

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VANESSA DE PAULA

A CONTRAPOSIÇÃO DIALÉTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS EM SALA DE AULA

**CURITIBA/PR
2018**

VANESSA DE PAULA

**A CONTRAPOSIÇÃO DIALÉTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS EM SALA DE
AULA**

Parte manuscrita do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização da aluna Vanessa de Paula, apresentado ao Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Professor Orientador: Mestre Ivanildo Luiz Monteiro Rodrigues dos Santos

CURITIBA/PR
2018

RESUMO

Este trabalho busca explicitar a importância do uso de texto “puro” em sala de aula, ou seja, textos de cunho científico e/ou filosófico na grade curricular do Ensino Médio, a partir da concepção dialética dos mesmos, em que o professor trabalha com textos tese e antítese para chegar, juntamente com seus alunos, à uma síntese e desta forma integrar os conteúdos a serem exibidos à uma auto produção reflexiva. Para termos algumas exemplificações de como isso seria possível, tomamos os estudos de Martins (2007) que explicita a dificuldade de se trabalhar com textos de História e Filosofia da Ciência e os estudos de Ramos e Zanolla (2009) que nos sugerem o aluno como um leitor-autor. Pode-se observar que a utilização de texto científico em sala de aula não só proporciona ao aluno o contato com a produção científica como também aumenta a sua capacidade de compreensão de qualquer tipo de texto, visto que este se torna capaz de ler e interpretar de maneira mais familiarizada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de filosofia, Currículo do Ensino Médio, Dialética

ABSTRACT

This paper tries to explain the importance of using "pure" text in the classroom, that is, scientific and / or philosophical texts in the curriculum of the Secondary School, based on the dialectical conception of the same, in which the teacher works with texts thesis and antithesis to arrive, together with its students, to a synthesis and thus integrate the contents to be exhibited to a reflexive self production. In order to have some examples of how this would be possible, we have taken the studies of Martins (2007) that explains the difficulty of working with texts of History and Philosophy of Science and the studies of Ramos and Zanolla (2009) that suggest the student as a reader-author. It can be observed that the use of scientific text in the classroom not only gives the student the contact with scientific production but also increases his ability to comprehend any type of text, since the latter becomes able to read and interpret familiar way.

KEYWORDS: Philosophy Teaching, High School Curriculum, Dialectic

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 5 |
| 2 | O USO DE TEXTOS CIENTÍFICOS EM SALA DE AULA..... | 6 |
| 3 | A CONTRAPOSIÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA: COMO TRABALHAR COM TEXTOS CIENTÍFICOS DE FORMA DIALÉTICA | 10 |
| | 3.1 A tensão da aprendizagem pelo exercício dialético | 10 |
| | 3.2 Professor é facilitador? | 12 |
| | 3.3 Escutar, absorver, agir | 14 |
| 4 | O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA A LEITURA DE TEXTOS EM SALA DE AULA: UMA ALIADA? | 15 |
| | 4.1 O texto físico: os benefícios de sua constante vigência em sala de aula. | 15 |
| | 4.2 As novas possibilidades de leitura e de escrita | 16 |
| | 4.3 O uso pedagógico de tecnologias: passado e presente. | 17 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: PORQUE USAR TEXTOS FILOSÓFICOS “PUROS” EM SALA DE AULA..... | 17 |
| 6 | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 19 |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca pensar o uso de textos filosóficos nas aulas de filosofia do Ensino Médio de forma dialética, ou seja, que se apresentem como contrários para que haja desenvolvimento de raciocínios entre alunos e entre o professor e a turma, assim, parte-se do método de abordar um *texto tese*, compará-lo com um *texto antítese* para se chegar a uma *síntese* que pode ser a produção de um texto, uma conclusão, um trabalho prático etc. O principal objetivo deste trabalho é demonstrar que esse uso dialético dos textos constrói o pensar autônomo e produtivo tanto do professor quanto dos alunos.

Sempre que se fala em estudar filosofia, se expõe que é uma disciplina extremamente teórica e que para ter bons resultados é preciso gostar de ler. O senso comum diz que os jovens não gostam de ler, mas engana-se quem acha que eles não leem. Ler não é só eruditamente sentar numa poltrona ao lado da lareira com um livro na mão. As pessoas leem o dia inteiro, seja por vias impressas ou na tela de um aparelho. No entanto, ler não é a mesma coisa que interpretar. Nossa disciplina enriquece muito com a leitura e interpretação de textos filosóficos “puros”. Na mesma medida, essas aulas podem se tornar maçantes e vazias de significado. Por isso, cabe aos professores executar artimanhas para evoluir a aula de mera reprodução textual para uma compreensão de conceitos e ideias.

Num primeiro momento, será explicitado a importância do uso do texto em sala de aula. Para isso, Martins (2007) relata a dificuldade de se trabalhar com textos da história e filosofia da ciência tanto por parte do entendimento dos alunos como das barreiras que o professor encontra em tentar executá-los. A partir deste exemplo, podemos pensar nos textos filosóficos como conteúdo em si e não apenas complementação do que deveria ser uma aula de filosofia. Complementando esta pesquisa, o trabalho de Ramos e Zanolla (2009) vem auxiliar ao pensarmos as aulas de literatura com o aluno tomando o papel de leitor-criador, bem como as autoras colocam os textos como algo a ser vivenciado e não meramente decorado para perguntas do vestibular.

No próprio desenvolvimento dos capítulos deste trabalho será utilizado o método sugerido: contrapor textos que nos digam como trabalhar com textos em sala de aula. Para isso, autores Almeida e Grubisich (2011) para trazem uma perspectiva dialética mais exata e sem amenização dos conflitos que esta forma de exercitar o pensamento traz. Contrapondo este texto, Cerqueira (2006) pensa um ensino com escuta sensível, onde o professor é um mediador, um facilitador da aprendizagem.

Finalmente, proponho pensar em como estamos usando das tecnologias para efetivar a execução dos textos em sala de aula, para isso, a visão um tanto quanto negativa de Cysneiros (1999) nos fala sobre a dependência dos professores sobre as novas formas de ler um texto, que muitas vezes deixa o texto físico de lado para usar de recursos nem sempre acessíveis a todos. Defendendo o uso das novas mídias, temos Marcuschi (2001) que aborda o hipertexto como uma janela de possibilidades para escrita e leitura. É interessante observar como estes textos produzidos há quase 20 anos ainda estão tão vivos na discussão contemporânea sobre o uso das tecnologias em sala de aula.

Há ainda como síntese algumas ideias sobre a que conclusões se chega a partir da discussão dos textos. Ainda neste momento, vale salientar uma reflexão sobre plágio em sala de aula com o texto de Martins, Nascimento e Abreu (2004) para pensarmos nosso papel como propagadores do conhecimento científico.

2 O USO DE TEXTOS CIENTÍFICOS EM SALA DE AULA

Trabalhar com textos em sala de aula é um desafio. Os alunos tomam esta prática quase como uma afronta por parte do professor: os alunos estão cansados de mais, com sono de mais, com fome de mais, desinteressados de mais... Mesmo que sejam pequenos trechos do próprio livro didático, sempre há reclamação da extensão do texto, que não há figuras e não são poucos os alunos que demonstram dificuldade em ler em voz alta, em ler silenciosamente ou em se concentrar pelo fato de haver mais pessoas em sua volta.

Diante deste cenário estamos nós, professores, tentando fazer com que os alunos recebam um conteúdo com mais qualidade, saindo da forma que os manuais nos propõem. Somos confrontados com questões como: como usar textos em sala de aula? Quais textos usar? Que objetivos eu tenho ao usar determinado texto? Como fazer com que ao usar textos minha aula não fique maçante?

Algumas reformas ocorridas no currículo escolar, como os Parâmetros Curriculares Nacionais juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais+, apontam para a necessidade de contextualizar histórico e socialmente o conhecimento científico em qualquer área trabalhada. Isso é uma necessidade formativa na graduação dos professores, pois configura em “evitar visões distorcidas sobre o fazer científico; permitir uma compreensão mais refinada dos diversos aspectos envolvendo o processo de ensino-aprendizagem da ciência; proporcionar uma intervenção mais qualificada em sala de aula” (MARTINS, 2007, p.115).

Mas apenas isso não basta. Há uma grande dificuldade de inserir efetivamente esta contextualização no ensino básico, ainda que o docente a tenha em sua formação acadêmica. O autor aponta alguns problemas, que ainda serão melhor explicitados neste trabalho, como falta de material pedagógico adequado e dificuldade por parte dos alunos em ler e interpretar os textos.

Além disso, outro grande empecilho observado na pesquisa do autor é o currículo escolar e os exames vestibulares serem intrincados em conteúdos do livro didático. Estes são um “protótipo” de como deve ser o ensino de determinada disciplina no Ensino Médio, o que fecha muitas possibilidades de exploração do conhecimento. Por estarem tão habituados à isso, os docentes consideram a História e Filosofia da Ciência, por exemplo, como um conteúdo extra que deveria ser executado num plano extra curricular, muitas vezes desconsiderando que a História e Filosofia da Ciência é em si uma estratégia didática e não apenas complementação (MARTINS, 2007, p.122).

Há também resistência por parte dos alunos e da escola ao que fuja do verbalismo e das aulas expositivas. Advindo disso, os professores carregam uma “meia culpa” ao atribuir aos outros (alunos, direção etc) a não tentativa de quebra dessa resistência, quando na verdade o professor é a principal arma para sair do comodismo de exposição de manuais. Além disso, os professores se encontram desmotivados com a falta de interesse dos alunos e com a dificuldade em montar planos de aula mais diversificados (MARTINS, 2007, p.123)

Na mesma medida em que se reconhece a importância da dinâmica no currículo do Ensino Médio, reconhece-se que não é fácil de executar. O propósito do qual as aulas do Ensino Médio têm sido feitas limita-se em sua maior parte em passar o aluno no vestibular – uma maneira bem eficaz de cortar vários conhecimentos importantes para a formação intelectual dos alunos.

Do exemplo que podemos tomar da pesquisa de Martins (2007) para uma melhor execução da História e Filosofia da Ciência no Ensino Médio, uma solução seria debates metodológicos já nas licenciaturas, integrando outras áreas do conhecimento. Para o autor, é preciso aprender a ver a História e Filosofia da Ciência – e aqui podemos encaixar perfeitamente, ver os textos filosóficos e teorias filosóficas “puras” – para além do uso secundário e reconhecer as dificuldades que nós professores temos em trabalhar com tais ferramentas. O autor ressalta ainda que a sala de aula deve ser sempre a referência final, pois é nela que as teorias se concretizam (MARTINS, 2007, p.128).

Precisamos pensar também no aluno como leitor, assim como os estudos de Ramos e Zanolla (2009) têm apontado. Observa-se que apesar de tanto tempo na escola, testes internos e externos comprovam que a maioria dos alunos saem da sala de aula sem o mínimo de competências de leitura, escrita e cálculo. (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p.66)

Por isso, reforça-se que colocar o aluno em contato com o texto é diferente de atribuir o uso de manuais que esmiudem o texto. Ainda que nestes manuais haja análise de obra, informem o contexto em que o texto foi escrito, cite a vida do autor etc, eles não oferecem a experiência real de “viver” o texto. Os manuais são úteis para situar os estudantes sobre os períodos, contexto histórico-social-político-econômico, recursos linguísticos utilizados, propõem trechos da obra e perguntas normalmente moldadas para o vestibular. Desta análise, pode-se afirmar que tais manuais apresentam uma linha cronológica da disciplina estudada, pois ao invés de apreciação do texto “puro” o que se encontra em tal organização é a ênfase de datas, fatos históricos e interpretação de conceitos com a finalidade de responder perguntas de exames como o vestibular (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p.67). Podemos perceber que isto também acontece na disciplina de filosofia quando ao invés de aula de filosofia o que se tem é a exposição da história da filosofia, importante para a contextualização, porém deixa de lado pontos valiosos característicos da Filosofia.

Vale ressaltar ainda que não se está minimizando a utilidade do livro didático – até porque, muitas vezes ele é o único recurso viável na escola¹ – a questão é que quando o

¹ Ainda que com a internet seja facilitada a busca por materiais diversificados, levar tal material para a sala é dificultoso pela falta de recursos diversos, desde falta de tempo para pesquisar outras fontes até falta de verba para distribuir o material de forma igualitária para os alunos, como fica explícito nesta citação de Soares (2002):

(...) há o papel ideal e o papel real [do livro didático]. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho [do professor]. Na verdade, isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino. (SOARES, 2002, [s.p.] apud2006, p.48 apud RAMOS; ZANOLLA, 2009, p.68).

professor pauta sua prática docente no uso do livro didático único e exclusivamente, sua disciplina fica intrincada e o que era pra ser um apoio se torna a diretriz básica (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p.68).

As autoras acreditam que para uma aproximação prazerosa com a leitura de textos a abordagem histórica talvez não seja o melhor ponto de partida. Elas se utilizam de Bordini e Aguiar (1993) para explicitar que

a atividade do leitor de literatura – *neste caso, de filosofia* – se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.15 apud RAMOS; ZANOLLA, 2009, p.70 grifo meu).

Nesta concepção, a leitura é uma construção da experiência humana que oferece “perspectivas emancipadoras e humanizadas” (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p.70). Já a abordagem histórica retira o texto do foco e assim, a literatura fica excluída.

Sem texto e sem leitura, o ‘falar sobre as obras’ não tem sentido e, o que é pior, tira dos alunos o direito de interagir com toda a riqueza presente nos textos literários – neste caso, filosóficos. Isso ocorre porque os estudantes-leitores não são instrumentalizados para a leitura. Ou seja, ao se ocupar da história da literatura (*ou história da filosofia*), a escola deixa de ajudar o aluno a entender a constituição e o funcionamento da obra literária, que são específicos, focando aspectos externos ao texto. O desconhecimento da estrutura da obra dificulta a interação do leitor-estudante com textos mais complexos, prejudicando a compreensão e afastando o aluno da literatura, já que ele não é capaz de atribuir sentido ao texto (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p.71 grifo meu).

Como alternativa à abordagem histórica, as autoras propõem o letramento literário partindo da ideia de aulas que contemplem o texto em si, sua estrutura, seu funcionamento bem como a análise da obra. Para isso, o professor deve criar e mediar situações de aprendizagem para que, pelo contato direto com o texto, o aluno consiga perceber e significar a obra. Ler, entender, interpretar e aplicar serão bem sucedidos quando se faz valer as etapas propostas por Saraiva e Mügge (2006, p.48 apud RAMOS; ZANOLLA, 2009, p.72): 1) Motivação da leitura, ou seja, as estratégias que o professor cria para sensibilizar o aluno a ler o texto; 2) Leitura e compreensão interpretativa do texto, abrangendo as propostas que permitam que o aluno perceba e atribua sentido aos elementos do texto a partir das experiências já vividas pelo aluno; 3) Transferência e aplicação de leitura, a possibilidade do aluno produzir seus próprios textos de forma diversificada e atualizando o conhecimento advindo do texto.

Neste intermeio, o professor tem o papel de “iluminar” o texto, ou seja, criar mecanismos para que o aluno absorva o texto de melhor forma. As autoras apontam ainda duas etapas para a execução do letramento literário:

- selecionar textos que atendam ao horizonte de expectativas dos alunos e explicitar essa relação na motivação para a leitura, a fim de tornar possível a concretização dos demais objetivos;
- ampliar, em um segundo momento, o horizonte de expectativas do aluno, através da apresentação de textos mais complexos, seja em relação à temática ou à construção. (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p.73)

Vale salientar que para isso, o professor deve conhecer a sua turma para poder perceber se é possível fazer tais avanços de forma adequada, sempre visando que o aluno não desperdiçará energia com um texto que não se identifique, sendo, portanto, texto e autor a essência da aula (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p.73). As vantagens dessa abordagem de letramento literário sobre a abordagem histórica é que o aluno “vive” a literatura, pois se identifica com ela, ele se torna capaz de ler diferentes tipos de textos, reforça o hábito da leitura e é formado como um elemento para a construção humana chamada literatura (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p.78).

Se aprendemos a trabalhar desta maneira, podemos ter como resultado a tão estimada máxima kantiana de não apenas ensinar filosofia, mas ensinar a filosofar, pois o aluno estará “vivendo” o início da sua jornada como estudante-filósofo. Outro desafio que se coloca neste momento diante de nós é não apenas usar textos filosóficos em sala de aula, mas usá-los de forma dialética, ou seja, primeiramente estudar um texto ao qual se atribua o valor de “tese”, em seguida, fazer uso de um texto “antítese” e como conclusão, propor uma atividade que sirva como “síntese” para o assunto abordado. No próximo ponto veremos como isso seria possível utilizando o próprio recurso dialético na exposição da bibliografia escolhida.

3 A CONTRAPOSIÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA: COMO TRABALHAR COM TEXTOS CIENTÍFICOS DE FORMA DIALÉTICA

3.1 A tensão da aprendizagem pelo exercício dialético

A conceituação de ensino-aprendizagem é comumente abordada e entendida de forma linear, ou seja, quando há ensino, há aprendizagem. O ensino fica subordinado à aprendizagem e nesse processo o professor é um “facilitador” ou um “mediador” do conhecimento. Deste ponto de vista, a mediação acontece no meio da explicitação de um termo para outro, onde o professor mediador faz sua ação entre o termo i e o termo ii para que seja eliminada a possibilidade de conflito entre eles. Assim,

(...) quando se compreende a mediação como resultado, como um produto, a relação necessária entre dois termos se reduz à soma, o que resulta na sua anulação mútua, levando-os ao equilíbrio. Essa ideia concebe a mediação como resultado da aproximação entre dois termos, que embora distintos no início, quando totalmente

superados, tendem a igualar-se à medida que se aproximam um do outro (ALMEIDA; GRUBISICH, 2011, p.2).

A mediação é feita de forma pragmática para resolver conflitos com o objetivo de que o aluno aprenda o que foi ensinado, seguindo a lógica de que: uma vez solucionado o conflito, houve aprendizado. Essa perspectiva elimina o caráter didático da relação entre saber e ensinar e a transforma em um produto.

Um exemplo disso é a situação em que o professor cria um simulacro que imita o cotidiano do aluno, que por sua vez, finge que aprende. Esta é tanto uma simulação do aluno quanto do professor, pois “reagir não é aprender”, como defendem os autores Almeida e Grubisich (2011): “aprendizagem, quando restrita a uma situação, torna-se um produto, assim, na aula seguinte, a situação será outra e o produto também será outro. Dessa forma, não há processo e sim uma soma de produtos” (ALMEIDA; GRUBISICH, 2011, p.3).

A batalha do professor deve ser superar o imediato (lugar em que o aluno sempre está) no mediato. A dialética em sala de aula se dá por meio da tensão entre dois polos opostos: a negação por parte do professor do cotidiano do aluno – senso comum – contra a negação do aluno para com o conhecimento vinculado ao professor – erudição.

A mediação é importante, mas não é um fim em si mesmo, nem tem por objetivo facilitar a aprendizagem do aluno. Tem de se considerar que o aluno também medeia, considerando que a mediação não é com o conhecimento, e sim entre professor e aluno, ou seja, é auto mediação.

Por ser uma luta de contrários, não há como amenizar o conflito. Auxiliar o aluno na aprendizagem é dever do professor, mas isso não significa esconder ou minimizar as dificuldades da aprendizagem. Na visão dos autores acima citados, é ilusão tentar trazer o cotidiano dos alunos para sala de aula, porque o cotidiano não se ensina, mas sim se experimenta. O professor não deve esperar que o aluno aprenda para ensinar, mas deve ensinar para que ele aprenda, assumindo e enfrentando as dificuldades de aprender no sentido puro da dialética. Saindo do que se entende na maioria das vezes por ensino-aprendizagem, Almeida e Grubisich (2011) explicitam que esse processo se dá pela tensão dialética entre ensinar e aprender. Eles se negam e se completam, mas não de forma linear.

A mediação acontece no momento de transmissão dos conceitos organizados pelo professor. Nessa competência, devemos organizar não só os conceitos, mas também as relações entre eles. Isso pode ser por retrospectão (compreensão do processo de formação do conceito somado ao desenvolvimento do mesmo) ou por prospecção (entendimento do estado

atual do conceito somado às relações que este conceito estabelece com outros, tanto de concordância quanto de oposição). Ensinar é tão difícil quanto aprender porque

Não podemos ensinar por meio do tema, devemos fazê-lo por meio do conceito. Evitamos o uso da expressão conteúdo de ensino em virtude da sua imprecisão. Pois ela pode remeter a um conceito, uma atividade de ensino ou a um tema. Quando a organização do ensino é baseada nos processos de retrospectão e prospecção de conceitos, o fundamental são as relações que se estabelecem nos dois processos. No primeiro, elas dizem respeito ao desenvolvimento do conceito, à oposição entre a sua origem e o estado atual, no segundo, elas tratam dos vínculos entre conceitos. Assim, podemos afirmar que ensinar é fazer relações. Por isso, ensinar é tão difícil quanto aprender (ALMEIDA; GRUBISICH, 2011, p.8).

Para haver aprendizagem, deve haver ensino, mas isso não necessariamente é simultâneo, ou seja, o professor pode ensinar sem que o aluno aprenda. O ensino como unidade deve converter-se em diversidade para que a aprendizagem se efetive.

3.2 Professor é facilitador?

Considerando o exercício da escuta sensível² em sala de aula, Cerqueira (2006) considera o cotidiano do aluno. Para a autora, os saberes são construídos de experiências e vivências, eles advêm da informação e do conhecimento do dia a dia. Porém, nem sempre a transição do saber do cotidiano para o saber científico é bem-sucedida. Há um elo que é perdido entre professor e aluno na “conexão/articulação das estruturas dramáticas e cognitivas dos sujeitos” por não haver ou por estarem mal formados os vínculos que estes estabelecem.

A autora defende a ideia do espaço escolar como um local de produção de sentido. A escola precisa superar a mera reprodução de conteúdo e voltar-se a formação do sujeito, sistematizando o conhecimento. A escola precisa aprender também a fazer uso das novas formas de aquisição de conhecimento, e “(...) Na medida em que o professor estimula e ajuda o aluno a ter acesso à cultura, refletir, imaginar, criar, atribuir valor, desenvolver a consciência, ele trabalha com a produção de sentido num contexto histórico e coletivo” (VASCONCELLOS, 2003 apud CERQUEIRA, 2006, p. 31).

Em sociedades democráticas, a educação é o ingrediente principal para a reconstrução da experiência individual social, ou seja, é por meio da escola que o aluno faz uso de aptidões

² Por escuta sensível entende-se a aplicação de metodologias que visem a empatia, onde o profissional tente se situar no universo do outro que vos fala, partindo do pressuposto que o ensino-aprendizagem em sua plenitude só é possível de forma dialógica.

para formar-se como indivíduo em um coletivo. Neste caso, a autonomia do professor apetece a criar melhores meios de fazer valer as normas educacionais básicas:

(...) tomar a escola um ambiente propício para a produção de sentido é proporcionar aos sujeitos, partindo das representações simbólicas já construídas, o acesso a novas representações para que possam estabelecer as relações que há entre o que já conhece e o que já foi construído historicamente, socialmente e culturalmente pela humanidade (CERQUEIRA, 2006, p. 32).

Sendo assim, admite-se que todo conhecimento primeiramente passa por um senso comum. A sala de aula é um lugar de compartilhamento de ideias, a partir desses saberes cotidianos e com a sua ruptura, é possível gerar novos saberes. Ao professor cabe organizar esse ambiente e servir de mediador entre conhecimento teorizado e aluno. Pela informação dada aos alunos, serão feitas articulações que resultarão em sentido.

Isso só é possível através da escuta sensível defendida pela autora. Para abordar esse tema, é necessário trazer para a discussão Paulo Freire (1996) que vê a escola como um “centro de produção sistemática de conhecimento” onde se trabalha “criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e da sua comunicabilidade” (CERQUEIRA, 2006, p. 32). Assim, o educando é o sujeito de produção da sua própria inteligência. Cerqueira (2006) afirma que

(...) A escuta sensível do professor é essencial para que o mesmo possa ajudar o aluno a reconhecer-se como construtor de seu conhecimento (...) É a partir desse (re)conhecimento que aprendente e ensinante podem se conectar para um estabelecimento de relações que venham contribuir para um avanço no processo de desenvolvimento para a aprendizagem (CERQUEIRA, 2006, p. 32).

É preciso fazer uma abertura para a fala do outro, reconhecer sua linguagem não falada, suas diferenças. Isso não significa auto anulação por parte do professor, ao contrário, é por essa abertura que é possível concordar, discordar, opor-se, posicionar-se de melhor forma, uma vez que se conhece os argumentos do outro.

Desta forma o professor é capaz de reconhecer a dinâmica em sala de aula. O aluno busca novos saberes e o professor investiga, observa, escuta, intervém, propõe, organiza. Assim acontece a concretização da aprendizagem, pois, “aprender/ensinar só faz sentido para cada um dos envolvidos nesse processo se houver uma conexão entre as partes” (CERQUEIRA, 2006, p. 33).

Barbier (2002 apud CERQUEIRA, 2006, p. 33) afirma ainda que é preciso “sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas

atitudes, comportamentos e sistemas de ideias, de valores, de símbolos e de mitos”, executando, portando, a intervenção no mundo a qual freire se refere.

Para Vasconcellos (2003 apud CERQUEIRA, 2006, p. 34) o papel do professor é “colaborar com a formação do educando na sua totalidade – consciência, caráter, cidadania –, tendo como mediação fundamental o conhecimento, visando à emancipação humana” sempre considerando o ambiente experienciado pelo aluno para então chegar a uma reflexão crítica:

(...) A intervenção do professor não pode estar muito abaixo do desenvolvimento real do aluno, nem muito acima do potencial, o que significa em esforço para poder atingir a zona de desenvolvimento proximal de cada um presente na sala de aula (CERQUEIRA, 2006, p. 34).

Assim, as ações conscientes em sala de aula vêm do professor, o aluno é conduzido por ele. Portanto, o professor é um facilitador das relações ao mesmo tempo em que é um problematizador das situações. Por isso, Zeichner (2002 apud CERQUEIRA, 2006, p. 35) nos diz que “os professores precisam saber tornar acessíveis os conceitos mais complexos bem como conduzir discussões e especialmente como avaliar seus alunos”.

3.3 Escutar, absorver, agir

A sala de aula é o grande laboratório dos professores. Dela saem os resultados que devem nortear a prática pedagógica assumida por cada profissional da educação. Apesar de tanta teoria estudada, é só na prática e através dela que se torna possível aperfeiçoar nosso modo de trabalhar. Como pesquisadora, acredito que o texto ainda seja nossa mina de ouro a ser lapidada. Ele pode deixar nossas aulas com um conteúdo rico em qualidade ou torna-las maçantes e sem sentido.

Ensinar e aprender é um processo complexo e muitas vezes complicado por não se dar de forma linear, no entanto, não devemos nos deixar dominar por esse fato e não buscar recursos para executá-lo de melhor forma, não para amenizar as dificuldades, ao contrário, para reconhecê-las e superá-las.

Se queremos ter sucesso ao usar textos filosóficos “puros” temos que escolher um texto que primeiramente o próprio professor domine para então poder julgar se sua turma será capaz de compreendê-lo também. Depois de selecionar uma linguagem mais acessível, mas que não perca a originalidade do texto, é importante que o professor conduza os alunos para o entendimento do conceito chave do texto.

A escuta sensível permite que o professor conheça seu aluno para melhor ensinar, assim como a aplicação do método dialético proporciona uma aprendizagem efetiva. A partir

disso, proponho pensarmos em como as novas tecnologias influenciam na execução de texto em sala de aula e como as novas formas de ler podem ser aliadas em nossas aulas.

4 O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA A LEITURA DE TEXTOS EM SALA DE AULA: UMA ALIADA?

4.1 O texto físico: os benefícios de sua constante vigência em sala de aula.

O uso de novas tecnologias em sala de aula é promissor desde 1913, quando Tomas Edson afirmara que o livro didático seria facilmente substituído pelo uso de filmes (CYSNEIROS, 1999, p.13) Mas essa ideia não ocorre tão perfeitamente devido diversos fatores: professores sobrecarregados com as tarefas rotineiras, falta de estrutura para suportar tais mídias, falta de preparo dos professores para usar essas tecnologias, rigidez nas atividades pedagógicas etc.

Por isso os professores precisam habitar o mundo da criatividade para não tornar suas aulas maçantes, ainda mais quando se trata de uma disciplina como filosofia: extremamente teórica, muitos conceitos e que não dispensa o uso do texto, sendo este por vezes o único recurso constante que o professor dispõe.

Cysneiros (1999) aborda o uso fenomenológico da tecnologia na educação, ou seja, procura analisa-las tal como aparecem. As tecnologias têm a função de transformar a experiência da realidade, assim, ao usar de máquinas, o ser humano tem uma ampliação do mundo.

Uma das conclusões de uma primeira análise fenomenológica superficial é que a tecnologia não é neutra, no sentido de que seu uso proporciona novos conhecimentos do objeto, transformando, pela mediação, a experiência intelectual e afetiva do ser humano, individualmente ou coletivamente, possibilitando interferir, manipular, agir mental e fisicamente, sob novas formas, pelo acesso a aspectos até então desconhecidos do objeto (CYSNEIROS, 1999, p.21).

Cabe lembrar que o texto também é uma tecnologia, por isso precisamos repensar se estamos utilizando-o de forma a tornar efetiva a produção do conhecimento, verificando também que tanto sujeito quanto objeto influenciam no resultado das ampliações das coisas conhecidas.

As vantagens que um texto tem sobre outras tecnologias é que ele amplia a permanência da escrita, tem comodidade de manuseio e transporte e, quando impresso, pode ser riscado, dobrado, relido, emprestado.

4.2 As novas possibilidades de leitura e de escrita

Como professores de alunos completamente mergulhados no meio tecnológico, devemos fazer das novas tecnologias uma aliada. O hipertexto, por exemplo, pode auxiliar no letramento. Com boas perspectivas, podemos expandir as formas tradicionais de ler e escrever: os computadores podem ser muito úteis nesse processo. Esta ideia pode parecer simplória, mas devemos lembrar que o problema não é o instrumento – neste caso, o texto –, nem a tecnologia, mas sim o seu uso que não deve se sobrepor ao ensino (MARCUSCHI, 2001, p.80).

O uso dos computadores promove uma construção social do conhecimento, pois como iniciantes na pesquisa, os estudantes passam de autores solitários para desenvolver uma atividade coletiva, como por exemplo os debates em fórum. Para o Marcuschi (2001), ler em um papel e ler em uma tela não são atividades tão distintas assim: ambos são uma construção social e precisam de interpretação. Uma vantagem do hipertexto é que ele expande caminhos porque desmonta a concepção de linearidade; é um espaço aberto e sem fronteiras. Exatamente por esse motivo, o hipertexto exige que o professor revise as estratégias para lidar com o texto e, assim, dar um direcionamento para chegar ao objetivo do texto na aula.

O hipertexto traz a promessa de ser “a simbiose completa de autor e leitor, tendo em vista se completarem nas escolhas e todas as leituras tornar-se-iam simultaneamente produções singulares” (MARCUSCHI, 2001, p.82). Além de novo espaço para escrita, o autor afirma ainda que o hipertexto

(...) representa uma novidade radical, uma espécie de novo paradigma de produção textual. A rigor, ele não é novo na concepção, pois sempre existiu como ideia na tradição ocidental; a novidade está na tecnologia que permite uma nova forma de textualidade. O hipertexto, aliado às vantagens da hipermídia, consegue integrar notas, citações, biografias, referências, imagens, fotos e outros elementos encontrados na obra impressa, de modo eficaz e sem a sensação de que sejam notas, citações, etc. Em suma, subverte os movimentos e redefine as funções dos constituintes textuais clássicos. (MARCUSCHI, 2001, p.94, grifo do autor).

Outra vantagem é que o hipertexto pode ser propagado de forma mais ampla, uma vez que seu compartilhamento é mais fácil, visto que, por exemplo, é muito menos trabalhoso e não sem custos compartilhar um arquivo por bluetooth a pagar por fotocópias do material a ser utilizado tanto em pequena quanto em grande escala. Assim, novas possibilidades são criadas, fazendo com que a aprendizagem perpasse as paredes da escola e faça parte do cotidiano do aluno de forma natural e mais interessante.

4.3 O uso pedagógico de tecnologias: passado e presente.

Por tecnologias se entende toda e qualquer ferramenta que sirva de auxílio para certo trabalho. Então, ao pensarmos em tecnologias usadas pedagogicamente estamos tratando desde o texto impresso até tablets. Há uma certa erudição que valoriza o ritual de estudar com materiais físicos. No entanto, devemos lembrar que nossos alunos nasceram em uma geração em que recursos de mídia como o telefone celular é habitual desde muito cedo em sua formação, assim, até mesmo coisas inovadoras no nosso período escolar, como por exemplo o power point, já ficaram obsoletos. Impor o texto impresso como única fonte respeitável é limitar as possibilidades de expansão de leitura e escrita. Não que o texto físico tenha perdido valor ou não possa ser relido/reescrito, mas o hipertexto proporciona um leque muito mais amplo de interação. Ideal seria se aliássemos o esmiúçar do texto impresso com a dinâmica do hipertexto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PORQUE USAR TEXTOS FILOSÓFICOS “PUROS” EM SALA DE AULA.

Uma das vantagens de se usar textos é a possibilidade de demonstrar, dentro do mesmo, vários pontos de vista e várias perspectivas diferentes. Como pesquisadores atuantes em sala de aula, devemos compreender a distinção entre o livro didático e o texto de científico ou filosófico em sua forma “pura”, ou seja, aquilo que seus autores ou comentadores de autores divulgaram como produção. Estes textos “puros” devem ser usados em prol de enriquecer os conteúdos existentes nos livros didáticos e são também uma alternativa para ir além das informações formais, pois revelam coisas que nem sempre se encontram no livro didático, servindo também como formação continuada para os professores, uma vez que estes se mantêm em contato com as pesquisas. Os textos “puros” obrigam o professor a sair do comodismo, pois fogem das amarras dos livros didáticos e os forçam a estar em constante trabalho filosófico.

Tarrazan (2000 apud MARTINS; NASCIMENTO; ABREU, 2004, p.96) mostra que tais textos trazem os seguintes resultados:

aumento significativo da participação dos alunos; a possibilidade de articular o conteúdo abordado nos textos com as informações que permeiam o cotidiano dos alunos; uma maior valorização do professor no que diz respeito a sua prática profissional e na segurança de discutir determinados assuntos em sala de aula. (MARTINS; NASCIMENTO; ABREU, 2004, p. 96)

No entanto, devemos ter alguns cuidados na escolha destes textos. Primeiramente, devemos partir de fontes confiáveis. Depois, analisar o momento ideal da inserção do texto, se

o faremos como introdução, no desenvolvimento ou na parte avaliativa da aula. Devemos considerar também o tipo do texto, qual é a relevância do tema para a aula, se sua linguagem é de entendimento para os alunos, e se não for, o que devemos fazer para torna-la acessível, a que tipo de aluno o texto se destina e quais são os objetivos a serem alcançados com a utilização do texto.

Halkia (at al 2001 apud MARTINS; NASCIMENTO; ABREU, 2004, p. 96) aponta as vantagens que os professores observam na utilização do texto. Entre elas estão a possibilidade de apresentar conceitos mais complexos de forma mais efetiva; conhecimentos mais atuais que os apresentados nos livros didáticos, como no caso dos textos de divulgação científica; considerações diferentes sobre um mesmo assunto, como se pode ter ao analisar comentadores diferentes; textos mais atrativos e motivadores tanto para os alunos quanto para o professor. Assim,

a contribuição da divulgação científica para o ensino pode efetivar, entre outras formas, a partir dos potenciais benefícios advindos do contato com diferentes formas de dizer e argumentar conteúdos nesses textos e através da discussão de temas recentes relacionados ao desenvolvimento da ciência e tecnologia, contextualizados no dia a dia da sociedade contemporânea. (MARTINS; NASCIMENTO; ABREU, 2004, p.97)

Outra vantagem do uso desses textos em sala de aula é que além de inserir o aluno ao contato com o conhecimento científico, a familiarização com tais textos faz com que eles tenham uma expansão do entendimento e maior possibilidade de expressão, visto que se abre um leque de referências que resultam em melhor argumentação.

Partindo da ideia bakhtiniana de que o texto articula vozes, o texto filosófico tem a possibilidade de comunicar filosofia para o grande público, visto que está para além dos periódicos, está também embutido – ainda que de forma pouco divulgada – nas revistas, nos jornais, na televisão, no cinema, nas exposições e nos livros, se tornando, assim, um produto heterogêneo e mais democratizado.

Devemos lembrar que usar esses textos em sala de aula implica em fazer uma (re)contextualização, ou seja, reconfigurar as significações do próprio texto para novos contextos (MARTINS; NASCIMENTO; ABREU, 2004, p.98). Por isso a importância de se escolher textos maleáveis para melhor aproveitamento e entendimento e também usar recursos que abram novos caminhos de leitura, escrita e de se fazer filosofia.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Luis Vieira de; GRUBISICH, Teresa Maria. **O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética.** Revista Lusófona de Educação, 2011, n17. p. 65-74. Disponível em < file:///C:/Users/Iron/Downloads/2365-1-8211-1-10-20110813.pdf > Acesso em 17 dez 2017.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível.** PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 7, nº 1, p. 29-38, Jan./Jun. 2006. p. 29-38. Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n1/v7n1a05.pdf > Acesso em 17 dez 2017.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Novas tecnologias em sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?** Informática educativa UNIADES – LIDIE vol.12, n.1. 1999. p.11-24. Disponível em < http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/textos/articles-106213_archivo.pdf > Acesso em 07 jan 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula.** Linguagem e Ensino, vol.4, p.79-111, 2001. Disponível em <http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/hipertexto_como_novo_espaco.pdf> Acesso em 07 jan 2018.

MARTINS, André Ferrer P. **História e Filosofia da Ciência no ensino: há muitas pedras nesse caminho...** Cad. Bras. Ens. Fís. v.24, n1 p.112-151. abr 2007. Disponível em < file:///C:/Users/Iron/Downloads/Dialnet-HistoriaEFilosofiaDaCienciaNoEnsino-5165921.pdf > Acesso em 15 jan 2018.

MARTINS, Isabel; NASCIMENTO, Tatiana Galieta; ABREU, Teo Bruno. **Clonagem na sala de aula: um exemplo do uso didático de um texto de divulgação científica.** Investigações em Ensino de Ciências – v. 9(1) p. 95-111, 2004. Disponível em < https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/536 > Acesso em 07 jan 2018.

RAMOS, Flávia Brochetto; ZANOLLA, Taciana. **Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro.** CONTRAPONTO. v.9, n1. p.65-80 – Itajaí. jan/abr 2009. Disponível em < https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/976/834 > Acesso em 15 jan 2018.