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/aliena%C3%A7%C3%A3o>

## 2. Alienação

s. f. Ação de alienar: alienação de uma propriedade. / Perda da razão, loucura: alienação mental. / *Estado da pessoa que, tendo sido educada em condições sociais determinadas, se submete cegamente aos valores e instituições dadas, perdendo assim a consciência de seus verdadeiros problemas.* // Alienação a título gratuito, doação.

(Dicionário Online de Português)

Acessado em 12/07/2014.

Disponível em <http://www.dicio.com.br/alienacao/>

## 3. Alienação

“Na linguagem comum significa perda de posse, de um afeto ou de poderes mentais, foi empregado pelos filósofos com certos significados específicos [...] Na linguagem filosófico-política hoje corrente, esse termo tem os significados mais díspares, dependendo da variedade dos caracteres nos quais se insiste para a definição do homem. Se o homem é razão autocontemplativa (como pensava HEGEL), toda relação sua com um objeto qualquer é alienação. Se o homem é um ser natural social (como pensava MARX), alienação é refugiar-se na contemplação. Se o homem é instinto e vontade de viver, alienação é qualquer repressão ou diminuição desse instinto. Se o homem é razão (entendida de qualquer modo), alienação é refugiar-se na fantasia; mas, se é essencialmente imaginação e fantasia, alienação é qualquer disciplina racional. Enfim, se o indivíduo humano é uma totalidade auto-suficiente e completa, alienação é qualquer regra ou norma imposta, de qualquer modo à sua expressão” (ABBAGNANO, 2003, p. 26-27).

Nesse momento, nossa ação consistiu em solicitar que os alunos se organizassem em grupos, promovendo um espaço de reflexão e análise coletiva. A intenção era de que, nesse coletivo, pelo processo de comunicação, os alunos pudessem encontrar o nexos essencial do conceito de alienação, de forma a superar os limites e as contradições dos argumentos que apresentaram quando tentaram analisar a condição de Lulu e dos demais personagens do filme. A análise das diferentes definições de alienação que lhes foram entregues propiciaria a formação de uma síntese provisória: a localização do nexos essencial do conceito e generalização desse nexos por meio da linguagem (DAVIDOV, 1982; 1988). Foi por essa razão que solicitamos que os alunos destacassem o que havia de comum entre as definições contidas nos diferentes dicionários e produzissem uma síntese.

Diante desse desafio, o aluno Mat, por meio da escrita, sintetizou a compreensão geral da turma e apresentou-a para os demais alunos: *alienada é a pessoa que não é senhor de si, não tem posse de si, recebe ordens sem saber se essas são para o seu bem, apenas faz o que se manda, não tem opinião própria, vive por viver...*

A partir de então, passamos a solicitar que os alunos apresentassem as evidências e os fundamentos dos argumentos contidos em suas respostas ao problema exposto inicialmente. Com essa ação, pretendíamos que os alunos passassem a argumentar por meio de uma síntese, mesmo que provisória, sobre alienação, mantendo a atenção para o conceito em pauta. Desejávamos que essa síntese começasse a ser utilizada pelos alunos como conteúdo de seus argumentos. Assim, pedimos que produzissem um argumento, no qual, analisando a condição dos personagens do filme, eles usassem essa síntese. A transcrição abaixo se refere a um episódio de intervenção que realizamos no momento em que os alunos estavam organizados em seus grupos na tentativa de responder às questões apresentadas.

## Episódio 2

**Professor:** *Após discutir o filme, ler os conceitos dos diferentes dicionários e buscar um conceito de alienação para poder explicar a condição do Lulu e dos demais personagens do filme vamos fazer um debate entre os grupos. O debate terá como critério fazer uso de afirmações e evidenciá-las fazendo uso do conceito de alienação. Assim eu pergunto: quem defende a posição de que Lulu e seus companheiros não estavam alienados? Levante a mão. Somente você Jean? Apresente os seus argumentos.*

**Jean:** *Por que eles só tinham que trabalhar e somente trabalhar. E naquele tempo não era somente trabalhar? Se naquele tempo era somente trabalhar então eles não estavam alienados. Então não era uma coisa estranha, errada, era uma coisa comum todo mundo trabalhar.*

**Professor:** *E o que os demais têm a dizer sobre isso?*

**Thon:** *Mas era pelo fato de eles só trabalharem e trabalharem que eles estavam alienados.*

**Vic:** *Mas era pelo fato de eles todos os dias fazerem as mesmas coisas, sempre repetindo as mesmas coisas todos os dias.*

**Jean:** *Então você é alienado: você come, dorme, levanta e bebe todo dia...*

**Vic:** *Mas era dentro da empresa rapaz, não estou falando em casa...*

**Jean:** *mesmo assim, você repete várias coisas todos os dias e todos nós também, assim, todos estamos alienados... Todos são alienados.*

**Bru:** *Mas aqui não é o caso do trabalho de se trabalhar todos os dias, ou fazer coisas que todos os dias fazemos em casa... A questão é como essas coisas são feitas. Não é mesmo, professor? Acho que aqui está em jogo como essas coisas são feitas. O*

*professor pediu para a gente analisar a situação dos personagens do filme pelo meio do conceito de alienação. Não é isso, prof?*

**Professor:** *Sim, mas por que podemos ou não dizer que o trabalho que eles realizam de forma repetida e o que nós fazemos em casa é uma condição de alienação?*

**Mat:** *Porque eles não têm consciência do trabalho que eles estão realizando... Pois se o ser humano é um ser consciente e ele faz coisas sem ter consciência do porque ele está fazendo ele está alienado. Não foi isso que vimos?*

**Jean:** *Ah, daí é diferente... Assim eu vou rever o que eu falei para o Victor.*

**Vic:** *Era isso que a Bruna e o Mateus disseram que eu queria dizer e não consegui... rrsrrsrrsr...*

**Todos:** *(Risos...)*

**Professor:** *E agora todos estavam ou não estavam alienados?*

**Todos:** *Sim, estavam!*

**Professor:** *Mas o que é estar alienado?*

**Pat:** *É perder o que faz o ser humano ser o que ele é.*

**Rud:** *Então alienado é aquele que perdeu algo importante...*

**Caio:** *aquilo que faz o ser humano ser o que ele é...*

**Thon:** *Então eu vou entender o que é alienação se eu entender o que é essencial no ser humano.*

**Professor:** *Isso! Mas tem um problema: na história da Filosofia, os diferentes autores também apresentaram diferentes conceitos para o ser humano. Daí que para entender o que é alienação para um determinado filósofo eu tenho que entender o que é o ser humano para ele.*

Assim, durante o momento de discussão, na tentativa de realizar a ação que propusemos à turma, pudemos perceber que, em seus argumentos, os alunos começaram a apresentar exemplos, fatos e evidências do filme “A classe Operária vai ao Paraíso” e do contexto social em que eles se encontravam inseridos. Outro dado é que o conceito de alienação começou a fazer parte do conteúdo dos argumentos dos alunos durante as discussões. Como podemos observar no *Episódio 2*, os alunos *Vic*, *Thon* e *Jean* compreendiam alienação como não ter vontade própria, ser controlado, manipulado por alguém e não pensar sobre a sua condição de existência, sendo essa, para eles, a condição de alienação. Isto quer dizer que, a partir desse momento, os alunos começaram a compreender como alienado aquele indivíduo que repete todos os dias as mesmas coisas sem ter o controle dessas ações e, segundo eles, sem ser livre para tomar decisões. Não ter o controle de si significaria a perda do que é essencial no ser humano, portanto, uma condição de alienação. Assim, nesse momento, se fossem organizar um silogismo sobre o conceito de alienação, ficaria assim:

Todo homem alienado perdeu o controle de si.

Lulu perdeu o controle de si.  
Logo, Lulu está alienado.

Em seguida, ao percebermos que nos pequenos grupos os alunos já haviam respondido às questões, organizamos um grande grupo para a realização de um momento de socialização, com questões cujas respostas deveriam ser escritas na forma argumentativa e com base nos elementos apresentados pelo filme. Na sequência, encontram-se alguns desses argumentos, que representam, de modo geral, o resultado alcançado pela turma até aquele momento.

#### **Texto 01**

Alienação é a perda da razão, de uma coisa essencial para a vida das pessoas, manipulação da vida. Os personagens do filme estavam alienados, ora pelos patrões para não pararem de produzir, ora pelos estudantes para que eles, os operários, adquirem a greve, fazendo com que os operários da fábrica, fiquem alienados, perdendo a tal coisa essencial, a vida(Grifos nossos).

#### **Texto 02**

Em minha opinião é o perder da razão, perda da consciência, a falta do essencial para o ser humano.

Os operários no filme eram como máquinas, não tinham vontade própria e se tivessem não podia expressar pois a opinião deles não importava.

O ser humano está alienado quando ele não está apto de si, não tem, não está em sã consciência(Grifos nossos).

#### **Texto 03**

É sim, ser controlado por outro alguém, perder toda a sua consciência e liberdade própria, como se fosse um objeto “máquina” segundo o filme passa a transmitir trabalhadores em processo de alienação.

Com base na produção do texto 1, do texto 2 e do texto 3, podemos observar que os alunos mantiveram a mesma compreensão de alienação presente na situação de diálogo apresentada no *episódio 2*. Em Ambos, podemos destacar que, para eles, ser homem seria ter o controle da própria existência: quem não é capaz de pensar sobre essa condição, não tem esse controle e não

pensa sobre essa situação está alienado, pois teria perdido o que o torna homem. Os estudantes afirmaram que o homem é visto como uma máquina no sistema capitalista e quem não tem controle sobre si, não é livre, podendo ser substituído quando apresenta algum tipo de defeito. Percebemos que, a partir do momento em que eles entraram em acordo sobre a condição de Lulu, podemos afirmar que, em termos kopnianos (1978), estavam de posse de uma representação particular de alienação. Em todos os exemplos que apresentavam, tentavam deduzir a condição humana contida no filme com base nessa representação. Durante a exposição dos argumentos, aparentemente, não houve contestação dos alunos quanto às respostas produzidas pelos pares. Concluímos que os alunos estavam em consenso, em unidade, com relação à síntese sobre alienação que haviam formado até então, já que a turma costumava ser participativa manifestando-se quando discordava de algo.

Com base nas respostas dos alunos percebemos, tanto pela oralidade quanto pela escrita, que o juízo formulado por eles se fundava em uma característica externa do fenômeno (LEFEBVRE, 1991; KOPNIN, 1978; DAVIDOV, 1988). De acordo com Luria (1994), podemos afirmar que sua compreensão de alienação encontrava-se embasada na percepção imediata e superficial da condição humana apresentada pelo filme. Em seus argumentos, para tentar explicar a condição humana vivida por Lulu no filme, eles utilizavam, de forma espontânea, as evidências encontradas nos elementos mostrados no filme e em outros advindos do meio histórico social no qual se encontravam inseridos, mediando-se pela representação que até o momento eles haviam formado sobre alienação.

Atentos aos argumentos apresentados e com a intenção de auxiliá-los a apresentar um conteúdo capaz de representar o essencial, os nexos internos do conceito de alienação (KOPNIN, 1978; LEFEBVRE, 1991; AFANÁSSIEV, 1985), condição que lhes daria, em termos vigotskianos, maior nível de consciência sobre o conceito, realizamos alguns procedimentos que exigiram deles reflexões, análises e a formação de uma síntese geral.

Assim, percebemos que, após terem lido e debatido e produzido por escrito seus argumentos a respeito das definições de alienação presentes nos

dicionários, a síntese inicial foi ampliada e a alienação passou a ser entendida como perda de algo essencial. Observamos, com base nas situações de diálogo já apresentadas, que o percurso para chegar à formação dessa síntese foi marcado por compreensões singulares e por intensos momentos de contradição.

Embora os alunos apresentassem indícios de um modo geral de identificação de uma situação de alienação, ainda não demonstravam consciência do que era essencial no conceito, já que não conseguiam deduzir outras situações singulares e particulares como possíveis representações do conceito.

Como já foi dito, não esperávamos que, nesse momento, os alunos chegassem ao conceito, já que eles ainda não dispunham do pensamento filosófico clássico: dispunham apenas de elementos da narrativa fílmica, das situações do cotidiano e das definições dos dicionários. Nossa intenção era a de que se mobilizassem para uma melhor compreensão do fenômeno, que, ao chegar ao texto filosófico, já estivessem mentalmente ativos com o conceito em pauta.

Em seguida, solicitamos aos alunos que, tendo compreendido que alienação seria a perda de algo essencial que definiria o ser humano como humano, analisassem novamente a condição do personagem Lulu no filme e escrevessem suas conclusões. Observamos que a escrita, como podemos verificar nos textos 1, 2 e 3, demonstrava falta de coesão, de sequência lógica e de um conteúdo geral que os auxiliasse a fazer a mediação entre os juízos que constituíam o argumento por eles apresentados.

### 6.1.3. *A gente entende mais o que escreveu... Tem mais lógica! As coisas ficam mais ligadas: Os conectivos lógicos e a organização do pensamento*

A fim de dar continuidade ao processo de desenvolvimento do pensamento teórico, propusemos exercícios que envolviam a organização de silogismos em que o conceito de alienação deveria fazer a mediação entre os juízos que constituíam os argumentos. Contudo, para que esses silogismos fossem possíveis, entendíamos que era necessário que os alunos tivessem consciência do que era um conceito e que esse tinha um conteúdo e uma forma. Assim, pretendíamos que eles entendessem que um conceito consiste em um sistema

integrado de diferentes juízos, que, unidos por meio de um princípio geral com o auxílio de conectivos lógicos, produzem um significado que é representado por uma palavra (KOPNIN, 1978; LEFEBVRE, 1991; VIGOTSKI, 1993). Assim, entregamos aos alunos uma lista de conectivos lógicos e, de forma coletiva, por meio do diálogo e da escrita, organizamos uma atividade com esses elementos. Nessa atividade, solicitamos que, utilizando conectivos lógicos, eles tentassem organizar juízos com o conceito de alienação, aplicando-o à condição do personagem principal do filme “A classe Operária vai ao Paraíso”. É o que mostra o episódio a seguir.

### Episódio 3

**Professor:** Vou entregar para vocês uma relação de conectivos lógicos que talvez já foram estudados em língua portuguesa, com o nome de elementos coesivos ou de conjunção. Esses conectivos são próprios da Filosofia e são utilizados na elaboração de argumentos, atribuindo sentido e coerência aos nossos enunciados. A nossa atividade, nesse momento, proporcionará a vocês entender, convencer, justificar e esclarecer com coerência e consistência os outros e a você o seu posicionamento sobre a condição humana de alienação. Para isso, iremos utilizar, na produção dos argumentos, alguns conectivos lógicos. Assim eu pergunto: Qual é a função de um conectivo lógico na escrita de um texto?

**Bru:** a gente não sabe não prof... (risos...)

**Professor:** Hum... Então vou explicar para vocês a função de alguns. Para isso peguem a lista de conectivos que eu entreguei a vocês. Vamos começar pelo conectivo de negação. O que seria um conectivo de negação?

**Pero:** que nega uma idéia.

**Professor:** Legal. Dê um exemplo relacionado ao conceito geral de alienação.

**Bru:** Foi o que o Jean fez quando disse que nenhum dos carinhos do filme estavam alienados.

**Professor:** Isso! O Jean negou o que alguns de vocês estavam afirmando. Podem escrever esse exemplo na frente do conectivo no material de vocês. Ou também: o Lulu, personagem do filme não estava alienado. Percebam a diferença que esse conectivo produz no ato de me comunicar, produzindo e reforçando alguns sentidos. E se eu tirasse o não do enunciado, mudaria alguma coisa?

**Mat:** Ficaria oposto. Lulu está alienado.

**Professor:** Com isso, percebam que quando eu utilizo os conectivos eu produzo sentidos no que estou falando, ligando diferentes juízos e ideias... Escrevendo... Agora, quero um exemplo, de acordo com o filme de utilização do conectivo “e”...

**Bru:** Lulu e os personagens do filme estavam alienados.

**Professor:** E agora uma frase com o conectivo “ou”

**Pero:** Lulu está alienado ou está.

**Professor:** Está ou está?

**Thon:** Lulu está ou esteve alienado.

**Nessa:** Trabalhar ou entrar em greve?

**Jean:** Tá certo, presente e passado, ele está em greve ou a greve já acabou. Vamos por assim então: Lulu está ou já esteve alienado, pode ser prof?

**Professor:** pode? O que acham?

**Alunos:** Pode.

**Professor:** E agora vamos buscar um exemplo para conexão bicondicional: se e somente se

**Pero:** Os trabalhadores entrarão em greve se acontecer um novo acidente e somente voltarão a trabalhar se não forem indenizados.

**Professor:** Isso, que bom!

**Professor:** E agora um exemplo para o conectivo de condição: “se então”

**Peo:** Se os trabalhadores pararem de trabalhar então...

**Íta:** Haverá queda na produção.

**Alunos:** (Risos...)

**Professor:** Vocês já tinham prestado atenção na presença desses elementos, tinham consciência, do sentido, do efeito que esses conectivos produzem no texto?

**Alunos:** Não.

**Professor:** Logo mais nós produziremos um texto argumentativo utilizando esses conectivos.

**Bru:** Escrever um texto utilizando tudo isso?

**Professor:** Não, vocês utilizarão os que forem necessários... Percebam que eu destaquei os três últimos no material de vocês. Fiz isso porque percebi que alguns de vocês os utilizam em algumas vezes nos textos e nas falas. Por exemplo, os conectivos adversativos. Dêem exemplos do uso do: mas, porém, entretanto...

**Bru:** O operário foi demitido, porém, após alguns dias foi recontratado.

**Thon:** Oh!

**Professor:** Muito bem! Mas que sentido esses conectivos produzem no enunciado?

**Pat:** Prof, parece que a gente faz uma afirmação e depois quase que a gente nega o que diz, colocando uma condição...

**Vi:** Agora eu posso dar um exemplo de explicativo?

**Professor:** Pode!

**Vi:** Lulu não tinha relação sexual com a sua esposa, pois o trabalho deixava ele cansado.

**Nessa:** Hum... Fica mais chique se a gente escrever: Lulu não tinha relação sexual com a sua esposa, pois o trabalho o deixava cansado.

**Jean:** Hum... ficou uma gracinha (Risos...)

**Alunos:** (Gargalhadas...)

**Professor:** Vocês estão lembrados que o Jean tentou convencer vocês da razão pela qual, para ele, todos estavam alienados, não foi?

**Jean:** Foi!

**Professor:** Qual dos conectivos ele deveria ter utilizado para convencê-los?

**Mat:** De explicação, pois, porque...

**Professor:** E um exemplo para um conectivo de conclusão?

**Bru:** Logo, não existia nenhum céu para a classe operária.

**Jean:** Logo, não tinha reprodução entre os seres humanos.

**Alunos:** (Risos...)

**Professor:** São exemplos possíveis, mas vocês estão lembrados quando no bimestre passado nós estudamos a organização de um silogismo? Será que a gente não conseguiria avançar um pouco nesses exemplos e, tendo como exemplo os silogismos, escrever algumas sentenças que possam sustentar o exemplo de conclusão que vocês apresentaram?

**Thon:** Lulu exercia muito bem a sua função, logo ele era um bom funcionário para a fábrica.

Na sequência, estão os argumentos produzidos pelos alunos, que se encontravam organizados em 3 grupos. Eles seguiram a estrutura de um

silogismo, utilizando os conectivos lógicos para dar coesão e garantir a relação lógica entre as premissas e as inferências que constituíram os argumentos. Durante a elaboração dos argumentos, interviemos na discussão dos grupos a fim de verificar se os alunos estavam atentos aos conectivos:

#### **Episódio 4**

**Professor:** *Uma pergunta: alguma vez vocês já haviam realizado a experiência de escrever atentos aos sentidos que os conectivos lógicos produzem no texto e no pensamento de vocês?*

**Alunos:** *Não! Nunca!*

**Professor:** *É difícil fazer isso?*

**Alunos:** *Muito!*

**Caio:** *Só que é algo que faz sentido para a gente. A gente entende mais o que escreveu... Tem mais lógica! As coisas ficam mais ligadas... É mais difícil de fazer, de formular, mas ficam mais certo.*

Abaixo estão os argumentos que foram produzidos<sup>25</sup>.

#### **Texto 01**

O filme a todo momento nos mostra uma condição de alienação dos personagens não eram senhor de si mesmo dentro da fábrica. Com toda essa situação de alienação os trabalhadores chegavam a ficar loucos, entretanto, eles não podiam parar de trabalhar, se não a produção caia e seus salários diminuía além de correrem o risco de perder seu emprego, Mas, também, não era só as condições de trabalho que levam os operários a alienação, mas também a pressão que eles sofriam fora da fábrica pelos estudantes, para adquirirem a greve. Logo, todos os trabalhadores dessa fábrica, inclusive Lulu, estavam alienados.

#### **Texto 02**

Segundo o autor Karl Marx “se o homem é um ser natural social, alienação é refugiar-se na contemplação”. Logo percebemos uma total situação de alienação entre os operários, pois as péssimas condições de trabalho e a necessidade de sobrevivência levaram os mesmos a uma perda do essencial para viver.

Entretanto, ao perder o dedo, Lulu retoma sua consciência sobre a essência da vida, vendo de forma realista seu modo de viver.

Portanto, ao ser readmitido ele não se contenta com o emprego e as condições oferecidas pelo mesmo, retomando sua rotina apenas pela a necessidade de sobreviver.

<sup>25</sup> Para melhor visualização, os textos foram digitados, mantendo-se a redação conforme apresentada pelos estudantes.

**Texto 03**

Se e somente se os trabalhadores estavam alienados, com certeza essa decisão será tomada, pois, quando se criar um conceito lógico que explique o que se passa com esses trabalhadores, ou seja, os trabalhadores não tinha tempo para sua família, porque só pensavam no trabalho e suas energias eram gastas todas nas fábricas.

Logo podemos dizer que os trabalhadores estavam alienados.

Observamos a grande dificuldade dos estudantes para usar os conectivos lógicos de forma a expressar a lógica entre as premissas apresentadas e o argumento produzido. No texto, fica evidente que o grupo se preocupou mais registrar os conectivos lógicos no texto, do que em produzir um argumento consistente. Observamos o uso dos termos “se e somente se”, “pois”, “ou seja”, “porque” e “logo”, mas não a lógica na ideia exposta, ou seja, não havia uma sequência lógico-semântica entre as partes do texto. Nos outros dois textos, houve uma tentativa de coesão e coerência. Sentimos que o problema dos argumentos apresentados não estava apenas no campo do pensamento, mas também no domínio precário da linguagem escrita e que isso dificultava que os alunos expressassem os próprios pensamentos.

Estávamos trabalhando com os conectivos lógicos para que ficasse evidenciada a estrutura lógica de um pensamento teórico. A linguagem permite a organização do pensamento, como afirma Vigotski (1993; 2001), e voltar a atenção para essa estrutura é um modo de tomar consciência dessa necessária organização. Além da função de organizar o pensamento, a linguagem também é um modo de comunicá-lo; no entanto, a dificuldade de os alunos usarem a escrita para comunicar o que verbalizavam mostra quão limitada foi sua formação ao longo da escolarização, particularmente no que se refere à linguagem. A comunicação ocorria de forma mais intensa na forma oral, mas grande era a dificuldade de expressão por meio da escrita. Com base em Vigotski (1993; 2001), para quem o domínio da linguagem escrita exige do indivíduo a utilização de operações complexas do psiquismo, podemos afirmar que estas não foram suficientemente desenvolvidas nesses alunos que estão concluindo a educação básica.

Quando a pessoa domina a linguagem escrita, traduzir a linguagem interna para a forma escrita exige dele apenas a atenção para a lógica da exposição. Já

os estudantes, ao procurar expor seus pensamentos de forma lógica, enfrentavam também o obstáculo de não dominar as prescrições e as regras próprias da língua portuguesa. No texto 1, observamos a dificuldade dos alunos para lidar com o sujeito da frase: “O filme a todo momento nos mostra uma condição de alienação dos personagens que não eram senhor de si mesmo dentro da fábrica”. Problemas com pontuação também comprometiam a exposição escrita do pensamento dos estudantes.

Sem condições de, no curto tempo de realização do experimento, reverter a situação do precário domínio da linguagem escrita que foi produzido por anos de escolarização, procuramos aliar os dados do texto às exposições orais para podermos inferir o movimento de pensamento que os estudantes estavam ou não realizando.

No entanto, o dilema de saber se o problema decorria de uma dificuldade de exposição do pensamento ou de eles ainda não terem formado um pensamento com certa coerência lógica permaneceu. Consideramos que não é possível afirmar que seja uma ou outra coisa, mas sim que eles se afetam mutuamente. Apesar de serem fenômenos separados, pensamento e linguagem formam uma unidade, portanto, o não desenvolvimento de um afeta o outro, comprometendo o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A produção escrita dos alunos que participaram do experimento expressa aquilo que as avaliações externas, como a Prova Brasil, o Enem e o Pisa, revelam a cada edição: o baixo desempenho escolar. Esse fato, analisado da perspectiva de formação que assumimos nesta pesquisa, é bastante preocupante, tendo em vista a unidade de pensamento e linguagem (GALUCH; SFORNI, 2009). Considerando-se que, na nossa sociedade, “[...] o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada [...], a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever (SAVIANI, 1991, p. 23).

Como essa é condição primordial para a aprendizagem dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento e a aprendizagem da leitura e da escrita não tem sido garantida pelas escolas, a educação básica tem demonstrado grande fragilidade. Se a leitura e a escrita são chaves para o acesso ao saber sistematizado e a apropriação desse saber é condição para o desenvolvimento

humano, percebemos que o impacto do baixo desempenho dos alunos extrapola, portanto, o preparo insuficiente para o mercado de trabalho, para o vestibular ou para o exercício da cidadania (GALUCH; SFORNI, 2009). Quando observamos que os estudantes não estão dominando a linguagem escrita como sistema simbólico presente na cultura em que estão inseridos; quando percebemos que há uma grande distância entre o conhecimento conquistado pela humanidade e o apropriado pelos sujeitos, reconhecemos que a educação escolar não está sendo capaz de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1991).

Se a produção escrita dos alunos é precária, mais necessárias se fazem as ações docentes nesse sentido. Consideramos que, mesmo nos mantendo no campo de atuação da Filosofia, quando focamos a atenção dos alunos sobre a argumentação no pensamento filosófico, principalmente em sua forma escrita, também atuamos sobre a aprendizagem da linguagem escrita dos estudantes.

Após a produção dos três pequenos textos já citados, propusemos que elaborássemos coletivamente, junto com toda a sala, um silogismo no qual utilizássemos os conectivos para chegar à conclusão de que Lulu estaria alienado. O texto foi registrado no quadro da sala de aula, conforme segue:

Todo o trabalhador da fábrica estava alienado.  
Lulu era trabalhador da fábrica.  
Logo, Lulu também estava alienado.

A partir de então, por meio da escrita e do diálogo, pudemos observar que a atenção para o uso dos conectivos propiciou e requereu dos alunos maior tomada de consciência do conceito filosófico. A transição de um fenômeno ao outro, a ligação de uma situação particular ou singular (situação de Lulu) a um conceito e a dedução de uma situação particular por um princípio geral (todo trabalhador da fábrica estava alienado) foi realizada e representada por meio dos conectivos. Contudo, para representar adequadamente essas ligações por meio da escrita, é preciso haver consciência dessas reais ligações entre os fenômenos e dos nexos essenciais que os unem formando um sistema (VIGOTSKI, 1993; 2001). Consideramos, assim, que a tomada de consciência do uso dos conectivos

em um argumento impulsiona a tomada de consciência dos nexos essenciais entre os diferentes fenômenos, fatos, objetos e, ao mesmo tempo, os reduz, em termos davidovianos (1988; 1982), à sua base genética, ou seja, ao universal (KOPNIN, 1978). Desejávamos, então, que os alunos pudessem dirigir e deduzir as suas representações singulares sobre os diferentes fenômenos de alienação à forma universal desse conceito (KOPNIN, 1978).

Houve momentos em que percebemos a distração, a falta de interesse pelo estudo proposto e a precariedade da forma e do conteúdo dos argumentos apresentados pelos alunos, que os produziam sem muita preocupação em elaborá-los com coerência. Nesse momento, sentimos a necessidade de lhes dizer e mostrar que uma escrita argumentativa possui uma forma coerente, coesa e mediada por conceitos das diferentes áreas do conhecimento. Dissemos que essa era uma forma de linguagem que o Enem (Exame Nacional do Ensino médio) exigiria deles no momento em que fossem realizar a redação e que utilizar a linguagem como instrumento de pensamento é uma das condições que coloca o ser humano acima dos demais seres vivos. Acrescentamos que, se terminassem o ensino médio em essas condições básicas, teriam dificuldade em assumir algumas vagas no mercado de trabalho e em prosseguir os estudos. Depois disso, percebemos que obtivemos maior atenção e participação dos alunos nos encaminhamentos dados ao experimento.

A situação remete-nos à discussão de Leontiev (2004) sobre os motivos das ações do sujeito. Segundo ele, há motivos “apenas compreendidos” e aqueles “que agem de fato”. Por exemplo, uma criança sabe que é importante fazer a tarefa para aprender, esse é um motivo compreendido por ela, mas muitas vezes o que a faz fazer a tarefa é a possibilidade de brincar depois de ter cumprido essa obrigação, ou seja, esse é o motivo que “age realmente”. Em nosso caso, os alunos compreendem que precisam estudar Filosofia ou outros conteúdos escolares para compreender os fenômenos da realidade, mas, muitas vezes, o que age realmente é a perspectiva de passar no vestibular ou de arrumar um bom emprego.

Talizina (2000) diferencia os motivos envolvidos na atividade escolar entre cognitivos (internos – conhecer algo) e complementares (externos – tirar boa nota,

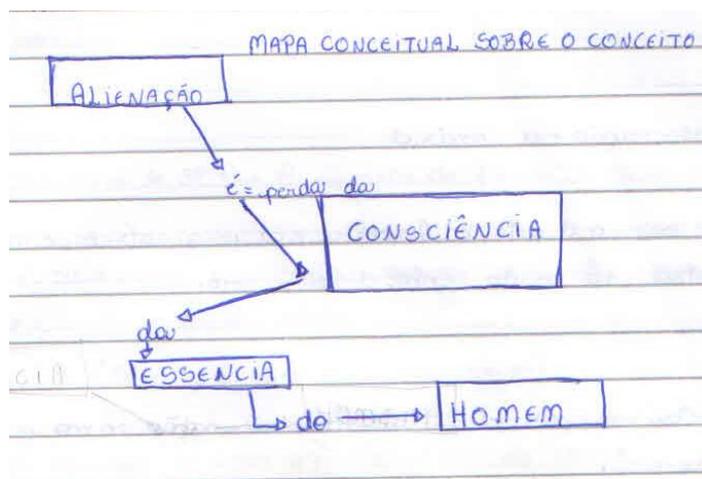
passar no vestibular, etc). Afirma ela que o ideal seria que todos os alunos já tivessem formado motivos cognitivos para a aprendizagem, mas reconhece que nem sempre isso ocorre. No entanto, pondera que não devemos confundir as situações, considerando que apenas a motivação interna é forte para guiar a atividade do estudante. Se ele precisa estudar uma matéria da qual não gosta porque quer muito passar no vestibular, tenderá a ter uma relação positiva com o estudo, exemplifica a autora. Além disso, apostamos na afirmação de Leontiev (2004) de que, em algumas situações, os motivos “apenas compreendidos” podem se transformar em motivos que impulsionam o sujeito a agir; ou seja, durante a atividade, pode haver uma mudança de motivos ou surgir novos motivos. Em nosso caso, do motivo de estudar a escrita argumentativa apenas para ir bem no Enem pode surgir o motivo de estudá-la como um meio de maior domínio da linguagem filosófica, da linguagem que circula socialmente e da própria linguagem.

#### 6.1.4. O modelo conceitual como representação gráfica dos nexos essenciais do conceito filosófico: subsídio para a aprendizagem do conceito

Com base no percurso realizado até aqui, inferimos que a compreensão dos alunos sobre alienação ainda estava limitada à percepção da condição de existência de Lulu e dos demais personagens de “A classe Operária vai ao Paraíso”. Conforme nos orienta Davidov (1982; 1988), compreendíamos que a elaboração de um modelo, cujo sistema de ligações entre juízos reproduziria visualmente os nexos essenciais que formam o conceito de alienação, seria uma forma de dirigir a atenção do aluno para a estrutura geral do referido conceito, permitindo a obtenção de novos dados sobre alienação. Além disso, conforme Davidov (1982; 1988), o modelo favoreceria a unidade entre as representações singulares e particulares de alienação, reduzindo-as a um princípio geral desse conceito, permitindo ampliar e aprofundar a compreensão do conceito em questão.

Para subsidiar os alunos na formação de uma síntese geral sobre o conceito de alienação, produzimos um modelo, uma representação visual dos nexos essenciais do conceito de alienação em forma de um mapa conceitual. O

mapa foi desenhado no quadro da sala de aula com a colaboração dos alunos, mediante o diálogo. Fizemos a opção pela elaboração de um mapa que pudesse representar os nexos essenciais que formam o conceito de alienação, a fim de subsidiar a redução do movimento do pensamento dos alunos do concreto sensível para o abstrato:



**Figura 02:** Representação gráfica do conceito de alienação

Em seguida, para subsidiar ainda mais o processo de desenvolvimento do pensamento teórico por meio da internalização dos nexos essenciais do conceito de alienação, demos maior atenção à relação entre o conteúdo e a forma do pensamento filosófico, que, aqui, entendemos como a relação entre conceito filosófico e o argumento. Assim, solicitamos que os alunos se organizassem em pequenos grupos e escrevessem um pequeno texto argumentativo, utilizando os conectivos lógicos e o conceito de alienação materializado no modelo. Eles deveriam explicar por que o personagem central do filme estaria ou não alienado.

Cada grupo leu seu argumento para os demais, que poderiam contra-argumentar, localizando contradições na exposição dos colegas. Percebemos que as contrariedades entre os alunos ocorriam no momento em que eles tentavam deduzir algumas situações singulares por meio do princípio geral que havia sido generalizado e os demais não concordavam que aquela situação poderia ser entendida como expressão de alienação.

## Episódio 5

**Professor:** *Vocês terão que me convencer que Lulu estava alienado. Para isso, nós vamos organizar na sala três grupos e cada grupo organizará um argumento, utilizando os conectivos lógicos. Convençam-me de forma lógica e coerente.*

**Nat** *Prof eu posso utilizar alguns conceitos do pensamento de Marx que eu pesquisei ontem?*

**Professor:** *Pode! Vocês terão 20 minutos para realizar essa atividade. Vocês podem utilizar o modelo geral do conceito de alienação para localizar a condição de alienação dos personagens do filme e organizar o argumento, apresentando as evidências do filme, por meio da estrutura do silogismo categórico. Lembrem-se de que o silogismo foi trabalhado no 1º bimestre, lembram? ( Eles gesticularam, afirmando que estavam lembrados. Foi observado que os grupos trabalharam bem, de forma integrada, diferentemente dos momentos anteriores em que foi proposto o trabalho em grupos).*

**Jé:** *Como eu argumento?*

**Professor:** *Então como eu já disse, quando eu argumento quero convencer, explicar, justificar para alguém o que penso sobre algum tema. Daí eu uso os conectivos lógicos e o conhecimento que eu tenho sobre o assunto, que interagindo com fatos e situações cotidianas, produzem sentido e dá coerência para o meu argumento. Eu apresento evidências que nesse caso poderá ser o conceito geral de alienação que poderá ser ilustrado e exemplificado pela condição vivida pelos personagens do filme e de outros lugares e tempos desde que tenham relação com o conceito geral de alienação. E nesse grupo o que está saindo?*

**Fa:** *Está saindo fumaça da cabeça...*

**Alunos:** *(Risos...)*

**Fa:** *Professor dá uma ajuda para o nosso grupo? A gente não consegue estruturar o argumento.*

**Professor:** *Essa explicação poderá servir para todos os grupos, por isso prestem atenção. Vocês estão lembrados da estrutura do silogismo do conceito geral de alienação?*

**Fa:** *Aquele que fala que todo homem é mortal e aquele que fala que alienado é quando perde alguma coisa importante?*

**Professor:** *Sim! Então vamos somar essas duas coisas: Escrevam no caderno de vocês: Todo homem é mortal, Sócrates é homem, logo Sócrates é mortal.*

**Rudi:** *Pronto!*

**Professor:** *Agora comecem escrevendo assim, como no silogismo, mas agora ao invés de mortal, para quem pesquisou, vamos usar o conceito geral de alienação: De acordo com o conceito geral de alienação homem está alienado quando perde... – esse poderia ser a primeira parte da argumentação ou primeiro parágrafo. Continua: Os personagens do filme “A classe Operária vai ao Paraíso” perderam ou não (depende da análise que vocês farão)... Isso pode ser constatado no momento em que... – esse poderia ser o segundo parágrafo. Depois podem concluir: Portanto os personagens do filme, de acordo com o conceito geral de alienação, estão ou não estão...*

Tentem ir completando o modelinho

1. *De acordo com conceito geral de alienação o homem está alienado quando perde...*
2. *Os personagens do filme “A classe Operária vai ao Paraíso” perderam ou não... Isso pode ser constatado no momento em que...*
3. *Portanto, o (s) personagem(ns) do filme, de acordo com o conceito geral de alienação está (ão) ou não está (ão)...*

**Rud:** *Vou tentar fazer junto com o meu grupo se não conseguirmos eu te chamo, pode ser?*

**Professor:** Sim!

Socialização dos argumentos produzidos pelos grupos:

## Episódio 6

**Professor:** Então vamos socializar o resultado dessa atividade. Um integrante de cada grupo apresentará o argumento aos demais alunos. Circulem no argumento de vocês os conectivos que vocês utilizaram, para que vocês tenham consciência tanto da utilização como do modo como vocês foram utilizando para dar sentido ao argumento de vocês. E logo após escrevam no nome dos integrantes de cada grupo nos argumentos de vocês para que eu saiba com quem vocês trabalharam. Italo, o que você está consultando do celular?

**Alunos:** (Risos...)

**Italo:** Ô professor foi mal...

**Jé:** Professor vem aqui... Eu não consegui ir adiante... Travou aqui!

**Professor:** Vou ler: a partir do filme o operário se comporta como uma máquina, sendo comandado, não tendo vontade própria se tornando uma pessoa alienada. Conseguiu chegar até aqui... Hum...

**Jé:** É... Agora daí eu não consegui ir para frente.

**Professor:** Faltam alguns elementos no argumento de vocês. Vamos ver se com a exposição dos demais grupos vocês conseguem avançar um pouco mais na produção de vocês. Vocês irão observar como eles fizeram, como utilizaram os conectivos. Vocês conseguem ver algum conectivo no texto de vocês?

**Jé:** Tem não.

**Professor:** Vamos tentar utilizar mais um: se, então, que é de causalidade. Como ficaria? Vou começar e vocês terminam: Se, durante o filme, os operários se comportam como uma máquina, não tendo vontade própria...

**Jé:** Então eles estão alienados.

**Professor:** Ficou legal... Mas vocês entenderam o que foi feito?

**Alunos:** Sim! Usamos mais um conectivo agora. Depois que a gente usou o se e o então a gente tem a idéia do porque eles estão alienados.

**Professor:** Quem será o primeiro grupo que socializará o resultado da atividade?

**Patrícia:** O Caio.

**Caio:** Segundo o autor Karl Marx se o homem é um ser natural e social a Alienação é refugiar-se na contemplação, logo percebemos uma total situação de alienação entre os operários, pois as péssimas condições de trabalho e de sobrevivência levarão os mesmos a uma perda do essencial para viver. Entretanto, ao perder o dedo Lulu retorna a sua consciência sobre a essência da vida vendo de forma realista o seu modo de viver. Portanto, ao ser readmitido ele não se contenta com o emprego e as condições oferecidas pelo mesmo retornando a sua rotina apenas pela necessidade de sobrevivência.

**Pat:** Pensa bem prof no que você vai dizer... Você compreendeu?

**Professor:** Estou no caminho da compreensão... (Risos...)

**Brena:** Que bom, espero que você compreenda logo.

**Alunos:** (Risos...)

**Professor:** Em que os conectivos lógicos estão ajudando vocês nesse processo de organização dos argumentos? É difícil fazer isso?

**Alunos:** Muito!

**Pat:** Principalmente quando a pessoa vai ler e escrever!

**Caio:** Quando a pessoa vai ler da para entender melhor... Ou tem que entender melhor!

**Professor:** Mais um grupo?

**Ju:** O Bruno vai ler professor!

**Brun:** Uma pessoa alienada perde a capacidade de se controlar, ou seja, e passa essa capacidade para outros. Por exemplo, no vídeo game o jogador não consegue prestar atenção no que está acontecendo ao seu redor e consegue olhar para o jogo. É como se a pessoa perdesse o controle sobre o cérebro pela necessidade de jogar e leva a uma rotina viciante. Caso o indivíduo fique sem jogar ele poderia perder a consciência de quem ele é, assim, se igualando a uma condição de alienação. Portanto, ele só encontra essência de quem ele é jogando. Desse modo, podemos comparar os trabalhadores do filme com os jogadores viciados. Pois, suas essências do que são estão no trabalho.

**Professor:** Estou começando a entender o que vocês entendem como alienação. Tenho uma pergunta: quando vocês utilizaram os conectivos o que mudou no texto, o que melhorou na forma de vocês escreverem o que vocês defendem como sendo alienação?

**Paulo:** Ajudou na hora de ler, na hora de compreender. Até que é legal usar isso daí.

**Ju:** Ajuda a compreender o texto que a gente está escrevendo e lendo...

**Professor:** O que exige de vocês na hora que vocês estão escrevendo usar os conectivos?

**Paulo:** Exige mais conhecimento, mais lógica para pensar... Mais lógica sobre o assunto.

**Professor:** Próximo grupo?

**Nat:** Pode começar?

**Professor:** Pode!

**Nat:** Os conceitos de alienação têm origem na idade média e vem até os dias atuais. Uma pessoa que perde o controle da suas idéias iniciais é conceituada como uma alienada. No filme “A classe Operária vai ao Paraíso” os personagens trabalhavam em uma indústria em que os mesmos não sabiam mais que eram suas idéias já havia se perdido. Lulu, personagem central do filme era um alienado, pois não sabia separar o trabalho da sua vida pessoal. Mas, para Karl Marx a alienação em um ciclo onde a produção depende do consumo e vice-versa. Esse modo é cíclico e isso pode ser definido como alienação. Outro exemplo é a religião. A religião tem um grande poder de alienar, pois explica fatos cientificamente inexplicáveis. Marx em seu livro manuscritos econômicos-filosófico diz que a religião é suspiro do oprimido, o ópio do povo. Desse modo, a alienação exerce em vários meios.

**Professor:** O que é alienação para vocês?

**Nat:** A perda do controle da sua vida, das suas ideias para outra pessoa, esse controle é o que é essencial no ser humano.

**Professor:** Hum... Estou no caminho do entendimento... Mas, ainda não estou convencido...

**Brun:** Ave prof, eu sei que nós nunca conseguiremos te convencer!

**Professor:** sozinhos talvez não, mas e com a ajuda dos filósofos da história da filosofia?

**Caio:** Ai já muda a situação.

**Sam:** Agora somos nós prof. Mas vem aqui e lê primeiro para ver se está certo... Nós acabamos de fazer.

**Professor:** Não, eu quero que vocês leiam para o grupo e, como os demais tentem nos convencer.

**Sam:** Se durante o filme os operários se comportam como uma máquina, sendo comandados não tendo vontade própria então eles estão alienados. O ser humano se move com outros como se fossem uma pirâmide. Sempre os que estão lá em cima ficam forçando, mandando, iludindo o que os debaixo pensam que um dia também poderão estar lá em cima se eles trabalharem. Eles estão alienados, porque acreditam nesses falsos.

**Professor:** Para vocês alienação é não ter vontade própria e acreditar cegamente nos outros? É isso mesmo?

**Jé:** Sim!

**Ítaca:** Agora eu vou ler professor: *Se e somente se* os trabalhadores estavam alienados com certeza essa conclusão será tomada, pois quando se criar um conceito lógico que explique o que se passa com esses trabalhadores, ou seja, os trabalhadores não tinham tempo para sua família porque só pensavam no trabalho e suas energias eram gastas todas na fábrica. Logo poderemos dizer que os trabalhadores estavam alienados.

**Professor:** O seu texto melhorou. Percebi que você utilizou os conectivos. O que melhorou em seu texto utilizar os conectivos?

**Ítaca:** Passa entender melhor o texto, pensar melhor o objetivo do texto e entender mais o que a gente pensa, o que se quis passar no texto.

Nesse momento, pudemos perceber que os alunos começaram a utilizar os conectivos para organizar a escrita e a unidade dos juízos que compunham o argumento. Quando interrogados sobre o uso dos conectivos, *Ítaca, Caio, Paulo e Ju* responderam que o uso dos conectivos lógicos os ajudava na leitura e na compreensão, exigindo mais conhecimento e mais lógica para poder enunciar. Após a leitura dos argumentos, lhes perguntamos o que era alienação e verificamos que eles continuavam a responder que era não poder agir conforme a própria vontade, não ter controle de si e que isto era essencial ao ser humano. Assim, até aquele momento, eles haviam reduzido a compreensão do conceito de alienação ao seguinte princípio geral: perda da liberdade e do controle de si. Acreditamos que uma generalização mais ampla e mais profunda sobre alienação seria possível desde que eles fossem inseridos no conteúdo e na forma do pensamento filosófico, que tivessem contato com a linguagem filosófica.

Assim, fizemos a opção pela leitura de textos clássicos, pois, conforme Folscheid e Wunenburger (1997), essa é a estrada mestra para a iniciação em filosofia. Argumentam os autores que, se desejamos aprender filosofia, devemos obrigatoriamente passar pelos textos clássicos, conhecendo os problemas, o vocabulário, os problemas e as respostas que cada autor oferece. Devemos também compreender as relações essenciais estabelecidas no texto, a lógica argumentativa e os vínculos entre os conceitos e as categorias nele apresentados. No contato com o texto filosófico, pretendíamos que os alunos estivessem atentos não somente para “o que dizer”, mas também para o “como dizer”, ter consciência do conteúdo e da forma do argumento.

## 6.2. O pensamento pautado no conteúdo universal/concreto do conceito filosófico

### 6.2.1. “Quando a pessoa vai ler dá para entender melhor”: Os conectivos e a compreensão do pensamento filosófico

Dando continuidade ao nosso percurso investigativo, organizamos um momento de leitura de textos clássicos de Filosofia, a fim de subsidiar o processo de generalização do princípio que daria unidade às diferentes representações singulares do conceito de alienação. Embora os alunos já tivessem feito referência ao filósofo Karl Marx em momentos anteriores, eles ainda não haviam tido acesso direto a seus textos, mas apenas o contato informal via *blogs* e *sites* que fazem referência a Marx e à alienação.

O primeiro pensamento filosófico estudado foi o de Karl Marx, por meio de alguns excertos do texto *Manuscritos econômico-filosóficos*. Com base nesses excertos, que se encontram no anexo deste relatório, procuramos apresentar alguns argumentos que, por meio de conectivos lógicos, formassem um sistema de juízos unidos por meio de um princípio geral, expressando o conceito de alienação.

Não solicitamos apenas que a leitura fosse feita individualmente pelos alunos, mas fomos, coletivamente, realizando uma leitura orientada, ou seja, durante a leitura, chamávamos a atenção dos alunos para a presença dos argumentos no texto de Marx e como ocorria a transição de um juízo ao outro para expressar o conceito de alienação. Pedimos que prestassem atenção no modo utilizado por Marx para transitar de uma situação figurada e singular em que se podia perceber o conceito de alienação para uma compreensão mais geral da situação. Desejávamos que a atenção do aluno fosse dirigida para a transição do singular e o universal, para a função dos conectivos na transição de um juízo ao outro, e, ao mesmo tempo, para a integração desses diferentes juízos em um mesmo sistema, formando o conceito.

*Deu para ver os argumentos!*

Pedimos para que os alunos grifassem no texto os juízos utilizados por Marx para definir o conceito de alienação e para que ficassem atentos para os

elementos que garantiam a unidade entre esses juízos, compondo o argumento de Marx sobre a alienação. Chamamos sua atenção para o princípio geral de alienação que seria a perda do que definiria o homem. Contudo, como a concepção pode não ser a mesma para os diferentes filósofos, orientamos os alunos a ficar atentos à compreensão de homem de cada filósofo e para os conectivos lógicos utilizados para a formação dos argumentos. A partir daí, percebemos que os alunos passaram a tentar utilizar a síntese provisória, por meio do modelo, como um modo geral para localizar o conceito de homem no pensamento de Marx.

### Episódio 7

**Professor:** *Vamos organizar um grande grupo aqui na sala para lermos o texto?*

**Wellighton:** *Ah! Para fazermos um debate?*

**Professor:** *Ainda não! Antes do debate temos que compreender o que Marx entende como sendo alienação! Eu estou quase sem voz, alguém pode iniciar a leitura do texto em voz alta e nós iremos acompanhando atentos aos conectivos lógicos, aos argumentos e ao conceito de homem segundo Marx? Preciso de 4 alunos para que cada um leia um argumento.*

**Alunos:** *Ok.*

**Professor:** *Podem fazer nos textos as anotações que vocês acharem adequadas.*

**Pedro:** *Eu começo a leitura.*

Após a leitura do primeiro parágrafo, com o objetivo de acompanhar a compreensão dos alunos sobre o texto que estavam lendo, fizemos uma intervenção:

### Episódio 8

**Professor:** *Vamos fazer uma pausa. O que vocês entenderam até aqui no primeiro argumento?*

**Pat:** *Quanto mais ele trabalha mais alienado ele fica!*

**Teteu:** *Quanto mais ele trabalha mais ele enriquece o patrão e mais pobre ele fica.*

**Professor:** *Por que quanto mais ele trabalha mais pobre e alienado ele fica?*

**Teteu:** *Porque ele perde as ideias!*

**Pat:** *Porque ele perde a essência!*

**Professor:** *O que mais que ele perde?*

**Nat:** *Perde energia física, intelectual...*

Conseguimos observar no episódio 8 que os alunos estavam atentos às ideias apresentadas no texto. A aluna Pat afirmou que o homem perde a sua essência, fazendo menção ao que já havia sido estudado na aula anterior.

Contudo, na parte do texto que estava sendo lida não se apresentavam as características do conceito de alienação de Marx. Ou seja, as informações nele contidas não eram suficientes para que fosse generalizado o conceito de alienação em Marx. Assim, prosseguimos a leitura até o final do texto.

### **Episódio 9**

**Professor:** *Ele perde características que lhe são próprias que o difere dos demais animais. Vamos ver como ele evidenciou a afirmação que ele fez.*

**Bru:** *Ah, é atividade vital consciente! Está aqui no final do texto!*

**Teteu:** *Atividade Vital consciente é o trabalho?*

**Caio:** *Pelo jeito é! Igual o LuLu que não sabia por que tinha que fazer todos os dias a mesma coisa e não sabia porque fazia! Viu como Lulu estava alienado?*

**Jean:** *É mesmo!*

**Professor:** *Então o que seria alienação para Marx?*

**Pepe:** *Fazer as coisas, igual no filme!*

**Professor:** *Como assim?*

**Bru:** *Sem saber por que estava fazendo! Sem planejar o que ele está fazendo! Trabalhar e não saber porque se trabalha! Não se vê no que se faz! Tá no texto, vocês não leram não?*

**Pepe:** *Verdade! Sem planejar, sem pensar...*

**Caio:** *Professor, quero falar uma coisa. Os conectivos me ajudaram encontrar os argumentos para entender o pensamento de Marx.*

**Pepe:** *Eu também!*

**Teteu:** *Também entendi o texto melhor... Deu para ver os argumentos. Eu marquei no texto quando um argumento vai mudando e começando o outro.*

**Professor:** *que legal! Alguém mais entendeu os argumentos de Marx a mantendo a atenção para os conectivos lógicos?*

**Pat:** *Eu!*

**Alunos:** *(fizeram sinal com a cabeça e apresentaram expressões de que concordavam com os colegas)*

Podemos observar na situação de diálogo do episódio 9 que os alunos Caio, Pepe, Teteu e Pat deram destaque aos conectivos lógicos presentes no pensamento de Marx. Afirmaram que os conectivos favoreciam a compreensão das ideias do autor. Na oralidade, os alunos Brun, Bru, Jean, Pepe, Teteu expressaram que alienação para Marx seria a ausência de consciência em atividades vitais, ou seja, alienação como a falta de consciência do trabalho realizado. Contudo, não podíamos inferir se o conceito de alienação em Marx estava de fato conscientizado pelos alunos. Assim, solicitamos que, em grupos, escrevessem um texto argumentativo sobre isso, tentando explicar alguma situação com base nesse conceito.

## Episódio 10

**Professor:** Legal. Agora comecem escrevendo assim, como no silogismo, mas agora ao invés mortal, para quem pesquisou, vamos usar o conceito de alienação para Marx: De acordo com o pensamento de Marx todo homem é alienado para Marx quando perde... – esse poderia ser um primeiro parágrafo do texto. Continua: Os personagens do filme “A classe Operária vai ao Paraíso” perderam ou não (depende da análise que vocês farão)... Isso pode ser constatado no momento em que... – esse poderia ser o segundo parágrafo. Depois podem concluir: Portanto os personagens do filme, de acordo com o pensamento de Marx estão ou não estão...

Tentem ir completando o modelinho

1. De acordo com o pensamento de Marx todo homem está alienado quando perde...
2. Os personagens do filme “A classe Operária vai ao Paraíso” perderam ou não..... Isso pode ser constatado no momento em que.....
3. Portanto, o (s) personagem(ns) do filme, de acordo com o pensamento de Marx está (ao) ou não está (ao).....

**Professor:** O modelo do caderno auxiliará para que vocês localizem em Marx a compreensão dele sobre alienação associado às situações humanas presentes no filme e outros fatos que possam ser explicados e compreendidos pelo conceito de alienação para Marx e contribuam para evidenciar as razões que fazem com que vocês acreditem que os personagens do filme estão alienados. O conceito de alienação seria o termo médio do silogismo de vocês. Pode ser?

**Alunos:** Pode.

**Professor:** vamos lá, chegou a hora de me convencerem.

**Aluno:** risos...

Abaixo está um dos textos argumentativos que foi produzido em grupo e apresentados para todos os alunos da sala.

Para Marx alienação é quando o homem se transforma no que produz, transferindo sua essência e seus valores para o produto. Sendo assim, quanto mais produz mais seus valores são perdidos.

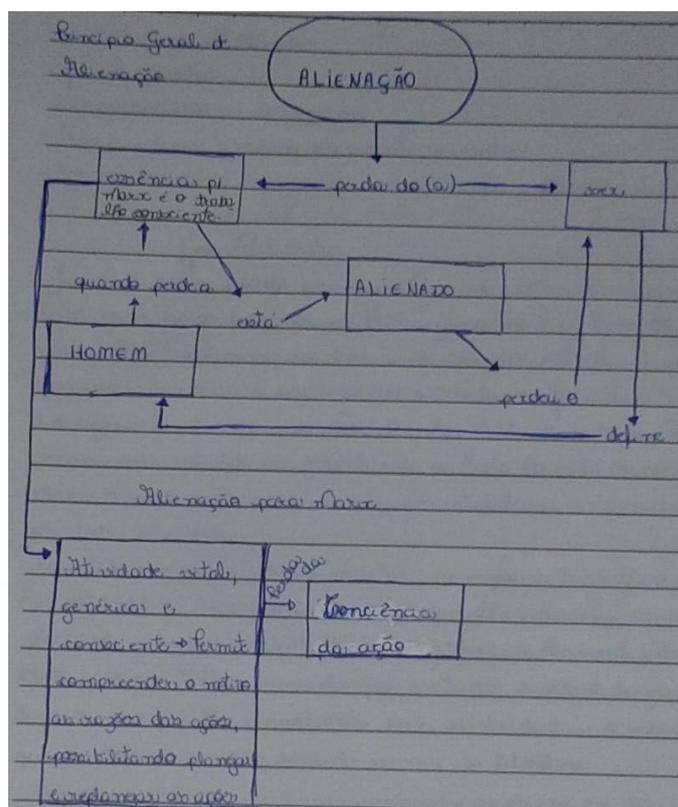
Marx nos mostra que o trabalhador não tem valor sendo considerado apenas uma mercadoria, em que o trabalhador se sente forçado a trabalhar não se sentindo livre.

Portanto, o ser está estranho somente em relação a outro ser e não a si mesmo, perdendo a essência principal da vida que é viver, sendo cada vez mais desvalorizado. (Grifos nossos)

Após a apresentação do argumento elaborado pelos grupos aos seus colegas de turma foi constituído um espaço de debate, a fim de verificar se havia concordância entre as compreensões que os alunos haviam produzido sobre o pensamento de Marx acerca da alienação. Como podemos ver, esse grupo havia compreendido o conceito de alienação em Marx como perda da vida. Entreviemos

chamando a atenção dos alunos para os nexos essenciais do conceito de alienação para Marx e eles começaram a perceber que o que definia o homem no pensamento de Marx era a condição de realizar uma atividade vital (trabalho) de modo consciente.

Nessa intervenção, auxiliamos os alunos a elaborar coletivamente uma representação do que seria a alienação para Marx. Utilizamos, nesse momento, o quadro, o giz e o diálogo. A representação gráfica ficou do seguinte modo:



**Figura 03:** Representação gráfica do conceito de alienação conforme o pensamento de Marx

Continuando, pedimos que os alunos produzissem um texto argumentativo com base em uma imagem e um poema, a fim de verificarmos a transição entre o singular (situações singulares, nas quais se manifesta o conceito de alienação) e o universal (o conceito de alienação) e vice-versa. A atividade foi produzida de forma individual e não foi permitida a consulta a nenhum tipo de material.

**Observe a imagem e o poema abaixo.**



ARSILA DO AMARAL, *Operários*, 1933. Óleo s/ tela, 1,50 x 2,05cm, Acervo Governo do Estado de São Paulo.

*Olhou sua própria mão  
Sua rude mão de operário  
De operário em construção  
E olhando bem para ela  
Teve em segundo a  
impressão  
De que não havia no mundo  
Coisa que fosse mais bela...  
E o operário via as casas  
E dentro das estruturas  
Via coisas, objetos  
Produtos, manufaturas.  
Via tudo em o que fazia  
O lucro do seu patrão  
E em cada coisa que via  
Misteriosamente havia  
A marca da sua mão.  
E o operário disse: Não!  
(MORAES, Vinicius de.  
*Operário em construção*1992)*

Com base no que estudamos no 2º bimestre, produza um texto dissertativo-argumentativo, procurando responder às seguintes questões:

a) O que há em comum entre a condição humana representada na tela *Operários*, de Tarsila do Amaral e a apresentada no excerto do poema *Operário em Construção*, de Vinicius de Moraes? b) Como você considera que Marx analisaria a situação representada na tela *Operários* e na apresentada no poema *Operário em Construção*?

Obs. Não se esqueça de utilizar os conectivos lógicos necessários para atribuir sentido e coerência aos argumentos que serão apresentados em sua produção textual. Limite de linhas = Mínimo 15 linhas/Máximo 45 linhas.

**CONNECTIVOS LÓGICOS:** 1. Conectivo de negação “**não**” - 2. Conectivo de conjunção “**e**” (Conjunção) - 3. Conectivo de disjunção “**ou**” - 4. Conectivo bi-condicional “**Se e somente se**” - 5. Conectivo de condição “**Se ... então**” - 6. Conectivo adversativo “**mas, porém, entretanto**” - 7. Conectivo explicativo “**pois, porque**” - 8. Conectivo de conclusão “**logo, assim, portanto**”.

Orientações para a organização das ideias do texto:

1 – **Introdução:** apresentação da ideia principal ou tese (alienação e atividade consciente – trabalho). Podem começar dizendo o que mostra a imagem e o poema sobre a relação entre alienação e atividade consciente.

2 – **Desenvolvimento:** apresentação de argumentos que sustentam a ideia principal. Parte encarregada pelo **desdobramento** da ideia central. Corresponde à exposição dos argumentos que comprovam o ponto de vista contido na introdução. Aqui se deve apresentar o pensamento de Marx dialogando com o poema e com a imagem. Que

outras coisas podemos dizer sobre alienação? Que outras situações, condições, podem ser consideradas como alienação? – Aqui para organizar melhor o texto vocês poderão utilizar a relação entre o conceito geral de alienação, o conceito particular de Marx sobre a alienação e outros fatos e exemplos que Marx encaixaria no conceito de alienação. Tem que defender a tese do texto de vocês por meio do pensamento de Marx.

3 – **Conclusão:** apresentação de um resumo da ideia principal ou de uma sugestão para a resolução do problema. Podem apresentar outras situações singulares de alienação que podem ser inseridas e explicadas por meio do conceito de Marx sobre alienação.

Apontamos um caminho para a organização das ideias do texto. Pedimos que eles comessem pela apresentação do princípio geral de alienação, depois o conteúdo da obra de Tarsila e do poema de Vinícius de Moraes e, por fim, a compreensão de Marx sobre o referido conceito. Desejávamos que eles, conforme Davidov (1882; 1988), deduzindo as diferentes manifestações de alienação com base no princípio geral do conceito de alienação, mediado pelo pensamento de Marx, pudessem reduzir os diferentes fenômenos de alienação a um mesmo princípio geral.

Os juízos constituintes do texto produzido pelos alunos deveriam estar ligados uns aos outros por meio dos conectivos lógicos, formando uma unidade sistemática explicativa. Juntando os diferentes juízos mediante o uso dos conectivos lógicos, eles deveriam explicar esse princípio geral, organizando e movimentando o pensamento em direções contrárias: do singular ao universal e do universal ao singular. Ou seja, eles deveriam olhar para os diferentes fenômenos que manifestam o conceito de alienação e, com base nesse conceito, tentar deduzi-los com o auxílio dos conectivos lógicos.

Para efeitos de análise, os textos produzidos foram marcados com cores diferentes. A cor verde, que destaca o princípio geral do conceito de alienação, a cor azul, que indica a compreensão do filósofo sobre o conceito de alienação, a cor laranja, que ressalta representação singular sobre o conceito de alienação e a cor cinza, que destaca os conectivos lógicos. As partes sublinhadas dos textos mostravam o resultado do processo dedutivo. Vale ressaltar que a escolha dos textos produzidos pelos alunos que serão objeto de análise foi feita com base em dois critérios: apresentar maior nível de consciência do conceito

filosófico; demonstrar maior desenvolvimento no conteúdo e na forma do argumento. Para isso selecionamos os textos produzidos por quatro alunos da turma por acreditarmos que esses representam os níveis de desenvolvimento alcançados durante o experimento: *o pensamento pautado nas representações singulares/abstratas do conceito filosófico e o pensamento pautado no conteúdo universal/concreto do conceito filosófico.*

Mais uma vez, observamos que a produção escrita dos alunos apresenta problemas em relação ao padrão de textualidade, especialmente no que se refere ao campo semântico e formal (como pontuação, acentuação, concordância verbal e nominal, preposições, conjunções, pronomes), mas, na análise dos textos, esses aspectos não foram considerados. No entanto, em muitos momentos, fica evidente a dificuldade de separar os aspectos semânticos e gramaticais do conteúdo dos argumentos produzidos pelos alunos, pois esses problemas da escrita interferem diretamente na forma e na organização dos argumentos bem como na tomada de consciência do pensamento filosófico.

### Texto 1 – Aluna Bia

Nº 1

É alienados ou não  
 Ao observar a tela de Tarsila  
 do amarelo podemos ver, que são pessoas  
 que estão com uma expressão triste  
 sentos podemos sentir assim por  
 mais um indivíduo quando perde  
 sua essência e indivíduo se  
 torna alienado então seria que  
 podemos dizer pela expressão dos  
 personagens que Tarsila de Amaral  
 em sua tela são alienados por  
 eles estão com expressão triste  
 e a tristeza é a perda do ser.  
 no primeiro retrato um indivíduo  
 que parece mais não perdeu o ser  
 pois tudo indica pelo seu olhar  
 que ele não é um  
 pessoa alienado pois não perdeu  
 sua essência pelo seu trabalho  
 portanto podemos dizer que a  
 primeira tela retrata pessoas alienadas  
 e no mesmo não são alienadas.

## Transcrição texto do 1 – Aluna Bia

Ao observar a tela de tarsila do amaral podemos ver, que são operarios que estão com uma expressão triste então podemos pensar assim para Marx um individuo quando perde sua essencia o individuo se torna alienado então será que podemos dizer pela expressão dos operarios que tarsila do Amaral em sua tela são alienados pois eles estão com expressão triste e a tristeza é a perda da essencia.

No poema retrata um operario que para marx não perdeu essencia pois tudo indica pelo que temos no poema ele não e uma pessoas alienada pois perdeu sua essencia pelo seu trabalho

Portanto podemos dizer que a primeira tela retrata pessoas alienadas e no poema ja não são alienadas.

## Legenda

- Representação singular do conceito de alienação
- Representação de alienação no pensamento de Marx
- Conectivos lógicos
- Princípio geral do conceito de alienação
- \_\_\_ - Resultado do processo dedutivo

## Texto 2 – Aluno Brun

alienação geral.

Eu observei a imagem e o texto percebi diante de Marx que os dois são totalmente opostos perante a alienação. Se a alienação para Marx é a perda do trabalho consciente, a perda da essencia então digamos que a tela está alienada e o texto entra num processo de desalienação por isso é oposto.

A tela mostra um monte de trabalhadores na frente e atrás uma fábrica, e as expressões dos trabalhadores é que eles estão perdidos, fora de si como se fossem forçados a trabalhar, por isso digo que os trabalhadores estão alienados, e por esse motivo a falta de consciência de trabalho que Marx diz, faz o texto que fala do operário ele sai do estado de alienação quando ele se vê no produto ou seja ele se reconhece no trabalho e trabalho já não é mais estranho pra ele, por esse motivo ele está alienado, mais depois o operário acorda e sai daquele estado, ou seja para Marx ele retorna a sua essencia.

Portanto um está alienado e não se vê no trabalho e o outro sai do estado de alienação, se vê no trabalho, o mesmo não é mais hostil pra ele. Pois no filme "A classe operária vai ao paraíso", o personagem "Felix" ele só sai do estado de alienação quando ele retorna sua consciência de trabalho e percebe que tudo é mais do a ele.

## Transcrição do texto 2 – Aluno Brun

### Alienação geral

Ao observar a imagem e o texto percebi diante de Marx que os dois são totalmente opostos perante a alienação. Se a alienação para Marx é a perda do trabalho consciente, é a perda da essência então dizemos que a tela está alienada e o texto entra num processo de desalienação, por isso é oposto.

A tela mostra um monte de trabalhadores na frente e atrás uma fábrica, e as expressões dos trabalhadores é que eles estão perdidos, fora de si como se fossem forçados a trabalhar, por isso digo que os trabalhadores estão alienados, é por esse motivo a falta de consciência de trabalho que Marx diz. Já o texto que fala do operário ele sai do estado de alienação quando ele se vê no produto ou seja ele se reconhece no trabalho o trabalho já não é mais estranho pra ele, por esse motivo ele estava alienado, mas depois o operários acorda e sai daquele estado, ou seja para Marx ele retomou a sua essência.

Portanto um está alienado e não se vê no trabalho e outro sai do estado de alienação, se vê no trabalho, o mesmo não mais hostil para ele. Pois no filme “A classe operária vai ao paraíso”, o personagem Lulu ele só sai do estado de alienação quando ele retoma sua consciência de trabalho e percebe que tudo é movido a ele.

### Legenda

-  - Representação singular do conceito de alienação
-  - Representação de alienação no pensamento de Marx
-  - Conectivos lógicos
-  - Princípio geral do conceito de alienação
- \_\_\_ - Resultado do processo dedutivo

### Texto 3 – Aluno Teteu

Alienação sobrepondo o homem.

Quando o homem perde sua essência, que define o ser, logo está alienado.

Na obra "Operários" de Tarsila do Amaral, traz nos rostos de cada um daqueles homens e mulheres, uma condição de alienação, pois não tem expressões, alguma, sua essência já se perdeu, eles não se reconhecem naquilo que faz, estão ali, só por estar, sem objetivos.

Quando o homem está alienado, ele não tem consciência do que está fazendo, ele não se reconhece no seu produto, não entende que aquilo que fez foi fruto de seu trabalho.

Para Karl Marx, quando o homem está alienado, ele se torna um ser genérico, seu trabalho é hostil, e quando ele se depara com a mesma situação de alienação vivida por outra pessoa, ele não entende que possa estar também alienado.

Mas Marx, afirma que quando o homem nega essa condição de trabalho, ele está, ele está recuperando a sua essência, ou seja está desalienado.

Um exemplo de desalienação está no poema "Operário em construção" de Vinícius de Moraes, o operário, diz não a condição de alienação, e reconhece o seu trabalho.

### Transcrição do texto 3 – Aluno Teteu

#### Alienação sobrepondo o homem.

Quando o homem perde a sua essência, que define o ser, logo está alienado.

Na obra "Operários" de Tarsila do Amaral, traz nos rostos de cada um daqueles homens e mulheres, uma condição de alienação, pois não tem expressões, alguma, sua essência já se perdeu, eles não se reconhecem naquilo que faz, estão ali, só por estar, sem objetivos.

Quando o homem está alienado, ele não tem consciência do que está fazendo, ele não se reconhece no seu produto, não entende que aquilo que fez foi fruto de seu trabalho.

Para Karl Marx, quando o homem está alienado, ele se torna um ser genérico, seu trabalho é hostil, e quando ele se depara com a mesma situação de alienação vivida por outra pessoa, ele não entende que possa estar também alienado.

Mas Marx, afirma que quando o homem nega essa condição de trabalho, ele está, ele está recuperando a sua essência, ou seja está desalienado.

Um exemplo de desalienação está no poema "Operário em construção" de Vinícius de Moraes, o operário, diz não a condição de alienação, e reconhece o seu trabalho.

Desse modo, a alienação não acontece somente no trabalho, também está na religião, Tv, política, pois toma controle sobre a pessoa fazendo a mesma perder sua essência, e assim torna-se uma pessoa alienada.

### Legenda

- Representação singular do conceito de alienação
- Representação de alienação no pensamento de Marx
- Conectivos lógicos
- Princípio geral do conceito de alienação
- \_\_\_ - Resultado do processo dedutivo

### Texto 4 – Aluno Jean

Alienação e Liberdade

De visualizar o poema e a tela de TARSILA DO AMARAL podemos observar aspectos de alienação na tela e no poema conceito da de "liberdade", da retomada da consciência.

Quando visualizamos Marx, quando utilizarmos esse conceito podemos observar por meio da tela e da seguintes obras os aspectos de ALIENAÇÃO e LIBERDADE. Na obra "Operários" observamos opiniões alienadas, causadas provavelmente devido a trabalho para manter um e alienação, mas desmarcado de fora os operários não alienam para seus parceiros de trabalho. Podemos observar nitidamente que alienam com um seu comércio sem afeto com seus colegas de trabalho assim alienando o trabalho de alienação e operários se realizam o mesmo trabalho todo dia sem ter um compromisso maior comprometido ao que esta fazendo.

A questão da liberdade como lembra a todo anteriormente e ilustrada do poema "Operários em construção" esse poema mostra a posição dos operários em condições que ele esta alienado mas ele observa ele se reconstruiu no qual foi importante voltamos a mente que ele diz que existe do trabalho e um trabalho consciente, esse operário percebe o comércio por diante a parte alienado com certa rigidez do capitalismo e ele se torna livre tem sua "liberdade" de volta e devia de ser refém da alienação.

Podemos concluir que a obra a pintura e o poema são aspectos diferentes um diz o ponto do outro mas com conceitos de Marx logo vemos que são semelhantes no quanto alienação.

### Transcrição do texto 4 – Aluno Jean

#### Alienação e Liberdade

Ao visualizar o poema e a tela de TARSILA DO AMARAL podemos observar muitos de alienação na tela e no poema **conceito da de “liberdade”, da retomada da consciência.**

Quando referimos Marx, quando utilizamos seus conceitos podemos observar por meio da tela e da seguinte obras os aspectos de ALIENAÇÃO e LIBERDADE. **Na obra “Operários” observo os operários abatidos, cansados provavelmente devido a rotina de trabalho, com isso olhamos perderam a essência do trabalho para Marx isso é alienação.** Não deixando de fora o operários não olham para seus parceiro de trabalho podendo observar nitidamente que olham como um ser genérico sem afeto com seus colegas de trabalho **assim finalizando conceito de alienação os operários se realizam e mesmo trabalho todo dia sem ter conhecimento mais aprofundado ao que esta fazendo.** A questão da liberdade como tinha citado anteriormente e retirada do poema “Operário em construção” esse poema mostra **a percepção do operário em concluir que ele está alienado mas ele observou ele reconheceu no que faz portanto voltamos a Marx que ele diz que essencia do trabalho é um trabalho consciente,** esse operario percebe consegue ver adiante a forte alienação com certeza vinda do capitalismo e ele se torna livre tem sua “liberdade” de volta e deixa de ser refém da alienação.

Podemos concluir que a obra a pintura e o poema são aspectos diferentes um diz o oposto do outro mas com conceitos de Marx logo vemos que são semelhantes no quesito alienação.

### Legenda

-  - Representação singular do conceito de alienação
-  - Representação de alienação no pensamento de Marx
-  - Conectivos lógicos
-  - Princípio geral do conceito de alienação
- \_\_\_ - Resultado do processo dedutivo

Nos textos dos alunos Bia, Brun, Teteu, Jean, percebemos que os conectivos auxiliam o movimento e a organização do pensamento entre o princípio geral de alienação, a compreensão de Marx sobre esse conceito e as representações singulares desse conceito na obra *Operários* e do excerto do poema de Vinícius de Moraes. Contudo nem sempre os conectivos lógicos foram utilizados de modo consciente pelos alunos. Como podemos ver, o conectivo “assim” no excerto do texto da aluna Bia é utilizado em uma situação que não indica condição, decorrência de uma situação para outra, não exercendo

nenhuma conexão entre as representações singulares e representações mais gerais presentes no texto:

Ao observar a tela de tarsila do amaral podemos ver, que são operarios que estão com uma expressão triste então podemos pensar assim para Marx um individuo quando perde sua essencia o individuo se torna alienado

Diferentemente do uso do conectivo “assim” pela aluna Bia, nos demais textos produzidos pelos alunos, podemos perceber, no uso dos conectivos lógicos, indícios de um trânsito entre a representação singular de alienação presente na imagem e no trecho do poema, o pensamento filosófico e o princípio geral do conceito de alienação. É o que podemos observar nos excertos do texto do aluno Brun:

Se a alienação para Marx é a perda do trabalho consciente, é a perda da essência então dizemos que a tela está alienada e o texto entra num processo de desalienação

Percebemos que, por meio do conectivo “Se... Então”, o aluno Brun utiliza o conceito de alienação de Marx para analisar o conteúdo da obra *Operários*, de Tarsila do Amaral. Essa situação de decorrência representada pelo conectivo “Se... Então” foi realizada pelo aluno no momento em que ele leu a obra de Tarsila mediado pelo conceito filosófico e tentou abstrair dela os traços do conceito de alienação de Marx, generalizando o conteúdo da obra como uma condição de alienação.

Diante do exposto, podemos concluir que um uso mais consciente do conectivo lógico e do conceito filosófico permitiu ao aluno integrar e deduzir, no pensamento e na escrita, a situação representada por Tarsila do Amaral como uma condição de alienação (KOPNIN, 1978; DAVIDOV 1982;1988). O processo de dedução pode ser observado nos textos escritos por Brun:

A tela mostra um monte de trabalhadores na frente e atrás uma fábrica, e as expressões dos trabalhadores é que eles estão perdidos, fora de si como se fossem forçados a trabalhar, por isso digo que os trabalhadores estão alienados,é por esse motivo a falta de consciência de trabalho que Marx diz. Já o texto que fala do operário ele sai do estado de alienação quando ele se vê no produto ou seja ele se reconhece no trabalho o trabalho já não é mais estranho pra ele, por esse motivo ele estava alienado, mas depois o operários acorda e sai daquele estado, ou seja para Marx ele retomou a sua essência.

Portanto um está alienado e não se vê no trabalho e outro sai do estado de alienação, se vê no trabalho, o mesmo não mais hostil para ele.Pois no filme “A classe

operária vai ao paraíso”, o personagem Lulu ele só sai do estado de alienação quando ele retoma sua consciência de trabalho e percebe que tudo é movido a ele.

Esse aluno inicia o primeiro parágrafo com a descrição dos traços externos do conceito de alienação. Consideramos que tais traços são características exteriores do conceito de alienação ou representação singular do conceito. Brun usa o conectivo “por isso” para transitar de uma compreensão singular, da compreensão de Marx sobre alienação, para o princípio geral do conceito de alienação, afirmando, com base em uma leitura mediada pelo conceito filosófico, que os trabalhadores retratados por Tarsila do Amaral não tinham consciência do trabalho que realizavam e viam essa atividade como algo hostil e estranha. Ao utilizar o conectivo “mas”, Brun estabelece oposição entre os dois enunciados: a condição dos operários retratos por Tarsila e a condição do operário do poema de Vinícius de Moraes. Ligando e compreendendo ambas as situações segundo o conceito de alienação, o aluno une as duas condições humanas ao princípio geral de alienação. Já no segundo parágrafo, com base nas informações contidas no primeiro, ele utiliza o conectivo “portanto”, deduz e generaliza, segundo a compreensão de Marx sobre a alienação e o princípio geral desse conceito, que, tanto na obra de Tarsila quanto no poema de Vinícius de Moraes, os trabalhadores estão alienados. Ao utilizar o conectivo “pois”, Brun exemplifica e reforça o que já foi expresso sobre a condição dos trabalhadores retratados na imagem e no poema com a condição do personagem Lulu, de forma a complementar e reforçar ainda mais a argumentação.

Ao trazer a condição existencial do personagem Lulu, Brun demonstra que ampliou e desenvolveu sua capacidade de análise e generalização e que isso foi promovido pela internalização do conceito filosófico, com o auxílio dos conectivos lógicos.

Podemos observar que, do mesmo modo que Brun, o aluno Teteu utiliza o conectivo “pois” para complementar e reforçar o argumento de que a condição dos trabalhadores representados por Tarsila é de alienação. No caso de Teteu, o conectivo “pois” auxilia na transição da compreensão singular de Tarsila para a compreensão de Marx, bem como para o princípio geral do conceito de alienação. Podemos também afirmar que o conectivo “pois” foi utilizado por Teteu para

reforçar o resultado da análise da condição dos operários representados na imagem, Enfim, como podemos perceber abaixo, o conceito filosófico foi utilizado para reforçar a condição de alienação dos personagens de Tarsila.

Na obra “Operários” de Tarsila do Amaral, traz nos rosto de cada um daqueles homens e mulheres, uma condição de alienação, pois não tem expressões, alguma, sua essência já se perdeu, eles não se reconhecem naquilo que faz, estão ali, só por estar, sem objetivos.

Concluimos que a linguagem escrita, mais precisamente o uso dos conectivos, é fundamental para a organização e a transição dos juízos singulares para o juízo mais geral de alienação e, vice-versa, para os processos de dedução e generalização por meio do conceito filosófico.

Observamos também que ações, como a análise e a síntese, foram realizadas pelos alunos na tentativa de deduzir as condições humanas presentes na obra de Tarsila do Amaral e no poema de Vinícius de Moraes.

Em nossa intervenção, chamamos a atenção dos alunos para a qualidade, a coerência e a clareza que os conectivos lógicos, o pensamento de Marx sobre alienação e o princípio geral puderam atribuir ao texto argumentativo.

Em seguida, lemos fragmentos da obra *O existencialismo é um humanismo* (2009). Tal como no trabalho com o texto de Marx, desejávamos que os alunos percebessem o conceito de alienação no pensamento de Sartre. Novamente recorreremos à leitura orientada e percebemos que, nesta etapa, os alunos tiveram maior facilidade para localizar os argumentos e o conceito de alienação de Sartre do que quando trabalharam com o texto de Marx. Nossa hipótese é de que isso ocorreu porque os alunos haviam começado a operar mentalmente com o princípio geral do conceito de alienação e também tinham adquirido um modo de “enxergar” o que é importante em um texto.

## Episódio 10

**Professor:** Ao iniciarmos o estudo do pensamento de Sartre gostaria de chamar a atenção de vocês para um aspecto. Ouçam, Sartre não viveu na mesma época que Marx, não escreveu um livro chamado *O Capital*, viveu durante as duas grandes guerras mundiais, escreveu em meio a esse contexto de guerra, de perseguição nazista aos judeus, efervescência de regimes políticos totalitários que limitavam a liberdade humana... Cerceavam a liberdade da expressão da subjetividade... Diante disso, o

conceito que Sartre tem de homem não é o mesmo que o de Marx. Isso porque os fatores históricos, econômicos e políticos em que o filósofo está inserido interferem na compreensão que se tem de homem. Esses fatores vão determinar de algum modo a forma de pensamento de um autor,

**Thon:** Então, no caso, o filósofo vai tentar explicar o homem da época e não sempre explicar o homem de antigamente.

**Professor:** Sim!

**Be:** Ah! (admirada...)

**Professor:** O que podemos concluir nesse momento?

**Vic:** Que cada filósofo tentou entender o homem de onde ele vivia...

Durante a leitura do texto de Sartre, percebemos um conflito, uma tensão envolvendo a transição do pensamento de Marx para o pensamento de Sartre. Contudo, isso foi superado pelo princípio geral de alienação, representado pelo modelo gráfico do conceito. Observamos esse conflito no diálogo do *Episódio 11*, exposto no próximo subitem.

### 6.2.2. O conceito filosófico como conteúdo do pensamento e do argumento

Durante a leitura do texto, um grupo significativo de alunos localizou os juízos que constituem os argumentos de Sartre sobre alienação e destacou a presença dos conectivos para transitar de situações mais singulares para situações mais gerais. Após a leitura, houve um momento de debate sobre as ideias do autor no texto.

#### **Episódio 11**

**Professor:** Estou percebendo que todos terminaram a leitura do texto de Sartre... Agora vocês irão construir um argumento explicitando as razões que me levam a acreditar que uma pessoa pode estar alienada para Sartre, utilizando os conectivos lógicos para produzir sentido, dando coerência e organização lógica, conectando as premissas e a inferências que vocês utilizaram para desenvolver a argumentação. E quem acredita que eles não estão alienados também deverão argumentar... Usem a estrutura que nós construímos juntos.

**Ítaca:** Professor está muito difícil... Vamos ler o texto juntos para encontramos o conceito de alienação.

**Professor:** O que vocês acham da ideia?

**Alunos:** Concordam.

**Caio:** Eu vou ler o texto em voz alta, então!

**Bru:** Pare um pouquinho... aqui está dizendo que o homem é aquilo que ele escolhe ser... O que ele faz de si mesmo!

**Professor:** Só pode decidir quem quer ser quem é

**Tati:** Livre!

**Caio:** Só que diz aqui que tudo o que nós escolhemos além de ser bom para nós tem que ser bom para o outro! É uma escolha responsável!

**Teteo:** É... Tem que ser livre e responsável para escolher!

**Brun:** Aqui diz que aquele que escolhe sente angústia!

**Caio:** É... Eu acho que a angústia é gerada pelo medo de escolher errado!

**Matheus:** verdade!

**Jean:** É mesmo! Porque não é só quem escolher que vai se danar... Os outros também irão!

**Tati:** Verdade!

**Jean:** É o mais importante é ter liberdade para ele, por que o que adianta ter vontade se não tem liberdade para fazer a sua vontade!

**Victor:** É, às vezes alguém tem vontade de fazer uma coisa errada, mas não pode!

**Professor:** Por que esse alguém não pode fazer uma coisa errada?

**Vic:** Porque vai prejudicar os outros!

**Caio:** Vai afetar todo mundo!

**Vic:** Um exemplo, professor: o senhor ficar ali sentado e não dar a matéria... Pode ser uma vontade sua, mas é errado, porque você estará prejudicando a gente não nos ensinando!

**Bru:** Ele disse também que a vida tem que ter sentido!

**Professor:** E quem é que atribui sentido a vida?

**Paulo:** As escolhas!

**Caio:** O homem mesmo!

**Nat:** As suas ações!

**Tati:** É isso que dá valor a vida humana!

**Professor:** Para Sartre há valores fixos, imutáveis?

**Jean:** Não! Depende de cada um!

**Vic:** Não! Eles podem ser alterados!

**Professor:** Então se eles podem ser alterados, eles dependem do que?

**Caio:** Das nossas escolhas! Por que as escolhas que a pessoas fazem tem relação com a condição em que elas vivem

**Vic:** Cada pessoa tem uma concepção de valor...

**Caio:** Exatamente! O amor pode ter não ser visto ou desejado do mesmo modo que e para o Jean, para o Vitor...

**Professor:** E qual é a relação desses valores com a história?

**Caio:** eles se alteram de acordo com o tempo histórico? Por que o modo de uma pessoa pensar se difere da outra porque depende a situação histórica que ela vive! Como o professor disse: das condições objetivas de vida! Isso muda os valores!

**Vic:** Igual uma pessoa lá que namora um tempão e daí decide que não quer mais namorar. Foi uma escolha!

**Professor:** Ok! Então agora temos que dizer quem é homem para Sartre!

**Brun:** Ele é um indivíduo que vai se definindo...

**Caio:** Ao longo da vida!

**Thon:** A partir das suas escolhas!

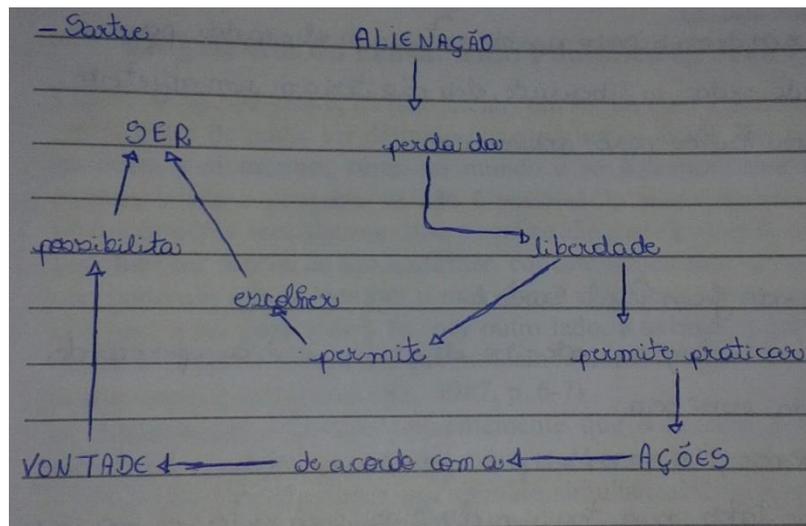
**Caio:** O que é o valor para você? O valor nada mais é do que o sentido escolhido! Ou seja, o que você escolheu ser? Aquilo é o seu valor! Aquilo é o sentido da vida, aquilo é que faz o homem!

**Professor:** Muito bem! Espero que todos estejam acompanhando esse nível de pensamento!

**Bru:** Eles são os filósofos da sala!

**Alunos:** (Risos...)

No entanto, nem todos os alunos haviam conseguido deduzir ou compreender o que seria alienação para Sartre, pois ainda não haviam internalizado o princípio geral do conceito de alienação. Para os que não conseguiam identificar o princípio geral, elaboramos coletivamente um mapa conceitual representando os traços essenciais do conceito de alienação em Sartre, com base no princípio geral de alienação.



**Figura 4:** Representação gráfica do conceito de alienação conforme o pensamento de Sartre

Para favorecer o processo de generalização do princípio geral do conceito de alienação e a compreensão do pensamento de Sartre realizamos mais uma ação. Entregamos aos alunos uma charge e uma tira, nas quais estão representadas condições de alienação e pedimos que os alunos explicassem as situações apresentadas nesses materiais com base no conceito trabalhado. A leitura do resultado da atividade gerou um intenso debate. É o que podemos observar no episódio a seguir.

#### **Atividade**

Analise as situações apresentadas na tira e na charge, identificando o que há em comum entre as duas situações. Argumente sobre a sua resposta.



## Episódio 12

**Professor:** Estamos caminhando para o desfecho do estudo com esses dois autores. Sobre a aula de hoje... Vamos dividir a sala em dois grupos com opiniões contrárias. Então quem defende que a condição humana presente na tira e na charge poderá ser explicada pelo mesmo princípio geral e particular e o outro grupo será formado pelos que defendem que poderia ser explicado pelo mesmo princípio geral, mas não pelo mesmo princípio particular. Quem aposta na possibilidade dos dois autores poderem explicar as duas situações levante a mão?

**Caio:** São as duas condições de alienação, mas são situações diferentes e uma pode ser explicada por Marx e a outra por Sartre. Será um autor para cada situação.

**Tati:** Seria o Sartre para a tirinha e o Marx para a charge.

**Professor:** Há alguma objeção? É isso?

**Pedro:** Mas como sempre vai vir o senhor e apresentar uma...

**Alunos:** risos...

**Caio:** Mas na verdade

**Bruna:** (rindo...) ai meu Deus!

**Caio:** Na verdade o cara da charge não tinha liberdade para ir até o final do processo! Ele só conseguiria quando ele se aposentasse... Sartre também diria isso!

**Tati:** Ou talvez ele não tivesse tempo para ir até o final da esteira... Não tinha tempo para pensar no que poderia haver lá no final da esteira... Agora que ele está terminando ele quer ir ver o que tem lá no final!

(Tumulto na sala... Todos estão falando ao mesmo tempo querendo se posicionar em relação ao assunto.)

**Professor:** Então vocês estão discordando do que o Caio disse? Vamos retomar as questões do início da aula... O que há em comum entre as duas situações?

**Pepe:** duas situações de alienação que podem ser explicadas por autores diferentes. Uma pode ser explicada por Marx e a outra por Sartre!

**Professor:** O que levou vocês a essa constatação?

**Pedro:** porque uma situação mostra o que Marx entenderia como sendo alienação e a outra o que Sartre entende! Uma mostra falta de conhecimento no serviço, não sabia o que estava fazendo e o outro não tinha liberdade.

**Caio:** Isso! Um não tinha liberdade para expressar o seu gosto e outro não conhecia a fundo o seu trabalho... Não conhecia o trabalho em si, não conhecia as etapas do trabalho.

**Professor:** E como vocês sabem que são condições de alienação?

**Caio:** Pelo princípio geral... Está perdendo alguma coisa!

**Pat:** Isso mesmo!

**Pepe:** E pelo o que o professor já explicou sobre o que alienação para Marx e para Sartre!

**Professor:** Ah... Então qual foi o caminho que vocês utilizaram para encontrar a condição de alienação nos dois materiais?

**Caio:** Primeiro pelo princípio geral, depois particular e depois singular! O primeiro autor que vem a sua cabeça quando se fala em alienação pelo trabalho é Marx, né? Pelo dos autores que eu estudei até agora é o que mais bateu nisso... Mais abrange esse assunto! Mas eu peguei o princípio geral que é perda de alguma coisa, depois o pensamento particular dos autores e fui para... Como é que é mesmo?... Ah, singular!

**Professor:** Ah, mas e quem fez o caminho diferente do caminho que o Caio fez? Primeiro viu o material, pensou o material por meio dos autores e depois foi para o geral... Como que fez para eliminar outras possibilidades? Para dizer que é alienação e que esse o Marx pode explicar e o outro é o Marx pode explicar! Como fez isso?

**Pepe:** A gente foi pela perda da essência, porque em um a perda foi da consciência do trabalho e o outro da liberdade!

**Caio:** Saber o que é o homem para os dois autores você consegue entender e associar as tira e a charge aos autores. Se você sabe o que está sendo perdido ali você sabe em qual filósofo vai se encaixar melhor.

**Pepe:** é.

**Caio:** Então a gente pensou igual!

**Thon:** A charge dá para pensar e repete igual ao filme. Eles tinham um serviço só que eles não sabiam para que eles faziam, porque eles faziam, qual que era finalidade, o produto final... Aqui está acontecendo a mesma coisa.

**Teteu:** Se para Marx a alienação é a perda da consciência e da razão, aqueles que gostam de mais do Beatles e estão perseguindo os que não gostam perderam a razão, então estão alienados!

**Professor:** Mas você está falando isso com base em que? Em Marx ou nos exemplos presentes nos dicionários? Aceitar que daria para analisar a situação da tira por meio de Marx não estaríamos forçando a barra, tipo fazer o Marx pensar em alguma coisa que ele não teria na sua época condição de pensar?

**Caio:** Professor são situações diferentes, épocas diferentes... Marx não consegue explicar todos os problemas do mundo! Não tem como explicar todos os problemas do mundo por meio de um pensamento! Não dá para explicar um fato, uma crise religiosa com Marx, o conflito entre Israel e os palestinos. Não dá para explicar por meio de um só filósofo, pois são épocas diferentes, situações diferentes!

**Professor:** Pessoal todos estão de acordo com a argumentação que o Caio apresentou?

**Alunos:** Sim!

**Caio:** *E quando eles falaram da perda eles estão utilizando o princípio geral e não o particular. Pelo geral dá para explicar a condição, serve para a tira e a charge. Mas a situação, o contexto, não dá tem que ser com o particular.*

Em seguida foi solicitado que os alunos redigissem um texto argumentativo, apresentando o resultado da análise da charge e da tira que, conforme o nosso entendimento, poderia expressar o conceito de alienação em Sartre. Disponibilizamos a seguir um texto produzido por um grupo de alunos:

*Para Marx a alienação estava presente na função do trabalho, mesmo sem perceber o trabalhador se auto coloca em condição de alienação.*

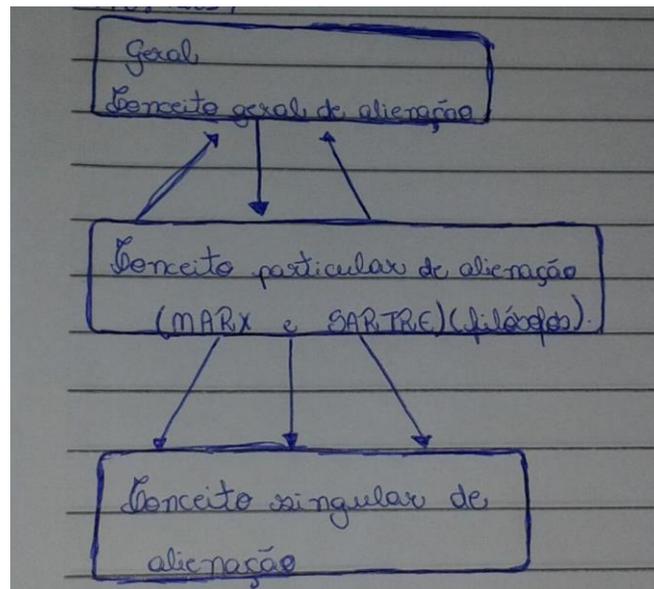
*Para Sartre homem é aquele que é livre para fazer suas escolhas, com responsabilidade sem prejudicar os outros, pois alienação é quando ele se submete ao sistema, perdendo a sua liberdade e não faz nada para impedir.*

*Portanto, tanto a charge como a tira expressa a alienação de um modo geral, perde da essência. Mas a tira apresenta a alienação que pode ser explicada por Sartre e charge pelo pensamento de Marx.*

Esse texto mostrou que um maior número deles passou a fazer uso dos conectivos, da compreensão de Sartre sobre a alienação e do princípio geral desse conceito.

Nesse momento, eles se interrogaram sobre a diferença e ao mesmo tempo a unidade do pensamento de Marx e Sartre sobre a alienação. Orientamos que há um princípio geral que permite integrar o pensamento dos dois filósofos em um sistema, contudo foram as condições históricas vividas por cada autor que teriam suscitado, em cada época, respostas a problemas que a humanidade enfrentava naquele período. Daí a existência de diferentes pensamentos sobre o conceito de alienação. Foi produzido coletivamente um mapa conceitual que apresentava a relação entre o princípio geral, a compreensão dos filósofos e as situações singulares em que se encontra materializado o conceito de alienação.

O mapa conceitual teve como finalidade subsidiar o processo de compreensão dos nexos existentes entre o pensamento de Marx, Sartre e o princípio geral do conceito de alienação, apresentando as conexões entre o núcleo geral, a compreensão de Marx e de Sartre sobre o conceito de alienação. No mapa está apresentada a relação universal/particular/singular.



**Figura 05:** Relação lógica entre as situações singulares do conceito filosófico, a compreensão de Marx e Sartre sobre alienação e o princípio geral

Depois do trabalho com o pensamento filosófico de Marx e de Sartre, esperávamos que os alunos, mediante a escrita, transitassem das representações singulares de alienação para o conceito filosófico e vice-versa. Para poder observar esse dado, elaboramos novos problemas, cuja solução exigiu do aluno a mediação do conceito filosófico. Utilizamos o debate e a produção textual sobre temas cotidianos, exigindo que, em seus argumentos, o aluno utilizasse o conceito de alienação em Marx e Sartre, os nexos essenciais que dão unidade ao pensamento desses filósofos e os conectivos lógicos que contribuiriam para a transição do singular para o universal.

Nesse caso, a produção textual sobre o conceito de alienação, utilizando a proposta de uma edição do ENEM de 2011, foi realizada sem consulta a nenhum tipo de material.



## Transcrição do texto – Aluna Bia

### Trabalho Escravo

O texto relata um trabalho escravo **mas** não se trata um escravidão de correntes **e** sim de manipulação que no texto que trata dos escravos os fazendeiros mexe com o psicológico dos escravos

Assim eles entram em trabalho de alienação pois perdeu sua liberdade de agir como podem ou querem e passaram a fazer algo obrigado exemplo: na novela Salve Jorge mulheres eram retiradas do Brasil para ir para o exterior a procura de trabalho e quando chegavam la era obrigadas a se prostituirem neste caso também podemos dizer que os autores que estudamos que Marx e Sartre relata que a novela Salve Jorge passava também era um conceito de alienação poisaquele lugar de prostituição eram obrigadas a fazer algo que não era sua vontade.

### Legenda

-  - Representação singular do conceito de alienação
-  - Representação de alienação no pensamento de Marx e Sartre
-  - Conectivos lógicos
-  - Princípio geral do conceito de alienação
- \_\_\_ - Resultado do processo dedutivo

## Texto 2 – Aluno Bruno

o Trabalho escravo hoje.

O trabalho escravo foi extinto no Brasil em 13 de maio de 1888 através da assinatura da Lei Áurea. Mas até hoje existe a escravidão, não como a forma antiga como o uso das correntes, mas de outra.

Uma das formas são as ameaças físicas e psicológicas que tiram a pessoa sem liberdade total. Assim como nos trabalhos duros do texto sofriam ameaças, na narrativa a Ra Brumman e os outros personagens também sofreram o mesmo tipo de agresse, porém os mesmos não eram escravos, ou seja eles eram oprimidos pelo Kriller e os soldados que queriam mandar no país deles, ambos não tinham liberdade, não tinham nenhum direito, o que acaba afetando a pessoa interiormente (mental) e exteriormente (físico). Geralmente quem desobedece a ordem é punido ou matam o indivíduo, por isso ninguém tenta escapar ou desobedecer. De para Sartre a perda da liberdade implica a capacidade da pessoa agir, realizar-se, ou seja se um alguém na vida, então para Sartre ambos não possui nenhum valor diante da condição em que eles estão.

Portanto a escravidão existe até hoje e a situação em que ambos estão se encaixa totalmente nos padrões de Sartre, podendo só sair deste estado se retorna a liberdade.

## Transcrição do texto – Aluno Brun

### A Escravidão hoje

O trabalho escravo foi extinto no Brasil em 13 de Maio de 1988, através da assinatura da Lei Áurea, **mas** até hoje existe a escravidão, **não** com a forma antiga como o uso das correntes, **mas** de outra.

Uma das formas são as ameaças físicas e psicológicas que deixam a pessoas em liberdade total. Assim, como os trabalhadores do texto sofreram ameaças, na narrativa a Léa Bleiman<sup>26</sup> e os outros personagens também sofreram o mesmo tipo de agressão, **porém** os mesmos **não** eram escravos, ou seja, eles eram oprimidos pelo Hitler e os soldados que queriam mandar no país deles. Ambos **não** tinham liberdade, **não** tinham nenhum direito, o que acaba afetando a pessoa interiormente (mental) e exteriormente (físico). Geralmente quem desobedece as ordens e punido **ou** matam o indivíduo, **por** isso **ninguém** tenta escapar ou desobedecer. Separa Sartre a perda da liberdade implica a capacidade da pessoa agir, realizar-se, ou seja ser um alguém na vida, **então** para Sartre ambos **não** possuem nenhum valor diante da condição em que eles estão.

Portanto a escravidão existe até hoje e a situação em que ambos estão **se encaixa totalmente nos padrões de Sartre**, podendo só sair deste estado se retoma a liberdade.

### Legenda

-  - Representação singular do conceito de alienação
-  - Representação de alienação no pensamento de Sartre
-  - Conectivos lógicos
-  - Princípio geral do conceito de alienação
- \_\_\_ - Resultado do processo dedutivo

## Texto 3 – Aluno Teteu

---

<sup>26</sup>Léa Bleiman é a personagem central de uma narrativa que organizamos durante a nossa pesquisa de Mestrado. A narrativa se encontra disponível na dissertação intitulada como *Aprendizagem de conceitos Filosóficos no Ensino Médio* (p. 102 – 103). Durante o experimento didático, realizado como parte da pesquisa de doutorado, indicamos a leitura dessa narrativa aos alunos, a fim de que fizessem a leitura e analisassem a condição de existência de Léa Bleiman, com base no conceito de alienação para Sartre. Esse texto relata as angústias e os dilemas de uma adolescente judia privada de liberdade em meio à perseguição dos nazistas contra os poloneses durante a Segunda Guerra Mundial (BELIERI, 2012).

## Esclavidão ainda persiste.

A questão da liberdade humana é abordada desde os tempos da escravidão, quando os escravos viviam de forma desumana, eram obrigados a trabalhar de forma involuntária por seus senhores, de modo que se recusasse ao trabalho sofriam cruéis torturas. Em 1888, com a abolição da escravatura, pois um fim a escravidão, mas a questão é: Será que realmente a escravidão acabou? Pode ser que os homens não mais vivem em senzalas acorrentados, mas são presos psicologicamente.

O filósofo Jean Paul Sartre, trata essa questão da liberdade como algo que define o homem. A liberdade permite fazer escolhas, para praticar ações que o define no seu modo de existir no mundo. Segundo ele um homem não livre não tem escolhas para praticar suas ações, Sartre então define esse fato como um ser alienado.

Desde a abolição do trabalho escravo até os dias atuais houve uma grande evolução, tanto na modernidade, quanto aos conceitos sociológicos, mas o trabalho escravo ainda existe, principalmente em regiões subdesenvolvidas, onde o homem não tem opção de escolhas, pois ele precisa daquilo para garantir sua sobrevivência.

Portanto o trabalho ainda que antigo mais ao mesmo tempo atual ainda persiste em assolar a sociedade, mas de forma oculta, como um venda nos olhos da sociedade.

### Transcrição do texto – Aluno Teteu

#### Esclavidão ainda persiste.

A questão da liberdade humana é abordada desde os tempos de escravidão, quando os escravos viviam de forma desumana, eram obrigados a trabalhar de forma involuntária por seus senhores, de modo que se recusasse ao trabalho sofriam cruéis torturas. Em 1888, com a abolição da escravatura, pois um fim a escravidão. Mas a questão é: Será que realmente a escravidão acabou? Pode ser que os homens não mais vivem em senzalas acorrentados, mas são presos psicologicamente.

O filósofo Jean Paul Sartre, trata essa questão da liberdade como algo que define o homem. A liberdade permite fazer escolhas, para praticar ações que o define no seu modo de existir no mundo. Segundo ele um homem não livre não tem escolhas para praticar suas ações, Sartre então define esse fato como um ser alienado.

Desde a abolição do trabalho escravo até os dias atuais houve uma grande evolução, tanto na modernidade, quanto aos conceitos sociológicos, mas o trabalho escravo ainda existe, principalmente em regiões subdesenvolvidas, onde o homem não tem opção de escolhas, pois ele precisa daquilo para garantir sua sobrevivência.

Portanto o trabalho ainda que antigo mais ao mesmo tempo atual ainda persiste em assolar a sociedade, mas de forma oculta, como um venda nos olhos da sociedade.

## Legenda

- Representação singular do conceito de alienação
- Representação de alienação no pensamento de Sartre
- Conectivos lógicos
- Princípio geral do conceito de alienação
- Resultado do processo dedutivo

## Texto 4 – Aluno Jean

Trabalho escravo.

Como podemos observar o texto referente começa com título em forma de pergunta "O que é trabalho escravo", esse título induz a o pensar sobre o trabalho, se os trabalhadores possuem ou não os direitos e também se tem a liberdade de ficar em outro trabalho.

A utilização da ironia foi usada para mostrar a muitos anos atrás principalmente nos países ricos, mas hoje em dia ainda o trabalho escravo que fica totalmente invisível para sociedade. Os trabalhadores são recrutados em sua maioria com propostas para ganhar bastante dinheiro, muitos das vezes são pessoas humildes e que não possuem escolaridade. Então a dificuldade na cidade aqui tem essas propostas. Assim em contrato e se desloca para as fazendas porque fica longe das cidades e da fiscalização trabalhista. Chegando lá se encontram em condições muito humanas, mas tem ferramentas de trabalho, roupas muito poucas, condições precária de saneamento e comida. Chegamos na seguinte questão, né? condições que esse trabalhador está são consideradas humanas? Esses trabalhadores estão com sua "liberdade de ação" bloqueada, assim chamado de ser humano na analogia de SARTE, assim sendo alienado mas não por sua vontade própria por obrigação do patrão. É chamado de uma máquina, porque perde a vontade e liberdade se torna um objeto.

Não podemos esquecer de mencionar de seus princípios e fundamentos, para ele a questão de alienação é diferente de Sartre, mas na questão do trabalho escravo se torna semelhante. O trabalhador que vive em suas condições de trabalho que são enganados eles com alguma coisa foram frustrados, assim perderam a essência de trabalho logo vimos que é um contrato de alienação para o patrão, para esse filósofo estar alienado e perde essência do trabalho, o trabalho sem saber o resultado final e ter sua cabeça manipulada e bloqueada.

Logo concluímos que esses trabalhadores são alienados por um processo de força, porque quando chegam no destino logo se depara com condições de trabalho que querem voltar imediatamente para sua cidade, mas não podem porque são amarrados psicologicamente todos o dia e assim sobre uma pessoa psicológica e tornam-se alienados sem querer né? Diferença de ser humano porque não podem se expressar e ter sua liberdade de agir, de ser, ou seja devem de ser humanos.

## Transcrição do texto – Aluno Jean

### Trabalho escravo.

Como podemos observar o texto referente começa com título em forma de pergunta "o que é trabalho escravo", esse título induz a o pensar sobre o trabalho,

se os trabalhadores recebem seu direitos e também se tem a liberdade de ficar em certo trabalho.

A oblição da escravidão já aconteceu a muito anos atrás principalmente com negros, mas hoje em dia acontece o trabalho escravo que fica totalmente invisível para a sociedade. Os trabalhadores são recrutados em sua cidades com propostas para ganhar bastante dinheiro, muitas vezes são pessoas humildes e que não possuem escolaridade. Vendo a dificuldade na cidade aceitam essas propostas. Assinam esse contratos e se deslocam para as fazendas porque ficam longe das cidades e da fiscalização trabalhista. Chegando lá se encontram e condições sub humanas, não tem ferramentas de trabalho, recebem muito pouco, condições precárias de saneamento basico. Chegamos na seguinte questão, nessa condições que esse trabalhadores são consideradas humano? Esses trabalhadores estão com a sua "liberdade de ação" bloqueada, assim deixando de ser humano na analogia de Sartre, assim sendo alienado mais não por sua vontade própria por obrigação do patrão, se tornando uma maquina, porque perde a vontade e liberdade se torna um objeto.

Não podemos esquecer de Marx e de seus princípios e fundamentos, para ele a questão de alienação é diferente de Sartre, mas na questão do trabalho escravo se torna semelhante. O trabalhador que vivem nessa condições de trabalhos que são enganados eles com certeza estavam frustrados, assim perderam a essência de trabalho logo vemos é um conceito de alienação para Marx, para esse filósofo estar alienado é perde a essencia do trabalho, é trabalhar sem saber o resultado final e ter sua cabeça manipulada e broqueada.

Logo concluímos que esse trabalhadores são alienado por um processo de forçação, porque quando chegam no devido lugar de trabalho se deparam com aquela condições de trabalho querem voltar imediatamente para sua cidade, mas não podem porque são ameaçados psicologicamente todos os dia e assim sofre uma pressão psicológica e tornam-se alienados sem querer ser. Deixando de ser humano porque não podem se expressar e ter sua liberdade de agir, ir e vir. Ou seja deixam de ser humanos.

## Legenda

-  - Representação singular do conceito de alienação
-  - Representação de alienação no pensamento de Marx e Sartre
-  - Conectivos lógicos
-  - Princípio geral do conceito de alienação
- Resultado do processo dedutivo

Podemos observara presença do conceito filosófico nos argumentos e a contribuição dos conectivos na organização dos juízos e no processo de dedução e desenvolvimento de um pensamento mais teórico. Foi possível perceber que

eles transitaram da representação singular de alienação do texto utilizado na proposta da atividade para o princípio geral do conceito de alienação (KOPNIN, 1978; LEFBVRE, 1991), utilizando para isso os conectivos lógicos. Esses dados podem ser observados em um excerto do texto do aluno Brun.

### **Aluno Brun**

Ambos não tinham liberdade, não tinham nenhum direito, o que acaba afetando a pessoa interiormente (mental) e exteriormente (físico). Geralmente quem desobedece as ordens e punido ou matam o indivíduo, por isso ninguém tenta escapar ou desobedecer. Separa Sartre a perda da liberdade implica a capacidade da pessoa agir, realizar-se, ou seja ser um alguém na vida, então para Sartre ambos não possuem.

Podemos observar que Brun utiliza o conceito de alienação de Sartre para analisar a condição dos trabalhadores apresentada no texto que estava sendo analisado. Percebemos que ele caracteriza a condição do trabalhador como perda da liberdade e, utilizando o conectivo “Se... então”, com base na análise e mediado pelo conceito filosófico, deduz a condição dos trabalhadores presentes no texto como uma condição de alienação. Fazendo uso do conectivo de negação “não”, ele retoma o conceito de alienação de Sartre e inverte a afirmação anterior do que seria a liberdade como condição para se realizar como ser humano.

O aluno Jean, por sua vez, utiliza o conectivo “logo”, marcando o processo de generalização da condição dos trabalhadores descrita no texto por meio do conceito de alienação de Sartre, entendendo a condição de alienação como perda da liberdade.

Logo concluímos que esse trabalhadores são alienado por um processo de forçação, porque quando chegam no devido lugar de trabalho se deparam com aquela condições de trabalho querem voltar imediatamente para sua cidade, mas não podem porque são ameaçados psicologicamente todos os dia e assim sofre uma pressão psicológica e tornam-se alienados sem querer ser. Deixando de ser humano porque não podem se expressar e ter sua liberdade de agir, ir e vir.

Com podemos observar nesse excerto, Jean também utiliza o conectivo “porque” para reforçar, por meio do uso do conceito filosófico, a condição de alienação dos trabalhadores do texto “O que é trabalho escravo”. Assim, o uso do conectivo “porque” auxilia o pensamento e a escrita desse aluno na transição de

uma situação singular do conceito de alienação para uma compreensão geral, ou seja, de uma compreensão menos empírica para uma compreensão mais teórica (DAVIDOV 1982; 1988). O aluno também utiliza o conectivo “mas” e, estabelecendo uma oposição entre o enunciado que mostra a liberdade de ter escolhido estar ali e a ausência da liberdade para poder deixar aquele lugar, revela a transição entre um enunciado e outro. Contudo, ambos os enunciados se encontram ancorados no conceito de alienação.

Outro dado que se repetiu em todos os textos é que os alunos, com a exceção da aluna Bia, começaram a deixar de apresentar diretamente nos textos o princípio geral de alienação. Contudo, podemos perceber que o referido princípio e os conectivos lógicos eram o meio que eles utilizavam para lidar com os textos filosóficos, organizar o pensamento e a forma de materializá-lo no texto escrito e superar as contradições entre as diferentes compreensões sobre o conceito de alienação. Podemos perceber esse fato em um excerto do texto do aluno Jean:

### Aluno Jean

Esses trabalhadores estão com a sua “liberdade de ação” bloqueada, assim deixando de ser humano na analogia de Sartre, assim sendo alienado mais não por sua vontade própria por obrigação do patrão, se tornando uma máquina, porque perde a vontade e liberdade se torna um objeto.

Não podemos esquecer de Marx e de seus princípios e fundamentos, para ele a questão de alienação é diferente de Sartre, mas na questão do trabalho escravo se torna semelhante. O trabalhador que vivem nessa condições de trabalhos que são enganados eles com certeza estavam frustrados, assim perderam a essência de trabalho logo vemos é um conceito de alienação para Marx, para esse filósofo estar alienado é perde a essencia do trabalho, é trabalhar sem saber o resultado final e ter sua cabeça manipulada e broqueada.

No primeiro parágrafo, Jean apresenta o conceito de alienação, conforme o pensamento de Sartre, e usa o conectivo “assim”, marcando a transição entre uma compreensão singular do conceito de alienação e a compreensão de alienação de acordo com Sartre. Contudo, no mesmo parágrafo, o primeiro “assim” utilizado nesse parágrafo não está exercendo função semântica. O

conectivo “porque” reforça a relação entre a condição dos trabalhadores do texto e o conceito de alienação de Sartre.

No segundo parágrafo, esse aluno tenta compreender a condição dos trabalhadores do texto a partir do conceito de alienação para Marx:

Não podemos esquecer de Marx e de seus princípios e fundamentos, para ele a questão de alienação é diferente de Sartre, mas na questão do trabalho escravo se torna semelhante. O trabalhador que vivem nessa condições de trabalhos que são enganados eles com certeza estavam frustrados, assim perderam a essência de trabalho logo vemos é um conceito de alienação para Marx, para esse filósofo estar alienado é perde a essência do trabalho, é trabalhar sem saber o resultado final e ter sua cabeça manipulada e broqueada.

Ele utiliza os conectivos “assim” para tentar deduzir a condição dos trabalhadores do texto a partir do que ele entendeu como sendo alienação para Marx e do princípio geral de alienação. Utiliza “mas” para afirmar que, embora Sartre e Marx tenham compreensões distintas de alienação, o fenômeno apresentado no texto “O que é trabalho escravo” pode ser entendido pelo mesmo conceito. Ou seja, o aluno tenta, mediante a análise, generalizar o princípio geral de alienação, unindo enunciados contrários. Assim, ao mesmo tempo em que seu pensamento consegue perceber a contradição, tenta superar essa contradição por meio do princípio geral. Para Davidov (1982; 1988), esse é o caminho para o desenvolvimento do pensamento teórico.

## 7. CONCLUSÃO

Finalizando este percurso investigativo, podemos afirmar que mais alguns passos foram dados para a sistematização de um ensino que seja promotor de desenvolvimento do pensamento humano. Em nosso caso, de modo específico, a compreensão de como se trabalhar com a linguagem filosófica, a fim de possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico em alunos do ensino médio durante as aulas de Filosofia.

Considerando que o ensino de todos os conteúdos escolares tem como finalidade o desenvolvimento do pensamento dos estudantes, fez-se necessário compreender as possíveis contribuições da aprendizagem dos conteúdos filosóficos para esse desenvolvimento. Assim, analisar as características do pensamento filosófico foi um modo de identificar o que há nele de específico para que contribua para o desenvolvimento do pensamento dos estudantes de modo geral. Conforme exposto por Cossutta (1994) e Folscheid (1997), a argumentação é a forma que a filosofia tem utilizado para conservar o curso contínuo do movimento de seus conteúdos. Vimos que é na “arena argumentativa” que os autores da Filosofia têm colocado suas teses, hipóteses, representações, conceitos, ideias, sistemas de pensamento e categorias sobre os fenômenos do mundo objetivo, estabelecendo diálogos aparentemente atemporais. É por meio da argumentação que há mais de dois mil anos a humanidade tem sistematizado e debatido as mais diversas reflexões e compreensões sobre mundo objetivo e os fenômenos relacionados à existência humana. A necessidade histórica dessas reflexões tem suscitado a existência de indivíduos que, a partir do seu tempo, promovem análises, generalizações e práticas argumentativas, a respeito do mundo objetivo e dos fenômenos relativos à existência humana. A argumentação é um meio de encontro dos indivíduos de diferentes contextos históricos; é também um meio que eles têm encontrado para superar os limites e as contradições sobre o mundo objetivo e seus fenômenos, movimentando o pensamento em direção aos fundamentos da realidade. Diante disso nos perguntávamos: qual o lugar na argumentação no ensino de Filosofia?

Quando começamos a rascunhar o projeto da nossa pesquisa, tínhamos como intenção compreender a argumentação como uma metodologia para

ensinar Filosofia. Com isso, pensávamos em verificar como as práticas argumentativas nas aulas de Filosofia poderiam contribuir para a aprendizagem de conceitos filosóficos e, assim, para o desenvolvimento de um pensamento mediado por esses conceitos. Tínhamos a intenção de nos dirigir até a História da Filosofia e verificar como a argumentação havia sido utilizada por alguns filósofos e, com base nisso, observar se nos textos clássicos haveria marcas desse tipo de discurso, as quais nos permitiriam pensar como organizar as práticas argumentativas durante as aulas. Desse modo, a nossa proposta inicial era entender o que seria uma argumentação filosófica, como trabalhar com essa argumentação em sala de aula e qual seria seu potencial como recurso metodológico para a aprendizagem de conceitos filosóficos. Logo, nos perguntávamos: afinal, a argumentação seria o meio ou o resultado do ensino de Filosofia?

Mobilizados pela questão, fizemos o levantamento de pesquisas e estudos já realizados sobre a argumentação e o ensino de Filosofia. À medida que nossos estudos foram avançando, tivemos a sensação de que nosso objeto de pesquisa não estava muito claro. Naquele momento, entendíamos que a nossa investigação deveria colaborar para a aprendizagem conceitual, como o fizemos no mestrado, quando esse era nosso objeto de estudo. Intuitivamente, possuíamos a convicção de que a aprendizagem da argumentação filosófica poderia de algum modo contribuir para o desenvolvimento do pensamento. A análise do material sobre argumentação e o ensino de Filosofia coletado na revisão de literatura levou-nos a verificar que a argumentação é um tema que tem permeado a área do ensino de Filosofia, gerando intensos debates no campo do ensino e da aprendizagem.

Algumas pesquisas apontam que a argumentação deveria ser utilizada durante o ensino de Filosofia. Em sua pesquisa, Velasco (2010) aponta que a argumentação, por meio da aprendizagem de conteúdos do campo da lógica, seria um meio para o desenvolvimento do pensamento. De um modo diferente, Russo (1994) considera que a argumentação seria o resultado do ensino de Filosofia: dessa perspectiva, ao aluno seriam oferecidas diferentes situações que exigiriam dele a argumentação. Outra perspectiva foi encontrada em pesquisas

como as de Almeida (2010) e Silveira (2007), para os quais a argumentação se desenvolve mediante a apropriação de sistemas filosóficos, conceitos, categorias e argumentos de filósofos clássicos, por meio dos quais seria desenvolvida a capacidade de argumentar de forma lógica, coerente, clara e objetiva.

Apoiados em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural concordamos com os argumentos de Almeida (2010) e Silveira (2007) de que o desenvolvimento da capacidade argumentativa não pode prescindir da aprendizagem de conteúdos provenientes da própria Filosofia. Também não descartamos a perspectiva apontada por Velasco (2010) de que a argumentação pode ser um meio para desenvolver o pensamento. Ainda, reconhecemos o valor da assertiva de Russo (1994) de que “argumentar bem” seria o resultado do ensino de Filosofia, no qual o exercício dessa capacidade seria aplicado a situações que exijam que o aluno se posicione de forma argumentativa.

Diante das perspectivas apresentadas, mantivemos nossa compreensão de que a escola é o lugar privilegiado para a aprendizagem de conhecimentos aos quais não se tem acesso no cotidiano, no caso específico, os conceitos filosóficos que se encontram objetivados e organizados na linguagem dos textos de diferentes filósofos. A aprendizagem desses conceitos é o meio para que o pensamento do aluno possa atingir níveis mais teóricos de compreensão da realidade.

Assim, por considerarmos que a questão levantada em nossa pesquisa sobre a argumentação e o desenvolvimento do pensamento filosófico estava relacionada à relação entre pensamento e a linguagem, procuramos enriquecer nossa pesquisa buscando interfaces com os estudos de autores e estudiosos da Teoria Histórico-Cultural.

O estudo da relação entre o pensamento e a linguagem levou-nos a reconhecer duas importantes funções da linguagem escrita, diretamente associadas ao nosso objeto de estudo: de um lado, favorecer o acesso a um grande universo de conceitos filosóficos; de outro, possibilitar a tomada de consciência do próprio pensamento. A linguagem escrita exige que a atenção se volte para a estrutura da língua. Durante o trabalho, vimos que, com essa linguagem, são exigidas algumas capacidades do indivíduo, tais como: a

abstração, a generalização, a análise, a reflexão e a síntese. Considerando que a etapa de desenvolvimento em que se encontra o aluno do ensino médio, como afirma Leontiev (2004), é marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica diante das exigências, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos, é comum que ele emita opiniões e defenda posicionamentos acerca de questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social. Enfim, é comum que argumente sobre os mais variados temas do cotidiano. Isso é feito de modo espontâneo, ou seja, mesmo recorrendo a alguns princípios lógicos, a atenção do adolescente está mais voltada para o tema do que para a lógica de elaboração dos seus próprios argumentos.

Assim, os argumentos apresentados pelos alunos, tanto por meio da oralidade como por meio da escrita, não raro apresentam contradições entre as premissas e a conclusão inferida. Isso se explica pelo fato de eles lidarem com os conceitos de forma espontânea e não como pertencentes a um sistema. Por isso, como afirma Davidov (1982; 1988; 2008), apoiam-se em evidências empíricas, baseando-se em representações singulares e não em princípios teóricos.

Desse modo, fomos levados à seguinte reflexão: se ação do professor pudesse explicitar as operações de pensamento que os alunos realizam em seus argumentos, destacando as operações lógicas e os elementos estruturais do texto, como os conectivos lógicos, comparando-as às que são desenvolvidas e utilizadas no interior de um sistema filosófico, criar-se-iam condições para o desenvolvimento do pensamento dos estudantes durante as aulas de Filosofia. Nesse sentido, o trabalho dirigido para a linguagem escrita exige que o aluno tenha consciência não apenas do *que dizer*, mas também do *como dizer* na apresentação completa de um pensamento, o que favorece, também, conforme Vigotski, que ele tenha maior controle sobre seu pensamento.

Desse modo, passamos a considerar que a exigência de voltar a atenção dos estudantes para a estrutura do texto filosófico durante atividades de leitura e de escrita poderia auxiliá-los na compreensão do modo de estruturação do pensamento filosófico. Essa compreensão poderia levá-los à tomada de consciência de como eles próprios estruturam e comunicam os seus

pensamentos, identificando lacunas ou coerências quando argumentam sobre algum tema.

Compreendendo a necessidade de levar os estudantes a atentar para a forma e o conteúdo do texto filosófico, ações de ensino foram organizadas e desenvolvidas no experimento didático.

Na análise dos dados coletados, observamos que três ações ganharam destaque pelo potencial formativo demonstrado durante as atividades com a linguagem filosófica: o uso do modelo gráfico, a leitura orientada do texto filosófico e a escrita argumentativa mediada pelo conceito.

a) Sobre o modelo gráfico em forma de um mapa conceitual, observamos que, antes de sua elaboração, os alunos emitiam suas opiniões sobre o filme e procuravam justificar seus posicionamentos de forma bastante intensa, mas o pensamento deles estava mais vinculado às cenas do filme e ao desejo de participar das discussões do que para a coerência das opiniões emitidas. Por meio da linguagem oral, eles nem sempre apresentavam o raciocínio completo no qual se pautavam para emitir um juízo, as premissas ficavam ocultas e eles evidenciavam apenas a conclusão do que pensavam. O fato de as premissas permanecerem ocultas pode ter várias causas. Pode ser um sinal de que eles não tinham consciência de onde derivava aquilo que pensavam, ou seja, em quais pressupostos estavam assentados para que pudessem fazer deduções acerca da situação singular analisada (o filme). Pode ser também que essa consciência até estivesse presente, mas eles não consideravam necessário explicitá-la, já que, na comunicação oral e direta entre as pessoas, o raciocínio completo não se fazia necessário, ou seja, essa modalidade de linguagem não tornava necessária a explicitação do encadeamento lógico do discurso.

Desse modo, observamos que o modelo gráfico permitiu colocar em destaque o sistema de ligações entre juízos, ou seja, os nexos essenciais que formavam o conceito trabalhado. Com ele foi possível destacar aquilo que na linguagem oral ficava oculto ou inserido na trama do discurso e que não era percebido facilmente, o que auxiliou a dirigir a atenção do aluno para a estrutura geral do conceito. Percebemos, também, que esse tipo de linguagem usada no modelo facilitou a identificação do que era nuclear no conceito trabalhado, porque

o colocava em destaque, excluindo outras informações que não eram essenciais, mas que normalmente usamos para ensinar. Na exposição oral, normalmente usamos exemplos ou imagens, enfim, recorremos a vários aspectos que podem ajudar o aluno a compreender o conteúdo. No entanto, é comum que alguns alunos se lembrem do exemplo ou da imagem, mas não do conceito que era o essencial no trabalho, ou se lembrem do conceito, mas não conseguem explicá-lo senão pelo mesmo exemplo apresentado pelo professor. A linguagem gráfica do modelo é mais abstrata do que os exemplos ou imagens, por isso, ajuda a fixar o que é nuclear no conceito. Assim, exerce a função de propiciar a unidade entre as representações singulares e particulares do conceito, reduzindo-as a um princípio geral, permitindo ampliar, aprofundar a compreensão do conteúdo estudado, bem como manter na memória não suas representações singulares (exemplos, imagens), mas o que é nuclear.

O modelo foi também essencial durante a leitura dos fragmentos dos textos filosóficos. Nesse caso, fomos orientando os alunos a usar o modelo para localizar, no conceito filosófico, os nexos e juízos presente no texto. Foi possível perceber que os alunos utilizavam a síntese sobre o conceito de alienação, em forma de um mapa, para deduzir os conceitos presentes nos textos de Marx e Sartre. Outro dado interessante foi a contribuição do modelo do conceito para a transição do pensamento de Marx para o de Sartre, bem como para a superação da contradição entre o pensamento dos dois autores, de forma que passassem a integrar um mesmo sistema conceitual.

Foi possível verificar que o modelo se transformou em uma ferramenta para os estudantes quando, em momentos posteriores, ao produzir textos, mesmo sem nossa orientação, alguns alunos reproduziram o modelo num cantinho da folha, para que servisse de base para escreverem sobre outros temas.

Episódios como esses revelam que eles ainda precisam dessa linguagem externa para orientar seus pensamentos, mas esse apoio tende a desaparecer à medida que o conceito é internalizado, transformando-se em linguagem interna.

b) Sobre a leitura orientada do texto filosófico, dois aspectos merecem destaque.

Primeiro, é comum que o professor explique o conteúdo, deixando que a leitura do texto seja feita individualmente pelo estudante. No entanto, a linguagem filosófica é densa, repleta de termos que não fazem parte do repertório linguístico da maioria dos alunos do ensino médio. A fragilidade na formação de leitores nas escolas públicas brasileiras, como evidenciado pelos baixos índices nas avaliações de língua portuguesa (GALUCH; SFORNI, 2009), aliada à complexidade própria do texto filosófico, permite inferir que, se não houver orientação do professor no momento em que o aluno está em contato com o texto, de fato não há interação do estudante com a linguagem filosófica em sua forma mais elaborada. Desse modo, a aprendizagem acaba restrita ao que foi explicado pelo professor. Além disso, sem orientação, o estudante não adquire estratégias para ler um texto filosófico, dependendo sempre da explicação de outra pessoa. Promovendo a leitura coletiva e elaborando roteiros de leitura, o professor tem condições de realizar a orientação necessária para o conteúdo em estudo.

O segundo aspecto está ligado à tomada de consciência da estrutura de um argumento filosófico. Consideramos que a orientação durante a leitura do texto, com destaque para palavras-chave, é fundamental para que a atenção dos estudantes seja deliberadamente voltada para a lógica da construção do discurso filosófico. Durante o experimento, observamos que os estudantes conseguiram perceber o conceito filosófico como um sistema de juízos singulares, unidos por um princípio geral e por conectivos lógicos. A percepção de que um argumento apresentado por um filósofo não é apenas uma opinião isolada, mas parte de um sistema cuja coerência interna é fundamental, faz com que os alunos vejam a filosofia não como um amontoado de especulações aleatórias, mas como um corpo de conhecimentos elaborados com rigor teórico e metodológico. Essa percepção não é formada se a atenção dos estudantes não for dirigida para a lógica do discurso organizado conceitualmente.

c) Sobre a escrita argumentativa mediada pelo conceito, observamos que a produção escrita, por meio da qual os alunos procuraram desenvolver um argumento que explicitasse integralmente as premissas, os conectivos e a dedução, foi a ação que mais exigiu deles a tomada de consciência do próprio

pensamento,devendo identificar a coerência, a incoerência e as lacunas daquilo que afirmavam. No entanto, apesar de essa ação ter sido a mais marcante nesse aspecto, consideramos que ela só teve esse impacto por que foi antecedida pelas duas anteriores. Isto é, como tínhamos elaborado o modelo gráfico e promovido a a leitura orientada, a percepção dos estudantes sobre a elaboração de um argumento foi sendo modificada. Fomos percebendo que, à medida que eles foram tomando consciência da presença e da função dos conectivos lógicos no texto dos filósofos, começaram a dar maior atenção ao uso que faziam nos próprios textos. Enfim, as ações anteriores possibilitaram que eles vissem o “jogo” de outro modo e, por isso, passaram a “jogar de outro modo”, conforme analogia feita por Vigotski:

A transição a um novo tipo de percepção interna significa também a transição a um tipo superior de atividade interna. Porque perceber as coisas de um outro modo significa ao mesmo tempo perceber novas possibilidades de atuação em relação a elas. Como no tabuleiro de xadrez: vejo de outra maneira e jogo de outra maneira. Ao generalizar o processo próprio de atividade adquire a possibilidade de adotar uma atitude distinta em relação a ele. Em termos simples, o processo é selecionado da atividade geral de consciência. Sou consciente de que recordo algo, é dizer, converto a própria recordação em objeto da consciência. Surge uma seleção. De certa forma, qualquer generalização envolve a escolha do objeto. Portanto, a tomada de consciência, interpretada como uma generalização, conduz imediatamente ao domínio. Portanto, o fundamento da tomada de consciência está na generalização dos próprios processos mentais, o que leva ao seu domínio<sup>27</sup>(VYGOTSKY, 1993, p 123).

Na produção da escrita argumentativa foi a vez de os estudantes não apenas observarem e analisarem o que estava no texto filosófico, mas também de

---

<sup>27</sup>Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “La transición al nuevo tipo de percepción interna significa también la transición al tipo superior de actividad psíquica interna. Porque percibir las cosas de otro modo significa a mismo tiempo adquirir nuevas posibilidades de actuación con respecto a ellas. Como en el tablero de ajedrez: lo veo de otra manera y juego de otra manera. Al generalizar el proceso propio de actividad adquiero la posibilidad de adoptar una actitud distinta respecto a él. Dicho simplemente, dicho proceso es seleccionado de la actividad general de la conciencia. Soy consciente de que recuerdo algo, es decir, convierto el propia recuerdo en un objeto de la conciencia. Surge una selección. En cierto modo, toda generalización conlleva la elección de objeto. Por eso, la toma de conciencia, interpretada como una generalización, conduce de inmediato al dominio. Por consiguiente, en el fundamento de la toma de conciencia está la generalización de los propios procesos psíquicos, lo que conduce a su dominio” (VYGOTSKY, 1993, p 123).

produzirem por escrito um argumento que fosse mediado por conceitos. Essa ação poderia ser realizada verbalmente, porém, a escrita, por ser “a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida” (VIGOTSKI, 2001, p. 455) exige a estruturação completa dos enunciados, conectivos e deduções, do que a linguagem oral, que é mais abreviada, por poder recorrer à entonação e porque a presença do interlocutor, acaba, por vezes, não exigindo. Ao exigir esse discurso mais desenvolvido, a produção escrita também acaba requerendo maior reflexão e explicitação do próprio pensamento, tornando o próprio pensamento objeto de atenção do sujeito. Esse caminho o leva à tomada de consciência e ao domínio do pensamento, como afirma Vigotski. Desse modo, podemos concluir que a tomada de consciência da linguagem escrita auxilia na tomada de consciência da linguagem filosófica.

Mesmo entre os alunos que não conseguiram estruturar um texto com a lógica exigida, observamos que eles reconheciam os limites do texto produzido, mas, muitas vezes, não dominavam suficientemente a língua portuguesa para dela fazer uso com facilidade. Esse foi um grande empecilho com que nos deparamos durante o experimento. As dificuldades relacionadas à compreensão de texto e à escrita apresentadas pelos alunos ficaram evidentes durante o experimento. Os textos apresentados estão bastante distantes daquilo que se espera de um estudante que já esteve nos bancos escolares por, no mínimo, 11 anos, com aulas semanais de Língua Portuguesa por todo esse período. Por um lado, os alunos, por vezes, surpreendem-nos pela riqueza argumentativa de suas manifestações orais, o que revela o grande potencial do pensamento do adolescente. Por outro, causa-nos preocupação a dificuldade de usarem a linguagem escrita em sua forma padrão, o que revela o fracasso escolar da escola pública brasileira. Mais do que uma dificuldade específica em uma área de conhecimento, nosso experimento evidenciou o que afirmam Galuch e Sforini (2009): a falta de domínio da língua materna em sua forma escrita afeta a aprendizagem das demais áreas de conhecimento.

O percurso investigativo realizado ofereceu-nos elementos para defender a tese de que o trabalho com a linguagem filosófica pode favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico de alunos do ensino médio, desde que

ações docentes orientem sua atenção e sua análise para a forma e o conteúdo dessa linguagem. Algumas ações como o uso de modelos gráficos que ressaltem o nuclear do conceito, a leitura orientada do texto filosófico e a escrita argumentativa mediada pelo conceito mostraram-se de grande potencial formativo. Outras ações, embora não tenham feito parte do experimento, podem também ser significativas no desenvolvimento dos estudantes, desde que orientadas por essa mesma finalidade.

A satisfação de concluir a presente tese, mescla-se à insatisfação de vê-la sendo concluída justamente no momento em que, novamente, a Filosofia perde seu espaço como disciplina obrigatória no ensino médio, insatisfação que, infelizmente, nos acompanhou pelos dois últimos anos de realização da pesquisa. Desde a graduação em Filosofia temos buscado entender as questões relacionadas ao ensino dessa área do conhecimento. No ano de 2004, fomos aprovados em um concurso para ingresso na carreira de professor de Filosofia da rede estadual de educação do estado do Paraná. Ficamos felizes porque seríamos professor de escola pública, com plano de cargo e carreira, previdência própria, auxílio transporte, plano de saúde e ainda trabalharíamos na mesma escola em que recebemos toda a nossa formação básica. Essa alegria foi coroada em 2008, com a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia em todos os anos do ensino médio.

Contudo, no final do ano de 2014, começamos a viver a perda de direitos que havíamos conquistado enquanto categoria, em um longo processo de luta: regime previdenciário, gratificação por tempo de serviço, horas destinadas para a organização do trabalho docente, promoções e progressões salariais, atraso de pagamentos, atendimento médico pelo plano de saúde precário, suspensão de programas e projetos destinados a complementação curricular, fechamento de escolas, fechamento de turnos de funcionamento das escolas, superlotação das salas de aula do ensino médio e atraso dos repasses financeiros por parte do Estado para a manutenção e conservação do espaço escolar.

Assim, em fevereiro de 2015, deu-se início a uma das maiores graves dos professores e funcionários da Educação Básica do Estado do Paraná. Diante dessa situação fomos à luta! Participamos de acampamentos, piquetes, palestras,

reuniões, ocupações da Assembleia Legislativa... Percorremos as escolas de nossa região pedindo aos colegas de profissão que resistissem na luta. Como esquecer o fatídico 29 de abril de 2015, quando professores, funcionários estaduais, pais e alunos foram massacrados com bombas de gás e bala de borracha enquanto insistiam para que os projetos de lei, PLC 06/2015 e PLO 60/2015, que violavam todos os nossos direitos, fossem retirados da votação na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná? Só em 2015 foram duas greves gerais em que nos mantivemos firmes e resistentes diante do projeto das propostas de ajuste econômico no Estado do Paraná que incidiam diretamente sobre a educação pública estadual.

Em 2016, outros enfrentamentos aconteceram contra a PEC 241 (Proposta de Emenda à Constituição 241, que pretendia congelar gastos em saúde e educação por 20 anos) e a MP 746 (referente à reforma do ensino médio). Contra essas medidas, novas greves foram realizadas e as escolas, ocupadas pelos alunos, a fim de impedir a aprovação da MP 746. Não nos furtamos de participar desses intensos momentos e movimentos vividos na educação pública do nosso estado e na educação nacional. Dentre as mudanças previstas pela MP 746, estava a retirada da obrigatoriedade da Filosofia do currículo do ensino médio. Assim, em nível nacional, praticamente durante todo o ano de 2016, nosso campo de atuação e pesquisa ficou na berlinda em razão dessas ações. A questão nos atingiu diretamente enquanto professor e pesquisador do ensino dessa área do conhecimento: essas condições objetivas afetaram profundamente as condições subjetivas necessárias à produção intelectual.

Por algumas vezes, pensamos sobre o sentido desta pesquisa diante do cenário que vivenciamos e que continua a nos assombrar. Em outras, porém, pensávamos que talvez esse fosse justamente o momento de produzir o que estávamos produzindo, já que, por meio da nossa pesquisa, reforçamos o valor da Filosofia na formação dos estudantes da educação básica. Desse modo, esta tese também se constitui em um instrumento de luta, cujo sentido fomos resgatando à medida que reconhecemos que, apesar de termos perdido algumas batalhas, continuaremos lutando e resistindo! Mesmo caídos, nos levantaremos!

Esta tese é mais uma “voz que se levanta além da voz dos dominadores”.

A injustiça vai por aí com passo firme.  
Os tiranos se organizaram para dez mil anos.  
O poder assevera: Assim como é deve continuar  
a ser.  
Nenhuma voz senão a voz dos dominantes.  
E nos mercados a espoliação fala alto: agora é  
minha vez.  
Já entre os súditos muitos dizem:  
O que queremos, nunca alcançaremos,  
Quem ainda é vivo, nunca diga: nunca!  
O mais firme não é firme.  
Assim como é não ficará.  
Depois que os dominantes tiverem falado  
Falarão os dominados.  
Quem ousa dizer: nunca?  
A quem se deve a duração da tirania? A nós.  
A quem sua derrubada? Também a nós.  
Quem será esmagado, que se levante!  
Quem está perdido, que lute!  
Quem se apercebeu de sua situação, como  
poderá ser detido?  
Os vencidos de hoje serão os vencedores de  
amanhã.  
De nunca sairá: ainda hoje.

(BRECHET, 1996, p. 149)

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

ABRANTES, Ângelo Antonio. O desenvolvimento do pensamento teórico: Mediações educacionais. In: **GT: Filosofia da Educação/** n. 17. 29ª Reunião da Anped, p. 1-18, 2006.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-1758-Int.pdf>.

Acesso em 20 – 08 - 2014.

AFANÁSSIEV, Victor G. Fundamentos da filosofia. 2.ed. Moscovo: Edições Progresso, 1985.

ALMEIDA, Aires. A lógica e o lugar da razão. In: RIBEIRO, Henrique Jales; VICENTE, Joaquim Neves (Orgs.). **O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia**. 1. ed. Coimbra: Ciência. Inovação, 2010, p. 125 – 144.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente. In: **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: UNESP, V. 25, nº 1. Jan/Abr. 2014, p. 228-246.

AQUINO, Orlando Fernández. L. V. Zankov: aproximações à sua vida e obra. In: LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 233-261.

ARANTES, Paulo Eduardo. **Um departamento francês de Ultramar**. Estudos sobre a formação da cultura filosófica Uspiana (Uma experiência dos anos 60), Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

ARÊDES, José. Argumentação e cuidado de si. In: RIBEIRO, Henrique Jales; VICENTE, Joaquim Neves (Orgs.). **O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia**. 1. ed. Coimbra: Ciência. Inovação, 2010, p. 75 – 90.

ARISTÓTELES. **A arte retórica e arte poética**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

BELIERI, Cleder Mariano. **Aprendizagem de Conceitos Filosóficos no Ensino Médio**. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BELIERI, Cleder Mariano; SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Interações entre conceitos espontâneos e filosóficos na disciplina de Filosofia no Ensino Médio. **Contrapontos** (UNIVALI), v. 10, p. 50-56, 2010.

BRASIL. Lei nº. 9.394. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n. 248,23/12/1996.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**; Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias**, Brasília, 2000.

BRECHT, Bertolt. Elogio da dialética. In: CAMPOS, Haroldo. Breve antologia de Bertolt Brecht. **Fragmentos**, v. 5, n. 1, p. 143-155, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/4909/4270>>. Acesso em: 11 de Janeiro de 2017.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de et al. A história da ciência, a psicogênese e a resolução de problemas na construção do conhecimento em sala de aula. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: USP, v.19, n.2, dez. 1993, p. 245-256.

CAVALEIRO, Patrícia Cristina Formaggi. **Organização do Ensino da Linguagem Escrita: contribuições da Abordagem Histórico-Cultural**. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

CHARLOT, Bernardo. Da relação com o saber. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSSUTTA, Frederic. Elementos para a leitura dos textos filosóficos. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DAVIDOV, Vasili. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, Vasili. **Problems of developmental instruction: a theoretical and experimental psychological study**. Translated by Peter Moxhay. Nova Science Publishers, 2008.

DAVYDOV, Vasili. **Tipos de Generalización en la Enseñanza**. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DELORS, Jacques et al. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre a educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO. 2001.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde El nacimiento hasta El ingreso em La escuela. In: SMIRNOV, A.A., LEONTIEV, A.N., RUBINSHTEIN, S.L. & TIEPLOV, B.M. (Orgs.) **Psicología**. México: Grijalbo, 1969.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov & M. Shuare (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987.

FAVARETTO, Celso Fernando. Notas sobre ensino de filosofia. In: ARANTES, Paulo; SILVA, Franklin Leopoldo e; FAVARETTO, Celso Fernando; FABRINI, Ricardo Nascimento; MUCHAIL, Selma Tannus (Orgs.). **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1996, p. 77-86.

FABRINI, Ricardo Nascimento. O Ensino de Filosofia no 2º grau: “Uma Língua de Segurança”. In: ARANTES, Paulo; SILVA, Franklin Leopoldo e; FAVARETTO, Celso Fernando; FABRINI, Ricardo Nascimento; MUCHAIL, Selma Tannus (Orgs.). **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1996, p. 87-94.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. In: **X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento**. Uberlândia, 2010. v. 1, p. 1-11.

GALLO, Silvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma Didática Para o Ensino Médio**. Campinas: Papyrus, 2012.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHIK, José Leon. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cad. Pesqui.** [online]. 2016, vol.46, n.159, pp.234-258.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15742016000100234&lng=pt&nrm=iso&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742016000100234&lng=pt&nrm=iso&tIng=pt)  
Acesso em 02/01/2017.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. In: **Educação, Porto Alegre**, v.32, n.1, p.79- 83, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5140/3776>  
Acesso em: 01/06/2016.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002. p. 45-59.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GORSKI, D. P. Language y conocimiento. In: **Pensamiento e Lenguaje**. Traducción Augusto Vidal Roget. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1959.

GORSKI, D. P. **Logica**. Traducción Augusto Vidal Roget. México: Editorial Grijalbo, S. A., 1960.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Sobre o Ensino de Filosofia**. Tradução Arthur Morão, Lisboa: 1996.

Disponível: [www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net)

Acessado em 11/12/2013

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

ILYENKOV, Evald Vasilyevich. La ascensión de lo abstracto a lo concreto en principios de la lógica dialéctica. In: JIMÉNEZ, Alfredo Tecla. **Teoría de la construcción del objeto de estudio**. México: Instituto Politécnico Nacional, 2006. p. 151-200.

ILYENKOV, Evald Vasilyevich. The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital. Delhi: Aakar Books, 2008.

LEBRUN, Gerard. **Por que filósofo?** Estudos Cebrap (São Paulo), v. 15, 1976, p.148-153, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1991.

LEONEL, Zélia. Tendência atual da História da Educação. In: **Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas: Autores associados, 2007, p. 53-72.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. Desarrollo de La psiquis. La consciencia humana. In. Smirnov, A. A., Leontiev, Alexis; Rubishtein, Sergei; Tievplov, B. M. **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo S. A.: 1969. p. 74 – 92.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 315-350.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas

contribuições para a Didática. In: **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação**, Goiânia, 2006.

Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>

Acesso em 20 -12 - 2013.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso. **A prática de ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista**: construção de uma experiência problematizadora com o ensino. 2005. 223 Fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**: Introdução Evolucionista à Psicologia. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, p.143-190.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. 314f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

Marx, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004. MASCAGNA, Giseli Cristina. C. **Adolescência**: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski. 2009. 184f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MASCAGNA, Giseli Cristina. **Adolescência**: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski. 2009. 184f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MISHLER, Elliot. G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: LOPES, Luiz; BASTOS, Liliانا (Orgs.). **Identities**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado das Letras, 2002, p. 97-119.

MORAIS, Vinicius de. **Antologia Poética**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

MOURA, Manoel Oriosvaldode; MOURA, Anna Regina Lanner de. **Escola um espaço cultural**: Matemática na Educação Infantil: Conhecer, (re)criar - Um modo de lidar com as dimensões do mundo. São Paulo: Diadema/SECEL, 1998.

MUCHAIL, Selma Tannus. Ler, Escrever, Pensar. In: ARANTES, Paulo; SILVA, Franklin Leopoldo e; FAVARETTO, Celso Fernando; FABRINI, Ricardo Nascimento; MUCHAIL, Selma Tannus (Orgs.). **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1996, p. 67-76.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. A Organização do Ensino e a Formação do Pensamento Estético-Artística Teoria Histórico-Cultural. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Valdiléia Xavier de. “Olha, é só um truque, tem desenho lá!” - o Ensino de Arte com Base em Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. 2013. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves. **Aprendizagem conceitual na Educação Infantil**. 2016. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Filosofia. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

PINHEIRO, Alba Aparecida Matarezi. **Aprendizagem conceitual**: o cinema como possibilidade formativa. 2016. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PISSARRA, Mário. O ensino da lógica no ensino liceal e secundário. In: RIBEIRO, Henrique Jales; VICENTE, Joaquim Neves (Orgs.). **O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia**. 1. ed. Coimbra: Ciência. Inovação, 2010, p. 91-108.

RODRIGO, Lidia Maria. Uma alternativa para o ensino de filosofia no ensino médio. In. SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto. **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007, p. 37-52.

RODRIGUES, Vera Lúcia Gouvêa de Camargo. **Aprendizagem do Conceito de Volume e o Desenvolvimento Intelectual**: uma experiência no ensino fundamental. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina (Orgs.). **Após Vygotsky e Piaget**: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p 129-137.

RUSSO, Hugo Antonio. **Didática especial da filosofia no segundo grau**: subsídios para uma teoria didática. 1990. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

SAIZ, Carlos; RIVAS, Silvia. Melhorar el pensamiento crítico contribuye al desarrollo personal de los jóvenes? In: RIBEIRO, Henrique Jales; VICENTE, Joaquim Neves (Orgs.). **O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia**. 1. ed. Coimbra: Ciência. Inovação, 2010, p. 39-52.

SARTRE, Jean Paul. O Existencialismo é um Humanismo. In: MARÇAL, J. (Org.). **Antologia de Textos Filosóficos**. Tradução Luiz Damon Moutinho. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009, v. 1, p. 616-639.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: José Carlos Libâneo; Nilda Alves. (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, v.1, p. 469-488.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Epub/UFRGS, vol. 40, nº. 2. Abr./Jun. 2015, p. 375-397.

Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45965/33402>.

Acesso em: 01/07/2015.

SILVEIRA, R. J. T. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto. **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007, p. 77-118.

SOUZA, Gilson Luiz Rodrigues; OLIVEIRA, Tiago Mendes. A Classe Operária Vai ao Paraíso: Alienação pelo Trabalho. In: **Revista Brasileira de Gestão e Engenharia**. São Gotardo, nº 4. Jul./dez. 2011, p. 115-118.

SPOSITO, Marília Pontes. (Des) encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

TALIZINA, Nina. **Manual de Psicología Pedagógica**. San Luís Potosi: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luís Potosi, 2000.

VALENTE, Célia. **O Salto para a vida**. Editora: FTD, Curitiba: 1999.

VELASCO, Patrícia Del Nero. **Educando para a Argumentação**. Editora: Autêntica, Belo Horizonte, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos Sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas:** tomo II. Madri: Visor, 1993.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Psicologia Pedagógica.** (Edição Comentada). Porto Alegre: Artmed, 2003.

## ANEXOS

### ANEXO A – Fragmentos do texto *Manuscritos econômico-Filosóficos*

1) O trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz de fato, mercadorias em geral [...] o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalho, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, com alienação [...] O trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores objetos e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital. [...] O trabalhador encerra a sua vida no objeto, mas agora não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. [...] Quanto mais, portanto, o trabalhador se apropria do mundo externo, da natureza sensível, por meio seu trabalho, tanto mais ele se priva dos meios de vida segundo um duplo sentido: primeiro, que sempre mais o mundo exterior deixa de ser um objeto pertencente ao seu trabalho [...] O trabalhador se torna, portanto um servo do seu objeto. Primeiro porque ele recebe um objeto do trabalho, isto é, recebe trabalho; e, segundo, porque recebe meios de subsistência. Portanto para que possa existir, em primeiro lugar, como trabalhador e, em segundo, como sujeito físico. [...] O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. 2) [...] O estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no ato da produção, dentro da própria atividade produtiva [...] Primeiro, que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem mais infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto de si quando fora do trabalho e fora no si quando no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele [...] Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (trabalhador) só se sente livre em suas funções animais como comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos, etc., em suas funções humanas só se sente animal com animal. O animal se torna humano e o humano animal. 3) A vida genérica, tanto no homem quanto no animal, consiste [...] que o homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo inorgânico, tanto na medida em que ela é um meio de vida imediato, quanto

na medida em que ela é um objeto/matéria e o instrumento de sua atividade vital [...] Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza [...] O trabalho aparece no homem, a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção de existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico, e atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. A vida mesmo aparece só como meio de vida [...] O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente [...] A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente e só por isso ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência [...] Em geral, a questão de que o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como uma deles está estranhado da sua essência humano. O estranhamento do homem, em geral toda a relação na qual o homem está diante de si mesmo, é primeiramente efetivado, se expressa, na relação em que o homem está para com o outro homem. Se o produto do trabalho me é estranho, se ele defronta-se como poder estranho, a quem pertence então? Se minha própria atividade não me pertence, é uma atividade estranha, forçada, a quem ela pertence, então? A outro ser que não eu. Quem é este ser? 4) O ser estranho ao qual pertence o trabalho, para o qual o trabalho está a serviço e para a fruição do qual está o produto do trabalho, só pode ser o homem mesmo. Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho que está diante dele, então isto só é possível pelo fato de o produto do trabalho pertencer a um outro homem fora do trabalhador. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem que ser fruição para um outro e alegria de viver para outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem [...] Se ele se relaciona com sua própria atividade como uma atividade não-livre, então ele se relaciona com ela como uma atividade a serviço de, sob o domínio, a violência e o jugo de um outro homem. MARX, K. **Manuscritos econômico-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

## ANEXO B – Fragmentos do texto *O Existencialismo é um Humanismo*

[...] Se Deus não existe, há pelo menos um ser no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito: este ser é o homem [...] o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialista o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar, concomitantemente, o valor do que estamos escolhendo, pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhemos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem o ser para todos. Se, por outro lado, a existência precede a essência, e se nós queremos existir ao mesmo tempo em que moldamos nossa imagem, essa imagem é válida para todos e para toda a nossa época. O existencialista declara frequentemente que o homem é angústia. Tal afirmação significa o seguinte: o homem que se engaja e que se dá conta de que ele não é apenas aquele que escolheu ser, mas também um legislador que escolhe simultaneamente a si mesmo e a humanidade inteira, não consegue escapar ao sentimento de sua total e profunda responsabilidade. Só podemos contar com o que depende da nossa vontade ou com o conjunto de probabilidades que tornam a nossa ação possível. Quando se quer alguma coisa, há sempre elementos prováveis. Posso contar com a vinda de um amigo. Esse amigo vem de trem ou de ônibus; sua vinda pressupõe que o ônibus chegue na hora marcada e que o trem não descarrilhará. Permaneço no reino das possibilidades; porém, trata-se de contar com os possíveis apenas na medida exata em que nossa ação comporta o conjunto desses possíveis. A partir do momento em que as possibilidades que estou considerando não estão diretamente envolvidas em minha ação, é preferível desinteressar-me delas, pois nenhum Deus, nenhum desígnio poderá adequar o mundo e seus possíveis a minha vontade. [...] Não posso, porém, contar com os homens que não conheço, fundamentando-me na bondade humana ou no interesse do homem pelo bem-estar da sociedade, já que o homem é livre e que não existe natureza humana na qual possa me apoiar [...] se bem que seja impossível encontrar em cada homem uma essência universal que seria a natureza humana, consideramos que exista uma universalidade humana de condição. Não é por acaso que os pensadores contemporâneos falam mais frequentemente da condição do homem do que de sua natureza. Por condição, eles entendem, mais ou menos claramente, o conjunto dos limites a priori que esboçam a sua situação fundamental no universo [...] Quando declaro que a liberdade, através de cada circunstância concreta, não pode ter outro objetivo senão o de querer-se a si própria, quero dizer que, se alguma vez o homem reconhecer que está estabelecendo valores, em seu desamparo, ele não poderá mais desejar outra coisa a não ser a liberdade como fundamento de todos os valores. Isso não significa que ele a deseje abstratamente. Mas simplesmente, que os atos dos homens de boa fé possuem como derradeiro significado a procura da liberdade enquanto tal [...] Temos que encarar as coisas como elas são. E, aliás, dizer que nós inventamos os valores não significa outra coisa senão que a vida não tem sentido a priori. Antes de alguém viver, a vida, em si mesma, não é nada; é quem a vive que deve dar-lhe um sentido; e o valor nada mais é o que esse sentido escolhido. SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.