



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL



A DIALOGICIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA: a resignificação do diálogo pedagógico pela lógica

SÃO LUÍS-MA
2019

MILLA TAMIRES AMORIM PEREIRA

A DIALOGICIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA: a resignificação do diálogo
pedagógico pela lógica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção de título de Mestre no Mestrado Profissional em Filosofia na Linha de Pesquisa Filosofia e prática de ensino de filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Kléos Freire Pereira

SÃO LUÍS – MA
2019

MILLA TAMIRES AMORIM PEREIRA

A DIALOGICIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA: a ressignificação do diálogo pedagógico pela lógica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção de título de Mestre no Mestrado Profissional em Filosofia na Linha de Pesquisa Filosofia e prática de ensino de filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Kléos Freire Pereira

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcio Kleos Freire Pereira (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Alexandre Jordão Baptista
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dra. Patrícia Del Nero Velasco
Universidade Federal do ABC

SÃO LUÍS – MA
2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Pereira, Milla Tamires Amorim.

A dialogicidade no ensino de filosofia : a
ressignificação do diálogo pedagógico pela lógica / Milla
Tamires Amorim Pereira. - 2019.
128 f.

Orientador(a): Marcio Kléos Freire Pereira.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2019.

1. Ensino de filosofia. 2. Ensino de lógica. 3.
Lógica informal. I. Pereira, Marcio Kléos Freire. II.
Título.

“O essencial é invisível aos olhos” (Antoine de Saint-Exupéry)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família por todo apoio e suporte e pela paciência durante esse tempo em que estive *longe*.

Aos meus pais pela confiança em mim depositada quando escolhi trilhar pelos caminhos da filosofia.

À minha mana, Frida Pereira, companheira de todas as horas, pelas longas conversas que tivemos e que me aliviavam do fardo do cotidiano, e por animar meus dias com a pessoa mais preciosa de minha vida, Helena.

Aos outros irmãos pela admiração que expressam e por também alegrarem meus dias com suas companhias.

Ao meu companheiro Marco Jorge pelo apoio, incentivo e principalmente pela paciência, foi meu porto seguro nessa jornada.

Agradeço imensamente aos meus colegas da turma 1 desse mestrado que foram uma família, colaborativos e amigos acolhedores principalmente nos momentos de tensão. Destaco e agradeço imensamente à Simey Furtado, o elo mais forte do grupo, cujo lema é “juntos somos mais fortes”, um exemplo de mulher batalhadora e que transmite boa energia por onde passa, prestativa e uma de minhas maiores incentivadoras.

À escola João Evangelista Serra dos Santos que acolheu a pesquisa e colaborou para seu desenvolvimento, em especial aos meus alunos do 1º ano que participaram de bom grado e ao final me ajudaram a fazer a leitura mais íntima dos resultados de minha pesquisa.

Ao professor Marcio Kleos, professor e um excelente orientador, que com muita gentileza aceitou orientar-me.

A toda equipe do Prof-Filo que de algum modo contribuiu para o resultado deste trabalho.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram, direta e indiretamente, para a realização desta etapa de minha vida.

RESUMO

Uma parte expressiva da literatura sobre o ensino de filosofia aponta que este deve passar pelo próprio processo do filosofar, primando pelo diálogo. Entretanto, esses estudos parecem não depositar ênfase suficiente nas ferramentas de investigação que são indispensáveis na construção do conhecimento filosófico, e por esta razão, os métodos dialógicos propostos têm se mostrado, na prática pedagógica cotidiana, frequentemente rasos e prolixos. Deste modo, faz-se necessário uma ressignificação desse diálogo que é proposto como método de ensino de filosofia, inserindo nele, como tarefa prévia, o domínio das ferramentas lógicas de argumentação. O estudo é de caráter qualitativo e será desenvolvido em uma escola pública da rede estadual de ensino, tendo como principal objetivo verificar se há algum impacto notório após o estudo prévio da lógica informal na ocorrência de uma aula dialogada efetiva que se caracterize pela dialética socrática como método de problematizar, investigar e ressignificar conceitos, representando assim o próprio ato de filosofar. A estratégia utilizada consiste em sequências didáticas nas aulas de filosofia voltada para o estudo da argumentação e o acompanhamento simultâneo do desempenho didático, nas aulas de filosofia. A partir dos resultados observados, pretende-se identificar vantagens e deficiências na abordagem empregada, bem como oferecer recomendações envolvendo a adoção de estratégias similares visando aos mesmos objetivos.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de filosofia. Ensino de lógica. Lógica informal.

ABSTRACT

A significant part of the literature on philosophy teaching points out that philosophy must go through the process of philosophizing, striving for dialogue. However, these studies do not seem to place sufficient emphasis on the research tools that are indispensable in the construction of philosophical knowledge, and for this reason, the proposed dialogical methods have often been shown to be shallow and wordy in everyday pedagogical practice. Thus, a resignification of this dialogue that is proposed as a method of teaching philosophy is necessary, inserting in it, as a prior task, the domain of logical tools of argumentation. The study is qualitative and will be developed in a public school of the state school system, with the main objective to verify if there is any noticeable impact after the previous study of informal logic in the occurrence of an effective dialogic class characterized by the Socratic dialectic as method of problematizing, investigating and reframing concepts, thus representing the very act of philosophizing. The strategy used consists of didactic sequences in philosophy classes focused on the study of argumentation and the simultaneous monitoring of didactic performance in philosophy classes. From the observed results, we intend to identify advantages and deficiencies in the approach employed, as well as offer recommendations involving the adoption of similar strategies aiming at the same objectives.

KEYWORDS: Teaching of philosophy. Logic teaching. Informal logic.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grupo Familiar	82
Gráfico 2 – Quantidade de moradores na residência	82
Gráfico 3 – Renda do Grupo Familiar A	83
Gráfico 4 - Renda do Grupo Familiar B	83
Gráfico 5 - Renda do Grupo Familiar C	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. O PAPEL DO DIÁLOGO NO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO.....	16
2.1. Objetivos e determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.....	16
2.2. O diálogo como recurso pedagógico para o ensino de filosofia no nível médio....	22
3. CONTRIBUIÇÕES DA LÓGICA PARA A FILOSOFIA.....	37
3.1. O lugar da lógica na filosofia.....	37
3.2. A ressignificação do diálogo pedagógico pela lógica.....	45
4. A LÓGICA INFORMAL: UM ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO.....	56
4.1. O que é um argumento e como reconhecê-lo.....	56
4.2. Tipos de argumentos.....	63
4.3. Qualidade dos argumentos (plausibilidade e cogência).....	68
4.4. Reconhecimento de argumentos inaceitáveis (falácias).....	72
5. A INSERÇÃO DAS FERRAMENTAS DA LÓGICA INFORMAL NAS AULAS DE FILOSOFIA: estudo de caso no C.E. João Evangelista Serra dos Santos.....	78
5.1 Descrição dos procedimentos metodológicos.....	79
5.2 Caracterização e contextualização do recorte empírico.....	81
5.3 Apresentação dos dados de pesquisa.....	86
5.4 análise dos dados obtidos.....	95
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXO 1	104
ANEXO 2	107
ANEXO 3	110
ANEXO 4	113
ANEXO 5	115

INTRODUÇÃO

Há diversos estudos a respeito do ensino de filosofia que vão desde estabelecer seus objetivos até traçar os métodos para alcançar seu fim¹. O ponto de partida do presente estudo é motivado pelos direcionamentos dados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que de antemão já estabelecem os objetivos e justificam a presença da filosofia como disciplina pertencente ao currículo escolar.

No tocante ao objetivo geral, os PCN estabelecem a formação integral do indivíduo, que não se trata somente de enriquecimento intelectual, mas corresponde também à capacidade de responder questões emergentes de variadas situações, ultrapassando a mera repetição de informações e articulando os conhecimentos prévios. Trata-se, portanto, de uma relação com o conhecimento que possibilita uma compreensão mais profunda, além de desenvolver competências comunicativas ligadas diretamente à *argumentação*.

Norteados por estas orientações e objetivos, amparados pelo imaginário coletivo, que apesar de não ser natural é compartilhado por algumas pessoas que fazem parte do processo do ensino de filosofia, dentre eles alunos e professores, de como deveriam ser as aulas de filosofia – ricas em debates e diálogos – e pelas literaturas atuais que tratam sobre ensino de filosofia que defendem um ensino que passe pela experiência do próprio filosofar², consideramos o diálogo como um estratégia útil para este fim. Ademais, algumas aulas de filosofia que se propõem a um filosofar, costumam seguir uma sequência didática que inclua problematizar, investigar e (re)construir possíveis conceitos. Em teoria tudo parece perfeito e de fácil execução; entretanto, na prática podemos perceber que há algumas dificuldades para que isto aconteça e sejam alcançados os objetivos propostos.

Nessa sequência didática, a sensibilização dos alunos para as questões filosóficas a partir de elementos do cotidiano é a etapa de maior sucesso. A problematização parece também realizável sem tanta dificuldade. Entretanto, de acordo com o que temos observado, na investigação surgem as primeiras travas. No momento de se investigar quais respostas foram dadas a determinado problema que se está examinando, é preciso refletir sobre tais

¹ Ver, por exemplo, GALLO, Silvio e ASPIS, Renata L. **Ensinar Filosofia, um livro para professores**. 1ª edição. São Paulo: Ed. Atta, 2009.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

² Ver, por exemplo, NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Filosofia e autonomia: possibilidades?** In: _____ Ensino de Filosofia: teoria e prática. Org. Silvio Gallo. Ijuí: Ed UNIJUI, 2006.

respostas, buscar possíveis falhas e incapacidades de resolver a questão. Mas, além disso, há um curso mais confortável de ação, e que provavelmente é adotado por uma parcela dos professores, no qual o professor costuma explicar o pensamento de determinado filósofo e convencionar essa teoria como “a resposta” (ou “uma resposta”) para o problema em questão. Assim sendo, o aluno apenas repete o que se já tem construído e absorve para si argumentos antes mesmo de serem analisados.

Quando se trata de uma aula de filosofia, geralmente espera-se que sejam aulas em que os alunos possam se manifestar, demonstrar suas opiniões, dialogarem e debaterem entre si. Isso por vezes ocorre nas aulas, mas será que há uma efetividade nas discussões? Consegue-se passar da *doxa* (opiniões do senso comum) para a *episteme* (conhecimento fruto de investigação rigorosa)? Se não, caberia investigar qual a dificuldade para que isso ocorra, bem com caracterizar o tipo de diálogo que pode ser desenvolvido em uma aula de filosofia e o que se pretende com ele.

Nesse sentido, Sócrates é tomado como uma das primeiras referências dialógicas na filosofia. O método dialético socrático que incita a reflexão de conceitos e a análise – ainda que de maneira informal – de argumentos, leva o sujeito à busca de um saber seguro, sem contradições. Essa é uma tarefa de competência lógica, pois pretende buscar a coerência, força e validade dos argumentos, procurando nas teorias, nas respostas, aquilo que pode ser cogente ou pelo menos plausível. Mas quem se dispõe a jogar o jogo da argumentação?

Para fugir dos diálogos infrutíferos e dos debates em que não se passa dos “achismos” e das opiniões, e ainda para fomentar a educação direcionada ao pensar crítico e reflexivo, proposta pelos PCN, a lógica pode ser vista como uma importante ferramenta e seu ensino útil se adotado como etapa precedente de todo o processo dialógico e argumentativo no ensino de filosofia.

A lacuna anteriormente sinalizada entre a problematização e a investigação pode ser aparentemente preenchida com o auxílio da lógica. De acordo com Patrícia Velasco, desde Aristóteles a lógica “pretende fornecer instrumentos para a investigação” (VELASCO, 2016, p.16), e é por meio desse instrumento que “determinadas ideias eram fundamentadas (e justificadas) com base em outras” (VELASCO, 2016, p.16). Ainda de acordo com a autora, ao observarmos também a etimologia da palavra, podemos perceber que a lógica representa um tipo de discurso articulado, ou seja, trata-se do próprio raciocínio enquanto linguagem. Portanto, a lógica se refere “tanto uma atividade reflexiva quanto uma atividade discursiva” (VELASCO, 2016, p.18).

Cabe ressaltar que não se coloca a lógica como ferramenta suficiente para o filosofar, mas necessária; pois mesmo que não apareçam de forma explícita nos diálogos

filosóficos, pelo menos os princípios e recursos da lógica informal estão sempre subtendidos em qualquer forma de filosofar. Antes mesmo de dialogar com os alunos e eles entre si, pode ser proveitoso entregar os instrumentos do diálogo, isto é, o estudo da argumentação. Desse modo, o estudo da lógica, especialmente a informal (a análise da argumentação), pode ser constituído como etapa inicial de um ensino dialógico de filosofia, que objetiva o ato de filosofar.

A filosofia pretende encontrar um conhecimento seguro, sem supostos, de caráter mais universal, e por esta razão ela se coloca nesse jogo de argumentação, com o objetivo de validar qualquer ideia que se proponha a este fim. Trata-se, portanto, de apresentar hipóteses e justificá-las a partir de argumentos com a melhor estruturação possível, e de estar disposto a ser refutado também com argumentos fortemente fundamentados. Estar disposto a agregar é colocar-se na posição de quem reconhece uma falha e tenta recomeçar, atualizar conceitos.

O objetivo da presente pesquisa, de caráter qualitativo e comparativo, é demonstrar a relevância do estudo da lógica informal para a ocorrência de uma aula dialogada efetiva, que se caracterize pela dialética (a exemplo de Sócrates) como método de problematizar, investigar e ressignificar conceitos, correspondendo a uma forma de filosofar. A relevância da introdução das ferramentas lógicas será demonstrada através da qualidade das participações dos alunos na atividade dialógica, além dos dados de observação da pesquisa.

Para tanto, a pesquisa se desenvolverá em estudo de caso composto por alunos do primeiro ano do ensino médio, do Centro de Ensino João Evangelista Serra dos Santos, escola pública da rede estadual de ensino, localizada à Rua 11 do bairro São Francisco em São Luís – MA.

As estratégias de investigação serão a teoria fundamentada que, de acordo com Creswell, “deriva de uma teoria geral e abstrata de um processo, ação ou interação fundamentada nos pontos de vista dos participantes” (CRESWELL, 2010, p.37). A teoria que guia a pesquisa é em resumo que as aulas de filosofia de acordo com os participantes do processo de ensino aprendizagem (professor e aluno) e com os objetivos determinados pelos PCN, devem ser aulas dialogadas que passam pelo próprio ato de filosofar.

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos incluindo a introdução. No primeiro capítulo está contida a introdução. No segundo capítulo será feita uma análise dos documentos que regulamentam a educação no Brasil, com foco na disciplina Filosofia, bem como as propostas metodológicas que as literaturas sobre ensino de filosofia apresentam como tentativa de unir a prática ao que se exige nos documentos, efetivando a filosofia disciplinar. Esse capítulo está dividido em dois subtópicos, em que o primeiro faz uma descrição e análise dos objetivos determinados pelos PCN, na perspectiva da escolha

axiológica da filosofia utilizada na pesquisa, no sentido de dizer qual a contribuição real desses objetivos para os jovens e se esses objetivos estão de fato no campo do ‘fazer filosófico’.

No segundo subtópico, falaremos do diálogo como recurso pedagógico para o ensino de filosofia no nível médio. Para tanto, serão analisadas algumas obras da literatura sobre ensino que primam pela atividade dialógica como etapa fundamental do processo de ensino aprendizagem. Para esse momento, utilizaremos como fundamentação teórica Paulo Freire e seu conceito de diálogo emancipador na obra *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2014), o qual representa o espaço que o professor precisa dar aos alunos durante as aulas. Utilizaremos também Gadamer, mais especificamente a seção intitulada *A incapacidade para o diálogo* da obra *Verdade e Método* (GADAMER, 2007), e, finalmente, a obra *O ensino de Filosofia como problema filosófico* de Alejandro Cerletti (2009), para fazer o encontro da dialogicidade com o ensino de filosofia.

O terceiro capítulo do texto refere-se às contribuições da lógica para a filosofia, de modo a apresentar as razões pelas quais consideramos que suas ferramentas são indispensáveis para a construção do conhecimento filosófico. Esse capítulo também é dividido em dois subtópicos, em que o primeiro trata especificamente do lugar da lógica na filosofia, quando apresentaremos um conceito de lógica, suas ferramentas e seu uso na filosofia. O foco será, portanto, na lógica informal. O referencial teórico para esse tópico será Desidério Murcho, com a obra *O Lugar da Lógica na Filosofia* (MURCHO, 2003), seu artigo *A natureza da Filosofia e seu ensino* (MURCHO, 2018), dentre outros nomes importantes que tratam do ensino de lógica como Cezar Mortari (MORTARI, 2001) e Irving Copi (COPI, 1978).

No segundo subtópico, apresentaremos a possibilidade de ressignificação do diálogo pedagógico pela lógica, dando-lhe o rigor filosófico. O referencial teórico para essa seção será Patrícia Velasco, com a obra *Educando para argumentação – contribuições da Lógica para o ensino de Filosofia* (VELASCO, 2016) e Douglas Walton a partir da obra *Lógica Informal* (WALTON, 2006).

O quarto capítulo apresenta as ferramentas de análise do discurso no viés da lógica informal, introduzindo noções básicas de argumentação, tais como estratégias para reconhecer um argumento e sua estrutura, validade dos argumentos, tipos de argumento e falácias. O objetivo deste capítulo é deixar o leitor a par dos conteúdos que serão utilizados na aplicação prática da pesquisa. O principal referencial teórico nesta seção será Epstein e Carnielli com a obra *Pensamento crítico: o poder da lógica e da argumentação*

(CARNIELLI; EPSTEIN, 2011) e Madson Pirie com a obra *Como vencer todas as argumentações: usando e abusando da lógica* (PIRIE, 2013).

O quinto capítulo, por sua vez, apresentará a pesquisa empírica, a descrição da metodologia de pesquisa, bem como a descrição da aplicação prática e análise de dados. Esse será dividido em três subtópicos, em que no primeiro apresenta-se a descrição dos procedimentos metodológicos. Em seguida, o segundo subtópico traz a caracterização e contextualização do recorte empírico, tanto no que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, como também ao espaço onde a pesquisa se desenvolve. No terceiro tópico serão apresentados os dados coletados e posteriormente a análise dos resultados.

2. O PAPEL DO DIÁLOGO NO ENSINO DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO

O presente capítulo visa justificar a importância e utilidade do diálogo como um dos princípios de aprendizagem no ensino da filosofia na educação básica de nível médio. Está dividido em dois subtópicos, em que o primeiro identifica os objetivos dos PCN, almejando reconhecer nos parâmetros de ensino de filosofia, como o diálogo pode estar presente nas habilidades e competências em que se orienta a serem desenvolvidas pela filosofia enquanto disciplina. A segunda seção, objetiva justificar a presença do diálogo nas aulas de filosofia do ensino médio, bem como definir a categoria de diálogo que está sendo utilizada na pesquisa.

2.1. Objetivos e determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

A educação brasileira está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) em todos os níveis de ensino, determinando a finalidade do processo educativo em cada nível, bem como seus princípios, organização e recursos. Uma vez que esta pesquisa se refere ao ensino de filosofia na educação básica de nível médio, daremos destaque ao devido aspecto da Lei.

No que se refere ao ensino médio, a LDB estabelece que essa etapa é a fase de consolidação dos conhecimentos adquiridos nos anos anteriores, bem como etapa de preparação para o mundo do trabalho e aprimoramento da pessoa humana como cidadão crítico. Nesse sentido, percebemos que o objetivo do ensino médio estabelecido pela lei prima pela formação integral do indivíduo a partir de três pilares: desenvolvimento cognitivo, profissional e social. A organização curricular será definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, por sua vez, definirá também as atribuições e objetivos da aprendizagem de acordo com as quatro grandes áreas do conhecimento.³

A BNCC norteia quanto aos temas que devem ser tratados e problematizados em todas as escolas, nesse caso, de ensino médio. E ela precisa estar alinhada aos PCN, documento que serve de apoio para o desenvolvimento do currículo da escola. Desde a reforma do ensino médio iniciada em 2008, propõe-se ultrapassar o exercício de memorização e desenvolver capacidades cognitivas de pesquisar, avaliar e selecionar informações. Os PCN também adotam as premissas apontadas pela UNESCO como eixo

³ Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas. (Art. 35-A, inciso de I a IV)

estrutural da educação na sociedade contemporânea: *aprender a conhecer*, trata-se de dominar os instrumentos do conhecimento; *aprender a fazer*, desenvolver novas habilidades e aptidões articulando teoria e prática; *aprender a viver* se refere ao bom convívio com o outro; e *aprender a ser*, refere-se à autonomia, liberdade de pensamento e ação. Tais princípios primam pelo desenvolvimento integral do indivíduo e em cada um deles reconhecemos a finalidade do fazer filosófico que investiga, relaciona-se à prática, seja ela social ou técnica, e prioriza a maioria intelectual do indivíduo.

Nos PCN a filosofia está inserida nas ciências humanas, e seu ensino possui como objetivo desenvolver habilidades de compreensão crítica e criativa da sociedade, sendo capaz de apresentar solução para problemas atuais e emergentes. Os diversos temas filosóficos devem ser trabalhados de modo interdisciplinar e contextualizados, enfatizando o aspecto de uma ética que se refere à totalidade do ser humano, tanto esteticamente – isto é, na sensibilidade, conhecimento de si mesmo e livre aceitação das diferenças – quanto politicamente, no reconhecimento dos direitos humanos e efetiva participação democrática. Resumidamente, os PCN destacam como ponto principal o desenvolvimento de uma ética de respeito universal e liberdade na tomada de posição, proporcionando uma identidade autônoma.

As competências e habilidades definidas pelos Parâmetros Curriculares de Filosofia em uma visão panorâmica estão agrupadas em três grandes eixos, a saber, *representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sociocultural*. No seu aspecto geral, as habilidades compreendidas em cada eixo estão imbricadas nas competências discursivas, as quais consideramos fundamentais nesta pesquisa. Conforme o próprio documento aponta:

Considerando que todos os conteúdos filosóficos são discursivos, veremos que o ensinar filosofia no Ensino Médio converte-se primariamente, na tarefa de fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. (PCN, parte IV, p. 50).

Deste modo, podemos perceber que os Parâmetros Curriculares já consideram a competência discursiva como elementar para a atividade filosófica em sala de aula, e ainda, para a formação da cidadania plena, aquela exercida mediante participação reflexiva e crítica no processo democrático brasileiro.

No eixo de representação e comunicação, encontramos como habilidades a serem desenvolvidas: *leitura filosófica de textos filosóficos e textos de diferentes estruturas e registros; elaboração escrita daquilo que foi apropriado por meio da reflexão; debater tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes*.

Uma vez que o presente estudo trata do diálogo filosófico, isto é, da própria competência discursiva, poderíamos nos referir apenas à última habilidade mencionada. Entretanto, para que se desenvolva tal habilidade com o rigor que a filosofia supõe, é imprescindível que se haja desenvolvido as demais habilidades, etapas que consideramos anteriores ao diálogo.

A habilidade de leitura filosófica, conforme os PCN, é a apropriação reflexiva de um conteúdo. Essa habilidade é referida no documento em dois aspectos: o primeiro se refere à leitura de textos filosóficos de maneira significativa, e o segundo à aplicabilidade da leitura filosófica aos demais textos de diferentes estruturas. Desse modo, a habilidade a ser desenvolvida é a própria leitura filosófica.

Conforme as orientações dos PCN, ler filosoficamente consiste na capacidade de problematização, isto é, de tematização daquilo que está implícito no texto, trazer para a análise aquilo que se mostra como óbvio, relacionar as questões e concepções às vivências levantando problemas conexos, além da capacidade de reconhecer a estrutura interna do texto – sua tese central, as razões que sustentam essa tese, estabelecendo uma ordem lógico-conceptual. A leitura filosófica pode ajudar a desenvolver a capacidade de crítica ou problematização, que pode ter dentre outros aspectos, o de confrontar o dito e o não-dito, oferecer possibilidades alternativas, identificar parcialidade ou falsidade, extrair implicações pragmáticas da ordem da vivência do aluno, pois pela análise crítica é possível identificar o propósito de um texto e se posicionar sobre ele, exercendo assim sua autonomia. E a proposta dessa habilidade é estender esse olhar crítico e investigador também sobre textos ordinários.

Cabe ainda, destacar uma ressalva feita pelos PCN a respeito das variáveis que fazem parte do processo de ensino filosófico. É preciso considerar os dados da realidade dos sujeitos que participarão dessa atividade, como por exemplo, a capacidade de leitura, contexto social, para que sejam introduzidos de modo significativo na atividade filosófica, a partir de elementos próprios.

Consideramos a habilidade de leitura filosófica como indispensável para o momento dialógico, pois o diálogo filosófico também pressupõe o desenvolvimento de competências ligadas ao pensamento crítico. Além disso, podemos considerar que a leitura filosófica ocorre não somente a partir de textos escritos, mas sua habilidade crítica se estende para além desse formato, por isso está imbricada no desenvolvimento do diálogo filosófico, à medida que devem ser utilizadas todas as habilidades da leitura filosófica anteriormente citadas, agora aplicadas ao exame do discurso do outro.

Ademais, é principalmente a partir da leitura crítica que o aluno irá adquirir informações que servirão de subsídio para o diálogo à medida que se faz necessário como etapa prévia o conhecimento mínimo das questões que entrarão em discussão. Além disso, a possibilidade de diálogo com um texto escrito é a própria leitura filosófica.

No eixo de investigação e compreensão, inclui-se a habilidade de *articular conhecimento filosófico e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais*. Essa habilidade implica na capacidade de integralização do conteúdo trabalhado pelas diversas disciplinas do currículo escolar, trata-se da percepção interdisciplinar. Imbrica-se nessa habilidade a competência de contextualizar os conhecimentos filosóficos, a partir da destreza hermenêutica e a capacidade crítica, já comentadas também nas habilidades mencionadas anteriormente. Essa contextualização promove debates sistemáticos – que aqui chamaremos de diálogos, nos quais há um confronto entre o contexto em que o diálogo é produzido – contexto do intérprete, com o contexto do autor. Esse diálogo permite uma aplicação do conhecimento produzido, nos dois contextos diferenciados, podendo sugerir, inclusive, uma alternativa diferenciada das posições iniciais. Ademais, o diálogo é possível graças à compreensão contextualizada, que permite olhares por outra perspectiva.

Enfim, retornando ao eixo de representação e comunicação, o documento fala da habilidade e competência de *debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes*. Conforme o que temos considerado até aqui, poderíamos dizer que esta é uma competência resultante das anteriores. É depois de todo o desenvolvimento das habilidades anteriormente citadas que o aluno se encontra em igualdade de condições para participar do debate sistemático, apresentando-se bem informado, a partir de formulações bem articuladas e concatenadas; devidamente fundamentado a partir da reflexão que lhe proporciona elaborações conscientes e consistentes de modo que ele se apresente decididamente posicionado. Espera-se que chegando nessa etapa de diálogo efetivamente filosófico, seus participantes estejam com as habilidades e competências críticas desenvolvidas e treinadas, para que o diálogo ocorra com a tensão que é base da dialética, e resulte em uma força transformadora de visões de mundo que se apresentem como alternativas possíveis.

Para tanto, os PCN lembram que o professor deve oferecer um ambiente capaz de oportunizar de modo simétrico a participação de todos os alunos na atividade, já que o espaço escolar é onde primeiramente se inicia o debate que promove a construção de conhecimento coletivo e vida comum. Conforme aponta o documento:

Uma vez que se trata de construir conhecimento de vida em comum, ele está imediatamente convocado a participar no debate, a começar pelo espaço escolar: só será possível desenvolver a capacidade de uma tomada de posição refletida se, durante a exposição do professor, em sua própria exposição oral, na discussão em pequenos grupos ou num debate generalizado em sua turma, ele tiver e atribuir de modo sistemático aos interlocutores a oportunidade de, com toda liberdade perguntar, responder, solicitar e fazer esclarecimentos, opor-se, criticar, confrontar diferentes posições e possibilidades, recusar interpretações, fazer interpretações, etc, e, em especial, mudar de posição quando estiver convencido de que a sua pode não ser necessariamente a melhor. (PCN, Parte VI, p.61).

Nessa orientação podemos perceber alguns aspectos importantes que fundamentam a habilidade discursiva nas aulas de filosofia. Primeiro, cabe ressaltar que não se trata de substituição do princípio de aprendizagem expositivo para o dialógico de maneira excludente, mas de uma associação entre os dois princípios, quando o professor oferece aos alunos o espaço adequado para suas manifestações de ideias. Nota-se também que a descrição de ações do aluno durante o diálogo permeia a atividade reflexiva, crítica e contextualizada, habilidades consideradas como pré-requisitos para a atividade dialógica; então, mais uma vez podemos inferir que a competência discursiva e a capacidade de elaborar por escrito o que “aprendeu” se constituem quase como uma finalidade síntese do estudo filosófico no ensino médio.

Conforme os PCN, o aprendizado que se espera desenvolver pelas aulas de filosofia é o desenvolvimento e fortalecimento da capacidade individual de fazer sua própria voz ser ouvida nas discussões; a possibilidade de reformulação de pontos de vista, aprimorando ou até mesmo mudando sua posição inicial; possibilitar que o sujeito pela sua autonomia tenha a liberdade para escolher o melhor argumento. Contudo, para que este último aprendizado ocorra, é necessário minimamente que o aluno saiba reconhecer e qualificar estruturas argumentativas.

Os PCN de filosofia reconhecem que a competência do *aprender a aprender* está ligada à competência discursiva em toda a sua extensão, na medida em que seja esse o modelo da efetiva participação cidadã, considerada como finalidade última do processo educativo. Ademais, por tratar-se de uma competência a ser desenvolvida, os sujeitos podem tê-la em graus diferentes. Desse modo, ainda conforme os Parâmetros, o grau mínimo que assinala as competências previstas para a filosofia, poderia ser mensurado através da constituição de uma autonomia discursiva que se reflete na construção de uma participação cidadã democrática.

Contudo, os PCN chamam a atenção para o fato de que não haverá montado o “curso ideal”, mas propõe orientações de experimentos que inovam e aprendem um modo possível de lidar com as responsabilidades que cabem à disciplina Filosofia. Considerando que há dois critérios importantes para a elaboração de um curso de filosofia no ensino

médio: o primeiro se refere a escolha axiológica do professor conjugada a sua formação cultural; e o segundo, os dados da realidade dos sujeitos que irão participar do curso. Assim sendo, cabe apontar a escolha axiológica de filosofia que permeia esta pesquisa.

Muito mais do que um conjunto de teorias construídas ao longo da história, consideramos a filosofia como uma ação tomada mediante o desejo de buscar conhecimento. Não se trata de um conhecimento qualquer, mas sua busca é por um saber sem supostos, cujo valor de verdade seja independente de crenças, e se justifique com base nas regras da razão. O conhecimento que a filosofia busca é as verdades inquestionáveis do mundo, embora ainda não as tenha encontrado, e talvez nunca as alcance.

Desse modo, a filosofia é considerada nesta pesquisa como uma entrega à partida que sai em busca do seu desejo, tratando-se, portanto, de uma relação com o conhecimento. Mas para que se deseje algo, é necessário antes, perceber a falta do que se quer buscar; no caso do conhecimento, o ponto de partida é exatamente o questionamento, a dúvida, que pode passar inclusive pela desnaturalização das respostas que foram convencionadas na tentativa de satisfazer essa necessidade.

Ocorre que a filosofia não aceita nenhum tipo de resposta que antes não tenha passado pelo crivo da criticidade que verifica sua coerência de modo que possamos com isto evitar contradições. Isto não quer dizer, contudo, que todo conhecimento filosófico é pacífico e livre de contradições, mas que no seu esforço de busca pelo saber seguro, é razoável que haja críticas às teorias que se propõem e que devem ser justificadas por meio de um encadeamento de argumentos bem estruturados, e que é perfeitamente possível e aceitável mudar um paradigma em face de novas respostas que passaram pelo exame crítico e se apresentam com argumentos mais coerentes logicamente. Assim, filosofia é constante problematização, investigação e conceituação, e essas operações não são exclusivas da filosofia enquanto disciplina, mas são de livre acesso a todos que possuem o olhar crítico sobre as verdades do mundo.

Porém, conforme os PCN, a discussão filosófica não é reduzida apenas às discussões prolixas a respeito de temas dos quais a tradição filosófica já se ocupou vez ou outra, resultando em debates inférteis, nos quais se escolhe um teórico para defender durante o debate, mesmo sem ter passado pelo exame crítico que inclusive atualiza os temas dos debates filosóficos. Não é meramente um jogo de perguntas e respostas sem significado, mas são problematizações conectadas com todos os contextos em que a linguagem se produz(iu).

Reduzir a filosofia identificando-a com meras repetições de teorias a torna obsoleta e de pouca serventia. O resultado disto é o desinteresse constante dos jovens pela filosofia, não sem razão, pois estes não compreendem a prática filosófica e como ela é imprescindível

a qualquer estudante que deseje autonomia e produção de conhecimento que ultrapasse a mera repetição, assim como é objetivado pelas diretrizes.

Uma vez que ocorre o rompimento da filosofia com ela mesma, ou seja, uma vez que a filosofia se dissocie do filosofar, o resultado é fracasso, tanto no cumprimento dos objetivos determinados pelas diretrizes acima mencionadas, como também para o professor que não consegue se legitimar diante dos demais professores de outras disciplinas e diante dos alunos.

Além disso, podemos observar nos discursos corriqueiros de alunos e professores um imaginário compartilhado por eles a respeito das aulas de filosofia: aulas em que há diálogo, onde as pessoas podem manifestar suas ideias, defendê-las, modificá-las ou não. Há um arquétipo da competência discursiva nesse diálogo, que pode ser aprimorada com o rigor filosófico, a partir das orientações da lógica.

Desse modo, compreendemos que já justificado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia, aliado ao que naturalmente já se espera das aulas de filosofia, o diálogo como um dos princípios de aprendizagem é imprescindível no ensino de filosofia na educação básica, e assim propomos a atividade dialógica não banalizada, mas com o rigor necessário que a filosofia exige, a partir da organização lógica, bem fundamentada e estruturada desses discursos.

2.2. O diálogo como recurso pedagógico para o ensino de filosofia no nível médio

A Base Nacional Comum Curricular dá destaque ao diálogo como habilidade a ser desenvolvida pelas ciências humanas das quais a filosofia faz parte, alegando que este é capaz de aprimorar a criticidade do aluno a partir de formulações de hipóteses a respeito do que é estudado e do que é vivido por eles em sociedade.

Para desenvolvimento da questão devemos esclarecer qual a noção de diálogo à qual estamos nos referindo, para saber se de fato ele é capaz de contribuir para o cumprimento dos objetivos determinados pelas diretrizes.

A linguagem é meio de comunicação humana e é dinâmica; sendo assim, sofre constantes modificações. Mesmo que haja convenções que a padronizem, tais como dicionários, dentre outros, sua vitalidade está em seu movimento dinâmico que é possível graças à relação entre homens, na qual a linguagem amadurece e se renova. Em outras palavras, a vivacidade da linguagem é possível devido ao diálogo.

Compreendemos o diálogo como a interação entre duas pessoas, na qual há um compartilhamento de ideias, que, ao contrário do que propôs Gadamer, pode acontecer em

diversos meios, inclusive ao telefone⁴. O filósofo em questão era um crítico das tecnologias da comunicação modernas, pois acreditava que estas tornaram obsoletos os próprios encontros humanos, os quais considerava condição imprescindível para a ocorrência de um diálogo. De fato, os encontros são desejáveis; entretanto, não podemos negar, na atualidade, os encontros virtuais entre pessoas e que estes podem servir, inclusive, como facilitadores de diálogos a longas distâncias, e essas tecnologias podem ser ainda um fator enriquecedor do diálogo. O problema, e talvez esteja aí centrada a crítica gadameriana, é que longe do contato presencial o outro pode não se dispor inteiramente ao diálogo, mas fugir dele, ou responder em tempo diferenciado sem que haja necessariamente um comprometimento imediato com a sua entrega ao outro, ou ainda fazer uso de palavra que não é a sua de modo acrítico.

Nessa questão, cabe fazer duas ressalvas: a primeira delas é necessária para a compreensão da segunda, e diz respeito à diferença entre diálogo e conversa. A diferença entre ambos é que em uma conversa os interlocutores falam sobre algo que lhes é comum seguindo o rumo da espontaneidade, sem necessariamente haver uma abertura ao outro ou reformulação de ideias, conforme exemplifica Vanderlei Carbonara:

[...] a conversa segue o rumo da espontaneidade descomprometida com os rumos de seu conteúdo ou mesmo pode-se pensar nas muitas conversas que são meras afirmações de ideias sem qualquer abertura ao pensamento do outro (CARBONARA, 2005, p.80).

O diálogo, por sua vez, trata-se de uma abertura ao outro, é uma relação interpessoal capaz de acrescentar em seus participantes algo que individualmente não possuíam, resultando em uma força transformadora em quem se dispõe a esta entrega. Outro aspecto que merece destaque na diferença entre diálogo e conversa é que para o primeiro é necessário que ocorra entre alteridades, mas não necessariamente isso se refere à pessoas diferentes, mas trata-se de pelo menos duas ideias diferentes sobre o objeto de reflexão; na conversa não há essa necessidade, ao contrário, normalmente em uma conversa os sujeitos tem visões coincidentes sobre o objeto em questão, de modo que há nessa interação somente uma reafirmação de ideias, sem qualquer possibilidade de transformação.

A segunda ressalva trata-se de uma objeção à ideia de Gadamer de que o diálogo efetivo só pode ocorrer mediante o encontro presencial entre os interlocutores. Essa condição não garante ou determina o comprometimento dialógico entre os sujeitos do

⁴ Referimo-nos à crítica gadameriana acerca da impossibilidade do diálogo devido ao uso de ferramentas que superam a distância para a ocorrência deste. “Em nossa comparação podemos sentir pela primeira vez quais as reais condições para um verdadeiro diálogo [...] e quais forças contrárias, que criam resistência ao diálogo na civilização moderna. As técnicas modernas da informação [...] logo tornarão obsoletos [...] os ensinamentos que procedem dos encontros humanos.”(GADAMER, 2008, p.244).

diálogo, mas sua imediaticidade pode, por vezes, proporcionar apenas uma simples conversa e não o diálogo, tal qual temos considerado nesta pesquisa. Além disso, por ser instantânea, provavelmente não oferecerá tempo necessário para exame minucioso das questões e poderá, inclusive, transformar-se em debate, isto é, disputa de ideias.

Neste ponto cabe chamar atenção para a diferença entre diálogo e debate, que apesar de usualmente serem tomados por sinônimos, nesta pesquisa não consideramos assim. Para essa finalidade utilizaremos algumas categorias de diálogo argumentativo apontadas por Douglas Walton, em sua obra *Lógica Informal* (2006), quais sejam: a *altercação pessoal* e o *debate (forense)*, em que o primeiro é “caracterizado por ataques pessoais agressivos, apelo às emoções e vontade de vencer a discussão a qualquer custo” (WALTON, 2006, p. 5); e o segundo apesar de mais ordenado, já que é regido por regras de procedimento, ao final há uma votação para que seja escolhido o melhor argumento. Entretanto, mesmo no debate forense, no intuito de vencer a disputa argumentativa, muitas vezes se recorre à própria altercação pessoal, além de outros tipos falaciosos. Note que o objetivo desses dois tipos de diálogos argumentativos é vencer uma disputa, na qual uma ideia deverá se sobrepor a outra.

A atividade dialógica, conforme temos considerado no decorrer desta seção, admite e necessita ocorrer entre alteridades, cuja contrariedade não resulta na eliminação de uma pela outra, mas a tensão entre ambas é criadora de nova perspectiva na medida em que se apresenta como alternativa ou ressignificação. Assim, conforme veremos com mais detalhes adiante, o objetivo desses dois tipos de diálogo não coincide com o objetivo do diálogo pedagógico que estamos propondo neste trabalho.

O problema do debate não é a disputa em si, mas seu resultado, a saber, a sobreposição de ideias, isto é, a necessidade de que haja uma posição vencedora. Em algumas circunstâncias essa forma de diálogo é aceitável, mas no ensino secundário de filosofia, não consideramos adequado, dado que é momento de iniciação filosófica, de compartilhamento e produção de ideias, não necessariamente deve ser a vitória de uma única ideia sobre as demais. Além disso, no debate, parece não haver um comprometimento com o outro, ou com o conhecimento mais seguro, mas apenas consigo mesmo, e para alcançar essa finalidade podem ser empregados diversos recursos que não se comprometem com o discurso verdadeiro ou com o que está mais próximo dele.

Ademais, raramente o contexto de um debate é caracterizado por um ambiente cortês, mesmo que haja regras para seu desenvolvimento, enquanto que, segundo Gadamer, para que o diálogo aconteça é necessário um ambiente familiar, tranquilo, como o da amizade: “o diálogo possui assim, uma grande proximidade com a amizade” (GADAMER,

2007, p.243), pois necessita de uma comunhão com o outro de modo que um possa encontrar algo de si no outro, sem, no entanto, desconsiderar a alteridade. O contrário disto seria um ambiente sem familiaridade, hostil e de disputa no qual ocorre o debate como sobreposição de ideias.

Gadamer define ainda alguns tipos de diálogo, dos quais, para fins desta pesquisa, destacaremos o diálogo pedagógico, aquele que se dá entre professor e aluno, que podemos estender aos próprios alunos entre si, ou aos alunos com o conteúdo/autor/filósofo. Entretanto, ao passo que o autor destacou que a amizade é um elemento fundamental da atividade dialógica, ele também já sinaliza algumas dificuldades para a ocorrência desse diálogo.

A seção intitulada *A incapacidade para o diálogo* da obra *Verdade e Método*, Gadamer (2007, p. 242) questiona o desaparecimento dessa categoria que ele mesmo chama de arte do diálogo. Ele atribui a dois fatores o fracasso do diálogo chamado pedagógico. O primeiro fator enuncia que o diálogo deixou de acontecer porque os jovens se calaram e o aluno fica emudecido pela autoridade do professor. Concordamos com o autor nesse aspecto e adicionamos, a partir do contexto das nossas escolas de nível médio brasileiras, outro fator que dificulta o efetivo diálogo pedagógico: a larga possibilidade de fala. O que parece estar acontecendo no momento é que os jovens nunca falaram tanto, e sobre a maior variedade de assuntos possíveis, inclusive durante as aulas que se propõem dialogadas. O grande problema é *como* e *o que* dizem sobre as coisas: a relevância, a fundamentação e os argumentos que utilizam para dizer das coisas. Em outras palavras, os jovens têm falado muito, mas sem nenhum rigor ou fundamento sobre aquilo de que falam.

Devemos ainda salientar um dado que contribui para esse acontecimento, os jovens encontraram um espaço público muito mais confortável que o da sala de aula – as redes sociais e demais fóruns da internet – em que são protegidos pelo anonimato e podem fugir da discussão e das justificativas, nesse espaço eles podem simplesmente dizer das coisas, sem argumentar ou justificar. E o alcance de suas ideias, mesmo precárias, é global.

Gadamer questiona também se a incapacidade para o diálogo vem de “uma mordaz rebelião contra o pseudo-entendimento dominante na vida pública?” (GADAMER, 2007, p.243). Aplicando a reflexão gadameriana à atualidade brasileira percebemos que, ao contrário de uma rebelião, algumas pessoas parecem se aproveitar disso, se apropriando dessas formas de entendimento e fazendo uso disso na sua maneira de dizer. Se houvesse uma rebeldia, seria mais coerente demonstrar a inconsistência lógica dessas ideias e a fraqueza dos argumentos, do que o compartilhamento acrítico das mesmas. Não podemos deixar de mencionar, e nesse ponto concordar com Gadamer, a existência de alguns outros,

que, cansados disso, demonstram sua rebeldia contra o pseudoentendimento, emudecendo-se ou retirando-se dos espaços onde dominam essas discussões de ideias rasas.

Ainda sobre a incapacidade para o diálogo nos jovens, há de se destacar a ausência de outro fator que é inerente ao diálogo, a saber, a capacidade de ouvir. Para que o diálogo aconteça é preciso deixar espaço para que o outro fale, seja ouvido, além do esforço de compreender a mensagem comunicada, para que assim, ela possa ser examinada.

Corroborando a concepção de diálogo pedagógico de Gadamer, nos apoiamos também na concepção de *educação dialógica* de Paulo Freire, na qual ele defende que o diálogo aplicado à educação constitui-se como elemento fundamental para o fomento a autonomia e libertação do sujeito (FREIRE, 2014, p.107).

No projeto pedagógico de Paulo Freire, o objetivo central da educação é libertar o homem da situação de oprimido, tornando-o autônomo e construtor de sua própria realidade. Em uma seção chamada *A dialogicidade: essência da educação como prática de liberdade* de sua obra *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2014, p.111 - 119), apresenta os elementos constitutivos do diálogo, que também consideramos adequados ao diálogo pedagógico.

O elemento fundamental para a constituição do diálogo, conforme Freire, é a *palavra*, que para ele, na perspectiva dialógica, é composta por reflexão e ação implicando na própria *práxis*. Disto decorre que o diálogo, cuja palavra prática é fundadora, tem objetivo pragmático, pois implica na própria transformação do mundo. Para o autor, a palavra fundadora do diálogo é a palavra verdadeira, pois sendo transformadora do mundo jamais retorna vazia. A palavra inautêntica, por sua vez, não tem força vinculante, recusa a reflexão, e por isso é incapaz de fazer denúncia do mundo e transformação da realidade, ao contrário, dicotomiza seus elementos tornando-se alienada e alienante. Disto percebemos que se o diálogo é formado fundamentalmente pela palavra verdadeira, ele tem de partida uma implicação prática e transformadora do mundo.

A palavra do diálogo, à qual se refere o autor, corresponde à *própria pronúncia do mundo*, que ao invés de simples leitura da realidade trata-se de atividade problematizadora do mundo, que permite modificá-lo. Nas palavras de Paulo Freire:

Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo e modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2014, p. 108).

Assim, podemos dizer que a existência humana precisa ser nutrida por palavras verdadeiras, pois são essas que promovem as modificações necessárias à realidade social. Notemos ainda que essa atividade não é solitária, mas as pronúncias retornam ao sujeito pronunciante problematizadas e exigem nova pronúncia. Ora, é o outro quem problematiza,

impulsionando a reflexão a partir da crítica. Assim os sujeitos do diálogo constituem-se em uma relação dialética.

Mas quem são os sujeitos do diálogo, ou, em outras palavras, quem pode fazer uso da palavra verdadeira? Dado que a palavra verdadeira é transformadora do mundo, ela não pode ser “privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 2014, p. 109), portanto, todas as pessoas devem poder ser sujeitos do diálogo. Cabe ressaltar, que a pronúncia do mundo é inevitavelmente portadora da visão de mundo do sujeito que a profere, assim sendo, não é comunicada para ele mesmo, mas para outrem. Contudo, comunicar a pronúncia de mundo não implica em doação de pronúncia para alguém, pois se assim fosse tiraria deste outro o próprio direito à palavra. Além disso, doar uma pronúncia a alguém é incorrer em contradição de termos, uma vez que já foi considerado que essa pronúncia de mundo não se trata de uma mera leitura, mas de problematização. Logo, espera-se do outro a problematização da pronúncia comunicada. Do ponto de vista da concepção dialógica de Paulo Freire, a leitura problematizadora quando comunicada convida o outro à reflexão e o convoca a nova problematização.

É exatamente nesse ponto que Paulo Freire apoia sua concepção de diálogo como o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2014, p. 109). Desse modo, o diálogo é o encontro entre pronúncias de mundo comprometidas com refletir e o agir transformador do mundo; portanto, jamais será impor a sua palavra ao outro, como também não o será mera troca de palavras esvaziadas da práxis.

Tendo em vista que o diálogo não seja imposição de pronúncia de mundo e dada sua característica de atividade reflexiva, ele não pode ser caracterizado por uma disputa de ideias, como no debate, já que a sua finalidade não é a conquista de um sujeito pelo outro, mas a conquista do próprio mundo possibilitando sua transformação conforme a necessidade coletiva dos partícipes do diálogo. Daí a necessidade de que todos tenham o direito à palavra, para que as modificações no mundo não ocorram tão somente em função da palavra de alguns, do que resultaria a opressão. Mas ao contrário, sendo direito de todos haverá a possibilidade de libertação e autonomia daqueles que historicamente são oprimidos.

Para caracterizar a educação dialógica, Paulo Freire destaca mais alguns elementos imprescindíveis para a construção do diálogo. São eles: o amor, a humildade e a fé nos homens⁵. O amor fomenta e representa o comprometimento com o mundo (sua transformação) e com o outro (sua possibilidade de pronúncia do mundo), e isso não pode acontecer em uma relação de dominação, mas de liberdade entre os participantes do diálogo.

⁵ (FREIRE, 2014, p. 110-113).

A humildade se faz necessária, pois o ato de criação e recriação das pronúncias de mundo não pode ser arrogante, porque na arrogância o sujeito aliena de si a ignorância e a vê sempre presente no outro. Sendo assim, como é possível o diálogo com alguém que recusa a contribuição do outro, que não se dispõe a superar sua própria pronúncia de mundo, pois se enxerga como participante do grupo detentor do conhecimento verdadeiro? Freire afirma: “a autossuficiência é incompatível com o diálogo” (FREIRE, 2014, p. 112).

Conforme o aspecto da humildade descrito acima, podemos considerar que a postura dialógica apresentada pelo autor é semelhante à postura do filósofo, que longe de se considerar um sábio, antes reconhece sua própria ignorância, se declara como aquele que precisa saber, e reconhecendo a falta de conhecimento ou de pronúncia de mundo lança-se na problematização e pode enxergar na produção dialógica recursos para proceder em sua busca por conhecimento.

Por fim, a fé nos homens mencionada por Paulo Freire também como elemento fundamental do diálogo decorre das duas anteriores, pois ela consiste em acreditar na capacidade de criação e transformação dos homens, mesmo quando essas capacidades estão comprometidas por uma alienação que as nega em situação concreta. Isto que normalmente é visto como uma dificuldade representa para o sujeito dialógico um desafio, e, aceitando esse desafio, ele luta pela sua libertação.

Essas três características são os pilares do diálogo, devem existir *a priori*, como condições de existência do diálogo verdadeiro, que fundado nesses três pilares promove uma relação dialógica horizontal, na qual a confiança mútua é presente. A confiança é, portanto, resultado da soma desses três pilares, conforme defende o autor:

Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança (FREIRE, 2014, p. 113).

Além da confiança, decorre do diálogo verdadeiro a *esperança* de construção do novo. Diz o autor: “a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca” (FREIRE, 2014, p.114). A esperança não é imóvel, nem mesmo mediante a ordem injusta; ao contrário, é impulso para desejar o novo e lutar pela reconstrução do mundo. O objetivo do diálogo é justamente a conquista e transformação do mundo, portanto seus sujeitos não podem fazê-lo sem esperança, como quem nada espera de sua atividade, mas esperar de seu encontro resultados transformadores da realidade injusta.

Outro elemento imprescindível para que ocorra o verdadeiro diálogo é o pensar verdadeiro, pensar crítico que “não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrável solidariedade” (FREIRE, 2014, p. 114). O sujeito que tem o pensamento crítico enxerga o mundo em constante devir e se vê como parte dessa dinâmica, superando a dicotomia entre o sujeito cognoscente e a realidade cognoscível, e tornando-se um só com ele se reconhece como capaz de operar as modificações, ao contrário de simplesmente captá-lo como algo estático, do qual cabe apenas a apreensão.

Para a educação dialógica conforme Paulo Freire, o professor precisa estar disposto e despojado de sua arrogância de mestre. A preocupação com os conteúdos de suas aulas não deve ter como ponto central uma doação de saber como na concepção de educação bancária, mas se tratará de devolver de forma organizada e sistematizada aos educandos aquilo que eles lhe entregaram de forma desestruturada, através do diálogo, que por sua vez terá dupla função: tanto receberá as pronúncias de mundo desestruturadas dos educandos, como as reformulará através das problematizações, dando-lhe a polidez da pronúncia transformadora. É, portanto, a partir do diálogo que o conteúdo é produzido; por isso, que neste tipo de educação a preocupação do professor com o conteúdo coincide com o conteúdo do próprio diálogo. Isso corresponde, conforme Paulo Freire, a uma educação autêntica: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2014, p.116).

Assim, a elaboração do conteúdo não parte de uma finalidade do professor baseado naquilo que ele acredita ser necessário aos seus alunos, mas a demanda é trazida por estes e percebida pelo professor através do diálogo, cuja condução objetivará nova pronúncia de mundo imbuída da práxis transformadora. Desse modo, conforme a concepção de educação de Freire, a função fundamental do professor deve ser promover nos educandos sua autonomia, capacidade de transformação do mundo, e não conquistá-los e adequá-los as categorias pré-estabelecidas que só venha a repetir a ordem estabelecida fazendo com que a realidade oprimido-opressor continue intocada.

Para tornar ainda mais precisa a categoria de diálogo que está sendo trabalhada nesta pesquisa, podemos associá-lo ao que Douglas Walton chamou de “diálogo persuasivo”, também chamado de “discussão crítica”, na qual há a participação de dois sujeitos, cada um com uma tese a provar, tendo como método provar sua tese com base em concessões do outro participante, ou seja, baseando-se em premissas com as quais ambos estejam comprometidos. Embora esse diálogo se assemelhe em objetivo com o debate, o utilizamos como referência dialógica, pois não se trata de vencer a qualquer custo a discussão, mas a tese deve ser provada com base em argumentos, que serão examinados,

analisados. Além disso, estão presentes, ainda que de modo implícito, as características do diálogo mencionadas por Gadamer e Paulo Freire. Conforme explica Walton:

O diálogo é uma sequência de trocas de mensagens ou atos de fala entre dois (ou mais) participantes. Tipicamente, porém, um diálogo é uma troca de perguntas e respostas entre duas partes. Cada diálogo tem um objetivo, cuja realização depende da cooperação entre os participantes. Isso significa que cada participante tem a obrigação de trabalhar pela realização do próprio objetivo e de cooperar com o outro participante na realização do objetivo dele. Em geral, um argumento é considerado um mau argumento quando uma dessas obrigações básicas deixa de ser cumprida. (WALTON, 2006, p. 4-5).

Essa fala reafirma o compromisso dos sujeitos dialógicos um com o outro, tendo em vista o cumprimento de seu objetivo, que seria, neste caso, a produção ou ressignificação de conhecimento. Essa atividade será possível em um ambiente cordial, no qual se pressupõe que os sujeitos tenham um conhecimento mínimo sobre o assunto em questão, de modo que compartilhem de algumas premissas. Além disso, o diálogo, conforme Walton, caracteriza-se como uma cooperação para atingir um objetivo comum, a saber, convencer o outro da verdade de sua tese, porém convidando-o a examiná-la e assim prová-la ou não. Isto se assemelha ao que Paulo Freire chamou de pronúncias do mundo: ora, o sujeito comunica ao outro sua pronúncia do mundo, como palavra autêntica e comprometida com sua transformação, e o outro, examinando-a, se põe a problematizar tal pronúncia e voltá-la ao sujeito pronunciante, exigindo deste uma nova pronúncia. É o próprio jogo argumentativo de perguntas e respostas que caracteriza o diálogo.

A concepção de diálogo que é referenciada na pesquisa corrobora com a visão de Gadamer e de Paulo Freire, na medida em que define o diálogo como atividade crítica de compartilhamento de ideias, cujo objetivo é refletir e produzir novas alternativas, construção de novas ideias, que por sua vez também se lançarão na atividade dialógica, constituindo assim a dinâmica filosófica de produção de conhecimento. Concordamos com os autores ainda, no que se refere às condições para a ocorrência do diálogo, principalmente em sala de aula, onde há um maior número de participantes e de pronúncias de mundo, fator que Gadamer considera atrapalhar o diálogo. Cabe então nesse momento refletir sobre como oportunizar a atividade dialógica em sala de aula, considerando suas características e elementos essenciais.

Desde seu primórdio, a escola adotou como princípio de aprendizagem a exposição, cujo método de ensino consiste na explicação de determinado conteúdo pelo professor e “quanto mais consistente e articulado por sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos” (GADAMER, 2007, p.248). Entretanto, quando medida a efetividade dessas aulas, normalmente através de questionários, o estudante aparecia totalmente

dependente de um conteúdo que lhe era alheio, e que por vários momentos lhe escapava da memória que grava. Era um conhecimento de outro, obsoleto e estanque, totalmente distante do que se propunha como objetivos para a formação escolar. A escola procurou então, reinventar-se, partindo de literaturas que oferecem novas propostas metodológicas como princípio de aprendizagem, nas quais a referência dialógica aparece em algumas⁶.

Outro fator que é importante destacar é que o método da exposição está enraizado nas escolas, já que está presente desde sua fundação e talvez seja até mais confortável para alguns professores, uma vez que este se torna a autoridade máxima de conhecimento do qual o estudante é dependente; pode ser também para alguns alunos, que aceitam passivamente a doação de saberes de seu mestre, na já referida por Paulo Freire, *educação bancária*.

Quando as aulas acontecem apenas do modo como exemplificamos acima, a saber, na relação antagônica professor-aluno, o discurso é unilateral, o poder da palavra correta, do bem dito, é exclusivamente do professor ocorrendo uma opressão do discurso. Conforme diz Paulo Freire: “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (FREIRE, 1987, p. 34). Desse modo prevalece sempre o discurso pronunciado, uma mesma visão de mundo que é estática e narrada como verdade absoluta. Gadamer descreve essa mesma situação quando se refere ao diálogo como possibilidade de superação desse problema: “trata-se sempre do encontro entre dois mundos, duas visões e duas imagens de mundo. Não é a mesma visão a respeito do mesmo mundo, como tenta comunicar o pensamento dos grandes pensadores com seu esforço conceitual e a elaboração de suas teorias” (GADAMER, 2007, p.246).

Para Freire, a fonte de libertação dessa forma de opressão é o diálogo que se constitui como fenômeno humano necessário e transformador, tratando-se do encontro de homens que *pronunciam* o mundo, problematizam e exigem novas formas de representá-lo, não sendo, portanto, mera doação de pronúncia do mundo, mas criação mediante a problematização que é mediada pela própria existência no mundo. Mais uma vez ressaltamos, agora na perspectiva de Paulo Freire, que a atividade dialógica proposta não se constitui como uma retórica de convencimento, como o debate, nem com simples apropriação de uma ideia ou de outra, mas como instância criadora. Nas palavras do autor:

⁶ BELIERI, Cleder Mariano. **O diálogo nas aulas de filosofia do ensino médio**. R. NESEF Fil. Ens., Curitiba, v.1, n. 1, p.59 – 65, set. 2014.

BAPTISTA, Alexandre Jordão; JUNIOR, Almir Ferreira da Silva; SERRA, Maria Olívia. **Projeto Práticas Dialógicas para o Ensino de Filosofia: o resgate do diálogo filosófico no âmbito do PIBID em filosofia da UFMA**. Ensino e Multidisciplinaridade, São Luís, v.1, n.2, p.2, p.43-54, jul/dez: 2015.

LOPES, Thiago Marques. **O ensino de filosofia como forma dialógica, numa perspectiva socrática**. Tabulae – Revista de Philosophia. Ano 7, n. 14, p.54 – 73, jan-jun, 2013.

[...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca, ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. (FREIRE, 1987, p. 45).

Para sair da situação de oprimido é necessário que a pessoa se reconheça como tal. Nesse sentido, Paulo Freire apresenta uma solução que parte de uma mudança na postura do próprio professor quando este se torna parceiro e cúmplice nesse processo de libertação pela palavra. Para isto, o professor precisa deixar de lado a velha antinomia e autossuficiência e se colocar em uma relação horizontal com o aluno, dar abertura para que o referido diálogo aconteça entre eles, mediado pelo mundo, e nesse ponto estão representados os elementos defendidos por Freire como indispensáveis para a atividade dialógica.

Contudo, não concordamos totalmente com a descentralização do papel do professor na sala de aula, nem que seja sempre possível um diálogo igualitário entre ele e os alunos, visto que o professor estará quase sempre com a vantagem em relação aos temas, podendo simplesmente levar o aluno às suas ideias. Ao contrário, pensamos o professor primeiro como um instrutor dos métodos do diálogo racional, e depois como mediador do processo dialógico que ocorre entre alunos, dinâmica que explicitaremos mais adiante.

Guiadas por considerações desse gênero, as literaturas que versam a respeito do ensino de filosofia primam pelo diálogo argumentativo não somente como um fim, mas como um método de ensino que passa pela característica que é própria do filosofar, sem deixar de considerar, no entanto, o princípio de aprendizagem expositivo, que possui seu valor em circunstâncias específicas das quais trataremos adiante.

Tal descentralização não desconsidera a hierarquia estabelecida em sala de aula entre professor aluno, mas se refere a dar ao aluno um pouco do protagonismo nesta relação de aprendizagem, no sentido de uma disposição do professor de sair da posição de superior e dono de conhecimento, para que se comporte como um orientador, ilustrado pelo *Mestre Ignorante* de Rancière⁷, pois do contrário não haverá diálogo, mas truculência da linguagem e, por conseguinte, embrutecimento. Em outras palavras, a sugestão é que o professor deixe de lado nesse momento dialógico a figura do doador de saberes. Gadamer inclusive aponta esta como uma das causas para a incapacidade do diálogo: “A incapacidade para dialogar dá-se principalmente por parte do professor, e sendo o professor o autêntico transmissor da ciência, essa incapacidade radica-se na estrutura do monólogo da ciência moderna e da formação teórica” (GADAMER, 2007, p. 248). Carbonara corrobora com a posição de que o estudante só se afirma no diálogo quando é acolhido como uma subjetividade capaz de

⁷ RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lilian Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

produzir conhecimento, e essa acolhida é dada também pelo professor que se dispõe a sair do centro do processo como fonte única de conhecimento, ratificando os elementos *fé nos homens* e *humildade* apontados por Paulo Freire. Nas palavras do autor: “O estudante pesquisador só pode assim constituir-se num ambiente de acolhida que reconheça como sujeito com quem se aprende verdadeiramente. O outro é acolhido na linguagem [...] a linguagem verbal constrói-se eticamente pelo diálogo [...]” (CARBONARA, 2005 p. 78).

A experiência dialógica que esta pesquisa propõe poderá ser realizada em etapas, das quais a primeira pressupõe uma abertura por parte do professor, que é quem precisa oportunizar o ambiente para que o diálogo aconteça, e conforme vimos anteriormente o ambiente precisa ser amigável, de confiança. Assim, o professor precisará nesse momento ter seu papel descentralizado; do contrário, os alunos o perceberão apenas como um julgador, uma autoridade de conhecimento, podendo deixá-los inseguros. Poderíamos comparar o papel do professor nesse primeiro momento com a figura socrática descrita por Platão nos primeiros diálogos, em que a finalidade da ironia do *Elenchus* socrático seria satisfatoriamente levar o aluno da falsa suposição de que sabem para o estado de reconhecer que não sabem, não com o objetivo inicial de substituir um conhecimento falso por um verdadeiro, mas prepará-los para isto, pois somente quando se reconhece a falta é que nasce o desejo de saber. Em outras palavras e de acordo com Richard Robinson, o *Elenchus* fornece o espanto que é necessário para o filosofar (ROBINSON, 1953).

Mas para que seja atingida a finalidade do *Elenchus*, é preciso que o aluno realmente acredite em sua proposição inicial e na validade lógica dos seus argumentos, para que surgindo o contrário, apareça o contraditório. Aí está a importância da descentralização temporária da figura do professor, como quem está em busca juntamente do aluno de provar aquele conhecimento; pois, do contrário, o aluno poderá falsamente concordar com o professor apenas pela sua autoridade do que propriamente pelo exame dos argumentos. Aqui também temos representada a definição de diálogo crítico de Douglas Walton, no que se refere ao comprometimento dos sujeitos participantes do diálogo. Esse primeiro momento ainda não utiliza os recursos da lógica expressamente, mas apenas intuitivamente, visto que o objetivo aqui ainda não é apurar o conhecimento, mas sensibilizar o aluno para atividade filosófica.

Dado que, a primeira etapa da metodologia dialógica em sala de aula que estamos propondo se refere a uma posição de igualdade entre os sujeitos do diálogo, a saber: a turma e o professor. Podemos antecipar sobre isso algumas objeções. A primeira delas seria: o professor não teria sempre alguma vantagem nessa atividade? A segunda, considerando que Sócrates praticava o *Elenchus* individualmente, cercado por uma plateia, mas dirigia-se

normalmente a um sujeito, seria: como o professor poderia praticar essa atividade com um coletivo de alunos?

Para responder a essas objeções, novamente ressaltamos que a primeira parte funcionaria como uma etapa de sensibilização, cujo objetivo é provocar o espanto filosófico de onde parte a filosofia. Assim, esperamos que o professor esteja de fato em posição de superioridade intelectual e dotado de uma ironia que lhe permita refutar o senso comum trazido pelos alunos. Quando falamos de descentralização do papel do professor, é no sentido de que ele precisa sair do papel de fornecedor do conhecimento correto, da palavra bem dita, e se posicionar como quem não sabe, para inicialmente examinar as respostas trazidas pelo senso comum no momento do diálogo, a fim de que elas causem nos alunos uma insatisfação. No que se refere à segunda objeção, evidentemente que uma turma não é homogênea, nem tampouco a totalidade se manifestará, mas geralmente os alunos estão dotados de conhecimento do senso comum que podem ser refutados nessa atividade.

A segunda etapa do método dialógico seria aula expositiva, na qual o professor ensinaria aos alunos algumas regras de raciocínio lógico, bem como algumas de suas ferramentas, e sua aplicabilidade na atividade discursiva do diálogo. Isto inserido em alguma temática de aplicação, para que as aulas de filosofia não se tornem somente instrumentalização.

Na etapa seguinte, com os alunos já inseridos em alguma discussão filosófica e de posse dos recursos lógicos, a atividade dialógica aconteceria entre eles –já que estes são os iguais nesse ambiente – mediada pelo professor, que estaria observando e conduzindo o diálogo de acordo com as regras do diálogo racional. Nesse momento, o professor estaria de fora do diálogo; pois, partindo da prerrogativa de que este deve ser feito entre iguais, temos que o professor teria sempre alguma vantagem sobre os alunos no quesito da bagagem de conhecimento. Mais tarde, na vida afora, espera-se, assim como proposto pelas diretrizes, que o aluno tenha desenvolvido a capacidade do diálogo racional com seus semelhantes, mediados agora pelo próprio mundo.

Esperamos, assim, que o diálogo pedagógico conforme delineamos nesta pesquisa seja capaz de cumprir uma das funções discutidas por Paulo Freire, qual seja a de emancipação do sujeito através da palavra, momento no qual o sujeito torna-se totalmente independente de qualquer tutoria externa, quando se torna autônomo. Conforme afirma Wanderson Nascimento em seu artigo sobre autonomia, um sujeito autônomo deve “utilizar seu intelecto, sua capacidade racional de pensar e agir, sem necessitar, sem estar sujeito (no sentido de sujeitado, dependente) de outros.” (NASCIMENTO, 2006, p. 80). Entretanto, o autor chama a atenção para a comodidade que pode haver em permanecer na menoridade,

devido à covardia e preguiça de se usar o próprio entendimento, principalmente quando todo o sistema estava voltado para essa dependência do outro. Por essa razão, é preciso que se mostre aos alunos como podem utilizar seu intelecto corretamente e como comunicar seu raciocínio, sua pronúncia de mundo, a partir da linguagem para que assim possa exercer tal autonomia em todos os aspectos.

Na atualidade, existem vários esforços em propostas escolares empenhados em desenvolver o protagonismo do aluno, de modo que ele consiga trilhar os caminhos do conhecimento, inicialmente com a orientação do professor e depois possa seguir a vida de maneira autônoma. Contudo, é preciso atentar para algumas formas de se fazer isto. Uma forma comum é aquela que, ao invés de oferecer ao aluno o instrumento para prosseguir na *jornada de busca de conhecimento*, o professor comumente guarda para si tais ferramentas e se limita a abrir os caminhos para que esse estudante possa passar com tranquilidade. Seria o *explicador*, mencionado em *O Mestre Ignorante* de Rancière (2002). Evidentemente que esta pode se caracterizar como uma situação confortável para o aprendiz, pois não lhe exige esforço físico e mental. O risco disso é que o professor pode, sem sofrer nenhuma resistência, direcionar o aluno para aquilo que ele acredita como verdade, sem lhe dar a chance de exame crítico. Nesse aspecto, o aluno só avança até onde o professor deseja, tornando-o sempre dependente da figura do mestre, replicando as posições dominadoras da sociedade, conforme mostrado por Paulo Freire.

Outra forma muito comum é o método expositivo se passar por dialógico, de maneira despercebida. Normalmente, ocorre da seguinte maneira: o professor palestrante já tem um conteúdo para transmitir a sua plateia que comumente é formada por pessoas leigas no assunto⁸. O palestrante, ao longo de seu discurso, faz perguntas a sua plateia para verificar a absorção ou exemplificar o que está dizendo, e retorna para seu *script* sem nada ter lhe acrescentado ou reformulado. Dado o conceito de diálogo que estamos utilizando nesta pesquisa, isso não se constitui como um diálogo genuíno, já que não há a abertura que acrescenta algo de novo um no outro. É mais uma atividade retórica convertida em falso diálogo, pois a ideia exposta pelo palestrante se impõe sobre as demais que ali estão. Os interlocutores dessa conversa apenas reafirmam o dito pelo palestrante através de exemplos, sem um exame mais profundo, mesmo porque sua participação é limitada. E, quando, por alguma razão, sai uma fala dissonante do conteúdo proposto pelo expositor, logo este se encarrega de corrigir para que não saia do rumo previamente definido.

⁸ No caso da escola os alunos dificilmente se antecipam ao assunto da aula. Esperam a apresentação pelo professor e pesquisam somente mediante a ordem de pesquisa. São passivos e dependentes do professor, pois ainda não obtiveram a ajuda necessária e as ferramentas para sair da posição passiva do oprimido.

O diálogo tal qual consideramos só pode ocorrer na presença de duas condições: quando há um conhecimento mínimo, de ambas as partes, acerca do assunto que está em questão, e quando ambos os interlocutores estão de posse das ferramentas de investigação e apuração do conhecimento, a saber: os recursos lógicos. Do contrário, será apenas debate em *pele* de diálogo, no qual o oprimido é facilmente suprimido pelo opressor; ou trata-se de uma conversa em que cada um expõe seu ponto de vista, mas não leva à reflexão, nem ocorrem mudanças significativas que constroem (ou ressignificam) visões de mundo.

Os sujeitos do diálogo precisam estar comprometidos com o trabalho crítico que propõe a transformação do mundo. Há de se ter em mente o elemento *fé nos homens* citado por Paulo Freire, pois os alunos da rede pública em sua grande maioria chegam às salas de aula completamente alienados de suas capacidades intelectuais e estão sempre aguardando do professor a palavra verdadeira, se julgando incapazes de produzi-la. Esta dificuldade deve ser encarada pelo profissional da educação como um desafio e um compromisso de oferecer instrumentos de exame crítico que ajudam a proceder no processo de libertação intelectual.

Diante de todas as considerações no decorrer desta seção, é imprescindível ressaltar que não estamos invalidando o método de exposição em todas as circunstâncias, mas nos referimos às situações específicas nas quais tal método é tomado como único princípio de aprendizagem e de modo acrítico. Se, ao contrário, pensarmos na exposição como uma das etapas do processo de ensino, esta seria tratada como momento de grande valor, pois poderia apresentar ao estudante os instrumentos com os quais este partiria em busca de conhecimento fomentando a autonomia, ao invés de simplesmente jogar o estudante neste universo e pedir que por si só ele pesquise e tome decisões, sem que ele tenha o suporte adequado para construir sua autonomia.

Desse modo, defendemos que nenhum método de ensino pode ser tomado objetiva e isoladamente. Os caminhos da aprendizagem serão traçados de acordo com a concepção de filosofia do professor aliada às perspectivas dos alunos – e nunca uma sala de aula é homogênea para que se possa estabelecer um caminho só para todos. Consideramos ainda, que a prática mais consoante com os objetivos da educação básica de nível médio e do próprio filosofar é mostrar ao estudante como se deve partir nessa jornada, quais instrumentos deve-se levar consigo (e isso se faz pela exposição), e em seguida, suas descobertas nesse caminho devem ser compartilhadas e discutidas com seus companheiros de viagem e seu orientador nesse percurso (momento dialógico), até que ele possa trilhar sozinho vários outros caminhos diferentes da sua jornada inicial – e que abrirá sozinho, agora sem a orientação de seu mestre (emancipação) – entre os seus e entre outros que encontrará em curso no mesmo percurso (exercício da autonomia através da dialogicidade).

3. CONTRIBUIÇÕES DA LÓGICA PARA A FILOSOFIA

Quando se fala em filosofia ainda é comum que as pessoas a relacionem com manifestações de opiniões emitidas por pessoas eloquentes, ou ainda a confundem com uma simples emissão de pontos de vista que muitas vezes não exigem justificativa racional, o que impossibilitaria a discussão e, por conseguinte, reelaboração de conhecimento.

Em nome da *liberdade de expressão* as pessoas se sentem convocadas a pronunciar seu posicionamento sobre certas questões, sem, no entanto, se dispor ao jogo argumentativo que é capaz de refinar as ideias. Julgam o respeito renunciado pela lei como suficiente para ter sua opinião ouvida, sem se importar muito em avaliar sob o olhar da crítica seu próprio posicionamento.

A filosofia, desde a Antiguidade, exige como seu pré-requisito que o sujeito pensante disponha de tempo livre para as investigações das questões filosóficas. Ora, se filosofia fosse um conhecimento tão superficial quanto o senso comum costuma supor, não exigiria tempo disponível para seu fazer. Isso sugere que o conhecimento filosófico seja rigoroso, conforme demonstra uma de suas principais características, o *logos*, que corresponde ao tipo de discurso filosófico como aquele que apresenta sua ordem de razões, isto é, o discurso racionalmente justificado. Diferente de simplesmente relatar seu ponto de vista, ou apresentar uma solução para determinada questão, a filosofia consiste em uma atividade discursiva na medida em que perspectivas precisam ser justificadas racionalmente. Ela está a buscar um conhecimento seguro, livre de contradições, portanto tenta lidar com a verdade ou com o que está mais próximo dela, e é por essa razão que os discursos precisam ser muito bem justificados e articulados. Evidentemente que isto não se faz de qualquer maneira, e são necessários princípios gerais, que funcionam como regras favorecendo a criação de uma justificativa coerente ou pelo menos plausível. Tais regras estão inseridas no arcabouço da lógica, e suas ferramentas são fundamentais no processo de construção do conhecimento filosófico.

Assim, pretendemos tratar de pontos importantes sobre a lógica, tais como uma possível definição e seu papel dentro do fazer filosófico, além de apresentar o recorte conceitual abordado na pesquisa, para que em seguida possamos discutir como ela tem se apresentado na filosofia enquanto disciplina e qual a sua relevância nesse contexto.

3.1. O lugar da lógica na filosofia

Todo bom texto tende a iniciar pela definição do objeto do qual trata. Notoriamente, nesta pesquisa, o objeto investigado é o diálogo pedagógico nas aulas de

filosofia, tendo em vista uma possível resignificação desse diálogo a partir da lógica. Uma vez que já definimos a categoria de diálogo utilizada, cabe neste momento pelo menos apontar para um possível conceito do que seria a lógica, sobre a qual constantemente nos referimos neste texto, para que assim possamos compreender como ela é capaz de resignificar o tão requisitado diálogo nas aulas de filosofia.

Definir a lógica, assim como definir qualquer outra área de estudo, não é uma tarefa simples, e talvez nem seja uma tarefa exequível, afinal trata-se de algo multifacetado, cuja definição certamente deixaria algumas de suas propriedades e aspectos de fora, bem como poderia incluir algo que não faça parte dela. Entretanto, é necessário um ponto de partida, neste caso, pelo menos uma definição preliminar e mais geral.

Considerado o primeiro a sistematizar um estudo em lógica, Aristóteles a conceituou como um conjunto de instrumentos de análise de ideias ou resolução de problemas que é capaz de encontrar a fundamentação que serve como base para as ideias (VELASCO, 2010, p. 16). É válido ressaltar que embora a lógica ainda não estivesse sistematizada, a filosofia, desde seus primórdios, fez uso dessas ferramentas, na medida em que procura justificação de suas teorias, explicitando as razões que permitiram chegar até cada uma delas. A filosofia sempre dependeu da consequência de ideias, assumindo vários dos princípios enunciados por Aristóteles, mesmo que de modo implícito. Obviamente, ao longo dos anos, depois de Aristóteles, os sistemas lógicos foram sendo desenvolvidos e aperfeiçoados: foram identificadas regras de raciocínio representadas por símbolos e formas lógicas, tal como se faz em matemática, através da demonstração de teoremas, ampliando assim suas áreas de atuação e ultrapassando as barreiras da filosofia. Mas, como nesta pesquisa não cuidamos da lógica como um todo, mas de uma de suas áreas de estudo, a saber, o exame da argumentação (ou *lógica informal*), limitaremos-nos a buscar um conceito mais geral dela própria em relação à filosofia.

É importante destacar que, dentre a variedade de definições que podem ser encontradas para a lógica, há algumas que, apesar de serem usuais, não são capazes de defini-la exaustivamente. Conforme Irving Copi, há duas definições usuais da lógica que são equivocadas: a primeira a define como ciência do pensamento. Ora, as leis de pensamento são um dos objetos de estudo da psicologia, e a lógica não está contida na psicologia. Além disso, a lógica não se ocupa de todo pensamento, mas apenas do pensamento racional. Essa objeção pode sugerir outro conceito comumente difundido, conforme afirma Copi, qual seja, o de lógica “como ciência do raciocínio” (COPPI, 1978, p.21). Quando nos referimos à ciência de alguma coisa, é no sentido do estudo de todos os aspectos possíveis desta coisa. Desse modo, ciência do raciocínio corresponderia também ao estudo do processo mental que

ocorre quando há raciocínio, e isto é da maior importância para a psicologia, entretanto não é de interesse da lógica saber como se constitui o raciocínio, mas avaliá-lo sob a forma de um argumento, isto é, a partir da linguagem que o expressa. Assim, temos que o objeto da lógica são os argumentos com a finalidade de analisar se a afirmação das verdades das premissas garante a verdade da conclusão.

Embora haja uma variedade de definições a respeito da lógica, cada uma em conformidade com o uso que se pode fazer dela, todos parecem partir de um ponto em comum, como a ideia inicial de que a lógica é a teoria da *consequência racional* que estuda e elabora regras de quando uma informação se segue de outras. Para ratificar, utilizamos as palavras de Cezar Mortari: “é a ciência que estuda princípios e métodos de inferência, tendo o objetivo principal de determinar em que condições certas coisas se seguem (são consequências), ou não, de outras” (MORTARI, 2001, p.2).

Dado que a lógica possui diversas especialidades e neste estudo não cuidaremos dela em toda sua extensão, é necessário identificar nosso recorte, que é precisamente a lógica informal, aquela mais voltada para o estudo do raciocínio em contextos ordinários, neste caso, avaliando a qualidade dos argumentos utilizados especificamente na atividade dialógica das aulas de filosofia.

A lógica informal tem ganhado cada vez mais contornos de disciplina sistemática na medida em que há alguns estudos que trazem um conjunto de técnicas definidas além de outros estudos que têm sido produzidos nessa área buscando desenvolver parâmetros e critérios não formais – no sentido lógico do termo, para análise, interpretação, avaliação, crítica e construção da argumentação no discurso cotidiano, isto é, na linguagem natural ordinária⁹, que é onde o argumento se produz. Chama-se informal, pois se desprende da ferramenta analítica da notação simbólica mais densa e não depende tão estritamente do principal critério de avaliação das inferências, a saber, o critério da validade dedutiva.

De acordo com o Vocabulário de Argumentação de Rui Gracio, citando Blair (1991, p. 79), o termo “informal” funciona como um estratagema retórico para diferenciar da lógica formal. Ademais, para os que consideram a lógica informal como uma contradição de termos, Johnson (2017, p. 197), uma importante referência na área, explica que a lógica

⁹ Linguagem é forma de expressão, comunicação, de ideias ou sentimentos. A língua é uma forma de linguagem que possui um conjunto de símbolos e regras de combinação destes símbolos que servem, por sua vez, para a comunicação, como por exemplo, a língua portuguesa. A língua pode ser classificada conforme a origem e seu conteúdo. Quanto a sua origem, pode ser classificada como natural, aquela que nasce naturalmente a partir da evolução da cultura de um povo, como por exemplo, a língua portuguesa; ou como artificial, aquela que é criada mediante um projeto bem definido e estruturado, como por exemplo, o esperanto. Quanto ao seu conteúdo, as línguas podem ser classificadas como ordinárias, que são aquelas de comunicação empírica; ou formais que são aquelas simbólicas, como por exemplo, a matemática. Na lógica informal e, assim, nesta pesquisa, nosso principal interesse será a análise lógica da linguagem ordinária.

informal não é incompatível com procedimentos, aplicação de critérios ou rigor. A questão, aqui, consiste em quais critérios utilizar na avaliação de argumentos em situações cotidianas, já que a lógica informal prescinde da visão de que a forma é a chave da argumentação e de que a validade é o único padrão a ser exigido de todo argumento.

Desse modo, poderíamos inferir que o foco da lógica informal são os argumentos construídos na linguagem natural ordinária, cujo objeto de análise consiste em verificar a cogência dos argumentos, a partir de três critérios gerais, conforme Rui Gracio: a aceitabilidade das premissas; a relevância das premissas para a conclusão; e se as premissas são suficientes para estabelecer a conclusão.

Durante o discurso falado ou escrito, apresentamos argumentos que devem sustentar e defender uma tese central, garantindo sua potencial veracidade. Sendo assim, concordamos com Epstein e Carnielli, quando ambos definem os argumentos como “a tentativa de persuadir alguém” (CARNIELLI, EPSTEIN, 2011, p.3). Ora, uma vez que a lógica informal estuda os argumentos, e estes além de sustentar ideias podem ser compreendidos como a tentativa de convencer alguém de alguma coisa, poderíamos facilmente confundi-la com o mau uso da retórica, já que esta última tem como objetivo persuadir o interlocutor.

Ocorre que há uma diferença fundamental entre ambas: seu objetivo central. A retórica, quando mal utilizada, conforme a compreensão platônica apresentada no Fedro¹⁰, tem como preocupação central a persuasão, e visando apenas aos resultados, não possui qualquer preocupação com a verdade, podendo muitas vezes encantar e confundir com palavras, distraindo assim qualquer possibilidade de refutação racional; afinal, é mais fácil persuadir quando o interlocutor não consegue avaliar o argumento. Ao passo que, a lógica informal se preocupa em avaliar os argumentos, que devem ser sustentação de ideias e não meramente persuasão, durante os discursos, destacando aqueles que são válidos e plausíveis. Desidério Murcho assinala essa diferença entre a retórica e a lógica informal:

[...] a lógica informal é uma atividade que tem como objetivo o argumento válido persuasivo [...] tem por objectivo oferecer a possibilidade do pensamento crítico, a retórica tem por objectivo silenciar o pensamento crítico e persuadir a outra pessoa, independentemente da validade dos argumentos apresentados. Nenhuma retórica pode transformar um argumento mau num bom argumento; o que a retórica pode fazer, no máximo, é disfarçá-lo; mas não ajuda a apresentar argumentos válidos nem a denunciar os inválidos. É a lógica informal que ajuda a fazer ambas as coisas (MURCHO, 2003, p.138).

¹⁰ Conforme Rui Gracio, Platão compreendia a retórica como um instrumental, e faz abordagens de perspectivas diferentes quando trata da retórica em seus diálogos. No Górgias a crítica é da perspectiva do mau uso desse instrumental, como a mentira, o engano, e a manipulação, por exemplo. Enquanto que no Fedro a retórica é apresentada da perspectiva do seu bom uso que poderia, inclusive, conduzir à verdade.

Portanto, para a lógica informal, é imprescindível tornar o argumento mais claro para persuadir alguém.

Em síntese, a lógica informal trata de uma atividade linguística, de comunicação, na medida em que examina o discurso e retira dele o que não é cogente nem plausível, aperfeiçoando-o de simples tentativa de persuasão para algo com o rigor do conhecimento racional. Assim sendo, a tarefa da lógica informal é por natureza uma atividade crítica.

Qual seria então o lugar da lógica informal na filosofia, e mais especificamente, na filosofia enquanto disciplina do currículo escolar? Primeiro, ressaltamos que a esta altura da pesquisa não há mais sentido em diferir o fazer filosófico da disciplina instituída legalmente, uma vez que os objetivos que se destinam a ela nas leis e diretrizes são consoantes com a escolha semântica adotada na pesquisa. Assim, nos referimos à filosofia tal qual a consideramos e como esta tem sido empregada na prática escolar do ensino de filosofia. O que ainda nos impele a pensar em uma dissociação das duas coisas é o fato de não saber como fazer com que o aluno desenvolva habilidades crítico-argumentativas, ou a falta de clareza do que seja a própria filosofia, o que por sua vez, acarreta outros grandes problemas existenciais nos professores de filosofia.

De acordo com a definição de filosofia utilizada na pesquisa, de que ela seja a busca por conhecimento verdadeiro ou próximo da verdade, evitando as contradições, é possível demonstrar a lógica como instrumental indispensável para o filosofar. De acordo com Desidério Murcho e com a definição anteriormente dada, a lógica tem dois papéis importantes na filosofia: clarificar o pensamento, evitando assim erros de raciocínio, e proporcionar aos filósofos bons argumentos para defender suas ideias. Desse modo, podemos dizer que a lógica está na formação de uma teoria, na justificação da mesma, na análise que se faz dela, na posterior crítica, e por fim, no novo que é construído a partir do existente. A lógica é capaz de refinar as ideias, testando-as no jogo argumentativo, com o objetivo de encontrar aquilo que é verossimilhante. Trata-se, portanto, da própria engrenagem que movimenta a dialética filosófica, na medida em que o conhecimento filosófico se produz na crítica, e esta por sua vez é possível apenas quando há o exame acurado dos discursos, compromissado um com o outro na busca pela verdade ou por aquilo que mais se aproxima dela. Conforme diz Murcho:

A lógica representa para a filosofia o que o laboratório representa para o cientista empírico: é o palco onde as ideias se testam e avaliam criticamente. Sem esta atitude crítica não há atitude filosófica. Logo, sem lógica não pode haver uma verdadeira atitude filosófica. (MURCHO, 2003, p.28).

Por estas razões, consideramos a lógica como fundamental para a construção do pensamento filosófico, principalmente no que diz respeito à manifestação pública de ideias.

O instrumental da lógica pode aprimorar o discurso, tornando essa manifestação do raciocínio, através da linguagem, mais rigorosa e articulada. Arriscamos a tese de que ensinar filosofia nas salas de aula de nível médio sem a preocupação com discurso racionalmente bem articulado que promove discussões produtivas, seja de conhecimento, seja de curiosidade, corre o risco de perder seu caráter dinâmico, e conseqüentemente pode recair na mera repetição de teorias filosóficas e até mesmo de concepções do senso comum, sem que se compreenda ou examine seus significados e importância na vida do aluno. Afinal, a ideia é que estes passem por uma experiência significativa e desenvolvam habilidades pragmáticas. A filosofia no ensino médio não é só para servir de deleite, mas exige o lado pragmático como resultado a ser alcançado, conforme o que é proposto pelas diretrizes.

É bastante provável que o desprezo pela filosofia, por parte de algumas pessoas leigas, seja proveniente da incompreensão do que ela seja, e, por conseguinte, de não conhecer as ferramentas que permitem o seu fazer. O que a filosofia tem como tarefa é bem definido, bem como seus instrumentos. Além disso, o campo de trabalho é muito vasto. Porém, cada um deve decidir como se aventurar ou até mesmo em não se aventurar. Mas, para que tomem alguma decisão nesse sentido, é preciso que conheçam e compreendam corretamente ambas as opções.

Conforme temos observado na experiência da docência, a filosofia na escola, enquanto disciplina, tem sido vista como mais uma matéria de memorização de conceitos. Vez ou outra, ainda persistem algumas discussões, normalmente problematizações a partir de situações contextualizadas, em que os alunos manifestam opiniões, e que funciona como a etapa didática de *sensibilização*. Entretanto, essas discussões cessam quando se apresenta a autoridade filosófica na teoria de algum grande filósofo, momento no qual os alunos precisam memorizar os conceitos do autor, apresentados pelo professor, que serão cobrados nas provas da escola e vestibulares. O momento dialógico fica ali estagnado, ainda no campo da *doxa*, sem ter sugerido sequer a fagulha da curiosidade motivadora da busca pela *episteme*.

O ensino de filosofia da forma como descrevemos no parágrafo anterior é estático e pouco produtivo no que se refere ao filosofar como postura tomada mediante o desejo de conhecer. Assim também não se constitui capaz de cumprir os objetivos propostos pelas diretrizes curriculares, além de acarretar diversos outros questionamentos a respeito de sua finalidade na grade curricular do ensino médio.

Considerando a dificuldade de alguns professores em superar esse tipo de problema e dar um significado diferente a sua prática no ensino de filosofia, podemos sugerir a

inserção das ferramentas lógicas, especialmente da lógica informal, de forma pragmática, isto é, nos próprios discursos que fazem parte do cotidiano desses jovens e até elaborados por eles. Contudo, vale ressaltar, não estamos sugerindo transformar as aulas de filosofia em mera instrumentalização, mas atrelar o estudo da lógica aplicada aos discursos através de fundamentação teórica encontrada principalmente na tradição filosófica, bem como nas produções científicas, aprimorando o discurso que nasce no senso comum.

Na matriz curricular proposta pelo estado do Maranhão, há, no currículo do ensino médio, um semestre reservado para o estudo de lógica, no qual o primeiro bimestre está direcionado aos princípios elementares e formais, e o segundo a lógica informal. Contudo, pelo que percebemos em conversas informais com colegas docentes pertencentes à rede, é muito comum que professores de filosofia da educação básica excluam de seus planos anuais de ensino os conteúdos de lógica, talvez por se sentirem inseguros, pelo fato de nem eles próprios compreenderem muito bem o que podem fazer com isso – afinal, é comum também na graduação de filosofia não se dar a devida atenção à lógica, conforme explica Desidério Murcho: “Subsiste no ensino da lógica um certo formalismo que consiste em treinar tarefas mecânicas sem que se compreenda o seu sentido ou importância para a filosofia ou para a formação geral do estudante” (MURCHO, 2003, p.7). Assim, como pode um professor ter clareza para ensinar algo que mal compreendeu em sua formação? Por vezes, alguns professores da educação básica até chegam a incluir em seus planos o conteúdo de lógica, mas sem levar o aluno à compreensão pragmática daquilo. É como ensinar as fórmulas matemáticas sem que os alunos compreendam em que realmente podem utilizá-las.

Lógica vem de *logos*¹¹, que, conforme aponta Patrícia Velasco, pode significar pensamento, razão, raciocínio, linguagem, discurso articulado, e, portanto, representa em sua totalidade uma atividade reflexiva e discursiva. Tendo em vista o objetivo da filosofia traçado pelos PCN, qual seja: o de desenvolvimento de competências ligadas à argumentação, consideramos que o ensino de alguns conceitos e ferramentas lógicas pode ser de grande valia para o alcance desses objetivos, desde que sejam apresentados de maneira prática.

¹¹ De acordo com Robinson (1953), Sócrates compreendia o *logos* como uma espécie de entidade que agia sobre ele direcionando o *Elenchus*. Sendo uma entidade ou um conceito abstrato, entendemos que o *logos* representa a característica fundamental da refutação no *elenchus* socrático: a exigência de uma justificativa orientada pelas regras da razão, e não mais em aspectos que fogem dela; marcando, na nossa concepção, uma ruptura com o pensamento mitológico que apresentava seus fundamentos em elementos sobrenaturais. Portanto, consideramos o *logos* uma característica essencial da Filosofia, qual seja: a de discurso que apresenta suas razões, isto é, se justifica racionalmente.

Ocorre que há uma compreensão, ainda difundida entre os docentes de filosofia e algumas metodologias de ensino na área, que tratam a lógica apenas como mais um conteúdo que pode ser trabalhado ou não dentro da disciplina; afinal, o importante é discutir questões e criar respostas para elas. Mas e o rigor dessas respostas e dessas questões? Assim, consideramos o estudo da lógica como uma etapa elementar e primária em qualquer iniciação filosófica, pois, mesmo que seus princípios fundamentais sejam intuitivos, não se pode prescindir dela na criação de conceitos e no fomento à criticidade.

A lógica é muito mais do que um conteúdo de filosofia ao lado dos demais, conforme afirmamos na seção anterior, ela é o laboratório da filosofia, representando o rigor filosófico mediante seus princípios e instrumentos que permitem construir, desconstruir e reconstruir uma ideia. Ela orienta a razão e organiza os dados dos sentidos, trazendo à vida novas possibilidades. Por essas razões, defendemos ainda que em uma didática mínima de ensino de filosofia – se isto é possível – deve estar presente o ensino de algumas ferramentas da lógica que possam ser úteis na construção do conhecimento filosófico.

A relevância do estudo dos argumentos sob a perspectiva da lógica informal tem implicações práticas tanto no que diz respeito à própria noção de lógica, que foi por longo tempo atrelada somente a lógica proposicional e de cálculos de predicados, como também ajuda na compreensão do diálogo filosófico, além de favorecer o desenvolvimento das competências discursivas ligadas à argumentação, objetivo proposto pelos PCN, conforme mencionamos na seção anterior.

Além disso, há na atualidade uma necessidade de desenvolver habilidades argumentativas nas pessoas, no que diz respeito à formação e também análise dos argumentos que sustentam uma ideia, visto que existem muitos espaços que possibilitam a composição e disseminação de ideias. Johnson e Blair chamam a atenção para o desaparecimento gradativo das habilidades argumentativas, o que parece caminhar na contramão das necessidades atuais. Nas palavras dos autores:

A comunidade humana deve entender que a única força da qual podemos nos valer é a “força do melhor argumento”. Entretanto, paradoxalmente, parece que precisamente quando há uma grande necessidade por argumentação no mundo da vida, esta nunca esteve em tamanho perigo como prática cultural nas próprias sociedades baseadas em sua operação saudável, as sociedades democráticas. (JOHNSON; BLAIR, 2017, p.209).

O diálogo racional representa a civilidade das sociedades democráticas, e o argumento sinaliza a necessidade do diálogo com o outro, orientado pelas regras lógicas da argumentação, sem as quais predominam a truculência da linguagem e a repetição de ideias sem criticidade.

Para corroborar a importância do ensino da lógica no ensino secundário de filosofia, trazemos a concepção de Lorieri (2002) citada por Patrícia Velasco (2009, p. 149), segundo a qual a lógica é importante para uma educação autônoma, pois compreende o uso das ferramentas intelectuais que possibilitam a tomada de decisões, na medida em que oferece os meios de análise das opções; assim, não pode ser tirado dos jovens o direito desse aprendizado fundamental para o desenvolvimento da cidadania plena.

3.2. A resignificação do diálogo pedagógico pela lógica

Todas essas perguntas que temos enfrentado até agora, a respeito da relevância e como deve ser o ensino de filosofia, se referem, predominantemente, àqueles que são de certo modo obrigados a ter um contato com essa disciplina na instituição escolar; pois, dado que estes estudantes não fizeram a escolha de estudar filosofia, como se supõe que acontece no ensino superior, é preciso fazer disso uma experiência significativa dentro do percurso de sua vida escolar. O ensino de modo geral tem efeitos em cadeia, e se o aluno tem uma experiência relevante com a filosofia em sua vida escolar, o professor teve seu esforço compensado e este aluno não terá maiores dificuldades com isso na ascensão ao próximo nível de ensino.

Para tornar o ensino de filosofia significativo para o aluno da educação básica, é preciso levar em consideração seu caráter aberto e dinâmico. Há um imaginário coletivo a respeito do ensino de filosofia que é compartilhado pelos alunos e também por alguns professores, que o caracteriza por debates, demonstração de opiniões, e discussão de temas abstratos. Temos percebido na experiência da prática docente que o diálogo, quando ocorre, parece uma atividade pouco rigorosa, como mera troca de opiniões, sem operar modificações ou fortalecer racionalmente quaisquer convicções pessoais, funcionando mais como uma conversa, cujo rumo foge do controle do professor, e perde de vista a efetividade do ensino conforme o que é estabelecido pelas diretrizes.

Além de levar em consideração o imaginário dos participantes do ensino de filosofia, cabe destacar o fato de que, desde seu surgimento, sob certa medida, ela se constituiu como atividade dialógica, e, tendo essa característica, consideramos possível e proveitoso utilizar o diálogo como estratégia de seu ensino na sala de aula.

O diálogo utilizado como ferramenta pedagógica, aquele que se dá entre professor e alunos e entre os alunos com a mediação do professor, é uma das formas mais primitivas de diálogo. Essa forma de ensino é manifesta na filosofia desde seu nascimento, já que é possível encontrar tal característica mesmo na relação entre aquele que é considerado, pela

filosofia ocidental, o primeiro filósofo e seus discípulos. Danilo Marcondes nos fala de um caráter crítico na doutrina de Tales – o primeiro filósofo, segundo a tradição filosófica – que “admitia e até mesmo estimulava que seus discípulos desenvolvessem outros pontos de vista e adotassem outros princípios explicativos” (MARCONDES, 2004, p. 32). Embora a filosofia tenha nascido como busca de um conhecimento seguro, ela não é um conjunto de respostas acabadas e irrefutáveis; ao contrário, constituiu-se desde sempre como um conhecimento em construção permanente e que se dá na reformulação de questões fundamentais trazendo a elas novas resoluções possíveis. Nas palavras de Peter Singer: “a filosofia vem avançando dialeticamente, à medida que os filósofos vão oferecendo motivos para discordarem da ideia de outros filósofos” (SINGER, 2002, p.4). Desse modo, a tradição filosófica se formou através das diversas possibilidades de pensar questões fundamentais, que estavam esquecidas devido ao dogmatismo com o qual a tradição cultural do senso comum transmitia suas respostas.

Refletindo o caráter fecundo da filosofia, consideramos que seu ensino deve passar impreterivelmente pela experiência de construção do conhecimento que é característica dela própria. O principal método de ensino e propagação da filosofia na Antiguidade primava pelo diálogo argumentativo, no qual o mestre interpelava o discípulo e vice-versa, havendo assim uma troca de conhecimentos e a possibilidade de reconstrução da questão em debate. Assim, em nossa pesquisa, reconsideramos o diálogo como proposta metodológica de ensino em concordância com as literaturas que assim já propõem.

Algumas das literaturas que tratam o diálogo como estratégia metodológica para o ensino de filosofia trabalham em uma perspectiva bastante teórica e nem sempre apresentam resultados de uma aplicação prática. Os textos costumam apresentar a definição da categoria de diálogo, uma justificativa para seu uso como método em sala de aula como agente formador da autonomia do sujeito, partindo do pressuposto de que os participantes do diálogo possuem um objetivo em comum, qual seja, o de buscar solucionar a questão que se põe diante deles.

Vanderlei Carbonara, por exemplo, autor de um desses textos que trata o diálogo como possibilidade metodológica, ressalta que não propõe o diálogo como uma ferramenta didática, mas como um princípio metodológico, pois conforme o autor: “o diálogo não é útil para algo, mas trata-se de uma necessidade existencial que se põe na base das relações humanas – portanto também na relação pedagógica” (CARBONARA, 2005, p.85). Tal assertiva é pertinente e com ela concordamos; além disso, ela é consoante com o que se propõe nas diretrizes. Afinal, se a educação tem por finalidade a formação integral do sujeito como cidadão, deve passar pela instância da construção da capacidade de dialogar,

exercendo assim sua cidadania e autonomia com respeito ao que se põe como contrário na sociedade em que vive, visando a possibilidade de construir alternativas em meio às diferenças.

A formação pelo diálogo possui um caráter ético fortemente demarcado; pois, para que o diálogo efetivamente aconteça, é necessário haver disponibilidade para ouvir o outro que nos é diferente, trata-se de uma disposição de abertura que visa por meio do jogo argumentativo a construção coletiva da solução para determinada questão. Nas palavras do próprio autor:

O ensino de Filosofia, tomando o diálogo como princípio, assume uma dimensão que está para além da emancipação do sujeito, mas que permite uma abertura ao outro e o estabelecimento de uma relação ética entre os envolvidos (CARBONARA, 2005, p.85).

Embora os textos que se referem ao diálogo como possibilidade metodológica não apresentem um método com um passo a passo definido, ou um exemplo de aplicação prática, em contrapartida apresentam os elementos que são necessários para que ocorra o diálogo filosófico. Conforme vimos na seção anterior, o primeiro elemento é a criação de um espaço propício para que o diálogo aconteça. Gadamer, por exemplo, como já indicamos antes, faz uma referência a esse espaço como um ambiente amigável, entre iguais; pois, de acordo com ele, é onde há comunhão e entendimento possibilitados pela abertura ao outro. Como o professor propicia isso em um grupo tão amplo e diverso de pessoas, é a questão a se fazer. Mas, de antemão, podemos dizer que ele pode começar estabelecendo as regras do diálogo, mesmo que, em um primeiro momento, isso mais se apresente como um debate, no sentido de disputa mesmo.

Outro elemento para a ocorrência do diálogo que deriva do anterior é no que diz respeito a uma possível igualdade entre os participantes, pelo menos na prerrogativa de que os participantes devem ter um conhecimento mínimo sobre o assunto em questão e uma relação horizontal que permita a fala de todos, sem autoridades julgadoras. É somente no jogo argumentativo que o diálogo se avalia, se testa e se atesta.

Essas são as duas condições importantes para o método dialógico na sala de aula. Esse ponto sugere mais algumas reflexões, quais sejam, essas duas condições são suficientes para a ocorrência de um diálogo filosófico? Como fazer para que não fiquemos apenas em uma partilha de opiniões?

Consideramos diálogo filosófico a atividade argumentativa orientada pelas regras racionais da argumentação, cuja realização depende da cooperação pacífica entre os participantes, comprometidos com o objetivo geral de encontrar a verdade ou aquilo que se aproxima dela. Tendo em vista a finalidade persuasiva dos argumentos, o diálogo

efetivamente filosófico se caracteriza também por uma ética do discurso, diferentemente da retórica, trabalhando com argumentos claros e bem estruturados de modo que permita ser examinado pelo opositor, o qual deve possuir as mesmas habilidades argumentativas, o que faz lembrar que é desejável que aconteça entre iguais, conforme mencionamos anteriormente. O diálogo filosófico se assemelha ao diálogo persuasivo ou discussão crítica apresentado por Douglas Walton (2006, p. 7). Assim, entendemos que esse diálogo possibilita a discussão filosófica que busca por conhecimento partindo da problematização e investigação de conceitos que se apresentam como verdades para determinadas questões.

O que se espera do diálogo filosófico é o desenvolvimento do olhar crítico que não aceita nenhum conhecimento sem que antes passe pelo exame crítico racional. Não necessariamente encontraremos um conceito, embora seja desejável. Da atividade dialógica podemos esperar três tipos de resultados: a construção de um novo conceito, a ressignificação de um conceito que já existe, ou mesmo a aporia, que é a dúvida ou impossibilidade de obter uma resposta objetiva para uma questão filosófica. Com isso, reafirmamos: objetivo do diálogo filosófico é o desenvolvimento do pensamento crítico, em concordância com o que está estabelecido pelas diretrizes curriculares como objetivo a ser alcançado.

Para este fim, tomamos como referência para a atitude crítica no diálogo filosófico a figura de Sócrates, conforme apresentado por Platão nos seus primeiros diálogos, que inicialmente parecia recorrer a essa forma de investigação não apenas para homenagear seu mestre, mas também por atribuir ao diálogo uma primazia na busca pela verdade. Segundo Gadamer, é no diálogo que há o encontro entre duas visões de mundo, não visões iguais, mas visões diferentes a respeito do mesmo mundo. Ainda de acordo com o autor, é nessa tensão que Platão vê no diálogo “um princípio da verdade, segundo o qual a palavra só encontra confirmação pela recepção e aprovação do outro [...]” (GADAMER, 2007, p. 246). Portanto, o diálogo socrático-platônico dos primeiros diálogos traz consigo elementos investigativos e persuasivos.

Para compreender a qual tipo de diálogo socrático/platônico fazemos referência, recorreremos à obra *Plato's Earlier Dialectic* de Richard Robinson (ROBINSON, 1953), na qual encontramos uma classificação dos diálogos platônicos em *primevos*, *médios* e *tardios*. Para fins deste estudo, daremos destaque ao primeiro grupo. Os diálogos primevos são caracterizados por refutação lógica. Nesses diálogos, Platão apresenta o método utilizado por Sócrates, denominado de *elenchus* socrático, que, em linhas gerais, consiste no exame cuidadoso do enunciado que alguém faz, levantando-se questões, na esperança de determinar

o sentido e o valor de verdade da intuição que o interlocutor traz, ou seja, aquilo que ele sente que conhece.

O *elenchus* socrático consiste em uma espécie de jogo argumentativo no qual Sócrates interpelava pessoas que se julgavam especialistas em determinados temas, em outras palavras: tratava-se de refutação. Sócrates partia de uma afirmação preliminar feita pelo respondente e a partir dela lançava mais algumas questões referentes ao assunto, mas de certo modo diferentes, elaborando-as de modo que as respostas obtidas pareciam óbvias, e por isso apresentava quase inevitavelmente um “sim” como resposta. Ao final, Sócrates reunia as concepções aferidas das perguntas, e estas demonstravam estar em contradição com a proposição preliminar. Conforme Robinson, Sócrates trabalhava de maneira hipócrita e irônica, pois assumia a posição de investigador juntamente com o respondente; entretanto, suas perguntas pareciam fazer parte da exigência de um parecer favorável que não pode ser recusado, do que realmente solicitação de informações. Na experiência socrática muitas vezes o resultado do *elenchus* era o contraditório da proposição inicial, de modo que o respondente era levado a concordar que acarretam a falsidade de sua afirmação original. Sumariamente, Sócrates estaria o tempo todo tentando persuadir o respondente de que sua tese inicial era falsa, do que propriamente encontrar algum conhecimento, e isso, por sua vez, causava desconforto nos interlocutores e muitas inimizades a Sócrates e seu método inquisidor; por esta razão, o *elenchus* tinha um caráter negativo e destrutivo.

Sócrates ficou conhecido pelo seu método de refutação, e esta fama era em grande parte negativa. Reuniam-se plateias para se divertir com Sócrates desmontando seus opositores através do seu método. Assim, muitos fugiam do diálogo socrático, levando Sócrates a se utilizar de diversos artifícios para levar as pessoas para esse *elenchus*. De acordo com Robinson, essa característica fica ilustrada no *Górgias* quando responde a Cálicles: “Bem, isso basta” (*Górgias*, 498a); ou seja, Sócrates conduz as perguntas até obter o suficiente para levar o respondente à contradição. Mais uma vez, Robinson descreve o método de Sócrates no seu aspecto negativo afirmando que ele se recusava a dar qualquer contribuição de si mesmo, e quando a outra pessoa o fazia ele refutava até leva-lo ao estado de contradição, como se ele tivesse consciência de que questionar é mais fácil do que responder.

Contudo, o referido autor destaca que Platão apresenta uma justificativa para o *elenchus* socrático, segundo a qual, o método é capaz de levar os homens ignorantes do estado de falsa suposição de que eles sabem para o estado de reconhecer que eles não sabem. É esse reconhecimento que motiva a busca pelo saber. Desse modo, podemos dizer que a importância do *elenchus* socrático, apesar da conotação negativa, é a propensão a descobrir a

verdade causada pelo estado de dúvidas resultante do processo. De outro modo: esse método funciona como um meio de despertar a curiosidade, fator necessário para busca do conhecimento. Tomado como tipo de ensino pelo discurso, o referido método atribuído a Sócrates não tem como objetivo a produção de conhecimento, reformulação de conceitos (embora seja desejável), mas quebrar as barreiras ao conhecimento, que são as presunções de saber. O objetivo maior, segundo o autor, é despertar os homens do sono dogmático para uma genuína curiosidade intelectual.

Utilizamos o *elenchus* socrático como referência não em sua extensão total, tal qual era praticado por Sócrates, mas sob algumas condições. Primeiramente, destacaremos algumas características que na nossa perspectiva não são prejudiciais ao diálogo filosófico; em segundo lugar, apresentaremos condições de uso desse método em sala de aula.

Um dos aspectos negativos mencionados por Robinson, e que consideramos pouco prejudicial, é que há em Sócrates um objetivo claro de persuadir o respondente de que sua tese é falsa. *A priori* pode parecer de mau gosto essa atividade, porém, podemos entender que tal estratégia serve a um objetivo maior, qual seja: o de verificar contradições naquilo que o respondente com a convicção de sábio afirma saber, como se Sócrates estivesse pondo à prova pela refutação lógica a verdade daquela tese. Afinal, se o sujeito se compreende como quem já sabe, o que haverá de buscar? A questão aqui é os meios pelos quais Sócrates, ou o sujeito do diálogo, elabora suas perguntas que conduzem à falsidade da tese primária. Tem que haver um cuidado na elaboração dessas perguntas para que não recaiam em outros modos de diálogo que não o filosófico. Para tanto, sugerimos que essa construção obedeça às regras do argumento lógico racional, pois o objetivo não é simplesmente a persuasão, mas a real preocupação em verificar se aquilo que se afirma na proposição inicial é verdade (ou pelo menos, se está racionalmente justificado). Isso pode representar o espírito crítico, que não aceita sem questionar, testar, avaliar.

Outra característica considerada negativa, com o que concordamos, é a compreensão de que Sócrates usava diversos artifícios para levar as pessoas a esse *elenchus*. Ora, muitos tinham inimizade com Sócrates por causa dessa prática, e alguns gostariam de escapar-lhe, pois servia também de diversão para toda uma plateia que se formava. Ocorre que Sócrates parecia preparar ciladas com palavras até que fizesse o interlocutor responder o suficiente para ser refutado. E, evidentemente, que para aqueles que se consideravam especialistas em determinados assuntos, não era agradável ver seu conhecimento aos pedaços e cair em contradição diante dos presentes, gerando sentimentos negativos.

Platão justifica essa atitude, conforme mencionamos nos parágrafos anteriores, como uma forma de despertar o homem de seu sono dogmático. Entretanto, feito dessa

forma, como quem cai em uma armadilha, certamente irá despertar a ira, mas verdadeiramente não irá causar o efeito desejado por Sócrates. O *elenchus*, de acordo com Robinson, tinha um caráter subjetivo, na medida em que importava para Sócrates somente convencer seu respondente, não à plateia que assistia a refutação; sob esta perspectiva, podemos dizer então que muitas vezes Sócrates não saiu “vitorioso”, pois não conseguia efetivamente levar o sujeito ao sentimento de dúvida e a impulsioná-lo em direção à busca de conhecimento.

Nesse ponto, podemos recorrer a Silvio Gallo (2012), concordando com sua concepção, que por sua vez é formada a partir das ideias de Deleuze, de que é necessário que o problema seja experimentado, cada um viva seu próprio problema ao invés de assumir falsamente um problema imposto por outrem. Na experiência socrática, há um problema de conhecimento para Sócrates. Apesar de os críticos afirmarem ser hipocrisia da parte de Sócrates, não entendemos dessa forma. Nos primeiros diálogos, ele contribui muito pouco de si mesmo, seu desejo é refutar, analisar o que se põe como verdade, muitas vezes levando seu oponente e ele mesmo a cair em aporias, estado que parece ser o desejável para buscar conhecimento. Porém, a experiência do problema da falta de um conhecimento, que talvez fosse vivenciada por Sócrates, poucas vezes era realmente vivenciada sinceramente pelos seus oponentes, dado o estado irascível de quem caiu em uma armadilha de palavras.

Assim, sugerimos que, ao utilizar a referência socrática, precisamos nos cercar de cuidados nesse aspecto, e, por isso mesmo, entendemos que o ambiente da amizade e a disposição do outro em participar da atividade dialógica, é elemento essencial ao diálogo. O outro precisa conscientemente aceitar ser refutado e também refutar. Além disso, diferente do que acontecia com Sócrates, onde um tenta provar que o outro está errado, no diálogo de sala de aula, ambos os participantes têm como objetivo verificar e analisar aquilo que eles trazem como presunção de saber, sendo uma via de mão dupla. Nesse ponto, ressaltamos mais uma vez a necessidade da condição mínima de igualdade (conhecimentos sobre o tema em questão, e domínio das ferramentas da lógica aplicadas ao discurso) entre os participantes do diálogo, o que não parecia acontecer com Sócrates; pois, aparentemente, seus oponentes não estavam à altura de suas habilidades lógico-argumentativas, o que dava a impressão de ser ele um hipócrita.

Embora o *elenchus* socrático não seja capaz de abarcar a concepção dialógica que estamos defendendo, visto que esta não se resume a refutação, aquele serve como uma referência de posicionamento crítico que acreditamos ser útil no diálogo persuasivo. O método socrático pode ser compreendido como a fase inicial de preparação elementar para o diálogo, na medida em que, a partir da refutação das concepções de senso comum trazidas

pelos alunos, é possível despertar neles uma curiosidade motivadora de busca de respostas que se transformarão em conceitos, os quais, por sua vez, serão novamente postos à prova no jogo argumentativo regido pelas regras da lógica.

Vale ressaltar ainda, que o uso do *elenchus* socrático não objetiva transformar o aluno em uma espécie de inquisidor obsessivo, mas desenvolver nele a visão crítica de mundo, bem como prepará-lo para defender suas ideias a partir de argumentos bem estruturados e fundamentados, e mudá-los em face de argumentos mais consistentes.

Tendo definido o que consideramos como diálogo filosófico, cabe pensar em como possibilitá-lo em sala de aula. Para pensar essa questão, podemos partir de algumas críticas ao método dialógico, feitas por Silvio Gallo em uma de suas obras:

Há ainda outro problema em relação a se perceber as aulas de filosofia fundadas na metodologia do diálogo: sobre o que se deve dialogar? Ou dizendo de outra maneira: qual deve ser o conteúdo do diálogo? Qualquer assunto serviria, o que importa é a forma, ou há assuntos que podem ser tratados filosoficamente e outros que não podem? Ou, ainda, haveria aqui uma necessidade intrínseca de articular forma e conteúdo? Conheço muitos professores que se contentam, em suas aulas de filosofia – seja em que nível for –, em promover debates e discussões. Partem do princípio de que, por si só, a metodologia do debate, do diálogo, ou seja, lá o nome que queiramos dar a isso, faz com que a aula seja “filosófica”. Mas será que numa aula desse tipo os alunos “produzem” alguma coisa? Será que mesmo o professor “produz”? Numa aula assim estaria garantida a atividade com conceitos? [...] Tenho sérias dúvidas a esse respeito. (GALLO, 2012, p.61).

Primeiramente, necessitamos situar a crítica de Silvio Gallo ao método dialógico e tentar responder aquilo que nos faz pensar nas possibilidades da aplicação prática. Gallo, fundamentado em Deleuze e Guatarri, faz uma crítica às formas limitadas de conceber a filosofia e como a partir delas as aulas se desenvolvem. Para aqueles autores, a filosofia não é isoladamente *reflexão, contemplação ou comunicação*, mas é uma mistura dessas coisas capazes de produzir conceitos; nessa perspectiva, a filosofia é propriamente elaboração de conceitos. Para situar a crítica replicada acima, destacaremos o último aspecto, comunicação. A filosofia pode ser caracterizada como atividade comunicativa, mas não limitada a isso. Seguindo esse raciocínio, Gallo critica as metodologias de ensino que dão primazia ao diálogo como único método de ensino, no qual “cada um expõe sua *opinião* e se procura construir determinados consensos sobre o assunto em discussão” (GALLO, 2012, p. 60). Essas aulas seriam, para ele, meramente um burilar de opiniões.

Outro contexto da crítica de Gallo são suas observações das aulas dialógicas, nas quais ele percebe que a execução prática parece esvaziada de sentido, consistindo em uma discussão em que há apenas o compartilhamento de opiniões, e não há uma construção, um acabamento. Tal situação o leva ao questionamento da produtividade das aulas.

Quando contextualizadas as críticas do referido autor, podemos concordar com ele. De fato, não se pode, na tentativa de definir a filosofia, limitá-la em alguns aspectos de seu fazer, e conseqüentemente limitar a prática em sala de aula. O método dialógico, bem como qualquer outro princípio de ensino, não pode ser tomado único e isoladamente, pois isso seria limitar a filosofia.

No que se refere à observação da prática dialógica feita pelo autor, mais uma vez corroboramos com sua perspectiva. Realmente, o que se observa desses momentos dialógicos são compartilhamento de opiniões sem rigor filosófico e sem resultados conceituais. E é justamente por essa razão que o presente trabalho se propõe a apresentar uma alternativa possível de ressignificação desse diálogo a partir das ferramentas lógicas; pois, como já mencionamos, o arcabouço da lógica informal traz elementos que fazem parte da natureza e construção do conhecimento filosófico.

Sobre a primeira parte da crítica citada, todas aquelas questões metodológicas não são muito difíceis de responder na perspectiva da nossa proposta, segundo a qual o conteúdo do diálogo estará sempre ligado ao conteúdo do problema causado pela sensibilização, e esse problema certamente estará incluído em alguma temática filosófica. O diálogo recorre a todos os assuntos provenientes de uma questão filosófica, para isso, é necessário saber reconhecer distintamente o que se põe como questão filosófica. A forma do diálogo é aquela que possui as características já mencionadas, acrescida do domínio das ferramentas lógicas que, a nosso ver, permitem o rigor filosófico das discussões. A metodologia dialógica que estamos propondo não se resume em meras discussões, compartilhamento de ideias e da disputa de qual é verdadeira em detrimento das demais, mas trata-se essencialmente de um movimento dialético, que necessita da síntese, que é a (re)criação do conceito, nascido da tensão entre opostos.

Mais uma vez, queremos evidenciar que só o diálogo não garante a efetividade de uma aula filosófica, assim como a exposição sozinha é incapaz de dar conta dos objetivos propostos para uma aula de filosofia, bem como a “oficina de conceitos” sozinha pode não ser capaz de abarcar em si a criação de conceitos filosóficos. Devemos pensar em uma combinação de métodos para as aulas de filosofia, como por exemplo: o início pode ser explicativo, das características da filosofia, o seu objetivo, em seguida, faz-se a apresentação de suas ferramentas com exercícios que ajudem a dominá-las e fazer uso das mesmas, para posteriormente, entrarmos nos quatro passos da *oficina de conceitos*, ou no *método regressivo*, munidos do instrumental da filosofia e sabendo como usá-lo. Ao final das duas seqüências didáticas, podemos inserir a atividade dialógica que compartilha essas visões de mundo, já partindo de conceitos (re)criados ou de problemas reconstruídos, fundamentados

racionalmente, lançando-as no jogo argumentativo, de modo que se testem as ideias, sua plausibilidade e cogência. Assim, o método dialógico traz às aulas a dinamicidade da dialética filosófica.

Mais uma ressalva: a filosofia não teme a discussão, como afirmaram Deleuze e Guattari (DELEUZZE e GUATTARI, 1992, p. 41-42 apud GALLO, 2012, P.60), pois é ela quem possibilita seu desenvolvimento. Um conceito criado isoladamente e que não se dispõe ao jogo argumentativo pelo medo de suas incertezas e que se arrasta para a vida solitária, não tem força vinculante, é estático e distante do movimento filosófico. O problema que força o pensamento não se encontra apenas nas representações de sensibilização, mas também está presente na relação dialética, na medida em que a tensão criada pelos opostos, como afirmava Heráclito, é que faz nascer o novo.

As literaturas que apresentam o ensino de filosofia a partir do método dialógico não costumam levar em consideração as ferramentas lógicas. Fazer filosofia a partir do diálogo é filosofar com outro, e, isto é, comunicar suas ideias e o raciocínio do qual decorrem, por meio de argumentos que as sustentam. Os argumentos bem estruturados a partir dos princípios lógicos orientam de maneira civilizada esse diálogo; pois, argumentos que apresentam razões, se justificam, abrem caminhos para a liberdade que é capaz de fazer escolhas racionais, que nem adere a verdades alheias e nem impõe as próprias. Como afirma Velasco: “O diálogo racional requer que conheçamos e respeitemos as regras da argumentação” (VELASCO, 2016, p.151). Sendo assim, mais uma vez afirmamos a importância da lógica para pensarmos e fazermos filosofia dialogicamente.

Para isso, é preciso analisar as ideias postas no momento do diálogo e um dos recursos que possibilita o exame das ideias e as regras de validade da linguagem é oferecido pela própria filosofia, podendo ser encontrado, formalmente, desde Aristóteles, na lógica. É ela que vai fornecer ferramentas muito úteis na transposição do impasse relacionado ao problema do método dialógico.

Já que estamos tratando do diálogo enquanto discurso oral, o recorte da lógica que damos preferência nesta pesquisa é o da lógica informal, já que sua tarefa é investigar os argumentos presentes na linguagem comum a fim de verificar se as informações que temos se constituem como razão adequada para aceitar as conclusões obtidas. Conforme Patrícia Velasco: “interessa à Lógica investigar se a conclusão é uma *consequência* daquilo que sabemos ou acreditamos e se a informação disponível *justifica* adequadamente a conclusão.” (VELASCO, 2016, p.31), e a lógica informal é a *pragmática* dessa investigação nos discursos proferidos no cotidiano.

As ferramentas da lógica informal são instrumentos que podem ser muito úteis para o sucesso da prática dialógica no ensino de filosofia, desde que os participantes do diálogo tenham o domínio delas; isto é, que sejam capazes de identificar os argumentos utilizados e sua estrutura argumentativa. Sumariamente falando, reconhecendo a estrutura argumentativa que sustenta uma tese deve-se analisar a plausibilidade e cogência dos argumentos; ou seja, verificar se o argumento é capaz de sustentar racionalmente a conclusão tornando o argumento admissível, se a tese é consequência das premissas. Trataremos de alguns aspectos do estudo da argumentação no capítulo seguinte.

Ademais, pensando na lógica como conteúdo, seu estudo, quando aplicado em situações concretas, torna-se mais atrativo para o estudante, além de conferir sentido às coisas já comuns do dia-a-dia. Além disso, fornece os instrumentos para a análise do discurso, possibilitando que aqueles que tenham o domínio destas ferramentas possam expressar melhor suas ideias, como também compreender o que outros dizem, e assim construir conceitos melhor fundamentados. Dessa maneira, as ferramentas lógicas também são fundamentais para qualificar o diálogo pedagógico com o rigor filosófico pelo seu caráter analítico e consequentemente crítico.

Se aqui se defende o diálogo como uma instância transformadora capaz de movimentar a filosofia, estão aqui implicados os instrumentos do diálogo, e, portanto, a lógica, como o estudo desses instrumentos. Isso resulta no que Paulo Freire denominou *diálogo emancipador*: liberta o professor da posição de opressor, como aquele que reproduz um discurso pronto que os alunos devem repetir, e o do aluno como oprimido, que não é capaz de pensar e manifestar seu raciocínio por meio da linguagem.

Acreditamos que esse trabalho sendo realizado sempre na sala de aula é capaz de libertar o aluno da dependência da figura do professor, e quando o educando atingir um nível de maturidade não dependerá do orientador, do guia a mostrar o caminho. Mas, é preciso que ambos estejam comprometidos com um objetivo em comum: um deseja a emancipação do outro, e este outro, por sua vez, deseja emancipar-se. E esse é o momento de sair da escola. O papel do professor está cumprido quando não se precisar mais dele.

Assim, as questões iniciais sobre a possibilidade de se ensinar filosofia, e o encontro entre os objetivos estabelecidos pelas diretrizes e a prática docente, parecem ter encontrado uma alternativa possível a partir do diálogo ressignificado pelos instrumentos da lógica.

4. A LÓGICA INFORMAL: UM ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO

O diálogo filosófico, conforme temos trabalhado no decorrer da pesquisa, carece de um rigor metodológico que oriente seu desenvolvimento, de modo que seja capaz de constituir-se como efetiva atividade crítica. Desse modo, podemos identificar o diálogo filosófico como diálogo racional, que exige reconhecimento e respeito às regras da argumentação. É nesse ponto que está a diferença entre esse tipo de diálogo e os demais: o argumento é a base do pensamento crítico, que por sua vez corresponde à discussão racional. Assim, consideramos importante o estudo da argumentação, pelo menos de noções elementares, como etapa prévia ao momento dialógico. Para tanto, podemos recorrer à lógica informal, já que esta cuida do exame da argumentação presente na linguagem enquanto discurso falado ou escrito.

Tendo em vista que o diálogo filosófico, no modelo socrático, exige que os interlocutores defendam suas ideias por meio da argumentação e assim se lancem ao exame crítico que a testam, compreendemos que para que o ensino de filosofia utilize o diálogo como estratégia didática, é fundamental que os participantes desse diálogo tenham clareza sobre o que é um argumento, como identificá-lo, como examiná-lo, e em contrapartida como argumentar bem. Essa prática tem sua utilidade para além do espaço escolar, visto que na vida cotidiana em diversos momentos e espaços as pessoas são convocadas a se posicionarem e justificar seu posicionamento, como também para fazer melhor uso dos espaços públicos ao expor suas ideias, principalmente nas redes sociais e demais fóruns da internet.

Assim, esse capítulo tem como objetivo apresentar alguns aspectos da argumentação, sob o viés da lógica informal, os quais consideramos úteis para a construção do conhecimento filosófico; além de apresentar alguns conceitos que serão trabalhados durante a pesquisa empírica. Desse modo, pretendemos apresentar um breve estudo sobre argumentação.

4.1. O que é um argumento e como reconhecê-lo

Quando nos comunicamos informalmente temos a tendência de falar pela conclusão, e só demonstramos o raciocínio que nos levaram a ela se solicitados. Se isso acontece em um grupo de pessoas que possuem ideias semelhantes, é possível que haja uma compreensão, entretanto, o exame crítico da ideia pode ficar comprometido. Se por outro lado este modelo de conversa – aquele que omite o raciocínio do qual a tese decorre –

acontecer entre pessoas que adotam posicionamentos diferenciados ou até opostos, é possível que se estabeleça o clima hostil, bem caracterizado por Douglas Walton como *altercação pessoal* que, por sua vez, é contrário ao diálogo racional ou persuasivo, reforçando a velha proposição do senso comum de que cada um tem sua opinião e estas não devem ser discutidas.

Para fins do diálogo filosófico conforme o temos considerado no decorrer da pesquisa, ressaltamos que é imprescindível expor o raciocínio que conduz a ideia central, de modo que seja possível examinar a cogência e plausibilidade dos argumentos que a sustentam. O raciocínio é uma operação mental realizada com os dados que recebemos dos sentidos, portanto é pensamento. Este, por sua vez, é algo interno e particular do indivíduo, e para que seja possível conhecê-lo, evidentemente que precisa ser exposto, comunicado por meio de alguma linguagem, e no nosso caso, utilizaremos como referência comunicativa para a atividade dialógica a linguagem natural ordinária, falada ou escrita.

A reconstrução dos passos do raciocínio expressados pela linguagem ordinária é chamada argumento. Assim, uma vez que o argumento apresenta as conexões feitas entre os dados do objeto demonstrando o percurso que leva a uma conclusão, podemos defini-lo inicialmente como sendo o enunciado do raciocínio através da linguagem.

Uma definição mais precisa do que é um argumento: um conjunto de informações que conectadas entre si conduzem a uma conclusão. Em outras palavras e em uma perspectiva inversa: o argumento é a defesa de uma ideia com base em outras. É constituído por uma tese central, que é a ideia a ser defendida, e as informações que sustentam a tese, isto é, da qual decorrem.

A partir desse conceito é possível examinar com mais detalhes a composição de um argumento. As informações que o argumento traz conectadas entre si são os dados referentes ao objeto do raciocínio, e são chamadas de *premissas*. As conexões entre as premissas e conclusão chamamos *inferências*.

Consideremos o argumento bastante simples: “A seleção chinesa será a campeã do torneio, porque acumulou mais pontos e vitórias do que todas as concorrentes”. Neste exemplo, iniciamos pela conclusão “a seleção chinesa será a campeã do torneio”, que segue justificada pela premissa “a seleção chinesa acumulou mais pontos e vitórias do que todas as concorrentes”.

A inferência é o elemento determinante da qualidade do argumento, pois se trata do próprio raciocínio, é a manipulação dos dados a fim de obter novas informações. Conforme Mortari (2001):

Basicamente, raciocinar, ou fazer inferência, consiste em “manipular” a informação disponível – aquilo que sabemos, ou supomos, ser verdadeiro; aquilo em que acreditamos – e extrair consequências disso, obtendo informação nova. O resultado de um processo (bem sucedido) de inferência é que você fica sabendo (ou, ao menos, acreditando em) algo que você não sabia antes. (MORTARI, 2001, p.4).

Para ilustrar o conceito de inferências trazido por Mortari, trazemos um enigma que é um exercício de raciocínio retirado do livro *Alice no País dos Enigmas* de Raymond Smullyan:

Logo depois do julgamento, Alice encontrou a Duquesa, e as duas tiveram a seguinte conversa extraordinária.

– O Gato de Cheshire disse que todos aqui são loucos – disse Alice. Isso é mesmo verdade?

– É claro que não – retrucou a Duquesa. Se fosse mesmo verdade, o Gato também seria louco, donde você não poderia confiar no que ele diz.

Isso pareceu perfeitamente lógico a Alice.

– Mas vou contar-lhe um grande segredo, minha cara – continuou a Duquesa. *Metade* das criaturas daqui são loucas, totalmente loucas!

– Isso não me surpreende – disse Alice –, muitas me pareceram *bastante* loucas!

– Quando eu digo *totalmente* loucas – prosseguiu a Duquesa, ignorando por completo a observação de Alice –, quero dizer exatamente o que digo: Elas são completamente delirantes! Todas as suas crenças são erradas – não apenas algumas, mas *todas*. Tudo o que é verdadeiro elas acreditam que é falso, e tudo o que é falso, acreditam que é verdadeiro.

Alice refletiu um pouco sobre essa estranhíssima situação. – A pessoa ou criatura louca acredita que dois mais dois são cinco? – perguntou.

– Ora, é claro, menina! Já que dois mais dois não são cinco, naturalmente a pessoa louca acredita que são.

– E a pessoa louca também acredita que dois mais dois são seis?

– É claro – respondeu a Duquesa –, já que não são, o louco acredita que são.

– Mas não é possível que sejam iguais a cinco e a seis! – exclamou Alice.

– É claro que não – concordou a Duquesa –, *você* sabe disso e *eu* sei disso, mas o louco não sabe. E a moral da história é...

– E as pessoas sãs daqui? – interrompeu Alice (que já tinha ouvido moral mais do que suficiente para um dia). Imagino que a maioria de suas crenças esteja certa, mas que algumas estejam erradas, não é?

– Oh, não, não, não! – disse a Duquesa, em tom muito enfático. Isso não pode ser verdade lá de onde *você* vem, mas, por aqui, as pessoas sadias são cem por cento exatas em suas crenças! Tudo o que é verdade elas sabem que é verdade, e tudo o que é falso elas sabem que é falso.

Alice refletiu sobre isso. – Quem são os sadios e quem são os loucos aqui? – perguntou. Eu gostaria muito de saber.

A LAGARTA E O LAGARTO. – Bem – respondeu a Duquesa –, considere, por exemplo, a Lagarta e Bill, o Lagarto. A Lagarta acredita que ambos são loucos.

– Qual deles é realmente louco? – perguntou Alice.

– Eu não deveria precisar lhe dizer *isso*! Retrucou a Duquesa. Dei-lhe informações suficientes para que você deduza a resposta.

Qual é a solução? A Lagarta é louca ou sã? E o Lagarto? (SMULLYAN, 2000, p. 31-33).

Pois bem, primeiramente destacaremos da história as informações que são relevantes para solucionar o enigma, e estas servirão como premissas, são os dados do raciocínio que serão manipulados na tentativa de encontrar uma informação desconhecida. (P1) Os loucos são delirantes, todas as suas crenças são erradas. Tudo o que é verdadeiro acreditam ser falso e tudo o que é falso acreditam ser verdadeiro. (P2) As pessoas sadias são

cem por cento exatas em suas crenças! Tudo o que é verdade elas sabem que é verdade, e tudo o que é falso sabem que é falso. (P3) A Lagarta acredita que ambos (ela e o Lagarto) são loucos. Para solucionar esse enigma trabalharemos com hipóteses: 1 – A Lagarta é sã. 2 – A Lagarta é louca. Supondo que a Lagarta seja sã, o que ela afirma é verdadeiro, entretanto sua afirmação entra em contradição com a hipótese inicial, já que ela não pode ser louca e sã ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Assim devemos rever a hipótese inicial, restando a segunda hipótese, de que a Lagarta é louca. Sendo ela louca sua afirmação é falsa, do que decorre que não são ambos loucos, portanto a Lagarta é louca o Lagarto Bill é sã.

Perceba que a partir das conexões realizadas com as informações iniciais disponíveis, foi possível extrair novas informações que nos conduziram à solução do problema, uma conclusão. Reiterando as palavras de Mortari, é esse o objetivo das inferências e é a partir delas que o argumento se constrói. Note também que as inferências não estão sempre completamente explícitas no argumento, mas aparecem como operações mentais, identificando-se com o próprio raciocínio.

Mais um aspecto que vale a pena destacar na hora de reconhecer a estrutura argumentativa dentro de um texto (oral ou escrito), é identificar as premissas, inclusive as que não estão explícitas. Veja o exemplo de argumento a seguir:

(A1) As pessoas ignorantes é que são felizes. Esta aula é uma tentativa descarada de me tornar infeliz. A felicidade, por sua vez, é um direito inalienável, portanto me reservo o direito de não assistir a esta aula.

Para facilitar, organizaremos o seguinte argumento em sua forma canônica identificando premissas e conclusão: (P1) “As pessoas ignorantes é que são felizes”. (P2) “Esta aula é uma tentativa de tirar-me do estado de ignorância” (premissa implícita). (P3) “Esta aula é uma tentativa descarada de me tornar infeliz.” (conclusão intermediária). (P4) “A felicidade é um direito inalienável”. Conclusão principal: “Não assistirei a esta aula”.

Observe no exemplo que (P2) não está explícita no argumento, mas subentende-se pela informação seguinte que, se os ignorantes são felizes e a aula é uma tentativa de me tornar infeliz, é porque a aula é uma tentativa de tirar o sujeito da ignorância. Além do mais, (P3) é decorrente de (P1) e (P2) e servirá como mais um dado, ou premissa, para se chegar naquilo que se quer provar: o aluno tem o direito de não assistir à aula, que é a conclusão principal.

As premissas são formadas por sentenças declarativas, ou seja, frases que afirmam ou negam alguma coisa sobre o objeto e podem, assim, ser verdadeiras ou falsas. O conteúdo semântico total expresso na sentença chama-se proposição, que é o que interessa na análise

lógica dos argumentos. É importante estabelecer a diferença entre ambas, pois pode ocorrer de duas ou mais frases apresentarem uma e a mesma proposição, ou de uma única frase conter mais de uma proposição, como por exemplo, as frases ambíguas. Veja os exemplos a seguir:

- 1- Julieta estava sozinha em sua casa na noite passada.
- 2- Não havia ninguém na companhia de Julieta na noite passada.
- 3- João viu Maria com os binóculos.
- 4- Ontem fiquei só em casa.

As sentenças 1 e 2 são frases diferentes, ambas declarativas, porém contêm a mesma e única proposição. A sentença 3 contém duas proposições claramente: a) João viu Maria *através dos binóculos*; b) João viu Maria e *ela estava com binóculos*. A sentença 4 também contém duas proposições claras: a) Ontem fiquei *sozinha* em casa; e b) Ontem fiquei *somente em casa*. Há dois tipos de ambiguidade: a sintática, que decorre do modo como as palavras estão relacionadas, como na sentença 3; e a semântica, que decorre da ambiguidade do significado das palavras que ocorrem na frase, como a palavra “só” na sentença 4.

No caso de ambiguidade é preciso especificar qual proposição será utilizada, construindo uma sentença clara. Apesar de algumas vezes passar despercebida, a ambiguidade dentro de um argumento deve ser corrigida, pois é capaz de contaminá-lo por inteiro, por isso, é preciso tornar claro o que está sendo dito. Conforme Epstein e Carnielli há dois modos para se fazer isso: “1. Substituir uma frase ambígua por outra que não seja vaga nem ambígua. 2. Usar uma definição para tornar precisa uma palavra ou expressão específicas” (EPSTEIN; CARNIELLI, 2011, p.28).

Além da ambiguidade, devem-se evitar em um argumento proposições vagas, que são aquelas sentenças em que o que a pessoa quer dizer é impreciso ou indeterminado. Por exemplo: 1) O amor é a melhor recompensa; 2) “O dilema de Eutífron remete a problemas éticos” (MURCHO, 2003). Estas frases estão imprecisas: o que é amor? Qual tipo de amor? Como se caracteriza? Recompensa pra quê? Na frase 2, quais problemas éticos? Há uma vasta gama de questões éticas abordadas pela filosofia. Apesar de sermos naturalmente vagos nos discursos cotidianos, em questão de ciência e filosofia precisamos de precisão nas proposições. Ademais, o ponto importante é não ser excessivamente vago.

Na categoria de frases vagas, as mais comuns são aquelas que se referem a padrões, e nesses casos é necessário que fique claro o parâmetro estabelecido, já que existem padrões pessoais que não são compartilhados por todas as pessoas. Há ainda, conforme Epstein e

Carnielli, duas possibilidades de padrões que caracterizam as afirmações: o objetivo, “se sua verdade for independente do que a pessoa que a profere pensa, acredita ou sente [...]” e o subjetivo, quando a afirmação não é objetiva” (EPSTEIN, CARNIELLI, 2011, p.16).

Não faz sentido argumentar sobre proposições de padrões subjetivos, como por exemplo, “o peixe estava uma delícia”, pois independente dos argumentos utilizados para defender a ideia da proposição, jamais será possível convencer o sujeito, cujo sabor de peixe não lhe agrada o paladar, de que o peixe estava saboroso. Além disso, a classificação de frases em objetivas e subjetivas não depende exclusivamente de serem verdadeiras ou falsas, pois pode haver frases subjetivas falsas e verdadeiras, assim como pode haver frases objetivas falsas e verdadeiras. A questão é: se o valor de verdade da proposição contida na frase depende ou não da pessoa que a profere. Por exemplo: “O dia está frio”, o valor de verdade dessa frase varia conforme a sensação térmica de cada indivíduo; “A terra é plana”, o valor de verdade dessa afirmação independe do que o sujeito acredita ou pensa. Para ajudar a determinar a objetividade ou subjetividade de uma afirmação, Epstein e Carnielli apresentam uma forma de avaliar as afirmações para saber se são objetivas ou subjetivas:

[...] acrescente-lhe a expressão “penso que”, “acredito que”, “sinto que” ou outras marcas de subjetividade como estas. Se a afirmação resultante for equivalente à afirmação de partida, é porque a afirmação de partida era subjetiva. Se não, a afirmação de partida era objetiva. (EPSTEIN, CARNIELLI, 2011, 17).

Assim, utilizando o mesmo exemplo do parágrafo anterior, é possível aplicar o método de Carnielli e Epstein. Vejamos: “Sinto que está frio” e “Está frio” são equivalentes, possuem o mesmo valor de verdade, portanto são subjetivas. A outra frase “Acredito que a terra é plana”, não equivale à sentença inicial, pois possuem valor de verdade diferentes, ao passo que a afirmação inicial é falsa, a outra pode ser verdadeira para quem acredita nela, assim o valor de verdade diferiu, portanto a afirmação inicial é objetiva. Vale ressaltar que nem sempre esse método funciona, mas a forma mais segura é perceber se o valor de verdade depende do que o sujeito diz.

Ainda no que se refere a afirmações subjetivas e objetivas, é preciso definir as afirmações morais, que só podem ser discutidas através da argumentação se tomadas objetivamente, tornando claros todos os termos da afirmação, por exemplo, “o aborto é um mal”, é preciso definir objetivamente o que é “mal”, estabelecendo o parâmetro argumentativo, que tentará demonstrar pelo menos boas razões para que se acredite nessas afirmações.

A melhor solução para corrigir problemas de vagueza e ambiguidade em um argumento são as definições, que podem explicar ou estipular o uso de palavras ou expressões tornando-as claras. Contudo, vale ressaltar que as definições não funcionam

como premissas, não podem ser persuasivas, elas servem para entender melhor. Nas palavras de Epstein e Carnielli: “para obtermos uma boa definição, as palavras que estamos definindo e as palavras que definem devem ser inter-substituíveis: devemos poder usar as primeiras exatamente quando podemos usar as segundas”. (CARNIELLI; EPSTEIN, 2011, p.30).

Assim, pudemos perceber que a análise lógica de um argumento tem como princípio elementar as proposições enunciadas pelas premissas e as inferências feitas entre elas, por isso, para uma boa argumentação é preciso elaborar as afirmativas do modo mais claro e objetivo possível, pois “num argumento bom, as premissas tem de ser menos discutíveis do que a conclusão” (MURCHO, 2003, p.9).

Identificadas as partes que formam um argumento, é preciso aprender a reconhecê-lo. No estudo da lógica, costumamos analisar o argumento sob sua forma canônica, contudo não é assim que os argumentos se apresentam quando as pessoas estão a defender suas ideias, principalmente sob a forma do diálogo. Veja o seguinte exemplo utilizado por Desiderio Murcho:

Será que devemos prender o inocente bode expiatório para acalmar a multidão em fúria, que ameaça violência em massa? A resposta é evidente para qualquer pessoa sensata. Contudo, se formos utilitaristas, teremos de dizer que sim, pois feitas as contas das consequências de prender um inocente são preferíveis ao que pode fazer uma multidão em fúria. Isto é de tal modo absurdo que constitui, por si, uma refutação ao utilitarismo. (MURCHO, 2003, p. 14).

A partir desse exemplo podemos visualizar como podemos reconhecer um argumento dentro do contexto maior da expressão linguística em que ele aparece. Podemos começar reconstruindo a estrutura do argumento. O passo inicial será identificar a tese central do argumento, que conforme afirmamos anteriormente é aquilo que se pretende defender. No exemplo a tese central é “não devemos prender um inocente para acalmar uma multidão em fúria que ameaça violência”. A tese central é a conclusão do argumento, precisamos agora encontrar as premissas que fundamentam essa conclusão. Nesse momento é importante recriar as inferências feitas, procurando pelas razões que justificam a conclusão: (P1) “Se formos utilitaristas concordaremos em prender um inocente para acalmar uma multidão em fúria que ameaça violência”, (P2) “Prender um inocente é um absurdo”. Podemos notar que sobraram ainda algumas sentenças, que não possuem ligações diretas com a conclusão. Esses elementos que acompanham o argumento, mas não possuem nenhum papel lógico, ou seja, não interferem nas inferências, e assim na validade do argumento, é o que se chama de ruídos. É importante durante uma análise distinguir e eliminar os ruídos, ou seja, identificar o que é essencial e o que é acessório no argumento. Em um primeiro momento os iniciantes nesse estudo devem fazer exercícios rotineiros de

identificação de um argumento, eliminando seus ruídos, pois com a prática a percepção fica mais apurada e torna possível realizar essa tarefa naturalmente.

4.2. Tipos de argumentos

Podemos classificar os argumentos de acordo com a conexão entre suas premissas e a conclusão, isto é, pelas inferências, que por sua vez, conforme a seção anterior é o próprio raciocínio. Resumidamente, os argumentos são caracterizados pela distinção de raciocínio que apresentam, assim são divididos tradicionalmente em dois grupos abrangentes: argumentos *dedutivos* e *indutivos*.

Os argumentos dedutivos são aqueles cuja conclusão é consequência necessária das premissas, ou seja, a verdade das premissas deve garantir a verdade da conclusão. Isso é o que chamamos de validade dedutiva, conforme veremos adiante. Os argumentos indutivos, por sua vez, não se baseiam na necessidade da conclusão a partir das premissas, ou seja, não pretendem que a verdade das premissas garanta a verdade da conclusão, mas que seja *provavelmente* verdadeira. Veja os exemplos:

(A2) Todos os livros da estante de filosofia possuem capa vermelha.

O Banquete está na estante de filosofia.

Portanto, a capa de *O Banquete* é vermelha.

(A3) Os livros da estante de filosofia possuem capa vermelha.

O Banquete é uma obra filosófica.

Logo, *o Banquete* é um livro de capa vermelha.

O argumento (A2) é dedutivo, visto que a conclusão é uma consequência necessária das premissas. Não há possibilidade das premissas serem verdadeiras e a conclusão falsa. Em outras palavras: é impossível *O Banquete* estar na estante de filosofia e não possuir capa vermelha (se a primeira premissa for verdadeira). O argumento (A3) representa raciocínio indutivo, pois existe a possibilidade das premissas serem verdadeiras e a conclusão falsa; por exemplo, se *O Banquete* não estiver na estante de filosofia há a probabilidade de sua capa não ser vermelha. Por outro lado, por se tratar de uma obra filosófica há a possibilidade de estar na estante de filosofia e assim possuir capa vermelha.

Sobre os argumentos indutivos e dedutivos cabe fazer uma ressalva a respeito do modo como algumas pessoas costumam defini-los: dedução como sendo um argumento que parte de pelo menos uma premissa universal para estabelecer uma conclusão particular, e indução como argumento que parte de proposições particulares para estabelecer uma conclusão universal. Pode ocorrer dessa forma em alguns casos, mas em outros não, por isso defini-los desse modo seria incorrer em um erro. Por exemplo:

(A4) Não acontece que Rodolfo não seja professor; logo, ele é professor.

(A5) Não foi observado nenhum professor que não seja careca. Rodolfo é professor; portanto, Rodolfo provavelmente é careca.

No exemplo (A4), temos uma conclusão que é consequência necessária da premissa; trata-se, portanto, de uma dedução, embora parta de uma premissa particular e estabeleça uma conclusão também particular. O exemplo (A5) tem uma conclusão que é provavelmente verdadeira; pois, pode haver alguma circunstância em que Rodolfo seja professor e não seja careca; raciocínio indutivo, no entanto, partiu de uma premissa universal para uma conclusão particular.

Nesse ponto é importante definir dois termos que ordinariamente possuem significados semelhantes, enquanto que na lógica ambos possuem conotações técnicas específicas. São eles: *validade* e *verdade*.

No cotidiano costuma-se associar validade a valor, à vigência de alguma coisa, mas na lógica a validade é uma qualidade atribuída a argumentos e se refere à constatação da conclusão como consequência necessária das premissas¹². A verdade, por sua vez, é uma característica exclusiva das proposições (premissas e conclusões) e diz respeito a uma adequação à realidade¹³. Ambas as noções (verdade e validade) estão, contudo, diretamente ligadas entre si, já que, por definição, um argumento será válido se e somente se, sempre que suas premissas forem consideradas verdadeiras, sua conclusão necessariamente também deve sê-la.

Para ter mais clareza sobre o que acabamos de dizer, considere o fato de que é possível, em um argumento, haver premissas e conclusão verdadeiras, e, no entanto, as premissas não sustentarem a conclusão, como no seguinte exemplo:

(A6) Todo maranhense é brasileiro. Alcione é brasileira. Logo, Alcione é maranhense.

No exemplo (A6) todas as proposições são verdadeiras, entretanto a conclusão não decorre das premissas, já que Alcione ser brasileira não garante que ela seja maranhense, ela poderia ser paranaense, por exemplo. Trata-se, portanto, de um argumento inválido, apesar de premissas e conclusão verdadeiras. É possível também que haja um argumento válido formado por premissas e conclusão falsas, como por exemplo:

¹² Há outro sentido técnico na lógica para o termo “validade”, que não trataremos aqui; a saber, quando se aplica a informações que são *sempre verdadeiras* – por exemplo, as leis lógicas são proposições *válidas*.

¹³ RODAPÉ: Estamos assumindo, por simplicidade, uma teoria correspondentista da verdade. Nossa exposição não parece ser afetada pela adesão a outro tipo de noção da verdade (coerentista, pragmatista, etc) ou pelo menos a uma plausibilidade em sua aceitação.

(A7) Alcione nasceu em São Paulo. Todas as pessoas nascidas em São Paulo nasceram na região Norte. Logo, ela nasceu na região Norte.

Esse argumento é válido; pois, apesar de expressar somente proposições falsas, seria impossível que as premissas fossem verdadeiras e a conclusão falsa simultaneamente.

A verdade de uma proposição nem sempre tem como ser verificada em correspondência com a realidade; nesse caso, avalia-se se a premissa é pelo menos plausível, isto é, se temos boas razões para aceitá-la. Do contrário, será uma afirmação incerta, aquela que não apresenta boas razões para acreditar nela, e por outro lado não há a certeza de sua falsidade. De acordo com Epstein e Carnielli (2011, p.38), um argumento tem o mesmo valor que sua premissa menos plausível. Desse modo, apresentar boas razões corresponde a apresentar premissas verdadeiras ou plausíveis que oferecem razões suficientes para que se possa acreditar nelas.

Para analisar logicamente um argumento precisamos pensar nas possibilidades de ser das coisas, levando em consideração as circunstâncias nas quais elas poderiam ser verdadeiras no conjunto do argumento; ou seja, temos que pensar nas coisas não apenas como elas são, mas em como poderiam ser. Por exemplo, no argumento (A6), há alguma circunstância possível que torna ambas as premissas verdadeiras e a conclusão falsa ao mesmo tempo? Sim, se ela for pertencente a qualquer outro estado brasileiro que não seja o Maranhão, as premissas serão verdadeiras e a conclusão será falsa. Em outras palavras: ser brasileira é condição suficiente, mas não necessária, para ser maranhense; isso porque é possível que ser brasileira sem, no entanto, ter nascido no Maranhão. Desse modo, afirmar que alguém é maranhense só porque é brasileira não garante que a pessoa seja maranhense. Como Desidério Murcho afirma “num argumento dedutivamente válido não há qualquer circunstância na qual as premissas sejam verdadeiras e a conclusão falsa” (MURCHO, 2003, p. 16). O referido autor sugere ainda um exercício para verificar a validade dedutiva de um argumento. O exercício consiste em imaginar uma circunstância em que a premissa é verdadeira e a conclusão é falsa, conforme acabamos de demonstrar.

Mas esse tipo de análise se aplica apenas aos argumentos dedutivos. Porém, isto não quer dizer que só podemos usar proposições das quais temos plena certeza de sua verdade, ou que só podemos argumentar bem utilizando argumentos válidos. Nesse caso, verifica-se a probabilidade da conclusão ser verdadeira a partir das premissas verdadeiras. Esses são os argumentos indutivos, método bastante utilizado pelas ciências empíricas.

Os argumentos indutivos não dependem apenas da sua forma lógica para serem considerados bons. Esses argumentos trabalham com a probabilidade da conclusão ser

verdadeira; assim, sua aceitabilidade não depende da forma lógica, mas da probabilidade com que a conclusão é garantida pelas premissas. Mais uma característica importante dos argumentos indutivos é que, diferente dos dedutivos, eles apresentam graus de *validade indutiva* – ou seja: *força indutiva*, já que não é usual falar em validade *indutiva* na lógica – e que representam a força do argumento.

Assim, os argumentos indutivos, conforme aponta Patrícia Velasco (2010, p.94), “não pretendem que a suposta verdade das premissas assegure a verdade necessária da conclusão – a conclusão, nesse caso, é apenas *provavelmente* verdadeira”. Por exemplo:

(A8) Todos os corvos que já vi na vida e dos quais já tive notícia são pretos; portanto, o corvo que será utilizado nas filmagens da série será preto.

Analisando algumas hipóteses, poderíamos supor que este corvo tenha sofrido alguma alteração genética de modo que ele não fosse mais de cor preta, mas branca. Esta é uma possibilidade na qual a conclusão seria falsa. Entretanto, como não há a certeza ainda de que ela seja verdadeira, trabalha-se com a probabilidade de ela ser verdadeira, dado que apresenta boas razões para que se acredite nela. Trata-se, portanto de um argumento *forte*.

Desidério Murcho (2003, p.102) enumera uma sequência de características que distinguem o argumento dedutivo do indutivo. São elas: 1. A qualidade dos argumentos indutivos independe de sua forma lógica, enquanto que alguns argumentos dedutivos dependem unicamente dela; 2. Nos argumentos indutivos há a possibilidade, mesmo que pouco provável de que as premissas sejam verdadeiras e a conclusão falsa, enquanto que nos dedutivos isto é logicamente impossível; 3. Os argumentos dedutivos são válidos ou inválidos sem admitirem graus de validade, ao passo que nos indutivos há graus de força; 4. Os argumentos indutivos são abertos; isto é, há a possibilidade de um argumento considerado forte passar a ser fraco mediante descoberta que derrota sua conclusão, sem falsear suas premissas. Por exemplo, supondo que se descobriu que Alcione não é maranhense, o argumento se torna fraco, porém, suas premissas continuam sendo verdadeiras. Em outras palavras: os argumentos indutivos, por trabalharem com probabilidades, estão sempre sujeitos ao surgimento de informações que podem tanto torná-los mais fortes, fornecendo mais uma razão para que se acredite na verdade da conclusão, como também enfraquecê-los, derrotando a conclusão sem, no entanto, falsear as premissas, por isso são considerados abertos. Assim, num argumento indutivo, é *possível* haver premissas verdadeiras e conclusão falsa, e, ainda assim, estarmos diante de um argumento forte.

Além dessa classificação tradicional dos argumentos (em dedutivos ou indutivos), contemporaneamente tem-se considerado uma terceira categoria (que facilmente se confunde com os indutivos, por também não conter deduções). Trata-se da *retrodução*, também chamada de *abdução*, estudada pioneiramente pelo filósofo C. S. Peirce. Esse tipo de raciocínio se volta para um fenômeno, inferindo suas prováveis causas, selecionando “a melhor explicação possível”. A abdução não funciona como verdades consequentes estabelecidas, mas trata de oferecer explicações muito plausíveis que são tomadas como verdadeiras até que se disponha de uma explicação melhor. As abduções são bastante comuns no cotidiano e em filmes de investigação policial por exemplo. Veja um exemplo de retrodução (abdução):

(A9) Quando a maré começa a baixar deixa úmida a areia desta praia.

A faixa de areia desta praia está úmida.

Portanto, a maré estava cheia e começou a baixar há pouco tempo.

Aqui novamente, estamos falando de probabilidades; por isso, as abduções precisam de testes independentes acerca da conclusão, procurando outros indícios que permitam que a conclusão escolhida seja considerada a melhor escolha disponível. Examinemos o argumento do exemplo: o fenômeno examinado é a faixa de areia úmida, então se busca as causas que possivelmente expliquem este efeito. Assim como é possível que tenha sido o movimento da maré a umedecer a areia, também é perfeitamente possível que ela esteja úmida por conta de uma chuva, por exemplo. A afirmação da conclusão precisa de verificações independentes, isto é, de indícios que apontem para a melhor explicação. Até então, ter chovido é tão plausível quanto ter sido a cheia da maré a causa da umidade da areia; contudo, observou-se que o telhado dos quiosques e eles mesmos não estão molhados, tampouco o calçadão da orla. Assim, a explicação mais plausível é de que a areia esteja úmida pela ação da maré.

Na *Enciclopédia de termos lógico-filosóficos*, organizada por João Branquinho, Desidério Murcho e Nelson Gonçalves Gomes (2006), no verbete *abdução*¹⁴, encontramos uma orientação geral para garantir a confiabilidade de uma inferência abdutiva:

Para que a inferência abdutiva possa ter grau de confiabilidade aceitável é então necessário de modo geral, identificar outros efeitos habitualmente produzidos por A e verificar se a presença desses outros efeitos é concomitante com a presença de B. [...] O objetivo é alcançar uma explicação para determinado acontecimento ou conjunto de acontecimentos. (ZILHÃO *apud* BRANQUINHO *et al.*, 2006, p. 10).

¹⁴ De autoria de António Zilhão da Universidade de Lisboa

Há uma objeção à inferência retrodutiva pela sua semelhança com a famosa falácia de *afirmação da consequente*: “Se A, então B. B; portanto, A”. Veja o seguinte exemplo: “Se José não se alimenta desmaia. José desmaiou. Logo, ele não se alimentou”. De acordo com a enciclopédia acima referida, nem todas as abduções possuem essa forma. Ademais, a diferença fundamental entre a falácia e a abdução é o sentido dos termos utilizados: na falácia, os termos “se” e “então” tem o sentido condicional. Para a retrodução, utilizaremos o sentido causal: não se alimentar *causa* desmaio. Desse modo, não se alimentar é uma possível *causa* do *efeito* desmaio de João. Claro que pode haver outras causas, mas esta possibilidade é o ponto de partida para a verificação, e será considerada verdadeira até que se encontre uma explicação melhor. A falácia, conforme veremos adiante, é um argumento inválido que se passa como válido, tem o objetivo de ludibriar. A retrodução, por sua vez, é um tipo de inferência e tem como objetivo encontrar explicações, oferecendo um ponto de partida para a investigação, dando o direcionamento investigativo. O modelo explicativo escolhido será aquele que melhor se aplicar às evidências encontradas. Assim, podemos dizer que a retrodução, contrariamente à falácia, está mais ligada à descoberta do que a persuasão; é, portanto, a inferência para a melhor explicação.

Dado que, a validade dos argumentos (dedutivos) é determinada pela sua forma lógica e nesta pesquisa o recorte é a lógica informal, que se interessa também por argumentos inválidos, alguém poderia sugerir deixar de fora os argumentos dedutivos. No entanto, consideramos que a legitimidade lógica de um argumento em um diálogo não depende somente (ou nem sempre) da sua forma lógica. Ademais, a lógica informal não é só lógica aplicada, mas analisa elementos que só aparecem nos diálogos e pode considerar a forma do argumento, embora não se limite a ela. Por outro lado, não nos aprofundaremos nesse momento a respeito da retrodução, por requerer uma complexidade teórica e metodológica que talvez sejam melhor exploradas em outra etapa formativa dos estudantes (possivelmente, nas disciplinas de *metodologia da pesquisa científica* em cursos de graduação). Portanto, na seção que segue falaremos da qualidade dos argumentos utilizados no diálogo, indutivos e dedutivos.

4.2. Qualidade dos argumentos (plausibilidade e cogência)

Identificado o argumento e suas tipologias, podemos iniciar mais precisamente o estudo da argumentação. Só proceder na atividade argumentativa não é garantia de sustentar uma tese, já que quando argumentamos podemos argumentar bem ou mal, incorrendo por vezes em erros de raciocínio. Apesar de afirmarmos anteriormente que o argumento é uma

tentativa de convencer alguém de alguma coisa, não é somente a capacidade de convencer que caracteriza um bom argumento; afinal, para ser convencido é preciso antes uma predisposição inicial de quem se deseja convencer, ou ainda, é possível convencer alguém com maus argumentos que passam despercebidamente como bons argumentos. Além disso, devemos lembrar que a lógica informal não é retórica, conforme discutimos nas seções anteriores, mas se preocupa em convencer utilizando bons argumentos.

Pretendemos então, dar pistas do que é considerado logicamente como um bom argumento. Um critério interessante parece ser o seguinte:

Um bom argumento é precisamente aquele que apresenta boas razões para que as premissas sejam verdadeiras e as premissas apresentem boas razões para que a conclusão seja verdadeira (CARNIELLI; EPSTEIN, 2011, p.36)

Baseando-se nesse critério, serão examinados alguns exemplos:

(A10) Todo girassol possui pétalas amarelas. Portanto, as flores que Maria recebeu são amarelas, pois são girassóis.

(A11) Todos os corvos de que se tem notícia possuem penugem escura. Portanto, o corvo utilizado na gravação provavelmente será preto.

(A12) O mês de junho é subsequente ao mês de maio. Estamos no mês de maio; portanto, o mês que vem será junho.

(A13) Toda vez que coloco meu chapéu de sol para ir à praia chove. Se prepare para a chuva hoje; porque irei usar meu chapéu de sol.

(A14) Professores nunca estão errados, porque estão sempre certos.

Primeiramente precisamos identificar os tipos de argumentos que temos apresentados nos exemplos: (A10) e (A12) são deduções, pois a conclusão de cada um segue necessariamente das respectivas premissas; (A11) e (A13) são induções, pois não apresentam uma conclusão necessária, porém, apenas mais ou menos provável, induzida pelas premissas. Quais desses argumentos são bons? Examinaremos separadamente cada tipo de raciocínio.

Para os argumentos dedutivos fazemos a pergunta inicial: *as premissas oferecem razões para que se acredite na conclusão?* Sim, pois a conclusão é consequência necessária das premissas, assumindo que sejam verdadeiras, a conclusão se segue verdadeira. Ambos são argumentos válidos. O argumento (A14), no entanto, tenta nos convencer de que os professores nunca estão errados se apoiando na premissa de que professores sempre estão certos. Note que a conclusão é uma repetição da sentença contida na premissa (embora com

outro palavreado). Assim não houve nenhuma inferência interessante, mas uma redundância, respondendo negativamente a questão inicial. Importante frisar que *a conclusão deve ser algo acrescentado cognitivamente e jamais uma redundância*. Desse modo, já percebemos que (A14) não se trata de um bom argumento.

Vejam os próximos critérios: *O bom raciocínio depende de bases verdadeiras*. A pergunta é: as premissas oferecem boas razões para que se acreditem nelas? O argumento (A10) contém uma premissa falsa, visto que existem girassóis de outras cores. Então, apesar de válido, dado que a verdade das premissas também torna verdadeira a conclusão, trata-se de um mau argumento; pois o conteúdo de uma de suas premissas é falso. O argumento (A12) oferece boas razões para que se acredite em suas premissas, pois faz referência ao calendário cristão, cujo mês maio e junho estão dispostos nessa sequência. Temos assim um argumento válido com premissas verdadeiras, portanto um bom argumento.

Nos casos em que não temos como verificar a verdade de uma premissa, ela precisa ser pelo menos plausível (pouco duvidosa). Considere os exemplos a seguir:

(A15) Os animais são filhos de Deus; por isso, devemos protegê-los.

(A16) Os animais têm sentimentos; por essa razão, não devemos maltratá-los.

A conclusão do argumento (A15) se apoia em uma premissa menos plausível do que ela, ou seja, a premissa é mais duvidosa do que a conclusão (está sujeita a questionamentos). As premissas devem ter maior peso cognitivo do que a conclusão. No exemplo (A16), no entanto, a premissa é bastante plausível; pois, pode ser observado no comportamento de alguns animais características advindas de sentimentos, como por exemplo, a criação de vínculos entre seres da mesma espécie, pelo instinto de proteção e perpetuação, e também entre espécies diferentes, como no caso do cachorro e o ser humano.

Examinaremos agora (A11) e (A13), ambos indutivos. Conforme vimos na seção anterior, para esse tipo de argumento não cabe a noção lógica de validade, pois a inferência se apoia na probabilidade da conclusão e não sua necessidade, qualificando-se assim em argumento *forte* ou *fraco* conforme a probabilidade da conclusão a partir das premissas. Evidentemente, os argumentos muito fortes é que são considerados como bons. Para verificar a qualidade de um argumento indutivo recomenda-se fazer o seguinte exercício: imaginar circunstâncias nas quais as premissas se apresentam verdadeiras e a conclusão falsa. Quanto mais plausível for a situação imaginária, mais fraco é o argumento.

Considere o argumento (A11): é concebível que existam corvos de penugem que não seja escura? Pode ser que por alguma alteração genética o corvo da filmagem tenha nascido branco, ou que o diretor da gravação tenha descolorido as penas do corvo. Entretanto, essas possibilidades parecem um tanto disparatadas em relação à premissa de

que todos os corvos que se tem notícia são pretos. A situação imaginária é menos plausível que a conclusão da indução, portanto (A11) pode ser considerado um bom argumento, dado que é forte.

O argumento (A13), no entanto, não apresenta uma conclusão muito segura, dado que o fato de ter chovido todas as vezes que usei meu chapéu de sol, não impõe grande probabilidade de que vá chover hoje mesmo que eu o use. Para assegurar essa conclusão, é preciso se esteja provido de mais algumas informações, como por exemplo, a situação climática do lugar. A situação imaginária de que não vai chover hoje devido a condições climáticas diversas, como por exemplo, a estação seca, apesar do meu chapéu, é muito plausível, mais até do que a própria conclusão do argumento. Desse modo, (A13) é um mau argumento, pois é muito fraco, já que é pouco provável que vá chover por causa do meu chapéu.

Constatamos então alguns critérios para reconhecer um argumento como *bom* (ou seja, admissível em um contexto de diálogo ou debate):

1. As premissas devem conduzir à conclusão, seja necessariamente, seja com alto grau de probabilidade.
2. É necessário que as premissas sejam verdadeiras ou bastante plausíveis.
3. O argumento não pode ser redundante, circular (repetir a premissa na conclusão).
4. As premissas têm que ser mais plausíveis do que a conclusão.

Dado que a qualificação dos argumentos está diretamente ligada à avaliação das premissas, vamos oferecer algumas pistas de como avaliá-las. Mais uma vez, seguiremos os critérios apresentados por Carnielli e Epstein (2011). Primeiro, os autores apresentam uma sequência de *critérios para aceitar ou rejeitar afirmações*, cuja ordem é importante.

O primeiro diz que, se a afirmação contradiz a experiência pessoal, deve-se rejeitá-la. Entretanto há alguns detalhes importantes que abrem espaços para exceções. As nossas experiências nos permitem desviar de grandes mentiras; entretanto, algumas experiências impensadas podem nos conduzir a conclusões apressadas. Exemplo disso é as nossas memórias que podem não ser tão confiáveis, pois são bastante influenciáveis, fazendo com que diversas vezes a gente “reconstrua o passado”. Isto é, algumas vezes não recordamos das coisas tais quais foram; no entanto, vamos adicionando informações a essas lacunas, recriando uma história por vezes diferente do fato acontecido. Ademais, várias vezes não lembramos da experiência em si, mas das inferências que fazemos sobre ela. Assim, a dica é confiar na experiência, mas cuidado com as “armadilhas da memória”. A outra exceção apontada pelos autores é quando a experiência contradiz outras informações que temos sobre

o mundo ou há teorias muito boas contra ela. Por outro lado, se temos conhecimento da afirmação por experiência pessoal, podemos aceitá-la.

O segundo critério diz que, se a afirmação entra em contradições com outras que sabemos serem verdadeiras, então devemos rejeitá-la. A principal referência de conhecimento que temos são as informações públicas oficiais, já que em alguns casos a própria experiência pode falhar. Por exemplo, pretendo comprar o presente de minha mãe no domingo de dia das mães, então meu amigo diz que não devo ir, pois o centro comercial não funciona aos domingos. Entretanto, sei por experiência pessoal (porque fiz a mesma coisa ano passado), e pela informação pública oficial, que excepcionalmente, nas datas comemorativas o centro comercial funciona.

Quando a afirmação contradiz pelo menos uma das outras premissas, não aceite o argumento. Suponha a seguinte situação: A direção de uma escola em uma reunião com pais e mestres afirmou que as salas de aula serão todas climatizadas com aparelho de ar condicionado. Afirmou também que esse semestre não haverá lanche escolar, pois devido à crise a prefeitura não está repassando *nenhuma* verba para a escola. Há uma clara contradição no exemplo, pois, se não há verba, como será feito uma adaptação que exige verba? Não é um bom argumento.

Quando a afirmação é feita por uma autoridade especialista no assunto que não tem interesse em nos enganar; quando está disponível em uma revista científica ou obra de confiança; quando é publicada por um órgão de comunicação social habitualmente fidedigno e que não tem interesse em nos enganar; é muito razoável aceitá-la.

Existem ainda outras formas de reconhecer maus argumentos, uma delas é conhecendo as falácias, conforme veremos na seção seguinte.

4.4. Reconhecimento de argumentos inaceitáveis (falácias)

As falácias são incorreções lógicas nos argumentos, as quais podem passar despercebidas. Patrícia Velasco (2010) aponta que “falaz” é um adjetivo dado àquilo que se apresenta como enganoso, pois apesar de sua incorreção lógica, o argumento falacioso é capaz de enganar e convencer algumas pessoas. Entretanto, por simplicidade, consideraremos simplesmente que o argumento falacioso é o argumento falho, independente de ser capaz de enganar ou não.

Epstein e Carnielli (2011), por sua vez, definem as falácias como *maus argumentos que não podem ser reparados*. As falácias debilitam a discussão racional; pois ferem seus princípios (conhecimento do tema discutido, capacidade e disposição de raciocinar bem, ser

intelectualmente honesto), deixando-a propícia a refutações. O estudo das falácias é importante; pois, a partir desse conhecimento, podemos evitar utilizá-las, como também identificar quando alguém inadvertidamente as emprega, ou mesmo quando é usada propositalmente com o intuito de ludibriar pessoas.

Algumas falácias podem ser reconhecidas a partir da estrutura do argumento, isto é, pela sua forma lógica (denominamo-las falácias formais). No entanto, estamos trabalhando com o discurso cotidiano, cuja forma do argumento não é o fator mais importante na sua avaliação. Desse modo, podemos reconhecer as falácias de modo geral sob uma perspectiva mais ampla: são argumentos cujas premissas não acarretam *nem mesmo indutivamente* a suposta conclusão, embora pareçam fazê-lo. Em outras palavras, são argumentos que possuem premissas *irrelevantes para a conclusão*. Assim, nos argumentos falaciosos o valor de verdade da conclusão é irrelevante, pois, a conclusão foi obtida de maneira errônea.

Esse estudo consiste em agrupar as falácias mais usuais, no sentido de apresentar uma orientação prática para quem deseja se lançar no jogo argumentativo, primando sempre por argumentos sólidos. Visto que este trabalho não se trata de um estudo aprofundado da lógica, tampouco das falácias, trabalharemos com algumas poucas falácias, apenas para efeito ilustrativo, destacando aquelas que são correntes no discurso ordinário, sem a preocupação de classificá-las conforme os parâmetros usuais.

Alguns argumentos falaciosos já foram mencionados nas seções anteriores, como a *afirmação do consequente*, cuja forma é “A implica B. B acontece. Logo, A acontece”. Estabelecer uma relação causal a partir de uma condicional: “está tudo certo em afirmar o antecedente para provar o consequente, mas não o contrário” (PIRIE, 2013, p. 16). Por exemplo: se um copo de vidro cair, então ele quebrará. O copo de vidro foi quebrado; logo, o copo de vidro caiu. Evidentemente, o copo pode ter sido quebrado por outras causas e de outros modos. E também mencionamos um caso de *círculo vicioso*, indicado anteriormente como um argumento redundante, aquele no qual a conclusão apenas repete alguma das premissas.

Mencionaremos mais algumas falácias bastante usuais, para efeito de ilustração do assunto, e que podem ser facilmente ensinadas para alunos do nível médio.

Falácia da falsa causa (em latim: *Cum hoc ergo propter hoc*): consiste em presumir que eventos que ocorrem juntos estão causalmente conectados, sem considerar que outros fatores podem influenciar o evento em questão. Essa falácia se baseia na suposição infundada de que um evento não ocorreria sem o outro. Por exemplo: *José foi à academia e a esteira em que costuma caminhar estava ocupada. Foi então para outra esteira e caminhou com a velocidade e inclinação de costume. Houve uma queda de energia e os*

aparelhos de ar condicionados foram desligados. José então disse “essa esteira é melhor que a outra, me fez transpirar muito mais, agora só farei caminhadas nela”. Porque transpirou mais quando estava na nova esteira não quer dizer que ela foi a causa desse efeito; provavelmente ele suou muito mais porque os aparelhos de ar condicionado que climatizavam o local estavam desligados, ou ainda por qualquer outro fator.

Falácia de recurso à ignorância (*argumentum ad ignorantiam*): significa usar da falta de provas ou conhecimento para sustentar uma tese oposta: *fantasmas não existem, pois já tentaram provar de várias maneiras sua existência, mas nenhuma delas obteve sucesso.* Essa falácia é a utilização de fatores irrelevantes apoiados em nossa própria ignorância para provar a tese. Pirie (2013) apresenta um tipo de situação na qual se costuma usar esse tipo de argumento:

O argumentum ad ignorantiam assemelha-se a um manto para cobrir as crenças nuas daqueles que estão dispostos a dar crédito a coisas extraordinárias [...] e é útil se suas visões não seguem a opinião aceita. Você pode persuadir os outros a partilhar noções bizarras apelando à falta de evidências do contrário. (PIRIE, 2013, p.83).

Cabe ressaltar, no entanto, que um argumento falacioso é útil somente a quem não é orientado pelos princípios da discussão racional, o que não é nosso caso, é útil a quem se preocupa tão somente em persuadir. Ademais, esse tipo de argumento pode ser facilmente refutado, afinal uma proposição não ter sido provada não quer dizer necessariamente que seja impossível prová-la, mas pode ser que seja apenas difícil.

Falácia de inversão do ônus da prova: que ocorre quando o proponente tem sua afirmação refutada que o opositor prove que está errada. Por exemplo:

- *Os professores precisam ser ouvidos sobre a questão da gestão de recursos da escola.*
- *Mas por qual razão eles devem participar dessa discussão?*
- *Por qual razão eles não participariam?*

Normalmente em uma discussão o ônus da prova é de quem faz a afirmação (o proponente), já que este deve apresentar evidências ou razões para sustentar sua tese. De modo geral, essa falácia é representada pelo pressuposto de que a proposição é verdadeira até que se prove o contrário.

Há alguns contextos nos quais esses dois tipos de falácias são reconhecidos como válidos na argumentação, como por exemplo, no discurso jurídico. No entanto, não entraremos nessa questão dado que o contexto da pesquisa é outro e não há pretensão de aprofundar-se em um estudo sobre as falácias.

Falácia de recurso à quantidade (*ad numerum*): consiste em defender a afirmação baseado no número de pessoas que acreditam nela, por exemplo: *muitas pessoas acreditam no poder de Deus sobre suas vidas, então realmente deve haver uma força sobrenatural agindo sobre a vida das pessoas*. Perceba que a afirmação de que *há uma força sobrenatural* não apresenta nenhuma evidência razoável para que se acredite nela. Pode ser que todas essas pessoas estejam erradas sobre uma *ação sobrenatural*, dado que o que acontece em suas vidas é resultado de suas escolhas ou da escolha de terceiros quando elas não são capazes de escolher, ou de qualquer circunstância externa que não seja sobrenatural.

Conforme Pirie (2013, p.102) “o *argumentum ad numerum* erroneamente iguala a quantidade de pessoas que apoiam uma posição com a sua correção”. Se a verdade das ideias fosse decidida através de números, não haveria produção de conhecimento a partir de novas ideias. Atrelada a essa falácia podemos mencionar o *argumentum ad populum*, de **apelo ao povo**, que acontece quando se tenta provar uma premissa apelando para atitudes populares, ligadas às paixões e aos preconceitos. Por exemplo: “a pornografia deve ser proibida. Trata-se de violência contra as mulheres”. Aqui a premissa não apresenta razões para sustentar a conclusão, ao contrário apela para um grupo de pessoas através de linguagem emotiva.

Outro tipo de falácia também recorrente é a **falácia de equívocação**, que ocorre quando se utiliza palavras de modo ambíguo no argumento com a intenção ou não de enganar. Considere o exemplo:

A felicidade é o fim da nossa vida.

O fim de nossa vida é a morte.

Logo, a felicidade é a morte (PIRIE, 2013, p.55).

Perceba que a palavra “fim” na primeira premissa se refere a finalidade, enquanto que na segunda premissa se refere ao final da vida, seu término. Fica fácil convencer os desatentos de que a felicidade e a morte são a mesma coisa.

Veremos ainda mais algumas falácias comuns na atividade dialógica que ao invés de formular um argumento incorretamente, tentam dissuadir as pessoas da falsidade de uma proposição atacando seu proponente.

Falácia ad hominem (significa “contra o homem”): consiste em criticar o argumentador e não o argumento. São de dois tipos: abusivo, quando se procura arruinar o argumento de um oponente atacando diretamente e de modo absoluto a pessoa que o proferiu. Por exemplo: *João defende a posição de que o verdadeiro pai é aquele que está presente e contribui para a educação do filho. O que ele não conta é que abandonou um filho menor*. Nesse caso, tira-se o mérito do argumento demonstrando que a pessoa quem o profere não é digna de consideração, quando o que deveria acontecer logicamente é que o argumento deve se sustentar ou não com base nas suas próprias qualidades, apresentadas

conforme a seção anterior, e não pelos méritos do argumentador. O outro tipo de falácia contra o homem é a *circunstancial* que também é um ataque contra o argumentador e se vale de uma apelação às circunstâncias especiais da pessoa, ao contrário da anterior a ofensa aqui não é de forma absoluta, veja o exemplo: *O líder da classe tá falando da importância de sermos assíduos e entregarmos as atividades no prazo, como se a gente não soubesse que ele mesmo não entrega nada no prazo, pois falta excessivamente*. De fato, o aluno em questão pode faltar às aulas, mas isso não deve interferir na qualidade da sua argumentação. A explicação do argumento anterior se aplica.

Mais uma falácia que ataca o homem é a chamada **falácia do poço envenenado**, que “consiste em defender que o arguidor não é merecedor de confiança porque tem interesses para além da tese em questão” (VELASCO, 2010, p.132), desqualificando o arguidor por uma suposta parcialidade, por exemplo: *O deputado X durante a discussão sobre cortes de gastos argumenta contra a redução salarial dos funcionários administrativos do executivo. A oposição alega que o deputado pensa assim, porque sua esposa é funcionária administrativa do executivo*. É importante atentar para casos de posicionamentos baseados em ideologias ou interesses pessoais, a questão é que isso não desvie o foco e impeça o diálogo racional, transformando-o em alteração pessoal.

Há outro tipo de falácia que é praticamente o oposto das falácias contra o homem, é a **falácia ad baculum**, aquela situação na qual se faz o uso da força para persuadir da verdade de sua tese. É importante destacar que a força não é apenas física, mas sempre que a persuasão é garantida por meios de ameaça de consequências desagradáveis. Veja os seguintes exemplos: *“Contamos com seu voto, não esqueça quem lhe conseguiu o emprego”* e *“O que o padre diz é verdade, se você não acreditar nisso estará indo contra a bíblia e irá arder no fogo do inferno”*.

Temos ainda a falácia *ad verecundiam*, também conhecidas como **falácias de apelo à autoridade**. Apesar de ser válido e até relevante citar uma referência, uma testemunha de um especialista sobre determinada questão, quando se apela ao respeito ou admiração de alguém que não é especialista no assunto em questão, para comprovar a proposição, está se recorrendo a falácia de autoridade. Esse tipo de falácia é muito usual na publicidade, por exemplo, colocar um jornalista para convencer as pessoas de que a margarina X faz bem ao coração. Hoje em dia, com o advento das redes sociais, as falácias de apelo à autoridade são muito habituais; por exemplo, as opiniões diversas emitidas por pessoas que possuem influência no meio digital, as famosas “blogueiras”, que servem para seus seguidores de autoridade para diversos temas nos quais não são especializadas.

Para finalizar essa lista de falácias, falaremos brevemente de uma que tem sido dominante na vida pública, é a **falácia da bifurcação**. Temos esse tipo de falácia quando são apresentadas somente duas alternativas, quando na realidade existem outras. É conhecida também como “falácia do preto e branco”, “tudo ou nada”. Um exemplo para ilustrar: *“O que não é por nós, é contra nós”*. Esse tipo de falácia tem dominado a discussão popular a respeito da política brasileira, e tem convencido muitas pessoas de que somente existem duas alternativas em cada questão, desviando do diálogo racional que pode construir mais alternativas.

As falácias são inúmeras. Nem se quiséssemos teríamos dado conta de falar de todas elas nesta seção. Trouxemos apenas algumas que costumam aparecer nas discussões do cotidiano, com a finalidade de reconhecê-las e evitar incorrer e cair nesses erros de raciocínio.

5. A INSERÇÃO DAS FERRAMENTAS DA LÓGICA INFORMAL NAS AULAS DE FILOSOFIA: estudo de caso no C.E. João Evangelista Serra dos Santos

Para o desenvolvimento de uma pesquisa é necessário como etapa prévia estabelecer a metodologia que será adotada. Essa é uma etapa fundamental e de extrema importância, pois ela que definirá o caminho a ser percorrido em direção aos objetivos. Mas, para selecionar a metodologia é preciso antes esclarecer alguns aspectos da pesquisa, tais como o campo e as formas de investigação.

Quando se trata de pesquisas referentes à educação, é um pouco mais complexo fazer esses recortes. De acordo com Bernadete Gatti, a dificuldade reside na “variedade temática, diversidades dos problemas e das sub-áreas do campo, historicamente tomado” (GATTI, 2012, p.22). Por um lado, isso dificulta o estabelecimento de uma identidade das pesquisas educacionais; mas, por outro, essa variedade de subáreas que atravessam a pesquisa educacional abre possibilidades de tratar de questões emergentes do contexto educacional sob a perspectiva de variados campos de conhecimento.

Definir o campo de investigação da pesquisa em educação é fundamental para a escolha do referencial teórico que fundamentará o estudo. A busca por uma delimitação de campo não se preocupa apenas em garantir uma identidade para os estudos que se voltam sobre a educação, mas também, procura clarear e situar as terminologias utilizadas e suas especificidades. As expressões de uso mais corrente são “pesquisas em educação” e “ciências da educação”. Conforme afirma GATTI (2012, p.16), a primeira expressão converge de várias áreas com um ponto de partida comum: a investigação dos processos educativos; e na segunda expressão está implícita a ideia de vários campos distintos que se separam e se dirigem para outros campos, sem que o ponto de partida seja comum. Aqui estaremos nos referindo à pesquisa em educação, o primeiro sentido apontado por Gatti.

O próximo passo agora é determinar as formas investigativas que irão delinear a pesquisa. Dos quatro grupos de concepção de pesquisa apresentados por aquela autora, o que faz parte do nosso recorte investigativo é a concepção que associa a educação a uma perspectiva que considera os procedimentos técnico-instrumentais, e isso corresponde a uma investigação dos métodos, técnicas e procedimentos de ensino. Esse tipo de pesquisa pressupõe a condução de ações na escola referentes ao ensino da disciplina em questão. As ações partem da criação de “conceitos fecundos na relação práticas-teoria e produzindo conjuntos instrumentais ancorados na reflexão sobre sua utilização e finalidades, em contextos complexamente considerados” (GATTI, 2012, p. 24). Essa posição reflete o encontro entre a teoria que parte da prática e retorna a ela.

Assim, o presente estudo é de caráter qualitativo e tem como principal objetivo uma aproximação entre a teoria e prática, no sentido de experimentar se aquilo que defendemos durante toda a pesquisa é aplicável, bem como fazer inferências a partir de seus resultados, considerando algumas variáveis possíveis que pareçam ser relevantes.

5.1. Descrição dos procedimentos metodológicos

Durante a pesquisa procuramos compreender o que se põe como barreira para a ocorrência de um diálogo filosófico em sala de aula, além de sugerir uma forma de aprimorar a atividade discursiva dos alunos tendo em vista a criticidade e o *logos* como diferencial entre esse tipo de diálogo e os demais.

Para esse fim, a técnica da coleta de dados aplicada na pesquisa empírica compreende os seguintes instrumentos: observação participante, diário de campo e questionário socioeconômico de caráter fechado, e questionário com questões abertas. A observação participante examina a problemática previamente definida, bem como o contexto e sujeitos da pesquisa com o objetivo de descrevê-los. Esse tipo de observação direciona o olhar para evidências que normalmente passariam despercebidas, além de possibilitar a captura de elementos que não podem ser apreendidos a não ser participando.

A observação participante, como uma técnica de pesquisa qualitativa, traz consigo a dualidade [...] distante e próximo do objeto de observação [...]. Além disso, é necessário saber medir os efeitos da presença do observador na própria observação. [...]. A presença do observador é parte do evento observado. (VICTORA, 2000, p.62).

O que Victora aponta acima é que nesse tipo de observação para a coleta de dados, o pesquisador deve considerar também sua presença como causa de alguns efeitos, deve se considerar, portanto, parte do objeto de investigação. No caso da nossa pesquisa, para esse intento a observação participante se constitui como técnica indispensável, já que a investigação será feita pelo próprio professor com seus alunos. Desse modo, o pesquisador também observará a si mesmo e sua prática na sua relação com os demais participantes. Quanto aos efeitos da presença do observador, quase não haverá modificações, já que nesse contexto o pesquisador não é um ser estranho, mas pertence naturalmente ao ambiente observado. Portanto, chamaremos essa técnica de *observação participante natural*.

O pesquisador também manterá um *diário de campo*, no qual serão registrados rotineiramente os dados de observação e procedimentos da pesquisa, bem como seus resultados parciais. Os questionários socioeconômicos são de caráter fechado e tem como objetivo a caracterização do objeto empírico, bem como do contexto de pesquisa dado que há diferentes variáveis nesse sentido que podem interferir nos resultados da pesquisa. O

questionário aberto objetiva captar expectativas e impressões dos sujeitos (da pesquisa) em relação ao objeto de pesquisa, além de conter o *feedback* das atividades desenvolvidas.

O momento final da metodologia também precisa de uma técnica definida, a saber, a *análise e interpretação dos resultados*. Essa técnica compreende a confecção de uma espécie de relatório final, que apresentará os dados da pesquisa trabalhados como premissas que levam a uma conclusão. Esse momento compreende uma sistematização de todas as fases da pesquisa, que inclui desde o levantamento bibliográfico para chegar às considerações finais.

Da opção por um estudo de caráter qualitativo, é preciso definir ainda quais serão as estratégias de investigação. Dentro das alternativas que o estudo qualitativo coloca escolhemos a *teoria fundamentada*. Conforme John Creswell, teoria fundamentada “é uma estratégia de investigação em que o pesquisador deriva uma teoria geral, abstrata, de um processo, ação ou interação fundamentada nos pontos de vista dos participantes” (CRESWELL, 2010, p.37). Esta definição se encaixa com as ideias da pesquisa em questão, já que temos uma teoria que deriva de todo um levantamento bibliográfico e considerações dos participantes. A teoria que guia a pesquisa é em síntese que as aulas de filosofia, conforme alguns participantes do processo de ensino aprendizagem (professor e aluno) e com os objetivos determinados pelos PCN pode ser uma aula dialogada que passa pelo próprio ato de filosofar, fomentando a capacidade crítica dos alunos. Assim temos considerado durante a pesquisa que o estudo de alguns princípios da argumentação pela lógica informal – já que esta se encarrega do discurso cotidiano e prescinde da forma lógica na sua análise – como etapa precedente ao diálogo filosófico pode se mostrar útil para a referida prática dialógica, pois pode aprimorar o discurso dos alunos durante a atividade. Além disso, serão constantemente comparados os dados com as categorias provenientes da pesquisa e uma amostragem teórica do grupo de modo a verificar os impactos deste estudo na disciplina normal de Filosofia.

Os instrumentos de pesquisa supracitados serão utilizados nas três fases da observação participante que, de acordo com Maria Marly de Oliveira (2014, p.81) quando cita Flick Apud Spradley, são: primeira fase, descritiva, visando fornecer uma orientação das questões de pesquisa; segunda fase, a observação focal, que vai direcionar o olhar para os problemas mais relevantes para a pesquisa; e por último, a observação seletiva coleta de evidências relacionadas à etapa anterior.

Os instrumentos de abordagem serão inicialmente o questionário socioeconômico étnico-cultural, para fazer o levantamento etnográfico e assim descrever o contexto no qual a pesquisa educacional está se desenvolvendo. Além das sequências didáticas que pretendem

culminar com uma atividade dialógica, colocando em prática a teoria fundamentada, outra característica da pesquisa. Será utilizado também como instrumento de coleta de dados o diário de campo, que registra os dados da observação, bem como os resultados parciais da pesquisa.

5.2. Caracterização e contextualização do recorte empírico

Nesta seção iremos caracterizar a amostragem utilizada na pesquisa, ressaltando algumas variáveis que possam influenciar direta ou indiretamente nos resultados.

O recorte empírico da pesquisa são alunos do 1º ano do Ensino Médio do C.E. João Evangelista Serra dos Santos, escola pertencente à rede pública estadual de ensino, localizada no bairro São Francisco, em zona urbana periférica da cidade de São Luís, Maranhão. O público da referida escola é socialmente pertencente à classe baixa e incrementado por vários problemas de ordem social, como por exemplo, alto índice de criminalidade em seu entorno. Entretanto, o ambiente escolar tem se mantido ordenado e equilibrado, sem maiores interferências da violência que circunda, na rotina da escola. Um dos fatores que levou a escolha dessa escola é que a pesquisa utilizará o método da observação participante, que pressupõe a presença do pesquisador como parte do evento pesquisado, evitando o desconforto do corpo estranho que observa o fenômeno pesquisado de fora, já que a pesquisadora pertence ao corpo docente da escola, lecionando, inclusive, para os sujeitos da pesquisa. A escolha desse método de observação se deu principalmente para evitar comportamentos criados em função de uma figura estranha ao ambiente desses jovens, para que fosse possível captar o comportamento mais natural possível e o desempenho desses jovens nas aulas de filosofia.

A escola que é parte do objeto pesquisado é de estrutura simples, possui 12 salas equipadas com carteiras que em sua grande maioria não são compatíveis com a estatura dos alunos, oito das doze salas são climatizadas com aparelhos de ar condicionado e as demais possuem apenas ventiladores. As três turmas que fazem parte da pesquisa são climatizadas. A escola possui ainda uma biblioteca pequena, sala de professores, secretaria e uma pequena cantina que serve apenas a merenda escolar. A equipe de gestão da escola é bastante comprometida com o trabalho educativo, faz uma boa administração dos recursos, além de oferecer, dentro de suas limitações, um suporte para o professor, no sentido de aparelhagem (data show, televisão, amplificador de som, máquina de fotocópia).

O recorte empírico é formado por alunos de três turmas de 1º ano do Ensino Médio, identificadas por “A”, “B” e “C” com 30, 26 e 28 alunos respectivamente, que possuem em

média entre 15 e 17 anos de idade, com uma quantidade significativa de alunos que já possuem 17 anos nas turmas A e C, quando a idade ideal para se entrar no Ensino Médio seria 15 anos e 17 anos na série final. Na turma B a maioria dos alunos possuem 15 anos de idade e não há nenhum com aluno com 17 anos de idade. Há uma distribuição equilibrada entre meninos e meninas nas três turmas, e todos os alunos são moradores da comunidade onde a escola está localizada, ou do seu entorno.

Outra situação semelhante nas turmas é a formação do grupo familiar, em que a maioria mora com apenas um dos pais e a quantidade de moradores na casa que varia entre 3 e 7 pessoas. Veja os gráficos a seguir:

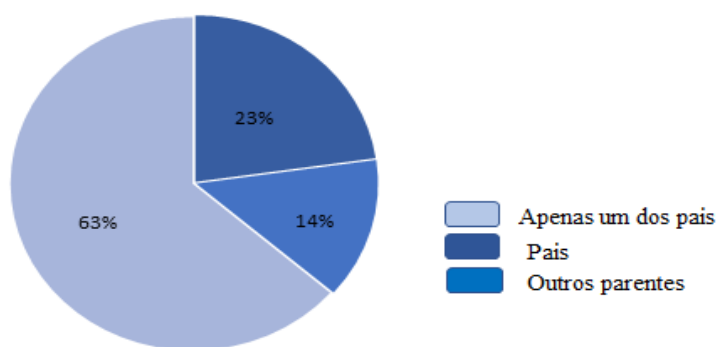


Gráfico 1 – Grupo Familiar

Elaborado pelo autor

Nessa estratificação percebemos que a estrutura familiar dos alunos pesquisados não corresponde aos padrões habituais: pai, mãe e irmãos. Nos questionários, percebemos ainda, que uma parte considerável dos alunos que moram com apenas um dos pais se residem junto com outros parentes, como tios, primos e avós, portanto fora do padrão habitual, o que se reflete evidentemente na quantidade de moradores na mesma residência, conforme mostra o gráfico a seguir:



Gráfico 2 – Quantidade de moradores na residência

Elaborado pelo autor

Esses dados são compartilhados pelas três turmas, contudo, na turma B nenhum aluno marcou a opção “mais de 10 pessoas”, enquanto que na A e C houve esse tipo de resposta. Percebemos ainda que o grupo familiar predominantemente é formado pela presença de apenas um dos pais, podendo haver outros parentes agregados. E apenas 23% alegaram morar com os pais e irmãos. Ainda conforme os dados coletados pelos questionários a renda familiar de cada grupo familiar varia entre 1 e 3 salários mínimos, considerando os alunos que não souberam responder a essa questão. Vejamos:

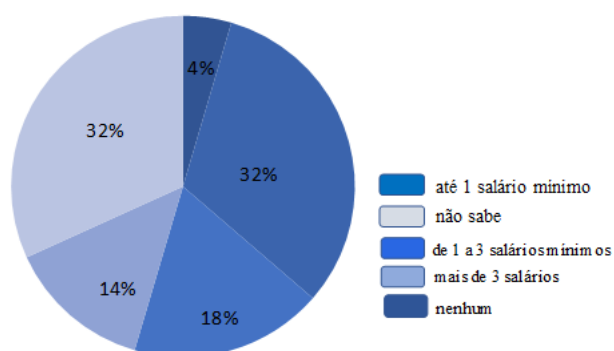


Gráfico 3 – Renda Familiar do Grupo A Elaborado pelo autor

Na turma A o número de respondentes que alegaram renda do grupo familiar até um salário mínimo foi igual à quantidade de alunos que não souberam responder a questão, 32%. Além disso, a porcentagem de alunos cuja renda ultrapassa um salário mínimo também foi significativa. Relacionando os dados desse gráfico com os dados que formaram o gráfico anterior que se refere a número de moradores da casa, examinando caso a caso nos questionários, percebemos que há uma proporcionalidade nesses números no sentido de que quanto maior o número de pessoas maior a renda.

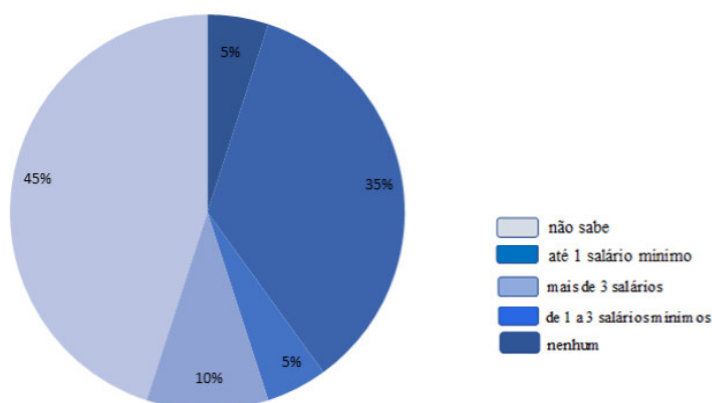


Gráfico 4 – Renda Familiar do Grupo B Elaborado pelo autor

No grupo familiar dos alunos da turma B quase a metade dos sujeitos que responderam ao questionário não sabiam dizer a renda do seu grupo familiar. Em contrapartida 35%, um número relevante, afirmou que a renda do seu grupo familiar é de até um salário mínimo.

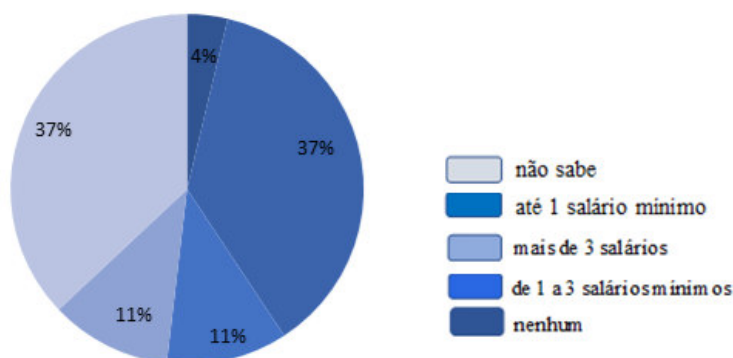


Gráfico 5 – Renda Familiar do Grupo C Elaborado pelo autor

Relacionando estas informações a outras obtidas através do mesmo questionário, não houve a mesma proporcionalidade percebida nos dados da turma A, o que nos levou a lançar o olhar à outra variável: alunos que contribuem com a renda familiar. Nessa turma, oito dos vinte e seis respondentes contribuem com a renda mensal familiar. Olhando para essa mesma variável nas outras turmas temos que na turma A de vinte e dois pesquisados três contribuem com a renda mensal da família, e na turma C seis de vinte e oito contribuem. Percebemos que a turma B possui a maior porcentagem de alunos em alguma situação de trabalho, especificamente 30,7%, enquanto que A e C apresentam respectivamente, 13,6% e 21,4%. Nesse caso do gráfico de renda do grupo familiar da turma B percebemos que embora a média de pessoas pertencentes ao grupo familiar de cada aluno seja semelhante aos dados das demais turmas, aqui não houve um aumento proporcional da renda, o que pode ser uma das causas que levam o aluno a contribuir com a renda da família. Essa é uma possibilidade interpretativa. Para afirmar com mais propriedade algo desse tipo seria necessário uma pesquisa mais detalhada e pontual para fazer esse tipo de inferência, mas isto seria objeto de estudo de outra pesquisa que não esta. Contudo, podemos caracterizar o grupo B como o que possui mais casos com dificuldades financeiras.

No gráfico de renda familiar de alunos da turma C há uma paridade entre dois dados: a quantidade de alunos que não souberam responder a questão é a mesma dos que alegaram renda de até um salário mínimo, além de ser igual a quantidade que responderam

renda até 3 salários e superior a três salários mínimos, o que pontualmente também refletiu uma proporcionalidade entre número de moradores e renda.

De modo geral, o que predomina nos gráficos das três turmas é a renda até um salário mínimo, que pode refletir uma vida um tanto quanto desprovida de certos elementos que proporcionam conforto e estabilidade, bem como uma qualidade de vida. Percebemos ainda, de acordo com as respostas dadas nos questionários, que são pessoas que apesar das dificuldades possuem todo o aparato básico (geladeira, televisão, alguns com máquina de lavar, dentre outros) em suas casas.

No questionário utilizado havia também um indicador para mensurar quais as principais fontes de informação que os alunos utilizavam para formar suas opiniões e ideias. Todos os respondentes do questionário responderam internet e televisão com frequência de uso diária. E a grande maioria, cerca de 98% responderam não utilizar rádio nunca. Os outros meios de informação, tais como revistas e jornais foram classificados como de uso mais raro.

Caracterizados os sujeitos pesquisados, vamos descrever dados referentes à organização escolar de horários e comportamentos habituais no ambiente onde se desenvolveu a pesquisa.

A turma A possui horários conjugados, ou seja, sequenciados no mesmo dia, mais especificamente no 5º e 6º horário de segunda-feira das 10h50min a 12h30 min. Contudo esse tempo não é fidedigno, dado que com a troca de professores entre horários e organização de turma há uma perda de 10 minutos em média do início do tempo, e até 15 minutos antes do término, pois no último horário (6º) costumeiramente os alunos são liberados entre 12h15 min e 12h20 min. Ademais, provavelmente por se tratar dos dois últimos horários, os alunos estão bastante dispersos e manifestam incansavelmente a vontade de ir embora com repetidas frases do tipo “libera mais cedo, professora”; “já vai bater”, “que horas são?” “tô com fome”, comprometendo mais ainda o tempo da aula, até que se recupere a atenção para a exposição. Vale ressaltar que chamar a atenção não garante a concentração no estudo realizado, pois essa própria atenção se dispersa muito rapidamente, como veremos nos relatos a seguir.

A turma B, por sua vez, tem aula no primeiro tempo da segunda-feira que vai de 7h15min até 8h05min, e na sexta-feira, no 4º horário que vai de 10h a 10h50min. Sobre esse tempo também são feitas algumas ressalvas: a aula normalmente não começa nesse horário, pois os alunos começam a chegar, em quantidade razoável, entre 7h20min e 7h35min, perdendo boa parte do tempo desta primeira aula. Por vezes o próprio professor entra em sala de aula às 7h20 min esperando dar *quórum* ou por razões diversas. E no horário da

sexta, que é depois do intervalo dos alunos, perdem-se também cerca de 10 a 15 minutos devido à demora de alunos e professor para entrar em sala de aula.

Os horários da turma C são o 3º tempo de terça-feira e de sexta-feira, que vai de 8h55min a 9h45min. Essa é a turma que menos sofre em relação à perda de minutos de aula, dado que os alunos já estão em sala e o horário de saída encerra-se rigorosamente ou até com minutos a mais.

Tendo feita a contextualização da pesquisa bem como a caracterização dos sujeitos daremos prosseguimento na seção seguinte à apresentação dos dados de pesquisa.

5.3. Apresentação dos dados de pesquisa

O trabalho de pesquisa foi iniciado na disciplina comum de filosofia do Ensino Médio, em três turmas de 1º ano, identificadas pelas letras A, B e C. Dado que a carga horária semanal nessas turmas é de dois horários de 50 minutos cada, a sequência didática foi planejada para acontecer em dois períodos letivos, somando 14 aulas de 50 minutos no primeiro período, e quantidade igual no segundo período, totalizando 28 aulas. Depois da sequência didática foram reservadas mais duas aulas para desenvolvimento da atividade dialógica que servirá como um dos instrumentos avaliativos dos resultados da sequência didática. Duas aulas finais do segundo bloco estariam reservadas para a aplicação do Seminário Socrático, atividade dialógica, sobre a qual falaremos no momento oportuno, que culminaria o estudo da argumentação. É importante destacar que o número de aulas foi planejado levando em consideração possíveis imprevistos, tais como suspensões de aula por motivos diversos, para que assim não houvesse prejuízos ao planejamento realizado.

Antes de apresentar o desenvolvimento das sequências didáticas poderíamos traçar o perfil de cada turma, no entanto esse perfil foi sendo construído à medida que as aulas aconteciam, pois eram turmas novas, no geral com alunos recém-chegados que estavam se conhecendo e adaptando-se aos novos colegas e ambiente, dado que a pesquisa iniciou-se juntamente com o ano letivo. Desse modo, por se tratar de turmas novas não há uma referência comportamental prévia às aulas que possamos utilizar como parâmetro.

As sequências didáticas apresentavam noções elementares sobre lógica e argumentação, conforme apresentamos no capítulo anterior. Contudo, a primeira aula da sequência trouxe algumas provocações em torno da clássica pergunta “o que é filosofia?” como forma de iniciação aos estudos que visava identificar concepções prévias, além de perceber expectativas sobre a disciplina. Ademais nesse primeiro momento em que os alunos já foram convocados a falar, foi possível observar como se expressavam oralmente e

defendiam suas posições, realizando assim o diagnóstico a respeito do nível de desenvolvimento de suas habilidades argumentativas.

Nas turmas A e B, onde os alunos são mais desinibidos, esse primeiro momento foi de bastante agitação, no sentido de que a maioria tentava dizer alguma coisa de que se lembrava dos anos letivos anteriores, porém inicialmente saíram palavras e expressões soltas, desconexas de um contexto maior, tais como, nomes de filósofos (“Sócrates”, “Tales de Mileto”), “pré-sócrates”, até que alguém proferiu o clássico enunciado “amor à sabedoria” e “amigo da sabedoria”. Com essa deixa, pedimos que dissessem o significado de suas frases, as quais responderam afirmando não saber, e que só repetiram o que passaram tantos anos escutando sem entender o significado. Perguntou-se a eles o porquê de repetirem frases cujo significado desconhecem, e responderam: *“porque os professores disseram que filosofia é amor a sabedoria”*. A partir disso, mais uma provocação: por que não pediram mais esclarecimentos a respeito do que não lhes pareceu claro e repetem afirmações, cujo significado não compreendem? Nesse ponto da conversa a turma A começou a se intimidar, mas mesmo assim um aluno respondeu que repetia porque o professor havia dito e ele só podia estar certo, já que era o professor. Note que além de não ter respondido diretamente a pergunta, seu argumento para defender a ideia de que podemos repetir o que dizem os professores mesmo sem compreender o significado do que dizem, é redundante. Resumidamente o professor está correto porque é professor. Neste momento o argumento foi refutado e foi sensível aos alunos que a partir daquele momento qualquer resposta não era suficiente, era preciso ter um fundamento, partir de um bom raciocínio. Apontamos então a importância do estudo que estávamos prestes a empreender, e os alunos pareceram empolgados com a novidade.

Na turma B, onde as provocações também chegaram na problematização desejada, os semblantes foram ficando atônitos pelo embaraço da situação que lhes deixou desprovidos de respostas, foram pegos de *“calças curtas”*, pois qualquer resposta, perceberam, que não cabia na situação, assim se abstiveram de responder assumindo que não sabiam.

A turma C, no entanto, se apresentou como a mais tímida de todas. As falas foram mais raras, vieram de três ou quatro alunos diferentes que se revezavam em propostas semelhantes. Aqui percebemos um estado diferente, as provocações não chegaram à problematização desejada que justificaria o estudo da argumentação, pois de partida já assumiram que não sabiam o que era filosofia e que não se recordavam de nada da matéria estudada nos anos anteriores.

Percebemos nessa primeira experiência que nenhuma das três turmas tinha clareza, ou pelo menos indícios que lhe permitissem formar uma compreensão do que seja a filosofia, e, por conseguinte, não havia maiores expectativas além do que já era comum: aulas, conversas sobre temáticas, e questionários. Por isso julgamos importante sinalizar o caminho por onde iríamos traçar o percurso, apresentando uma possível definição de filosofia, aquela adotada durante toda a pesquisa, além de destacar a característica do seu tipo discursivo a partir do *logos*. Em relação às habilidades argumentativas pudemos perceber que eram bastante rudimentares e pouco rigorosas, normalmente defendiam frases e posições alheias sem uma apropriação crítica de seus conteúdos.

Na aula seguinte foi trabalhado com as respectivas turmas um conceito de filosofia, onde todo o percurso de construção do conceito foi realizado juntamente com os alunos. Porém, não foram os alunos os criadores do conceito, mas foram direcionados ou induzidos a uma conclusão cujo raciocínio foi executado passo a passo de modo explícito para que os alunos acompanhassem as inferências. Desse modo, conceituamos a filosofia como *o desejo e a busca pelo conhecimento do qual sentimos necessidade*. Também destacamos durante a aula que essa busca é orientada pelas regras da razão, do bom raciocínio, e que há a necessidade de justificar as respostas obtidas durante o percurso. As regras do bom raciocínio que servem de orientação para as respostas filosóficas pertencem à lógica e serão apresentadas de modo geral e básico durante esses dois períodos. Assim foi apresentado aos alunos a importância e o objetivo do estudo da argumentação para o desenvolvimento do *bom pensamento*. As três turmas, de modo geral, se comportaram como expectadores nessa aula, pareciam interessados e atentos ao que se apresentava a eles como uma novidade.

Na terceira aula em diante iniciamos os estudos em lógica e argumentação, sob a perspectiva da lógica informal, partindo de conceitos mais elementares sempre vinculados à atividade discursiva, incrementando as aulas com exemplos cotidianos. Os conteúdos das aulas foram os mesmos apresentados no capítulo anterior.

Houve mais uma situação na escola favorável ao estudo da argumentação: o período de campanhas e eleição do grêmio estudantil. Havia duas chapas concorrendo, e a grande maioria dos componentes, inclusive os candidatos à presidência do grêmio, de ambas as chapas eram alunos do primeiro ano, portanto participantes da pesquisa. Assim pudemos avaliar mais um pouco suas habilidades argumentativas através dos discursos de campanha realizados nas salas de aula. Além disso, esse contexto serviu, inclusive, para ilustrar a matéria, pois foi uma boa fonte de exemplos e atividades básica de análise dos discursos realizados.

Vale ressaltar que o período de eleição do grêmio estudantil se deu no início das aulas de argumentação, por isso não havia resultados visíveis das aulas. O debate foi repleto de falácias de diversas modalidades, dentre as mais repetidas tínhamos “*ad hominem*”, “*falsa analogia*”. Apresentava constantemente frases vagas, além de desviar com frequência das perguntas, não justificando ou especificando suas propostas. O debate foi acalorado, o público formado pelos demais alunos da escola mantinham os ânimos exaltados, a cada resposta gritavam bastante e provavelmente não perceberam a vagueza e equívocos das falas. O debate foi totalmente desregrado do ponto de vista lógico argumentativo.

No decorrer das aulas que foram se seguindo, os alunos da turma A pareciam ter perdido o interesse pelo estudo, e já não se comportavam como antes, limitavam-se a copiar as aulas, sem atentar para as explicações, com conversas paralelas e brincadeiras fora de hora. Um mínimo de alunos que variava de 5 a 8 tentava realmente executar as atividades propostas ao fim de cada sequência.

Na turma B grande parte dos alunos manteve o interesse inicial, pediam referências, traziam exemplos, realizavam as atividades propostas, evidentemente que alguns ficavam dispersos durante as aulas, mas no geral a turma se empenhou. A turma C tem caso semelhante à turma A, com a diferença de que durante as explanações a maioria da turma ficava atenta, porém apenas cerca de 10 alunos de um universo de 28 tentavam realmente fazer as atividades, o que faz pensar que apesar de estarem em silêncio e aparentemente prestando atenção, não havia o interesse real pelo estudo, mas meras burocracias de sala de aula (em que bom comportamento se traduz em mais pontos e uma boa nota), ou talvez fosse pura apatia, sem uma preocupação patente com o aprendizado que poderiam obter daquele estudo.

Os recursos utilizados pelo professor para a aula foram apresentações dos slides projetados por data show, não em todas as aulas; aula expositiva que visava oferecer os instrumentos lógicos, bem como demonstrar seu uso para a construção de ideias; e exercícios de reconhecimento e análise de argumentos, normalmente escritas. Não foram utilizados outros recursos de mídias, como por exemplo, exibição de filmes e vídeos, por diversos fatores: tempo de aula curto para montar a aparelhagem, já que as salas não dispõem destes recursos fixados; disponibilidade de aparelhos, conforme a descrição a escola não dispõe de recursos de mídia suficientes para atender a demanda de professores. Entretanto, mesmo nas aulas expositivas houve exemplos ligados à vivência dos alunos, bem como atividades de aplicação, pois esse primeiro momento a aula de filosofia é predominantemente instrumental, visando preparar o aluno para a “seara” do mundo filosófico com sua variedade de perguntas e respostas.

Conforme o desempenho de cada turma durante as aulas e os resultados de cada atividade foi percebido que apesar dos contratemplos e outras variáveis como a vontade do sujeito de aprender alguma coisa, os alunos que tentavam conseguiam realizar o exercício com êxito, de onde o professor/pesquisador começou a entender que tal estudo estava sendo realmente proveitoso, pelo menos para aqueles que estavam se dedicando. Assim os resultados parciais iam se mostrando positivos.

Após o desenvolvimento da sequência didática de estudo da argumentação foi aplicada uma atividade dialógica, que seria o momento de colocar em prática o que aprenderam sobre a arte de argumentar, argumentando e avaliando argumentos. Assim tal atividade serviria como um dos instrumentos de avaliação do pesquisador, que visava mensurar se o estudo da argumentação a partir da lógica havia melhorado sensivelmente a qualidade dos diálogos nas aulas de filosofia, através de argumentos bem estruturados das regras do diálogo racional.

A atividade aplicada foi uma variação da dinâmica denominada *Seminário Socrático*, criada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade Federal do Maranhão, no subprojeto *Práticas dialógicas no ensino de filosofia*, cuja referência do material (uma espécie de manual), está indicado nas referências bibliográficas. O Seminário Socrático consiste numa dinâmica, cujo objetivo é discutir coletivamente um tema filosófico a partir de um ou mais textos, filosóficos ou não, a fim de uma melhor compreensão das questões levantadas, bem como das teorias propostas pela tradição. Tal discussão consiste no compartilhamento de ideias entre os alunos, da qual pode ou não resultar um conceito.

A relação entre o que se propõe na pesquisa e a escolha do Seminário Socrático como um dos instrumentos de avaliação da mesma reside no fato de que a referida dinâmica trata-se de uma atividade dialógica, realizada efetivamente entre os alunos, cujo papel do professor se limita a ser um mediador do diálogo e um orientador das pesquisas que antecedem o momento dialógico a fim de que os discursos estejam muito bem fundamentados. Ademais a dinâmica apresenta todas as condições favoráveis ao diálogo filosófico em sala de aula que mencionamos no decorrer da pesquisa, tais como o conhecimento mínimo do assunto em questão através do preparo prévio, o ambiente cordial e a descentralização do professor.

O manual produzido pelo PIBID de filosofia da UFMA apresenta o propósito da dinâmica, as vantagens e as etapas de execução que vão desde a preparação para o Seminário até o pós-seminário. Na etapa de preparação destaca os seguintes itens considerados essenciais para o desenvolvimento da dinâmica: a escolha do texto, que *deve*

ser complexo; a leitura prévia do texto pelos alunos, destacando pontos importantes; e o desenvolvimento das questões provocadoras, inclusive a de abertura, que podem tanto ser formuladas pelo professor, como também pelos próprios alunos. As questões iniciais são de caráter mais fechado e de identificação de elementos do texto. Posteriormente, as questões vão abrindo lugar para as interpretações dos participantes, que podem partir para a discussão a partir de diferentes perspectivas. Quando percebe que certo ponto do texto foi esgotado, o professor, que tem função de mediador, pode lançar mais questões, dessa vez de caráter aberto, isto é, que dá várias possibilidades de respostas, fomentando a discussão entre os alunos. O professor deve se manter neutro e apenas orientar a atividade.

Para a dinâmica os alunos são distribuídos em dois círculos concêntricos, onde os que estão no círculo mais interno participam do diálogo através de falas, e os do círculo externo participam como conselheiros e observadores do parceiro que está a sua frente, analisando seu desempenho, destacando pontos positivos e negativos. Pode ser utilizado o mecanismo de “fichas de fala” para determinar as falas, o ideal é que os alunos depositem todas as suas fichas ou que terminem como mínimo possível. Esse mecanismo tanto pode incentivar a fala de alunos mais retraídos, como pode limitar aqueles que são mais eloquentes. O papel do professor nesta atividade é de mediador, podendo lançar provocações à medida que o texto vai sendo explorado, conforme dissemos anteriormente. Após a dinâmica os observadores apresentam o *feedback* oralmente ao colega e à turma.

O manual do Seminário Socrático deixa claro também que esta atividade não é a mesma coisa do debate, dado que os participantes não são concorrentes disputando ideias, mas pessoas a compartilhar compreensões e leituras do texto e situações, o que vem a calhar com a perspectiva de diálogo trabalhada em toda a pesquisa. Utilizamos esta dinâmica como instrumento de avaliação, pois quando os alunos compartilham suas ideias e interpretações, precisam fazê-lo mediante argumentos consistentes, diferentemente do que aconteceu antes das sequências didáticas, já que podem ser refutados até que as ideias se tornem claras e aceitáveis logicamente. Portanto há o estímulo da atividade crítica e pode aprimorar aquilo que o aluno usualmente traz como *doxa* em *episteme*, ou pelo menos dar-lhe um rigor e fundamentação consistente. Vale ressaltar que a referida dinâmica não tem como objetivo gerar um consenso entre os participantes, mas oportunizar a fala e a escuta, o esclarecimento de ideias e respeito as que são divergentes, além de desenvolver o pensamento crítico bem como a habilidade argumentativa.

Fizemos duas adaptações na execução da dinâmica: o conselheiro ou observador que no modelo original recebe uma ficha de avaliação com critérios relacionados à preparação, comprometimento, respeito, etc., agora será responsável por avaliar a qualidade

argumentativa do seu par, fazendo um breve relatório identificando elementos tais como validade ou força a partir da plausibilidade e cogência, identificando o uso de falácias, ambiguidade, vagueza, enfim, os aspectos estudados. Na segunda experiência de seminário os papéis seriam invertidos, para que todos pudessem experimentar os dois tipos de atuação. A segunda adaptação é que não foi utilizado um texto específico como referência para discussão, porque não haviam sido trabalhados diretamente conteúdos relacionados a temas filosóficos, já que a ideia da pesquisa é que as ferramentas da lógica sejam oferecidas antes mesmo das teorias filosóficas, optamos neste momento de iniciação ainda por um tema que faz parte do cotidiano dos alunos. Deste modo o Seminário Socrático foi realizado a partir do tema *Fake News e filosofia*. *A priori*, como uma das etapas de preparação os alunos foram orientados a fazer um trabalho de pesquisa sobre *Fake News*, no sentido de saber do que se trata, de onde surgiu o termo, por que é tão recorrente nas mídias, quais as possíveis causas, qual a finalidade, quais as consequências, e por fim seu posicionamento em relação ao tema e como podemos utilizar a filosofia para combater esse problema que tem sido recorrente. O trabalho deveria ser entregue ao professor/pesquisador.

De posse dos trabalhos, foram criadas algumas perguntas a partir do conteúdo das próprias pesquisas, algumas fechadas, questões conceituais e outras tantas em forma de provocações, portanto de caráter aberto, que se relacionava ao posicionamento que eles assumiram durante a pesquisa. Na aula seguinte, as pesquisas com algumas provocações foram devolvidas à turma, e retomamos a conversa iniciada no início dos estudos, refazendo a explanação sobre o que é filosofia, suas características, sua relação com a verdade, para que pudessem estabelecer relações entre os temas no dia do Seminário Socrático. Nesse dia foi explicado também o funcionamento da dinâmica e o conteúdo, pedimos que trouxessem seu material de pesquisa bem como apontamentos, e chamou-se atenção para a pontualidade no dia da dinâmica e que já organizassem a sala no modelo de círculos concêntricos.

A dinâmica na turma A foi realizada com a presença de 20 alunos que foram divididos em 10 em cada círculo, conforme sua própria disposição em ser um argumentador ou um avaliador. Não houve animação inicialmente para a realização da tarefa, a organização da turma foi um processo demorado, pois estavam bastante dispersos em conversas paralelas, e outros mais tímidos precisaram ser convocados um a um. A dinâmica começou então com perguntas básicas lançadas pelo professor, tais como “O que é *fake news*?” para a qual alguém respondeu ainda timidamente “notícia falsa”; “qual o veículo de comunicação que mais podemos encontrar as *fake news*”, responderam “na internet”; “por que a internet é o maior meio de propagação de notícias falsas?” a partir daí os alunos começaram a apresentar respostas que refletiam sobre seu posicionamento, embora pouco

fundamentado, movimentando a discussão, até que entrou uma fala oportuna para gerar mais uma problematização, a saber: “existe uma indústria de *fake news*”. A partir dessa ideia o professor/pesquisador lançou mais algumas questões para fomentar a discussão: “se existe uma indústria que produz notícias falsas, qual seria o objetivo dessa produção?”. Nesse ponto a discussão foi ficando mais intensa e fluida, entretanto os ânimos já estavam exaltados, e por diversas vezes foi necessária a intervenção do professor no sentido de reorganizar a atividade atendendo às regras do diálogo racional.

Sobre a condução da dinâmica na turma A: houve muitas falas, sobre vários pontos-chaves da discussão. Contudo, o mecanismo de fichas não funcionou, pois os mais tímidos não participaram efetivamente. As falas se alternavam entre os mesmos 4 alunos, e muitas vezes o diálogo enveredou para a alteração pessoal, eles se comportaram como quem tivesse disputando ideias. Na tentativa de integrar os alunos que não estavam se direcionando, o professor/pesquisador lançou algumas questões direcionadas, mas sem sucesso, apenas um dos alunos chamados respondeu, mas ainda de modo vago e generalizado. As regras do diálogo racional não foram obedecidas, foi difícil controlar o barulho e a vez de fala, pois por várias vezes se atropelavam. Mesmo as falas apresentavam argumentação debilitada ou nenhuma argumentação, além de algumas terminarem em piadas que alvoroçava grande parte da turma. Poucos alunos trouxeram e utilizaram a pesquisa como apoio. Mais da metade do círculo interno se recolheu a observação, e não quiseram participar espontaneamente do diálogo. O professor que deveria ser apenas um observador ou mediador sem interferir nas ideias, conduziu a discussão, dando alguns encaminhamentos, por exemplo, a relação entre filosofia e verdade, como uma possibilidade de enfrentar as notícias falsas. Os alunos não fizeram esse *link* sozinhos. Ao final do Seminário, que ocupou os dois horários de aula devido o volume das discussões, foram solicitados os relatórios de avaliação dos argumentos utilizados pelo colega correspondente, de forma oral, levantando os pontos positivos e negativos, porém nenhum observador fizera quaisquer anotações ou comentários sobre o desempenho dos colegas. Ao contrário pareciam entediados daquela atividade. Enfim, não houve nenhuma melhora significativa no diálogo de sala de aula depois da inserção das ferramentas da lógica: continuamos no senso comum, das opiniões, dos padrões subjetivos, da vagueza e generalizações, como se não tivéssemos conseguido de fato aplicar o aprendizado numa situação dialógica.

A turma B, por sua vez, refletia certa empolgação para a realização da dinâmica. Prontamente organizaram a sala que contava nesse dia coincidentemente com 20 alunos, pegaram seus apontamentos e começamos também com questões simples e iniciais, as mesmas utilizadas na turma A, mas nessa turma a discussão foi mais fluida e houve menos

problemas de disciplina. No entanto, assim como na turma anterior o mecanismo das fichas não funcionou, os que sempre falavam logo esgotaram suas fichas enquanto que os outros custavam a depositar, tímidos. Em alguns casos particulares, os observadores desejaram trocar de lugar com o par argumentador, já que este não falara, foi permitido, aumentando de 5 para 7 o número de pessoas efetivamente participantes. Essa turma tinha apenas 1 horário para a atividade, que foi encerrada no auge das problematizações. Nessa turma os próprios alunos sugeriram dar continuidade na aula seguinte.

Apesar do bom desempenho durante as aulas e de resultados parciais positivos nos exercícios, a turma B não melhorou consideravelmente a qualidade de seus argumentos nos quais foram identificadas frases vagas, falácias e padrões subjetivos, além de pouca ou nenhuma fundamentação, suas contribuições normalmente eram baseadas em formulações do senso comum, como por exemplo, a seguinte afirmação “as *fake news* se espalham porque as pessoas preferem acreditar em notícia ruim do que notícia boa”. Mesmo quando alguém conseguiu estabelecer a conexão entre os temas afirmando que a filosofia poderia contribuir para o enfrentamento a propagação de notícias falsas, quando foi perguntado “como?” a resposta permaneceu entre a vagueza e a redundância: “porque ela busca a verdade” ou “investiga as coisas pra saber se é verdade ou não”, mas nunca mencionaram caminhos que a filosofia pode tomar para isso, por exemplo. Sobre os observadores, também não fizeram os registros solicitados e se limitaram a assistir. Um deles perguntado pelo *feedback* respondeu “foi muito bom”, mas não soube destacar os aspectos positivos e negativos, pareceu constrangido nesse momento.

A turma C nem contava com a realização da atividade, os alunos não levaram seus materiais de pesquisa, não queriam sequer organizar a sala em círculo. Quatro alunos se recusaram a participar, dos quais dois voltaram atrás, apesar de não terem participado efetivamente, e o terceiro se localizou a parte da atividade, observando de fora da dinâmica juntamente com outra aluna que ficara de cabeça baixa. Nessa turma não houve fluidez, os alunos estavam apáticos e outros tímidos. As respostas se limitaram a quatro alunos. Os observadores conversavam sobre outros assuntos como se não estivessem integrados à dinâmica, os argumentadores pareciam desconfortáveis com a situação. Nessa turma o Seminário Socrático se transformou meramente em questionário oral, com respostas curtas e sem argumentação de nenhum tipo, ou ninguém respondia. Nessa turma o professor não foi só o mediador, mas um participante do diálogo, que acabou virando uma aula expositiva das ideias do professor, com algumas questões lançadas para confirmar suas hipóteses. Não houve refutação de nenhum tipo. Mais uma vez os avaliadores não fizeram seu trabalho avaliativo, mas dessa vez não havia “material” para analisar além da fala do professor, o que

difícilmente eles avaliariam prontamente. Vale ressaltar que no dia que ocorreu a dinâmica nessa turma faltaram 11 alunos, dentre os quais 4 dos que se destacavam durante as aulas e a realização das tarefas.

De modo geral, os Seminários Socráticos realizados nas três turmas não foram bem sucedidos. Cabe agora analisar os dados, procurando as lacunas que ficaram e sugerindo novos direcionamentos, ou assumir que a introdução das ferramentas lógicas não contribuiu sensivelmente para melhorar a efetividade dos diálogos que acontecem nas aulas de filosofia.

5.4. Análise dos dados obtidos

Nesta seção faremos uma breve análise dos dados coletados durante a pesquisa, relacionando as informações de modo que elas permitam chegar ao objetivo geral da pesquisa: investigar se o estudo da argumentação lógica melhora sensivelmente a qualidade do diálogo que ocorre nas aulas de filosofia. Desse modo, a análise será guiada por essa perspectiva avaliando os aspectos positivos e negativos, bem como as dificuldades encontradas.

O principal instrumento de avaliação da pesquisa conforme seu objetivo geral é o Seminário Socrático. No entanto, não se toma como parâmetro para avaliar toda a pesquisa apenas esse instrumento isoladamente, mas será o ponto de partida buscando nos demais fatores, tais como características do sujeito e contexto de desenvolvimento da pesquisa, sequências didáticas e questionários de avaliação dos métodos de ensino por parte dos alunos.

Tendo em vista que o resultado apresentado pelo Seminário Socrático é a soma de alguns fatores, iremos começar a análise deste resultado buscando pelo método regressivo de causa e efeito pelo menos apontar as lacunas que ficaram, bem como as dificuldades encontradas, além de sugerir alternativas.

Os parâmetros utilizados para avaliar as habilidades argumentativas dos alunos durante a atividade dialógica são critérios objetivos usualmente admitidos pela lógica informal, e estão em conformidade com a sequência didática trabalhada com os alunos e o estudo apresentado no capítulo 3 desta pesquisa. Tais critérios são resumidos por Carnielli e Epstein da seguinte forma:

Bom argumento: um bom argumento é aquele em que há boas razões para que as premissas sejam verdadeiras, e as premissas apresentam boas razões para acreditar na verdade da conclusão. (CARNIELLI; EPSTEIN, 2011, p.36).

Da perspectiva lógica, analisando o Seminário Socrático isoladamente percebemos que o resultado apresentado não foi positivo em nenhuma das três pesquisadas, visto que não houve uma melhora significativa em relação ao diagnóstico realizado antes do início das aulas de argumentação. Tal resultado entra em aparente contradição com os resultados parciais obtidos ao longo das sequências didáticas, já que os alunos pareciam estar desenvolvendo as atividades propostas. Precisamos analisar mais detalhadamente esses dados relacionando-os para procurar onde está a lacuna que modificou estes resultados.

Apesar desse resultado geral, houve nuances no desenvolvimento da pesquisa que salientaram algumas diferenças durante o trabalho em cada turma. Comparando os dados entre turmas percebemos que a turma A embora desinibida para falar, demonstrava pouco interesse nas aulas, pois sempre expressavam o desejo de ir embora. Provavelmente isso acontecia por conta da disposição de horários, a aula acontecia nos dois últimos, assim já estavam exaustos depois de ter passado por toda uma manhã de estudo. Ademais a falta de interesse pelo estudo era perceptível.

No período em que estavam em sala de aula, os alunos ficavam dispersos, vez ou outra tentavam prestar atenção, mas tal esforço não durava. Esse comportamento não ocorreu nas outras duas turmas pesquisadas, cujos horários de filosofia são antes do intervalo, momento do qual eles já voltam dispersos. Assim levamos em consideração o fator *horário* como uma das causas determinantes para o mau aproveitamento das aulas na turma A. Mais um elemento que evidencia a hipótese de influência dos horários é que em alguns momentos por motivos diversos, havia a necessidade “adiantar o horário”, para o segundo ou terceiro tempo. Nessas ocasiões a aula era um pouco mais produtiva, alguns alunos até tentavam fazer as tarefas, tiravam dúvidas, acompanhavam os exemplos, e demonstravam compreensão.

As turmas B e C também não obtiveram sucesso no melhoramento da argumentação, mas é válido salientar que a turma B se empenhou tanto durante as aulas, como no Seminário Socrático, o que faz nascer a pergunta latente: onde está a lacuna? Já retomaremos essa questão. A turma C sempre se mostrou apática, não há maiores problemas com comportamento, os problemas são bem pontuais. Também pareciam estar atentos, tentavam fazer as atividades, a maioria sem sucesso, mas acompanhavam as correções e exteriorizavam a compreensão.

Há um aspecto que difere B de C e de A, qual seja a faixa etária dos alunos. Na turma B a média de idade é 15 anos, idade compatível com a série de ensino. Enquanto que nas outras duas turmas há uma quantidade significativa de alunos com 17 anos, idade na qual os alunos normalmente estão saindo do ensino médio. Há indícios de que essa diferença

influencie no comportamento e interesse dos alunos, por exemplo, o adolescente de 15 anos está na fase das descobertas e se empolga com as novidades. Já os 17 anos marcam o início da transição para a vida adulta, algumas coisas deixam de ser interessantes em detrimento de outras, as preocupações mudam, os interesses práticos estão diretamente relacionados às necessidades da vida cotidiana, e certamente aprender filosofia não está na prioridade desses jovens de contexto social vulnerável conforme os dados apontam. Mas cabe ressaltar que esta é uma interpretação possível a partir dos dados obtidos, e não uma afirmação categórica fechada.

Mas apesar das diferenças supracitadas, sob certa medida, em todas as três turmas tinha alunos que se esforçavam, realizavam as tarefas com êxito, e, no entanto não obtiveram o resultado esperado do momento dialógico. Onde estaria a fraqueza? Dessa vez os dados utilizados serão as próprias avaliações realizadas pelos alunos sobre as aulas e o momento da dinâmica dialógica.

Nesse questionário os alunos escreveram suas expectativas sobre a disciplina; sua avaliação do desenvolvimento das aulas no semestre, ressaltando as dificuldades se houvesse; seu comentário sobre o Seminário Socrático, identificando aspectos positivos e negativos, dando sugestões se tivessem; além da pergunta crucial: “ao final das aulas, você percebeu alguma mudança nas suas ideias ou opiniões?”. Essa pergunta é importante, pois coincide com o objetivo central da pesquisa, só que nesse caso avaliado por eles.

No questionário alguns alunos alegaram que possuíam como expectativa aulas que fossem mais dinâmicas, então ficou o questionamento: o que é dinâmico para os alunos hoje em dia, pois a atividade dialógica Seminário Socrático é uma dinâmica da qual muitos não participaram. Em seguida, acompanhando os dados do questionário no que se referia as sequências didáticas a maioria dos alunos respondeu que sentiu dificuldades, pois ficavam confusos e mais adiante no levantamento a respeito do Seminário Socrático, dentre os elogios “ótimo fazer o diálogo entre os alunos” e as críticas ao próprio comportamento e comprometimento dos alunos, uma resposta chamou atenção. O aluno escreveu a seguinte avaliação sobre o Seminário Socrático: “faltou mais participação talvez por falta de entendimento”. Essa resposta condiz com a maioria das falas a respeito da dificuldade em relação ao conteúdo, das quais destacamos também uma: “até consigo pensar nas coisas, mas não consigo dizer o argumento”. Essa fala demonstra e traduz a principal dificuldade encontrada no Seminário Socrático e aponta a falha latente no desenvolvimento da sequência didática: os alunos só viram como reconhecer argumentos e estruturas argumentativas, exemplos de bons argumentos, exemplos de maus argumentos, identificando e exercitando sempre em argumentos que já estavam prontos. Por outro lado, não aprenderam a

argumentar, a organizar suas ideias e construir seus argumentos, não foram orientados na produção de argumentos, assim como é que podem expor e sustentar suas ideias? De fato, sem percorrer a outra via não haverá avanço significativo. O estudo da argumentação é uma via de mão dupla que precisa ser percorrida nos dois sentidos.

Parece que encontramos a lacuna que ocasionou o fracasso da atividade dialógica, a falta de exercícios voltados para a construção do argumento, não só pela análise. Parece angustiante ter as ideias e não conseguir expressá-las, demonstrando com clareza o raciocínio da qual decorrem. É uma habilidade passível de ser aprendida mediante o constante exercício.

Importante destacar que os comentários em relação à dinâmica foram considerados positivos, mesmo com a dificuldade na participação, os alunos inclusive escreveram que poderia acontecer mais vezes.

Em relação à questão que contém o objetivo da pesquisa, se as aulas contribuíram para melhorar as ideias e opiniões, a resposta foi mais uma vez surpreendente: “sim, depois das aulas revejo e analiso tudo”; “me ajudou a questionar as coisas”, estaria aí a primeira fagulha do pensamento crítico, um possível despertar filosófico? Talvez.

Percebemos que há perspectivas diferentes sobre um mesmo objeto. Uma mudança significativa que era esperada com o desenvolvimento da pesquisa de fato não foi sensível a uma perspectiva. Não se pode esperar obter grandes resultados de forma instantânea, mas se atentarmos aos detalhes, por mais insignificantes que sejam diante do grande objetivo estabelecido, vamos perceber que deixamos ali um elemento do que almejamos construir. Dessa perspectiva, avaliamos positivamente o resultado das sequências didáticas, com muitas coisas a melhorar, claramente, mas já há uma evidência de que pode ser um caminho viável.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de filosofia certamente abre muitas questões a respeito de seus objetivos, os métodos traçados, bem como sua efetividade, e são questões que apesar da variedade de respostas não se esgotam. Desde seus primórdios uma parte significativa de pessoas costuma associar a produção filosófica, bem como seu ensino ao diálogo argumentativo, na medida em que cada teoria se relaciona com as anteriores oferecendo novas possibilidades.

Baseada nessas conexões as diretrizes de ensino de filosofia brasileiras também fazem menção ao diálogo, estabelecendo, inclusive, o desenvolvimento das habilidades argumentativas como um dos objetivos a serem cumpridos pela disciplina. Ora, tal habilidade não se refere à difusão de opiniões sobre as coisas, mas de ideias fundamentadas e justificadas mediante argumentos.

Pensando na relação entre diálogo e filosofia e observando os diálogos que acontecem na sala de aula, passamos a nos preocupar com a qualidade destes e com os objetivos propostos pelas diretrizes, estabelecendo a seguinte conexão: se melhorarmos a qualidade dos diálogos que já acontecem nas salas de aula alcançaremos a efetividade do ensino de filosofia e finalmente sua legitimação diante das demais disciplinas do currículo escolar da educação básica. Ora, na filosofia quem cuida da argumentação é a lógica, que desde que foi sistematizada pela primeira vez recebeu o nome de *Órganon*, palavra grega que designa instrumento ou ferramenta, portanto a lógica é a ferramenta que pode ser utilizada para construir “bons pensamentos”.

Assim a pesquisa procurou demonstrar esses conceitos e propor uma metodologia a fim de apresentar uma alternativa possível para a problemática estabelecida: a efetivação do diálogo pela lógica.

Evidentemente que a presente pesquisa não esgota a problemática, pois como toda questão filosófica levantou várias outras questões, principalmente referentes ao método de ensino deixando a questão em aberto para investigações posteriores. O objetivo desse estudo é oferecer uma alternativa possível para a problemática e a tentativa de comprovação da hipótese inicial, o que se deu em partes.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar como o estudo da lógica pode ressignificar o diálogo no ensino de filosofia no nível médio tornando-o efetivo. Podemos perceber que o objetivo foi cumprido. A possibilidade de resposta ao “*como*” que encontramos durante a investigação foi através do estudo da argumentação nas duas direções: reconhecendo estruturas argumentativas e analisando-as; e principalmente aprendendo a expor seu raciocínio através da linguagem, ou seja, aprender a construir

argumentos sólidos. Essa foi a dificuldade enfrentada durante a aplicação prática da pesquisa, houve uma falha em ajudar os alunos a construir seus argumentos, assim eles não puderam participar como o esperado da atividade dialógica. Pudemos perceber com isto que é nesse ponto que devemos focar enquanto professores, em ajudar os alunos a expressarem suas ideias de forma compreensível e fundamentada, pois do contrário nossos alunos continuarão a repetir ideias de outrem apropriadas muitas vezes de modo acrítico.

A metodologia utilizada não foi suficiente para realizar os procedimentos, porque não se considerou fazer, conforme acabamos de mencionar, o caminho inverso ao feito no estudo da argumentação. Isso fez com que perdêssemos a oportunidade de mensurar outras variáveis, que talvez pudessem trazer resultados diferentes dos obtidos. Além disso, a pesquisa poderia ter sido desenvolvida em um intervalo de tempo maior para resultados mais consistentes, o que foi comprometido devido a inúmeras circunstâncias que não cabem mencionar nesse momento.

No que diz respeito a bibliografia gostaríamos de destacar a obra *Pensamento crítico: o poder da lógica e da argumentação* de Epstein e Carnielli ofereceu um ótimo subsídio para o estudo da argumentação, bem como *Lógica Informal* de Douglas Walton. No entanto sentimos falta de mais produções voltadas para o estudo da argumentação sob o viés da lógica informal.

Mais uma vez gostaríamos de afirmar que esta pesquisa não encerra questões a respeito do diálogo nas aulas de filosofia, mas oferece um direcionamento que pode contribuir para tomar encaminhamentos nessa questão, bem como contribuir para futuras pesquisas referentes ao ensino de filosofia.

Consideramos também que a inserção das ferramentas lógicas trouxe resultados positivos apesar das dificuldades, já que foi capaz de deixar uma semente ou pelo menos fertilizar o terreno para o desenvolvimento do pensamento crítico. Destacamos mais uma vez que o objetivo da pesquisa não é superestimar um princípio de aprendizagem (dialógico) em detrimento de outro (expositivo), tampouco desconsiderar as práticas e métodos adotados por colegas com até mais experiência na profissão. A ideia aqui é apresentar uma proposta, possibilidade de alternativa aos anseios coletivos a respeito da efetividade do ensino de filosofia, aliando princípios e métodos de aprendizagem.

Vale ressaltar ainda, que também não pretendemos um ensino de filosofia reduzido à mera instrumentalização e menos ainda atribuir um caráter salvacionista à lógica. Também não estamos defendendo que alguém não possa desenvolver pensamento crítico e bons argumentos sem o estudo sistematizado da lógica, mas acreditamos que se introduzidas as ferramentas lógicas no ensino básico de nível médio, aumentam as chances de que se

desenvolva a consciência crítica criativa e transformadora do mundo. Reforçamos com base na experiência aplicada, não é um trabalho com resultado instantâneo, mas uma construção gradativa cuja celeridade depende de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, pág. 146.

BLAIR, J. Anthony; JOHNSON, J. Ralph. **Lógica Informal: uma visão geral**. Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação. N. 14, jul/dez 2017. Seção tradução

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 06 de jul. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Ciências Humanas e suas Tecnologias**; Parte IV. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

CARBONARA, Vanderlei. **A exposição como princípio para aprendizagem**. In:_____. *O diálogo na formação filosófica: uma discussão sobre metodologia do ensino de filosofia*. In: Maria Alice Coelho Ribas; Marisa Carpes Meller; Ricardo Antonio Rodrigues; Rita de Athayde Gonçalves; Ronai Pires da Rocha. (Org.). *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. 1ed.Ijuí: Unijuí, 2005, v. 1, p. 73-92.

CARNIELLI, Walter A.; EPSTEIN, Richard L. **Pensamento crítico: o poder da lógica e da argumentação**. São Paulo: Ed. Rideel, 2011.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

CESAR, Renata Paiva. **O ensino de filosofia no Brasil**. *Revista Pandora Brasil*. N. 38. Janeiro, 2012.

CRESWELL, John w. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COPI, Irving M. **Introdução à lógica**. Trad. Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. **A incapacidade para o Diálogo**. In:_____. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GALLO, Silvio e ASPIS, Renata L. **Ensinar Filosofia, um livro para professores**. 1ª edição. São Paulo: Ed. Atta, 2009.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GATTI, Bernadete A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE*. Goiânia, v.28, n.1, p.13-34. 2012.

GRACIO, Rui Alexandre. **Vocabulário de Argumentação**. Verbetes Lógica Informal, disponível em: <https://www.ruigracio.com/VCA/LogInformal.htm>

KANT. **Resposta à questão: o que é esclarecimento.** Trad. Márcio Pugliesi. Cognition, v. 13, n. 1, p. 145-154. São Paulo, Jan/jun, 2012.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar.** Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

MAZZAI, Norberto. RIBAS, Maria Alice. **Trajatória do ensino de filosofia no Brasil.** Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001.

MORTARI, Cezar A. **Introdução à lógica.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

MURCHO, Desidério. **O lugar da lógica na filosofia.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

_____. **A natureza da filosofia e seu ensino.** Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 22, N. 44, p. 79-99, jul/dez, 2018.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Filosofia e autonomia: possibilidades?** In: _____ Ensino de Filosofia: teoria e prática. Org. Silvio Gallo. Ijuí: Ed UNIJUI, 2006.

PIRIE, Madsen. **Como vencer todas as argumentações: usando e abusando da lógica.** Trad. Luciana Pudenzi. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ROBINSON, Richard. **Plato's Earlier Dialectic.** Oxford: Clarendon Press, 1953.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Trad. Lilian Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

SINGER, Peter. **Ética prática.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VELASCO, Patrícia Del Nero. **Educando para argumentação: contribuições do ensino da lógica.** 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VICTORA, Ceres Gomes. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema.** Daniela Riva Knauth e Maria de Nazareth Agra Hassen. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WALTON, Douglas N. **Lógica Informal.** São Paulo: editora Martins Fontes, 2012.

ZILHÃO, António. Verbete “Abdução”. In: BRANQUINHO, João; MURCHO, Desidério e GOMES, Nelson Gonçalves. **Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ANEXO 1

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



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

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

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

Você está convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **DIALOGICIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA: A RESSIGNIFICAÇÃO DO DIÁLOGO PEDAGÓGICO PELA LÓGICA**, sob a responsabilidade da mestrand, **MILLA TAMIRES AMORIM PEREIRA**, e do orientador, Prof. Dr. **MARCIO KLÉOS FREIRE PEREIRA**, do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão – Campus São Luís – Ma.

Ao assinar este documento, estou ciente de que:

1. O principal objetivo da pesquisa é: **Investigar como o estudo da Lógica pode ressignificar a dialogicidade no ensino de Filosofia do Ensino Médio tornando-o efetivo.**
2. Essa pesquisa acontecerá **no grupo de estudos “lógica e argumentação”, na escola Centro de Ensino João Evangelista Serra dos Santos**. A pesquisadora usará os seguintes instrumentos: um questionário para coletar dados pessoais e socioeconômicos dos adolescentes participantes; um roteiro de entrevista semiestruturado, bem como a observação participante registrada em diário de campo.
3. O nome dos participantes, assim como todas as informações que possam identificar a participação deles, serão mantidas em sigilo absoluto durante todo o processo e depois do término da pesquisa.
4. As informações obtidas por intermédio dos instrumentos mencionados não apresentam riscos conhecidos à saúde física e mental, possivelmente não causará constrangimentos. Mas, não se exime a possibilidade de certa timidez e/ou ansiedade, por se tratar de sujeitos que estão em fase de construção da subjetividade e pelo desconhecimento do teor da entrevista. Para amenizar ou eliminar possíveis desconfortos, o pesquisador oferecerá o roteiro da entrevista impresso para que o participante conheça o conteúdo. Se essas situações continuarem, o pesquisador dialogará visando diminuí-las. Caso haja persistência, será indagado se o (a) participante deseja interromper temporária ou definitivamente sua participação – se essa resposta for afirmativa, será encerrada a entrevista. Convém ressaltar que a decisão de participação será do adolescente e a autorização será de um dos pais ou responsável.
5. Os benefícios previstos aos participantes referem-se à possibilidade de reflexões relacionadas **ao ensino de Filosofia nas escolas de nível médio, a partir do diálogo**

com rigor filosófico que as ferramentas lógicas proporcionam. Após essas reflexões poderá ser desenvolvido melhor entendimento para toda a sociedade sobre **os impactos que as ferramentas da lógica informal têm na dialogicidade do ensino de Filosofia, que prima pelo rigor argumentativo, efetivando o ensino de Filosofia no que diz respeito aos seus objetivos enquanto disciplina da educação básica.**

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

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

8. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. A orientanda e o orientador podem ser procurados no seguinte endereço institucional: Av. dos Portugueses, 1966, Bacanga, CEP: 65.085-580. São Luís-MA, Secretaria do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO - Fones: _____. Poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa sempre que julgar necessário, pelo telefone: **(98) 9 8710 2403.**

Assentimento Livre e Esclarecido

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

Local: _____ Data: _____/_____/2018.

Assinatura do responsável:

Assinatura da pesquisadora:

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª via)



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª via)

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

DIALOGICIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA: A RESSIGNIFICAÇÃO DO DIÁLOGO PEDAGÓGICO PELA LÓGICA

Eu, _____

abaixo assinado, dou o meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) da pesquisa citada, sob a responsabilidade da mestranda **Milla Tamires Amorim Pereira** do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação do Prof. Dr. **Marcio Kléos Freire Pereira**, do Departamento de **Filosofia** da referida universidade.

Ao assinar este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O principal objetivo da pesquisa é: **Investigar como o estudo da Lógica pode ressignificar a dialogicidade no ensino de Filosofia do Ensino Médio tornando-o efetivo. Em outras palavras, investigar se o estudo da Lógica pode ajudar os alunos do ensino médio a melhorar suas competências argumentativas durante os diálogos.**
2. Essa pesquisa acontecerá **no grupo de estudos “lógica e argumentação”, na escola Centro de Ensino João Evangelista Serra dos Santos.** A pesquisadora usará os seguintes instrumentos: **um questionário para coletar dados pessoais e socioeconômicos dos adolescentes participantes; um roteiro de entrevista semiestruturado, bem como a observação participante registrada em diário de campo.**
3. Obtive todas as informações necessárias para decidir conscientemente sobre minha participação na mencionada pesquisa.
4. As respostas a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à saúde física e mental, e possivelmente não causará constrangimentos. Mas, não se exime a possibilidade de certa timidez e/ou ansiedade. Para amenizar ou eliminar possíveis desconfortos, o pesquisador oferecerá o roteiro da entrevista impresso para que o participante conheça o conteúdo. Se essas situações continuarem, o pesquisador dialogará visando diminuí-las. Caso haja persistência, será indagado se o (a) participante deseja interromper temporária ou definitivamente sua participação – se essa resposta for afirmativa, será encerrada a entrevista.
5. As informações pessoais serão mantidas em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do estudo, incluindo-se sua publicação na literatura científica especializada.

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

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

8. Poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa sempre que julgar necessário, pelo telefone: **(98) 9 8710 2403**.

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

Data: ____/____/2018.

Assinatura do participante:

Assinatura da Pesquisadora:

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

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

Mestranda: Milla Tamires Amorim Pereira

Orientador: Marcio Kléos Freire Pereira

Questionário socioeconômico

Idade: _____ Sexo: _____ Série: _____.

1. Com quem você mora?

- Com os pais
 Com os avós
 Com um dos pais.
 Outros. _____.

2. Com quantas pessoas você mora?

- Moro sozinho
 Até 3 pessoas.
 4 a 7 pessoas.
 Mais de 10 pessoas.

3. Sua casa está localizada em:

- Bairro na periferia da cidade.
 Bairro na região central da cidade.
 Região rural (interior, povoado, sítio, fazenda, etc).
 Comunidade indígena.
 Comunidade quilombola.

4. Qual é o nível de escolaridade dos seus pais? (Marque apenas uma resposta para cada um).

Pai Mãe

- Da 1^a à 4^a série do Ensino Fundamental (antigo primário).
 Da 5^a à 8^a série do Ensino Fundamental (antigo ginásio).
 Ensino Médio (antigo 2^o grau) Incompleto
 Ensino Médio (antigo 2^o grau) Completo.
 Ensino Superior completo.
 Ensino superior incompleto.
 Não estudou.
 Não sei.

6. Quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta)

- () Nenhuma renda.
 () Até 1 salário mínimo (até R\$ 950,00).
 () De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 950,00 até R\$ 2.850,00).
 () Mais de 3 salários mínimos. (acima de 2.850,00).
 () Não sei.

7. Você contribui na renda mensal familiar?

- () Sim
 () Não

8. No seu domicílio há:

- () Aparelho de Som. Quantos? ____
 () Televisão. Quantos? ____
 () DVD. Quantos? ____
 () Geladeira. Quantos? ____
 () Freezer independente. Quantos? ____
 () Máquina de lavar roupa. Quantos? ____
 () Computador (micro, laptop ou notebook). Quantos? ____
 () Telefone fixo. Quantos? ____
 () Telefone celular. Quantos? ____
 () TV por assinatura. Quantos? ____
 () Automóvel. Quantos? ____

9. Com que frequência você tem acesso e/ou utiliza estes meios de informação?

	Diariamente	Nunca	Às vezes	Raramente
Revistas				
Rádio				
Jornais				
Televisão				
Internet				
Livros				

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

- () Branco
 () Pardo
 () Preto
 () Amarelo (oriental)
 () Vermelho (indígena)
 () Prefiro não declarar

11. Você já foi vítima de algum tipo preconceito de ordem étnica (por causa da cor da sua pele ou do seu Estado de origem)?

- () Sim () Não

12. (Apenas Mulheres) Você já sofreu algum tipo de preconceito pelo fato de ser mulher?

- () Sim () Não

ANEXO 4
QUESTIONÁRIO SUBJETIVO

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

Mestranda: Milla Tamires Amorim Pereira

Orientador: Marcio Kléos Freire Pereira

1. O que você espera das aulas de Filosofia?

2. Como foram as aulas de Filosofia em sua turma nesse semestre? Atendeu as suas expectativas? Justifique sua resposta.

3. Ao final das aulas da disciplina Filosofia, você percebeu alguma mudança nas suas ideias ou opiniões?

4. Você sentiu alguma dificuldade durante as aulas sobre argumentação? Comente sobre isso.

5. O que você achou da experiência dialógica realizada em sala de aula? Destaque elementos positivos e negativos.

6. Como podemos melhorar em relação aos pontos negativos?

ANEXO 5

MANUAL SEMINÁRIOS SOCRÁTICOS



MANUAL SEMINÁRIOS SOCRÁTICOS
O DIÁLOGO FILOSÓFICO APLICADO AO ENSINO DA
FILOSOFIA



Índice

Introdução	3
Definição	3
Propósito	3
Vantagens	3
Etapas	4
Preparação	4
Pré-seminário	4
Seminário	5
Pós-seminário	5
Regras e funções	6
Participantes	6
Observadores/conselheiros	6
Professor	6
Dicas de gestão	6
Opções para diagnóstico e avaliação do trabalho de alunos	7
Anexos	8
Ficha de avaliação seminários socráticos	9
Tipos de questões	10
Questões fechadas	11
Questões abertas	12
Tipos de questões a serem desenvolvidas para o seminário socrático	12

Introdução:

Apresenta-se aqui um modelo da ferramenta pedagógica denominada **Seminários Socráticos**. Este modelo é baseado em um resumo da literatura sobre as tradições análogas encontradas na Suécia, EUA e Alemanha (Educação Popular Sueca e "Sokratiska samtal", "The Paideia Seminar", "Great Books" e "Das Sokratische Gespräch" (Diálogos Socráticos)) Essas tradições, apesar de quase idênticas em seus métodos, objetivos e pressupostos teóricos, não tiveram nenhum (ou pouco) conhecimento uma das outras. Depois de comparar a literatura das três tradições, os elementos de cada uma foram fundidos em uma descrição geral.

Definição:

Um Seminário socrático é uma discussão escolar de uma ou mais questões em que as opiniões dos alunos são compartilhadas, provadas, refutadas e refinadas por meio do diálogo com outros estudantes.

☞ Para começar é preciso repensar a ideia segundo a qual toda discussão entre alunos é, por natureza, doxológica, e, portanto, inoperante e desprezível em filosofia

Quadro comparativo Debate vs Diálogo

Debate	Diálogo
E opositivo	É colaborativo
É argumentativo	É conversacional
Defende suposições como verdade	Defende exemplos como verdade
Premia o melhor pensamento	Desafia o pensamento e o expande
Exige uma conclusão	Pode ser de duração indeterminada
Desafios de quem está certo e quem está errado	Encontra força em todas as posições

Propósito:

Em um seminário socrático, os participantes procuram obter uma compreensão mais profunda das leis, ideias, problemas, valores e/ou princípios apresentados em um texto ou mais textos através de um diálogo rigoroso e ponderado em torno de uma ou várias questões postas ao grupo para serem respondidas.

Vantagens:

Oferece oportunidades para leituras críticas de textos

- i. Esclarece ideias e valores
- ii. Melhora os conhecimentos dos alunos e a base de pesquisa
- iii. Cria uma comunidade de investigação
- iv. Desenvolve o pensamento crítico, a resolução de problemas, habilidades de fala e escuta.
- v. Ensina o respeito por diferentes ideias, pessoas e práticas.
- vi. Maximiza a participação dos alunos
- vii. Encoraja o pensamento divergente

Etapas

Preparação

1. **Seleção do texto:** O texto deve ser complexo e rico em ideias que promovam a reflexão e discussão. Textos em literatura, história, ciência, matemática, filosofia, e ou obras de arte ou música podem ser utilizados.
2. **Leitura prévia:** todos os alunos têm que ler o texto selecionado antes da discussão.
3. **Desenvolvimento das questões ou da questão essencial ou de abertura:** Aqui existem duas possibilidades.
 - i. **A primeira** é deixar a cargo do professor a eleição das questões que encaminharão a discussão. Nesse caso o professor faz as questões e os alunos respondem. O professor pode compartilhar a questão ou todas as possíveis questões para discussão com os alunos com antecedência ou apenas momentos antes do seminário começar, dependendo da extensão do texto, complexidade da questão em discussão, as ideias apresentadas no texto e o tempo alocado para a discussão. Se a escolha for por disponibilizar apenas momentos antes do seminário, então o professor deve fornecer tempo adequado para todos os alunos memorizarem a questão essencial, desenvolverem a sua resposta, e identificarem o suporte no texto para a mesma.
 - ii. **A segunda** consiste em transferir para os alunos a responsabilidade da formulação das questões. Nesse caso, os alunos devem trazer as questões prontas e elas servem como senha de entrada dos mesmos na discussão.

Pré-seminário

- Nas aulas com mais de quinze alunos, deve-se dividir a turma em dois grupos e posicioná-los em dois círculos concêntricos. Apenas metade da classe, sentada no círculo interno, participa diretamente na discussão. A outra metade da classe, sentada no círculo exterior, atua como observadores e conselheiros. A participação de cada aluno é avaliada.
- Determinar quais os alunos serão participantes círculo interno e atribuir a cada participante um conselheiro do círculo exterior. O professor deve considerar as habilidades dos estudantes de pensar, ouvir, falar e de leitura quando distribuir os alunos.
- Confeccionar fichas para serem distribuídas entre os participantes (duas ou três no máximo) que servirão de senha de entrada no debate. Cada aluno, antes de falar, deposita uma ficha em um receptáculo no centro do círculo, assumindo assim sua vez de contribuir com o

debate.

- Pouco antes do seminário cada participante e seu conselheiro se reunirão para uma pré-conferência para estabelecer os argumentos do participante na discussão.

Seminário

- Os alunos se sentam em um dos dois círculos (círculo interno para os participantes, círculo externo para os observadores/conselheiros).
- O Professor coloca a questão essencial ou de abertura. Talvez seja necessário colocar outras perguntas para levar os participantes a uma maior compreensão do texto.
- O professor facilita a discussão do seminário, orientando os alunos a uma reflexão mais profunda e esclarecida das ideias do texto, a um respeito por diferentes pontos de vista e à adesão e ao respeito pelo processo de seminário.
- Os estudantes citam evidências a partir do texto, fazem perguntas, falam, escutam, fazem conexões, e adicionam insights ou novos conhecimentos para discutir seus pontos de vista no que diz respeito à questão da abertura.
- O professor faz anotações para fins de avaliação, mas não fornece nenhum *feedback* verbal ou não-verbal que, ou afirme ou que desafie o que os alunos dizem. O professor pode fazer perguntas subsequentes, no entanto, as perguntas do professor são usadas com parcimônia e deliberadamente.
- Quando estiver satisfeito que a questão de abertura foi exaustivamente explorada, o professor coloca uma ou mais perguntas adicionais para examinar pontos centrais do texto.
- Os alunos podem colocar novas questões quando a discussão está esgotada. Novas questões postas devem estar relacionadas com as ideias dos alunos e contribuições em resposta à questão inicial essencial.
- Uma vez que o texto tenha sido explorado exaustivamente o professor pode fazer uma pergunta de fechamento, que é derivada do texto, mas que procura levar os alunos a contextualizarem o tema tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.
- O professor agradece aos alunos por sua participação e resume as principais ideias e conceitos examinados durante o seminário discussão.

Pós-seminário

- Após a discussão, os observadores/conselheiros fornecem *feedback* para os participantes a fim que eles reconheçam seus pontos fortes e identifiquem os seus pontos fracos em uma pós-conferência.
- O professor dará nota a cada observador/conselheiro com base no seu *feedback* escrito e oral para o participante.

Regras e funções:

Participantes

- Só pode participar na discussão, quem tiver lido o texto selecionado.
- Deve defender as suas opiniões com a evidência do texto
- Pode sussurrar com seus observadores/conselheiros se o professor permitir isso.
- Pode se referir a outros trabalhos que a classe tenha lido se o professor permitir isso.
- Pode escrever notas para si durante a discussão se o professor permitir isso.
- Pode fazer perguntas relevantes para outros participantes.

Observadores/conselheiros:

- Deve avaliar a performance dos participantes durante o seminário.
- Deve fornecer *feedback* oral e escrito ao participante após o seminário.
- Não pode falar com seu companheiro durante o seminário, a menos que o professor permita que ele o faça.
- Não pode falar com outros participantes ou observadores/conselheiros, a qualquer momento.

Professor:

- Deve fornecer tempo adequado de reflexão para os alunos responderem apropriadamente.
- Só pode fazer perguntas; não pode declarar suas opiniões ou interpretações.
- Deve exigir que os participantes defendam as suas opiniões com evidências do texto.
- Deve encorajar os participantes a concordar e discordar em face de substanciais razões.
- Pode registrar o número e a qualidade das respostas dos participantes.
- Deve determinar quando concluir o seminário

Dicas de Gestão

- O primeiro seminário deve durar não mais que 30 minutos para os alunos se familiarizem com o formato. Os seminários subsequentes podem ter entre 45-50 minutos, particularmente quando se examina textos mais complexos.
- Os alunos devem ser selecionados para os círculos internos e externos com o cuidado para evitar comportamentos indesejados.
- As regras de ações, expectativas e práticas de classificação devem ser compartilhadas com os alunos antes do seminário.
- Distribuir um número igual de fichas ou "fichas de fala" a todos os participantes; exigir que os participantes usem todas as suas fichas antes do final da discussão.
- Parar a discussão para inserir comentários, elogiar os participantes, ou para frear comportamentos negativos durante o primeiro seminário, quando os alunos se familiarizarem com o formato de seminário, o professor não precisa fornecer qualquer *feedback*.
- O círculo externo deve ser eliminado se as turmas tiverem quinze alunos ou menos.

Opções para diagnóstico e avaliação do trabalho de alunos

- Participação dos alunos e compreensão pode ser determinada e avaliada usando os seguintes métodos:
- Rubrica para avaliar a conduta do estudante, falando, raciocinando, ouvido e/ou preparando.
- Lista de verificação de comportamentos positivos e negativos.
- Auto avaliação

ANEXOS

FICHA DE AVALIAÇÃO SEMINÁRIOS SOCRÁTICOS

1. Preparação/Comprometimento

- A. () Veio ao seminário bem preparado, com anotações e com o texto anotado/marcado.
- B. () Veio ao seminário razoavelmente preparado, com anotações ou com o texto anotado/marcado.
- C. () Veio ao seminário pouco preparado, com poucas notas e o texto não está marcado/anotado.
- D. () Veio ao seminário mal preparado, sem notas e sem o texto marcado/anotado.

2. Conhecimento do texto/leitura prévia

- A. () Através de seus comentários, demonstra um profundo conhecimento do texto.
- B. () Através de seus comentários, demonstra um bom conhecimento do texto.
- C. () Através de seus comentários, demonstra um conhecimento geral do texto.
- D. () Através de seus comentários, ou da falta deles, demonstra pouca compreensão do texto.

3. Escuta

- A. () Através de suas observações, mostra que está ativamente ouvindo os outros participantes oferecendo importantes contribuições para os comentários dos outros.
- B. () Mostra que está ativamente ouvindo os outros participantes, mas oferece poucas ou não importantes contribuições para os comentários dos outros.
- C. () Mostra que está escutando ativamente os outros, mas não oferece contribuições para os comentários dos outros.
- D. () Mostra que não está escutando ativamente os outros e não oferece nenhuma contribuição para os comentários dos outros.

4. Análise crítica

- A. () Faz uma análise sólida e rica apresentando uma compreensão clara e profunda das leis, ideias, problemas, valores e/ou princípios apresentados no texto contribuindo assim para o desenvolvimento do debate.
- B. () Faz uma análise sólida mais geral das leis, ideias, problemas, valores e/ou princípios apresentados no texto, mas não o suficiente para desenvolver o debate.
- C. () Faz uma análise pouco sólida com algumas falhas de compreensão.
- D. () Não oferece nenhuma análise ou comentário.

5. Argumentação/Fundamentação

- A. () Observações muitas vezes remetem a partes específicas do texto
- B. () Observações algumas vezes remetem a partes específicas do texto
- C. () Participante confia mais sobre a sua opinião, e menos sobre o texto para conduzir seus comentários
- D. () Ignora a discussão e os seus participantes

6. Generalização/Contextualização

- A. () Oferece explicações e/ou referências que estendem o diálogo, incentivando o diálogo em grupo sobre a contextualização e universalidade do texto.
- B. () Oferece explicações e/ou referências que estendem o diálogo, mas que não incentivam o diálogo em grupo sobre a contextualização e universalidade do texto.
- C. () Oferece explicações e/ou referências, mas que não estendem o diálogo e não incentivam o diálogo em grupo sobre a contextualização e universalidade do texto.
- D. () Não oferece explicações e/ou referências

TIPOS DE QUESTÕES

A **mágica** dos seminários socráticos está na qualidade e na dinâmica das questões formuladas. Nesse sentido, questões efetivas demandam uma certa habilidade e competência para formulá-las, sendo necessário conhecer um pouco a sua tipologia.

Basicamente, as questões podem ser divididas em dois tipos: **abertas e fechadas**.

QUESTÕES FECHADAS:

Definição:

Existem duas definições que são usados para descrever as perguntas fechadas. Uma definição comum é: "A pergunta fechada pode ser respondida com uma única palavra ou uma frase curta." Assim, "Quantos anos você tem?" e "Onde você mora?" são perguntas fechadas. Uma definição mais restrita que é utilizada as vezes é: "As questões fechadas podem ser respondidas com 'sim' ou 'não'."

As questões fechadas têm as seguintes características:

- Elas dão fatos.
- Elas são fáceis de responder.
- Elas são rápidas para responder.
- Elas mantêm o controle da conversa com o entrevistador.
- A questão fechada geralmente recebe uma única palavra ou resposta muito curta, factual. Por exemplo: "Você está com sede?" A resposta é "Sim" ou "Não"; "Onde você mora?" A resposta geralmente é o nome de sua cidade ou o seu endereço.

QUESTÕES FECHADAS são úteis nas seguintes situações:

- Iniciar a discussão, uma vez que torna mais fácil para a outra pessoa responder.
 - Testar o seu entendimento, ou o de outra pessoa (pedindo perguntas sim / não).
 - Concluir uma discussão
- ☛ Observe como você pode transformar qualquer opinião em uma questão fechada que força um sim ou não, adicionando questões como "não é?" ou "eles não podem?", para qualquer declaração.

A primeira palavra de uma questão configura a dinâmica da questão fechada e sinaliza a resposta fácil pela frente. Estas palavras são: É, Que, Onde, São, Será, Se, etc.

☛ Quando usada na análise e discussão de um texto ajudará a todos na classe ou os participantes de um seminário socrático a chegar a um acordo sobre eventos ou caracteres no texto. Essa pergunta tem geralmente uma resposta "correta".

Problemas das QUESTÕES FECHADAS:

- A questão fechada mal colocada pode matar a conversa e levar a silêncios constrangedores, então é melhor evitá-la quando se pretende uma discussão mais ampla.

QUESTÕES ABERTAS

Definição:

Uma questão aberta pode ser definida assim:

“Uma questão aberta é susceptível de receber uma resposta longa”

Perguntas abertas extraem respostas mais longas. Elas geralmente começam com “o quê”, “porquê” e “como”. Uma questão aberta se dirige ao conhecimento, opinião ou sentimentos do interlocutor. “Diga-me” e “descreva-me” podem também ser usados da mesma maneira como questões abertas.

☞ Embora qualquer questão possa receber uma resposta longa, questões abertas deliberadamente buscam respostas mais longas, e são o oposto de perguntas fechadas.

As Questões Abertas têm as seguintes características:

- Elas exigem que o respondente pense e reflita.
- Elas vão te dar opiniões e sentimentos.
- Elas entregam o controle da conversa para o interlocutor.
- São de natureza exploratória
- Elas permitem que o interlocutor forneça qualquer resposta que escolher, sem forçá-lo a escolher entre opções concretas.

As perguntas abertas são boas para:

- Desenvolver um diálogo.
- Descobrir mais detalhes sobre o texto
- Descobrir a opinião da outra pessoa
-

TIPOS DE QUESTÕES A SEREM DESENVOLVIDAS PARA O SEMINÁRIO SOCRÁTICO

1. Questão ou questões de sondagem (fechadas)

- a. Questão ou questões que ajudarão a todos na classe ou os participantes do seminário socrático a chegar a um acordo sobre aspectos relativos ao tema, problemas, objetivos, características, etc. do texto escolhido. Essas questões têm geralmente uma resposta “correta”.

2. **Questão ou questões essenciais** (abertas)
 - a. Questão ou questões motivadas por uma curiosidade genuína por parte do professor e/ou dos participantes, não tem uma única resposta "correta", é concebida para gerar diálogo que conduza a uma maior compreensão das ideias do texto, e são adequadamente respondidas fazendo-se referência ao texto.
3. **Questão ou questões de conexão com o mundo** (abertas)
 - a. Questão conectando o texto com o mundo real.
4. **Questão ou questões sobre a universalidade do texto**
 - a. Questão que discute a universalidade do texto
5. **Questão ou questões de conclusão** (fechadas)
 - a. Questão ou questões que ajudarão a concluir o seminário estabelecendo um consenso ou apontando os pontos que permanecem obscuros e que requerem investigação posterior.