

LETRAMENTO E A PRESENÇA INTENCIONAL DO LETRAMENTO FILOSÓFICO: UMA EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA EM CHAPADINHA/MARANHÃO

LITERACY AND THE INTENTIONAL PRESENCE OF PHILOSOPHICAL LITERACY: AN
EXPERIENCE OF PHILOSOPHY TEACHING IN THE MUNICIPALITY OF
CHAPADINHA, MARANHÃO

Plínio Santos Fontenelle¹
Jônatas Viégas da Silva²

Resumo:

Como resultado de pesquisa teórico-metodológica referente ao Programa de Pós-Graduação em Rede (Prof-Filo), o presente artigo tem como intento investigar o letramento e as suas práticas trazidas do meio social enquanto condições de leitura e escrita entre os alunos do ensino básico, em um município do Estado do Maranhão (estado brasileiro da região Meio-Norte amazônico). Concebe-se as condições sociais abertas dialeticamente no processo do conhecimento, sendo possível este ser (re)construído e (re)contextualizado, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem da disciplina filosofia no ensino fundamental. Parte-se de um real suporte teórico, encontrado no pensamento de Mikhail Bakhtin para a questão principal do letramento; e para as questões de ordem metodológica quanto ao ensino de filosofia, parte-se dos seguintes teóricos: Sílvio Gallo, Alejandro Cerletti e Renata Aspis. Estabelece-se as relações entre filosofia e letramento, a fim de associar as práticas socioculturais de letramento, vivenciadas no contexto dos alunos trabalhados em sala de aula, e possibilitar o diálogo dos conteúdos da tradição filosófica, ampliando assim o universo interpretativo e de caráter filosófico. Essa questão do Letramento vem sendo por nós pesquisada para o ensino de filosofia no geral.

Palavras-chave: Letramento; Letramento Filosófico; Ensino de Filosofia; Ensino Básico

Abstract:

From theoretical-methodological research in the Graduate Program Network (Prof-Philo), the aim of this work is to investigate literacy and its practices brought from the social environment including reading and writing among middle school students in a municipality in the state of Maranhão (a Brazilian state in the Central Northern Amazon region). Social conditions are dialectically open in the knowledge process, which can be (re)constructed and (re)contextualized, especially in the teaching-learning process in the subject of philosophy during middle school. This begins from real theoretical support, found in the thought of Mikhail Bakhtin for the main issue of literacy. Furthermore, the methodology for teaching philosophy follows theorists Sílvio Gallo, Alejandro Cerletti, and Renata Aspis. The relationships between philosophy and literacy are established with students in the classroom to associate the sociocultural practices of literacy. This issue of literacy has been researched by us for the teaching of philosophy in general.

Keywords: Literacy; Philosophical Literacy; Teaching Philosophy; Basic Education

¹ Universidade Federal do Maranhão. Email: fontenelle.plinio@ufma.br

² Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA - UFPR (Prof-Filo); Bacharel em Direito pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Fac. São Luís; Professor de Direito Civil - IESF/MA. Email: jonatasviegas@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4078-8967>

Introdução

Proporcionando alcançar os melhores caminhos para o desenvolvimento de nossas ações em sala de aula, buscamos sempre o melhor método didático ou estratégias metodológicas para a organização do nosso cotidiano nas escolas. É evidente a atenção ao trabalho educativo possibilitando aprofundamentos teóricos e práticos, mas nosso trabalho pedagógico deve pautar por objetivos mais que estabelecidos sistematicamente, almejando-se sempre o que queremos: o êxito da aprendizagem. Não importa a área do ensino.

Mas o instante aqui requer fazer apontamentos para as aulas de filosofia em uma escola de 6º ano no norte do Estado do Maranhão. Os estudos específicos com esta classe em especial, na verdade, vêm sendo desenvolvidos a partir de uma longa vivência experiencial com o Ensino Médio. Nas duas esferas etárias, os alunos demonstraram dificuldades iniciais quanto às leituras e formas de interpretação dos textos mais simples ou de pequenas histórias. E, aquelas construções supra referidas em prol de almejar ao “êxito da aprendizagem” parecem fazer frente à seguinte realidade: nossos alunos demonstram sérias dificuldades, e localizadas em várias regiões brasileiras, quanto à prática de leitura. E quanto ao fato de sabermos que o ato do filosofar – acreditar no ideal de criticidade de uma criança – requer ainda um esforço da leitura e da escrita, como apostar no potencial crítico e reflexivo dos próprios alunos a partir de aulas de filosofia?

A pesquisa que determinou o presente artigo, suscitou a tarefa atual do professor de filosofia como um ser criativo a partir dos métodos escolhidos, as fontes suscitadas com seus portes teóricos, até os bons resultados empreendidos. Ela fez parte de um mestrado em rede referente ao Ensino de Filosofia e explanou sobre as dimensões do letramento em geral e suas possibilidades concretas para um letramento filosófico. O maior interesse foi proporcionar, numa região de baixo IDH no Maranhão, reflexões consideráveis sobre as práticas sociais de letramento das crianças. A sala de aula foi o principal espaço para o diálogo entre as práticas sociais de letramento, vivenciadas no universo cultural desses alunos, com o legado da tradição filosófica. Mas, passados novos momentos, queremos reiterar esse itinerário do letramento para o letramento filosófico como questão teórica principal abordada, porque entendemos que os resultados redirecionados aos seus principais interlocutores, a fim de se reconhecerem no processo de aprendizagem, também são partes dos diálogos investigados dentro e fora das salas de aula, e por entenderem que os conteúdos dessa área do conhecimento – Filosofia -, devem ser notados também na vida cotidiana na qual fazem parte. A mesma vida cotidiana que possibilita a experiência de pensar o mundo a partir de suas próprias realidades sociais e culturais. Reafirmamos a ideia que essa pesquisa “conversou” com os alunos, pais, educadores, até o momento de sua conclusão.

A aprendizagem da leitura e da escrita tem se constituído historicamente um desafio sobretudo para sociedade brasileira, configurando-se como matéria básica de diversas pesquisas na seara educacional, sob variados ângulos. Algumas pesquisas evidenciam o desafio que tem representado alfabetizar a maioria da população de modo significativo bem como práticas que envolvem a aquisição do letramento. Assim, como podemos nos reportar sobre o letramento filosófico? Vejamos alguns passos conceituais relevantes para o desenvolvimento de nossa proposta.

Letramento e os gêneros discursivos como práticas letradas

O estudo dos gêneros por muito tempo esteve relacionado à literatura. As proposições de Mikhail Bakhtin (1895-1975) sobre essa temática contribuíram de modo significativo para que tal conceito se expandisse e passasse a ser aplicado em diversas situações de linguagem de modo geral. Assim, as noções de gêneros ultrapassam os limites do âmbito literário e passa a figurar em diferentes áreas do conhecimento.

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

Desse modo, é necessário esclarecer os conceitos de gêneros discursivos e dialogismo, cunhados por Bakhtin, e principalmente expor de que forma serão empregados neste estudo. Ele define dialogismo como sendo: “a realidade fundamental da língua; o princípio constitutivo da linguagem, e a condição de sentido do discurso” (Bakhtin, 1986, p. 123) ocorrendo através de manifestações que interligam as situações comunicativas numa grande corrente.

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

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissociavelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. (Bakhtin, 2016, p. 12).

Bakhtin enfatiza ainda que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana” (Bakhtin, 2016, p. 12). Assim, de acordo com Bakhtin, os mais diversos campos da atividade humana estão intrinsecamente relacionados ao uso da linguagem. Essa característica fundamental dos gêneros dos discursos confere à linguagem condições e possibilidades de desenvolvimento da comunicação nos mais variados contextos que envolvem situações de linguagem inerentes à comunicação humana, sejam elas inscrita ou oral, oficial ou cotidiana e sobretudo promove a interação das situações distintas de linguagem.

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

A diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos (secundários) complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surge nas condições de um convívio cultural mais complexa e relativamente muito desenvolvido e

organizado (predominantemente o escrito) ficcional, científico, sociopolítico. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários - simples-, que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem o caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (Bakhtin, 2016, p. 15).

Bakhtin atribui aos gêneros do discurso importância singular, pois salienta que a principal contribuição presente nos enunciados, reside na sua própria natureza constitutiva, ou seja, na capacidade inerente que estes têm de se retroalimentarem mutuamente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (Bakhtin, 1997, p. 280).

Aqui ocorre de modo preciso a descrição feita por Bakhtin, de como o enunciado se constitui e se estabiliza através dos processos de interação social, como resultado direto das esferas de comunicação e principalmente das situações de linguagem das quais são provenientes.

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. (Bakhtin, 1986, p. 121).

É possível observar nesta citação, que Bakhtin, de modo muito preciso indica tanto o lugar como as circunstâncias e condições que proporcionam o surgimento, a constituição, estabilização e perpetuação dos gêneros do discurso em suas esferas de utilização.

A “comunidade linguística” apontada por Bakhtin como principal fonte de produção de enunciados, constitui-se também como ponto de encontro e lugar

privilegiado, de interações entre as distintas situações de linguagem sobretudo a cotidiana, esse potencial também pode ser utilizado para aproximar os enunciados primários e secundários e desse modo promover uma “mistura deliberada de gêneros do discurso” das mais diferentes esferas. Tal interação torna-se ainda mais rica em significados quando se desenvolve no âmbito escolar, ou seja, quando faz surgir possibilidades de mediação entre universo cultural dos alunos e o conhecimento oficial disponibilizado pela escola. Pensamos deste modo nos momentos das aulas de filosofia.

A essa altura, cabe uma pergunta: Qual a relação dos gêneros discursivos e o ensino de Filosofia? Para que os alunos possam participar das práticas sociais de forma plena e satisfatória, é necessário que tenham a capacidade de desenvolver suas próprias investigações a partir de conceitos que apreenderam nas aulas de Filosofia, ao mesmo tempo que imprimem sentido significativo às “questões-problemas” provenientes do seu universo cultural.

Para Bakhtin (1997), o enunciado, e não a oração, é a unidade mais útil numa análise que pretenda enxergar o fenômeno de comunicação verbal seja na instância cognitiva ou discursiva, visto que o discurso, resultado da interação entre sujeitos sócio-históricos e ideologicamente constituídos, só se constitui enquanto tal nos enunciados dos sujeitos, em algo que se poderia chamar de “concretude discursiva”, ou seja, aquilo que é material na constituição do discurso, o que se fala, mas também aqueles que falam, como falam, quando falam, de onde falam, etc.

Bakhtin revela isso da seguinte maneira:

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso, adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável): toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. Uma resposta fônica, claro, não sucede infalivelmente ao enunciado fônico que a sustenta: a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada) [...] (Bakhtin, 1997, pp. 291-292).

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

A pretensão ao propor essa estratégia didática é proporcionar uma reflexão sobre outras possibilidades de se pensar o ensino de filosofia no ensino fundamental e também no ensino médio, levando em conta não somente a contribuição da tradição histórica da filosofia enquanto legado, mas também

ênfatisar a linguagem e os “problemas filosóficos” identificados e exaustivamente estudados em situações diversas de comunicação e interação verbal vivenciada pelos próprios filósofos. Assim a proposta é suscitar nos alunos, através das oficinas, uma atitude responsiva frente às questões-problema que os próprios alunos vivenciam em seu cotidiano.

Bakhtin (2017) defende a ideia de que a língua como discurso vai se materializar em enunciados, os quais são considerados como a unidade real da comunicação discursiva. Por seu turno, o enunciado apresenta algumas peculiaridades, a saber: possui um direcionamento social, isto é, tem sempre um autor e um destinatário; retrata em sua constituição uma entonação expressiva e valorativa seja da situação de produção seja de seu auditório; é sempre um acontecimento novo na vida da língua, logo é um evento único e irrepetível na comunicação discursiva; apresenta sempre uma dimensão verbal e uma extraverbal, configurando-se ambas como elementos constitutivos do enunciado.

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

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

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

Rojo e Barbosa (2015, p. 68) observam que o surgimento e o desenvolvimento histórico dos gêneros discursivos estão intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento e a evolução das esferas de atividade humana e pelas novas demandas surgidas dessa evolução. Assim, à medida que os indivíduos, numa determinada sociedade, participam de um conjunto maior de atividades ou compartilham de um número maior de experiências em diferentes âmbitos, o seu repertório de gêneros aumenta e se diversifica. As novas tecnologias digitais da informação e comunicação, por exemplo, possibilitaram novas formas de interações discursivas e, conseqüentemente, o aparecimento de novos gêneros, como o e-mail, WhatsApp, facebook, etc. O desenvolvimento dessas formas de

comunicação verbal tem a sua origem em outros gêneros preexistentes, a carta, no primeiro caso, a conversa, nos demais. Todavia, o aparecimento desses novos gêneros não extinguiu e nem substituiu aqueles que os originaram.

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

Práticas de letramento e o ensino de filosofia

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

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

Como ensinar filosofia, sobretudo nestas circunstâncias? Até mesmo a definição do que de fato caracteriza o ensino de filosofia propriamente dito, em sua essência epistemológica, em que medida esses conteúdos podem ser ministrados? Essas e outras questões são levantadas por vários autores contemporâneos. Nesta pesquisa específica, utilizamos como referência os postulados de ensino de filosofia propostos por Cerletti (2009), Gallo (2010, 2009) e Aspis (2009).

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

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

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

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

Há diversas coincidências, aqui, entre Gallo e Cerletti especialmente na ideia de que o solo do filosofar, no ensino de filosofia, deve ser o dos problemas postos pelos alunos, ou seja, os problemas do tempo e do lugar em que vivem ou os problemas suscitados pelas suas leituras, pelas suas afinidades e desavenças. Ambos colocam a ideia do “problema” como motor, o desencadeador do filosofar, e, portanto, o filosofar em salas de aula de filosofia. (Santos, 2015, p. 15).

Desse modo, defendem a necessidade de se correlacionar a filosofia e a forma de ensiná-la na tentativa de desvendar o que há de essencial no “ato de ensinar”. Tal esforço se justifica na possibilidade de se identificar a “continuidade daquilo que se diz e o que se faz em um curso” (Cerletti, 2009, p. 17), pois no entendimento de Cerletti é essencial a criação de “vínculo entre os professores e estudantes em nome da filosofia e sobretudo do ato de filosofar” (Cerletti, 2009, p. 18), tendo o universo cultural dos estudantes o ponto de partida.

Nesta perspectiva, evidencia-se a relação intrínseca da filosofia com o filosofar presentes na prática filosófica desenvolvida em sala de aula e o professor como um dos protagonistas desse processo.

O professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade em que expressa o filosofar. Isso não quer dizer que ele deve ensinar uma filosofia própria, mas que desde uma posição filosófica - a sua ou a que adote - filosofará junto com seus alunos. (Cerletti, 2009, p. 19).

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

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

A experiência é aquela coisa que, ao acontecer a alguém, transforma essa pessoa, que já não é mais a mesma. É algo atravessa seu pensamento, suas ideias e faz com que já não possa mais ser o mesmo. Algo se passa, toca e é apreendido de forma transformadora. (Aspis; Gallo, 2010, pp. 16-17).

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

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

Assim, a pergunta ou questionamento de caráter filosófico precisa revelar em sua essência uma “inquietação filosófica”. Pois para Cerletti (2009, p. 24), “a intencionalidade filosófica do perguntar se enraíza na aspiração ao saber, mas seu traço distintivo é aspirar a um saber sem supostos”, nesta característica apontada por ele revela-se o caráter permanente do ato de questionar filosófico, visto que a cada nova resposta gera-se um novo questionamento.

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

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

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

Nesse contexto, nos ensina Cerletti (2009), que o ensino de filosofia deveria voltar-se para as condições de possibilidade das perguntas filosóficas, no sentido de criar ambientes a motivar o posicionamento filosófico dos alunos no cotidiano escolar. O objetivo principal desta tarefa seria suscitar nos alunos essa “intencionalidade” ou esse desejo pelo saber, que retroalimenta os questionamentos de cunho filosófico.

Apesar da relevância da proposta exposta, Cerletti (2009), adverte que o ato de ensinar ou tentar transmitir a filosofia “é também - e antes de mais nada - um

desafio filosófico” assumido pelos professores, por vontade livre e consciente, o compromisso de ensinar filosofia e conseqüentemente fazer surgir nos alunos o desejo de filosofar. Contudo, Cerletti (2009) adverte que é importante ultrapassar os conteúdos tradicionais da história da filosofia e explorar de forma criativa as condições de possibilidades trazidas pelo “novo”, isto é, o legado trazido pelos alunos como resultado das situações de linguagem experimentadas em seu cotidiano. As circunstâncias da sala de aula, apresentam-se como desafios de uma atualização constante do “professor-filósofo e seus alunos-filósofos-potenciais [que] conformam um espaço comum de recriação” (Cerletti, 2009, p. 32).

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

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

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

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

Mesmo diante de um cenário aparentemente inócuo é possível identificar algum aspecto de fertilidade para se pensar o novo (ato do filosofar), visto que esses “lugares” são compostos de pessoas, saberes, tradições passíveis de serem interpeladas e “desnaturalizadas” pela filosofia. E seguindo esta linha de pensamento, Cerletti (2009) aponta para possibilidade de construção de uma “didática filosófica”, isto é, uma construção de base conceitual teórica e prática que fosse capaz de manter ativo um ambiente constantemente atualizado, alimentado pela relação que o professor deve estabelecer com a filosofia e seu ensino.

Oficinas em Chapadinha (MA): o lugar da experiência do filosofar

Como afirmamos anteriormente, a questão do letramento como objeto de pesquisa ligado ao ensino de filosofia, constitui-se uma empresa que há muito vinha sendo construída nas discussões dos grupos acadêmicos, cuja preocupação visava apenas o Ensino Médio e as dificuldades enfrentadas pelos atores envolvidos na escola a fim de viver melhor as práticas de leitura e as conseqüentes compreensões relativas às discussões filosóficas e de natureza mais reflexiva. E se o momento solicita mais a nossa presença de docentes quanto aos aspectos políticos

no que diz respeito ao ensino da filosofia, nossas atribuições se multiplicam quando entendemos as dificuldades no campo metodológico que se articulam com certo “esvaziamento” (banimento) da filosofia. Nosso enfrentamento em relação às retiradas do ensino da filosofia vias legislações federais e a implementação de florescentes estudos dos aspectos metodológicos, sobretudo visando o grau de letramento (e leitura) de nossos alunos, são questões que devemos pensar agora, por termos inserido os alunos nesta “jornada” da reflexão desde o ensino fundamental, se pensarmos na qualidade do ensino da maioria dos municípios brasileiros.

Atualmente o município de Chapadinha dispõe de Plano Municipal de Educação que determina as Diretrizes, Parâmetros e principalmente as orientações curriculares adotadas e implementadas para a região. São provenientes de um conjunto de legislação específica, tais como: Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino – SEDUC-MA, Proposta Curricular dos anos iniciais e finais do ensino fundamental (2011), Projeto Político Pedagógico elaborado em 2015, que em linhas gerais propõe como metodologia de ensino para as disciplinas, o método histórico dialético, destacando a escola como lugar privilegiado de produção e circulação de saberes.

Com uma economia baseada nos setores de comércio e serviço, está entre os 60 municípios de menor renda per capita dos 217 municípios gerais no Maranhão, mais conhecido pelo Estado do Meio-Norte da região Amazônica brasileira. Chapadinha possui hoje mais de 80 mil habitantes, com uma densidade demográfica de 25,06 habitante por quilômetro quadrado. Na pesquisa do IBGE para a Educação, o município apresenta a seguinte situação:

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 92,6%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 203 de 217. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 5368 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2021, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 4,1 e para os anos finais, de 3,9. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 178 e 120 de 217. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 4887 e 4435 de 5570. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012).

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

Nesse contexto, visando auxiliar na fundamentação legal e elaboração das propostas curriculares da rede de ensino, o Governo do Maranhão através da Secretaria Estadual de Educação-SEDUC, regulamentou as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino.

A Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, reconhecendo a importância da educação como vetor de transformação social, estabelece políticas educacionais voltadas para o fortalecimento da ação pedagógica, com vistas a assegurar à sociedade maranhense o direito a uma educação de qualidade. Nessa intenção, define os padrões básicos de aprendizagem e ensino por meio da elaboração

das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino, imprimindo, assim, voz uníssona ao currículo das escolas dos 217 municípios, cuja 3ª edição, complementada, revisada e atualizada, publica-se para conhecimento, estudo e implantação (Diretrizes Curriculares Estaduais, 2014, p. 03).

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais, ensinar Filosofia é a ação e o processo de pensamento sistemático, que se faz e se refaz continuamente. É também ensinar a história da Filosofia, através do levantamento de problemas filosóficos clássicos e originais/inovadores, capacitando e autorizando os estudantes por meio de seus conhecimentos a experimentar a Filosofia e a exercer o processo de criatividade, tornando-a permanentemente viva. É capacitar os diferentes sujeitos pensantes e pensados a se compreenderem como agentes do processo de construção e reconstrução sociais. (Diretrizes Curriculares, 2014, p. 77). Assim, o aprender Filosofia está diretamente ligado a uma ação: a ação de pensar.

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

Nesse processo, é imprescindível uma metodologia que atenda à necessidade de constituição do espaço pedagógico em uma comunidade de investigação, sendo que, por comunidade de investigação, compreende-se o lugar onde os estudantes podem construir significados de forma coletiva (...). (Diretrizes Curriculares Estaduais, 2014, p. 77).

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

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

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

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

Ainda de acordo com Koch (2017), a escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que orientam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que

é a estrutura básica de uma atividade mediada em vista da utilização de determinados gêneros em situação de linguagem.

O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de possibilitar o poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica. (Koch, 2017, pp. 156-157).

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

A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundo físico e socio-subjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto. (KOCH, 2017, p. 157).

Nessa perspectiva, o universo cultural dos alunos torna-se ainda mais rico em representações e significados, sobretudo as peculiaridades dessa faixa etária, exigidas para o acesso ao Ensino Fundamental nas séries finais, pois:

Em se tratando dos anos finais, nestes são contemplados os alunos de 11 a 14 anos, podendo ser destacadas as seguintes características: fase de transformações, modificações físicas, emocionais e psíquicas, apreensões, inquietações e estranheza, gerando uma sede de emoções novas e inusitado entusiasmo de viver. (Diretrizes Curriculares Estaduais, 2014, p. 18).

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

Destarte, a estratégia didática mencionada teve necessariamente que alcançar o público considerado letrado e também os demais alunos que estão em processo de assimilação e aquisição da leitura e da escrita, pois a ausência dessa prática letrada como condição para leitura de mundo teria comprometido o entendimento dos textos filosóficos. Em síntese, o propósito como demonstrado foi desenvolver a ideia de gênero discursivo como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino, compreensão e produção de textos filosóficos (enunciados escritos ou orais).

No decorrer das oficinas desenvolvidas, foi possível observar nas experiências vivenciadas em sala de aula, sobretudo com alunos que ingressam no ensino fundamental no sexto ano, a ausência do domínio esperado da leitura e da escrita. Muitos alunos evidenciaram dificuldades significativas na realização de

atividades que dependeram do ato de ler e escrever. Essas dificuldades se agravaram ainda mais, quando esses mesmos alunos foram submetidos a textos e atividades de caráter filosófico.

Mesmo diante desse desafio, foi possível vislumbrar através da experiência com a filosofia, estratégias de ensino e aprendizagem que contemplam as exigências dos documentos oficiais associados a uma estratégia didática capaz de responder às demandas e exigências das práticas sociais presentes no contexto dos alunos. Alcançando-se como uma das finalidades básicas, contribuir com o processo de emancipação, aos poucos, desse sujeito/aluno. Mas ao mesmo tempo em que, urge do Estado maiores políticas concentradas na Educação pública, a fim de constatar e implementar condições que favoreçam um melhor IDH para a região de Chapadinha, pois os alunos no processo de escolarização podem até ser “alfabetizados”, isto é, “letrados”, quando detêm o domínio da escrita e da leitura. No entanto, a vivência em sala de aula revelou níveis de letramento insuficientes e como consequência podem atuar como determinantes para a perpetuação do “lugar social” ocupado pelos alunos bem como de seus familiares.

É relevante lembrar nestes escritos, o momento de ambientação durante as aulas. Ele foi muito importante para o planejamento das oficinas, pois, possibilitou conhecer melhor os alunos e suas perspectivas sobre a temática que pretendíamos trabalhar. Assim, os alunos foram instigados, através de questionamentos em sala de aula, sobre suas concepções de política e democracia. Com base na observação dessas informações foi possível a elaboração das atividades, bem como o envolvimento pleno dos alunos no típico exemplo de Primeira Oficina: “Para que serve a política?”. Aqui, nesse processo, mantemos rigorosamente uma postura visando promover uma maior familiaridade entre os alunos e as atividades sugeridas em sala de aula, a fim de aproximá-los às suas próprias situações de linguagem.

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

Durante as oficinas, a proposta foi explorar um universo vocabular que fizesse parte do contexto dos alunos e que por ventura, surgisse durante os diálogos em sala. Nesse sentido, todas as palavras novas que surgiam nas oficinas e que poderiam ser articuladas com o contexto da temática (conceitos de política e democracia) eram incorporadas ao planejamento das oficinas de filosofia. Neste contexto, ocorreu a confirmação e definição dos temas e conceitos que seriam trabalhados com os alunos da turma do 6º ano “B”, porém era necessário estabelecer a forma de inserção do tema escolhido, levando em consideração os aspectos filosóficos dessas temáticas a serem trabalhados em sala de aula. Ou seja, como partir desses conceitos e proporcionar aos alunos o contato com a tradição filosófica que trata desta temática?

Nesta perspectiva, a proposta foi a utilização ao que Silvio Gallo denominou de sequência didática, composta de quatro etapas: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Assim, com base nesta estratégia didática, foram realizadas duas oficinas de filosofia com o desenvolvimento de dois temas: “Para que serve a Política e para que serve a Democracia”. Essa foi a única configuração possível para realização das oficinas, pois, o horário destinado às aulas de filosofia no 6º ano do Ensino Fundamental é somente 50 minutos por semana em cada

turma. Nessas circunstâncias era inviável (pouco produtivo) iniciar e concluir uma oficina de filosofia em uma única aula.

Dessa forma, o objetivo foi, sempre que possível, relacionar os temas da tradição histórica da filosofia com as situações vivenciadas e observadas no cotidiano dos alunos. A escolha de realizar oficinas de filosofia, como estratégia didática para o ensino em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, deu-se por acreditar que a dinâmica inerente a essa estratégia didática, proporciona um espaço de troca de saberes entre professor e aluno, ao mesmo tempo que favorece de forma muito satisfatória o ato do filosofar. Além disso, a vivência com a turma revelou que realizar atividades distintas das que são comumente utilizadas em sala de aula, bem como oportunizar momentos de reflexão baseados em temáticas próprias do cotidiano dos alunos são caminhos possíveis para atender as perspectivas dos documentos oficiais, ao mesmo tempo que confere aos alunos a capacidade de conceber a utilidade da filosofia como instrumento que fomenta o ato de filosofar.

Dessa forma, as oficinas de filosofia foram pensadas a partir do levantamento das potencialidades e possibilidades dos alunos (aplicação de questionário junto aos alunos), visando estimular o surgimento da ação de pensar, de maneira a despertar momentos de reflexão filosófica por meio de conceitos já estruturados pela tradição.

Ainda quanto à primeira oficina intitulada “Para que serve a Política?”, foi trabalhado o vídeo “Eleições”, veiculado pelo Ministério Público Federal, como parte da campanha “Assunto de gente grande pra gente pequena”. O referido vídeo, contém em seu conteúdo, concepções sobre o conceito de política, além de demonstrar de forma lúdica sua utilidade prática. Essa foi a forma encontrada para sensibilizar e chamar atenção dos alunos para temática a ser trabalhada.

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

Foi possível perceber, durante a execução das oficinas que, com a utilização simultânea de diversos gêneros textuais (revistas, reportagens, vídeos, figuras, etc.) e somada à atividade prática (produção dos álbuns seriados) que os alunos assimilaram melhor o conteúdo de filosofia proposto durante as oficinas. Após esse momento, os alunos foram questionados sobre qual o real sentido da temática abordada no vídeo (animação). Quando todos entenderam que se tratava sobre o conceito de política de modo geral, e não somente política partidária. A turma foi questionada sobre o que eles consideravam ser a principal utilidade da política. As respostas concentraram-se no âmbito da família, do trabalho, da saúde e da educação, em linhas gerais afirmaram que “serve” para garantir o bem comum de todos. Alguns disseram que não sabiam que a política era assim tão importante, outros que não acreditavam na existência de políticos honestos, porém um grupo maior de alunos, utilizando vocabulário próprio, enfatizou que já conheciam os aspectos práticos do fenômeno da política.

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

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

Conclusões

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

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

A escolha da estratégia didática surgiu, a partir do interesse em desenvolver práticas de ensino em filosofia que levassem em consideração as diversas situações de linguagem vivenciadas no universo cultural dos alunos e a possibilidade de aproximá-las dos textos de filosofia. Assim, esta pesquisa se configurou como uma oportunidade de promover o ensino de filosofia mediado por práticas de letramento, no âmbito escolar. A ideia foi explorar o legado trazido pelos alunos. Para isso, escolhemos uma turma de 6º ano do ensino fundamental séries finais de uma escola Unidade Integrada, localizada zona urbana no Município de Chapadinha (Maranhão).

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

Referências

ASPIS, R. L.; GALLO, S. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira; ver. Marina Appenzellerl. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIM, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

CERLETTI, A. *O ensino de filosofia: como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DIRETRIZES CURRICULARES – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MARANHÃO. 3. Ed. São Luís, 2014.

GALLO, S. *Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos*. Ministério da Educação, Brasília. 2010.

GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. São Paulo: Papyrus, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

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

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

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

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

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

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

Recebido em: 09/2024
Aprovado em: 12/2024