

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
(PROF-FILO)

Fabricio Ramos Rodrigues

FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
práticas argumentativas e civilidade

São Bernardo do Campo - SP

2019

Fabricao Ramos Rodrigues

**FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
práticas argumentativas e civilidade**

Dissertação apresentada ao Núcleo do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do ABC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia. Linha de pesquisa: Prática de Ensino de Filosofia.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Del Nero Velasco.

São Bernardo do Campo - SP

2019

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do ABC
Elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da UFABC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rodrigues, Fabricio Ramos

Filosofia no Ensino Fundamental II : práticas argumentativas e civilidade /
Fabricio Ramos Rodrigues. — 2019.

153 fls. : il.

Orientadora: Patricia Del Nero Velasco

Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do ABC, Mestrado
Profissional em Filosofia - PROF-FILO, São Bernardo do Campo, 2019.

1. Filosofia. 2. Argumentação. 3. Civilidade. 4. Ensino Fundamental II. 5.
Comunidade de Investigação. I. Velasco, Patricia Del Nero. II. Mestrado
Profissional em Filosofia - PROF-FILO, 2019. III. Título.

Este exemplar foi revisado e alterado em relação à versão original, de acordo com as observações levantadas pela banca no dia da defesa, sob responsabilidade única do(a) autor(a) e com a anuência do(a) orientador(a).

São Bernardo do Campo/SP 28 de junho de 2019

Assinatura do(a) autor(a):

Fabiano Roberto Jesus

Assinatura do(a) orientador(a):

L. Fernando B. M.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fundação Universidade Federal do ABC
Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia
Avenida dos Estados, 5001 – Bairro Santa Terezinha – Santo André – SP
CEP 09210-580 · Fone: (11) 4996-0017
ppf.prof-filo@ufabc.edu.br

FOLHA DE ASSINATURAS

Assinaturas dos membros da Banca Examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Fabricio Ramos Rodrigues, realizada em 30 de abril de 2019:

Prof.(a) Dr.(a) **Luiz Fernando Barrere Martin** (Universidade Federal do ABC) – Presidente

Prof.(a) Dr.(a) **Marcos Antonio Lorieri** (Universidade Nove de Julho) – Membro Titular

Prof.(a) Dr.(a) **Paulo Tadeu da Silva** (Universidade Federal do ABC) – Membro Titular

Prof.(a) Dr.(a) **Paula Ramos de Oliveira** (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) –
Membro Suplente

Prof.(a) Dr.(a) **Mariné de Souza Pereira** (Universidade Federal do ABC) – Membro Suplente



Aos meus pais, Tarcísio e Sandra.

Por tudo.

AGRADECIMENTOS

À CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À Universidade Federal do ABC e ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROFFILO), por essa oportunidade ímpar que me proporcionaram.

Aos Colégios Ateneu Santista e Stella Maris por terem confiado em meu trabalho e na relevância da inserção da Filosofia no Ensino Fundamental.

À professora Patrícia Del Nero Velasco, por ter acreditado neste trabalho desde seu projeto original, e por ter me orientado com competência e prontidão, favorecendo o amadurecimento desta pesquisa.

Ao professor Luiz Fernando Barrére Martin, por ter aceitado gentilmente presidir a banca de defesa desta dissertação.

Aos professores Marcos Antonio Lorieri e Paulo Tadeu da Silva, pelas contribuições feitas no exame de qualificação, fase indispensável para a continuidade do processo de escrita deste trabalho, e por terem aceitado compor a banca de defesa.

Aos professores que lecionaram as disciplinas do PROF-FILO – Alexander de Freitas, André Luis La Salvia, Marília Mello Pisani, Marinê de Souza Pereira, e os já mencionados Patrícia Del Nero Velasco e Paulo Tadeu Silva – por cada aula, cada leitura e cada reflexão compartilhada, fatores essenciais neste processo de estudo e pesquisa.

Aos meus colegas de turma – Arlison, Cristiane, Gilvan, Marcos e Renata –, por todas as trocas de ideias e colaborações durante o processo deste mestrado.

Ao meu irmão Fellipe, por me apoiar e por me fazer acreditar.

Ao meu companheiro Jheferson, pela paciência e pelo incentivo a mim dispensado durante estes anos de pesquisa.

Aos meus amigos, por sempre torcerem por mim.

A Deus, por me sustentar.

“Devemos ouvir cuidadosamente os outros (pois ouvir é pensar),
e devemos pesar nossas palavras (pois falar é pensar)”.

(Matthew Lipman, *Filosofia na sala de aula*)

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo propor práticas argumentativas para turmas de Filosofia do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, relatando, igualmente, a experiência vivenciada com estas práticas em sala de aula. Procura-se mostrar, igualmente, que o trabalho dialógico-argumentativo contribui para o alcance de habilidades que são esperadas para os alunos deste ciclo, conforme o que é determinado pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), principalmente no que se refere a posicionar-se de maneira crítica e responsável em diferentes situações e à formação da consciência e do exercício da civilidade. A fim de cumprir os objetivos supramencionados, parte-se da apresentação de alguns pressupostos defendidos pelo criador do *Programa Filosofia para Crianças*, Matthew Lipman, a respeito da comunidade de investigação, metodologia escolhida como forma de viabilizar a construção do pensamento filosófico entre crianças e adolescentes. Na sequência, procura-se compreender o que é argumentação a partir de diferentes autores que são referência nesta área, além de esclarecer que tipo de civilidade se busca desenvolver junto aos alunos por meio da prática argumentativa. Uma vez exposto o escopo teórico que subsidia a ideia central da dissertação, apresentam-se as práticas argumentativas supra referidas, tendo como pano de fundo as histórias que compõem o livro didático adotado pelo Colégio Stella Maris (Santos/SP), unidade de ensino em que o autor deste trabalho desenvolveu sua pesquisa. Por fim, as primeiras experiências com a construção da comunidade de investigação são relatadas e analisadas à luz do arcabouço teórico lipmaniano.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino Fundamental; Comunidade de Investigação; Argumentação; Civilidade.

ABSTRACT

The present dissertation proposes argumentative practices for Philosophy classes from the 6th to the 9th year of Middle School, also reporting the experience lived with these practices in the classroom. It is also tried to show that the dialogic-argumentative work contributes to the achievement of the skills that are expected for the students of middle school, per what is determined by the National Curricular Parameters (PCNs), primarily regarding positioning themselves in a critical and responsible manner in different situations and the formation of conscience and the exercise of civility. To fulfill the aforementioned objectives, it is based on the presentation of some assumptions defended by the creator of the Philosophy for Children Program, Matthew Lipman, regarding the research community, methodology chosen as a way to make possible the construction of philosophical thought among children and adolescents. In the sequence, it is tried to understand what is argument from different authors that are reference in this area, besides clarifying what kind of civility is sought to develop with the students through the argumentative practice. Once exposed the theoretical scope that subsidizes the central idea of the dissertation, the above argumentative practices are presented, having as background the histories that compose the didactic book adopted by the Colégio Stella Maris (Santos / SP), the college of the author of this book developed his research. Finally, the first experiences with the construction of the research community are reported and analyzed in the light of the theoretical lipmanian framework.

Keywords: Philosophy; Middle School; Research Community; Argumentation; Civility.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. FILOSOFIA (TAMBÉM) É PARA OS MAIS JOVENS	25
1.1 Filosofia no Ensino Fundamental II e a BNCC.....	25
1.2 Filosofia para pensar melhor	28
1.3 Filosofia e comunidade de investigação	35
2. ARGUMENTAÇÃO E CIVILIDADE: SABER FALAR E SABER OUVIR	41
2.1 Que civilidade buscamos?	41
2.2 Argumentação: conceitos, estrutura e importância	47
3. PROPOSTAS DE PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS	57
3.1 Introdução às práticas argumentativas	58
3.2 Práticas argumentativas: 6º ano	63
3.3 Práticas argumentativas: 7º ano	72
3.4 Práticas argumentativas: 8º ano	81
3.5 Práticas argumentativas: 9º ano	88
4. PRÁTICAS E RESULTADOS	95
4.1 Experiência no Colégio Ateneu Santista	95
4.1.1 Relatos das aulas no 5º ano	96
4.1.2 Erros e Aprendizados	106
4.2 Experiência no Colégio Stella Maris	110
4.2.1 Formação da comunidade de investigação	111
4.2.2 Resultado das práticas argumentativas	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151

INTRODUÇÃO

Pensar a Filosofia como disciplina no Ensino Fundamental (E.F.) pode ser considerado por alguns como uma ousadia, ou até mesmo como uma pesquisa infecunda, dado que no Brasil não há obrigatoriedade de sua presença neste ciclo de ensino. Além dessa ausência da Filosofia no currículo do E.F. na maior parte das escolas do país, ela tem sido citada nos últimos tempos quando o assunto é relacionado ao atual cenário político e educacional brasileiro. Estamos nos referindo à denominada *Reforma do Ensino Médio*, já que, possivelmente, a Filosofia poderá ter seu modo de atuação alterado ou diluído em outras áreas no único ciclo que legalmente atua, o Ensino Médio (E.M.). Apesar dessas adversidades que envolvem nossa estimada disciplina, queremos defender seu valor formativo também no E.F. não apenas por intermédio de estudos e teorias sobre este tema, mas por meio da experiência vivenciada no chão da sala de aula que acolhe a Filosofia como disciplina.

Alguém poderia perguntar: mas, para quê Filosofia no Ensino Fundamental? Seria mais uma disciplina para acumular saberes? Seria mais uma exigência escolar no que se refere à realização de atividades avaliativas? Definitivamente, acreditamos que não. Se a Filosofia enquanto disciplina escolar anula o protagonismo do aluno e se limita exclusivamente a conteúdos fechados, então sua atuação nega o seu próprio caráter questionador. Não defendemos a Filosofia como disciplina que compartilha com o ideal de educação bancária – termo utilizado por Paulo Freire para explicitar o modelo tradicional de educação que entende o aluno como um “banco de dados” – onde o professor deposita conhecimentos em seus alunos, ou seja, um processo educacional centralizado apenas na transmissão de conteúdos.

Contrariamente a esta ideia, apresentamos neste trabalho a inserção da Filosofia como disciplina que promove a construção e reconstrução do pensamento por meio de um espaço dialógico chamado *comunidade de investigação*, termo utilizado pelo filósofo estadunidense Matthew Lipman (1922-2010) ao defender uma metodologia que seja eficaz para a atuação da Filosofia desde os primeiros anos escolares. Nesta comunidade, diferentes problemas podem ser colocados em pauta a fim de serem investigados e questionados pelos alunos, estimulando a criatividade, promovendo novos pensamentos mais apurados e rigorosos, descartando ideias rasas e superficiais.

A presença da Filosofia no E.F. é proposta como forma de garantir aos alunos um espaço onde todos os participantes da comunidade de investigação possam pensar sobre aquilo que aprendem, de forma que esse pensamento e esse aprendizado gerem significados em suas vidas. Este processo de pensar o que se aprende e, a partir disso, encontrar um significado, é alcançado por meio da *reflexão*.

E que significa reflexão? A palavra nos vem do verbo latino "reflectere" que significa "voltar atrás". É, pois, um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. Poderíamos, pois, dizer: se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão. [...]. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. E examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar. (SAVIANI, 1996, p. 16)

O termo *reflexão* é entendido aqui conforme a noção conceituada por Demerval Saviani. Sabemos que pensar é próprio do ser humano, mas também acreditamos que o pensamento pode ser aprimorado e, além disso, se tornar uma reflexão. Dessa forma, consideramos que a Filosofia desde a infância pode colaborar no desenvolvimento do hábito de pensar e repensar – pensar de outra forma antes não pensada, repensar sobre aquilo que já se considerava resolvido. Essa prática filosófica construída na comunidade de investigação pode levar à autocorreção e à rigorosidade de pensamentos e argumentos. Por ser feita de forma coletiva, os norteadores dessa prática devem ser a tolerância e o respeito pelo outro, uma vez que nem sempre é estabelecida a convergência de ideias.

A partir dessa perspectiva filosófica, queremos afirmar que não podemos mais considerar como viável e eficaz a preservação de um modelo educacional que não possibilita este espaço de reflexão aos alunos, já que este modelo desestimula o aluno no seu processo de aprendizagem e não otimiza sua iniciativa em pensar sobre aquilo que aprende. Ao mesmo tempo, não podemos conceder apenas à Filosofia a responsabilidade em estimular o *pensar bem* dos alunos, dado que a educação para o pensar deve ser papel de todos os professores em quaisquer disciplinas.

Lipman acredita que o ensino formal, o qual estamos acostumados, não colabora com o desenvolvimento de características comportamentais que são comuns às crianças, como a curiosidade e a vontade de aprender.

A maioria das crianças, independente da formação que tenha, entra no sistema educacional atenta e ávida por aprender, curiosa e confiante. Mas muitas delas acham o processo sem sentido na medida em que

percorrem o sistema e, quando isto acontece, tornam-se progressivamente mais apáticas e sem esperança. Por consequência, a cada ano, o sistema escolar despeja no mundo dos cidadãos adultos um vasto número de indivíduos que ignoram os mecanismos da sociedade em que têm de participar, que são céticos de suas tradições e cínicos em relação a seus ideais. Não podemos nos resignar com isso. (LIPMAN, 1990, p. 66)

A partir desta “espinha dorsal” fundamentada em Lipman, buscamos construir neste trabalho uma proposta que visa colaborar com o desenvolvimento do pensamento dos alunos. Considerando que educação atual tem como centralidade o protagonismo dos alunos, e que a comunidade de investigação, como espaço de diálogo, é um meio para que isso aconteça, então ponderamos que, ao menos, duas coisas precisam ser asseguradas neste processo: primeiro, o aluno tem o direito de ter acesso a ferramentas que colaborem no desenvolvimento de um pensamento lógico para transmitir suas ideias e, segundo, noções de civilidade devem ser essenciais na prática dialógica da sala de aula – e esperamos que, consecutivamente, fora dela também.

Sendo assim, para melhor comunicar nossa pesquisa, dividimos essa dissertação em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, apresentamos brevemente como a Filosofia, enquanto disciplina escolar, pode colaborar com o desenvolvimento de alguns dos objetivos determinados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os alunos do Ensino Fundamental. Da mesma forma, indicamos que algumas das habilidades que se espera desenvolver nos alunos do E.F. prescritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vão diretamente ao encontro do que propomos fazer a partir dessa pesquisa. Quando, por exemplo, a BNCC estima que estes alunos angariem a habilidade de respeitar a diversidade, consideramos que essa prática pode diretamente ser desenvolvida na sala de aula, quando na prática dialógica o aluno é estimulado a respeitar o outro, assim como espera ser respeitado em sua singularidade, em suas crenças e em suas ideias. Ainda no primeiro capítulo, justificamos a presença da Filosofia para os mais jovens – crianças e adolescentes – a partir de algumas obras escritas por Lipman e por alguns de seus colaboradores, bem como com a conceituação de comunidade de investigação, considerando suas características constitutivas e os resultados que se espera com sua construção.

No segundo capítulo, conceituamos o tipo de civilidade que buscamos desenvolver junto aos alunos a partir das aulas de Filosofia. Longe de qualquer espécie de doutrinação que se possa imaginar com o uso deste termo, apresentamos a ideia de civilidade em um sentido restrito à boa convivência entre os pares, de modo que prepondere na comunidade de investigação o direito que cada um possui de ser, ter, pensar, acreditar e expressar o que quiser, desde que o outro seja respeitado em sua dignidade. Considerando que essa comunidade é constituída com base no diálogo e que, muito além disso, o homem moderno (inclusive os mais jovens) está cada vez mais recebendo informações e criando suas próprias conceituações e argumentações sobre elas, buscamos conceituar o que é um argumento conforme sua estrutura básica – premissa e conclusão – e a relevância de se fazer o uso coerente da argumentação para comunicar aquilo que é pensado.

No terceiro capítulo, apresentamos nossa proposta de práticas argumentativas para que sejam desenvolvidas com alunos do 6º ao 9º ano do E.F. As atividades argumentativas são desenvolvidas com base nos livros didáticos da autoria de Gabriel Chalita – *Filosofia e Vida* – com as edições correspondentes aos anos deste período do E.F. Cada obra possui uma história que perpassa todas as unidades do livro, com diferentes personagens e tramas. A partir dessas histórias, extraímos delas alguns temas para a problematização e para a construção de exercícios que estimulem a prática da argumentação. Endossamos que essas atividades não intencionam anular o protagonismo e a criatividade dos alunos, mas que, sim, são propostas para serem utilizadas como forma de colaborar com o desenvolvimento de um pensamento mais lógico, coerente e fundamentado em boas razões. Nessas atividades, os alunos são convidados, por exemplo, a analisar argumentos, avaliando se as premissas são coerentes ou não com as conclusões; a criar argumentos a partir de seus posicionamentos pessoais sobre diferentes temas; e, mais especificamente ao 9º ano, a realizar pesquisas sobre alguns dos temas apresentados a fim de promover a consciência do cuidado em buscar sustentar suas ideias com responsabilidade. Embora essas práticas argumentativas sejam relacionadas aos livros específicos adotados pela escola em questão, acreditamos que os formatos e os objetivos dessas atividades podem colaborar na construção de outras atividades advindas de diferentes referências bibliográficas.

Por fim, no quarto capítulo, apresentamos os relatos das experiências feitas pelo autor deste trabalho nas escolas Ateneu Santista e Stella Maris, ambas situadas em

Santos/SP. Sobre a primeira escola citada, são feitos relatos de alguns temas que foram utilizados para a construção da comunidade de investigação em uma turma de 5º ano – último ano das séries iniciais do E.F. Já na segunda escola citada, unidade atual de exercício docente do autor desta dissertação, são descritos alguns resultados das práticas argumentativas propostas neste trabalho para as séries finais do E.F. Estes resultados são apresentados por meio de digitalizações das atividades respondidas pelos alunos, assim como as descrições dos diálogos que foram estabelecidos após a análise feita coletivamente destas atividades. Os relatos das duas escolas são feitos conjuntamente com a reflexão dessas experiências, a partir do referencial teórico discutido nos capítulos iniciais e considerando os pontos de atenção que são fundamentais para uma melhor atuação em sala de aula.

CAPÍTULO 1.

FILOSOFIA (TAMBÉM) É PARA OS MAIS JOVENS

Há quem diga que a Filosofia é uma atividade inútil. Há quem diga, também, que a Filosofia é devaneio, divagação, coisa de quem não tem muito a fazer. Há os que acreditam que o ato de filosofar leva à rebeldia. Outros, ainda, classificam a Filosofia como uma atividade restrita a uma minoria, devido à dimensão de sua atividade intelectual – o que fez Antonio Gramsci desenvolver uma de suas considerações, a de que todos são filósofos por natureza, a fim de romper com a ideia de que a Filosofia é prática reservada para poucos – ainda que admita que haja diferenças entre o filosofar espontâneo e o filosofar sistemático (GRAMSCI, 2001). Apesar dos preconceitos que se pode ter sobre sua atuação, e das diferentes possíveis conceituações que se podem fazer dela, queremos, neste capítulo, apresentar brevemente um olhar sobre a Filosofia a partir daquilo que acreditamos e da forma como atuamos em sala de aula.

Primeiramente, contudo, discorreremos sobre a presença da Filosofia no Brasil a partir de alguns documentos oficiais. Em seguida, faremos uma defesa de seu valor formativo para os mais jovens, discentes do Ensino Fundamental II (fase etária para a qual a Filosofia não é obrigatória na escola). Nesta defesa, em que também figura nossa concepção de Filosofia, faremos referência a Matthew Lipman e a demais pensadores, como Ann Margaret Sharp e Marie-France Daniel, que constituíram uma vasta pesquisa e reflexão sobre este tema.

1.1 Filosofia no Ensino Fundamental II e a BNCC

A presença da Filosofia como disciplina do currículo escolar foi e ainda é um problema educacional no Brasil. Este tema muitas vezes esteve presente nas discussões no meio acadêmico e até mesmo nas próprias escolas, justamente pela discussão acerca de sua necessidade na formação dos alunos, ou melhor, a busca de uma utilidade prática que justifique o seu ensino nas instituições escolares.

Na história do Brasil, o sentido e o valor formativo da Filosofia aparecem de forma multifacetada. No período colonial, por exemplo, é possível identificar a presença da Filosofia pelos jesuítas na utilização de Aristóteles e São Tomás de Aquino para difundir a hegemonia católica e impedir os avanços da reforma protestante (SAVIANI,

2005). Já na atualidade, com o retorno da Filosofia a partir de 2008¹ como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, os documentos oficiais passam a entender que a Filosofia deve favorecer a construção da competência discursivo-filosófica, isto é, o desenvolvimento da capacidade argumentativa que possibilita aos estudantes a participação em debates, sendo capazes de se defender argumentativamente e, até mesmo, mudar de posições frente a argumentos mais consistentes (VELASCO, 2015).

Embora a presença da Filosofia no Ensino Médio esteja atualmente (e mais uma vez) nos debates a respeito de sua permanência como disciplina obrigatória², queremos desenvolver uma reflexão acerca dos resultados que podemos alcançar com o ensino de Filosofia para crianças e adolescentes no Ensino Fundamental II, mesmo que o ensino filosófico não esteja inserido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) deste ciclo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como *exercício* de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de *solidariedade*, *cooperação* e repúdio às injustiças, *respeitando* o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
 - *posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva* nas diferentes situações sociais, utilizando o *diálogo* como forma de *mediar conflitos* e de tomar decisões coletivas;
- [...]
- *questionar* a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o *pensamento lógico*, a criatividade, a intuição, a capacidade de *análise crítica*, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 69, grifo nosso)

Destacamos acima três dos dez objetivos gerais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os quais entendem que os alunos devem ser capazes de compreender o que é cidadania, que engloba o exercício ativo na sociedade entre direitos e deveres, envoltos de valores como respeito e solidariedade; capazes também de terem posicionamento crítico e responsável, e o cultivo pelo diálogo como referência para solução de conflitos; e capazes de questionar o que é dado na sociedade com problematizações que possibilitem o uso do pensamento lógico, promovendo a análise crítica.

¹ Lei n. 11.684 que alterou a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9394/96), a qual indicava apenas que “conteúdos de filosofia” fossem trabalhados no Ensino Médio.

² Segundo a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (conversão da Medida Provisória nº 746/2016), a obrigatoriedade da disciplina Filosofia no Ensino Médio foi substituída pela inclusão obrigatória de estudos e práticas de Filosofia na Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, retoma-se a necessidade de afirmação do valor formativo da Filosofia como disciplina escolar.

Entendemos que a inclusão da Filosofia nas séries do Ensino Fundamental pode colaborar para o alcance dos objetivos destacados, uma vez que se caracteriza pelo caráter questionador que leva à revisão de conceitos, à reflexão e à argumentação. Por consequência, entendemos que o ensino de Filosofia pode contribuir no processo de aprendizagem das outras disciplinas propostas pelo currículo.

No momento atual, algumas escolas no Brasil estão se apropriando da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada em 2017, para definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, com o objetivo de manter a equidade da educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 07)

O propósito da BNCC é reunir neste documento as aprendizagens consideradas fundamentais a todos os alunos, desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, a fim de que haja um direcionamento comum a todos os jovens do país, tanto do ensino público quanto do ensino privado. Este direcionamento proposto pela BNCC é norteado por competências gerais para cada área de aprendizagem e habilidades para cada disciplina. Em relação às competências específicas da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental II (que correspondem às disciplinas de História e Geografia), podemos destacar:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

[...]

3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos

sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

[...]

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 355)

No decorrer deste trabalho, defenderemos a proposta de inserção da Filosofia desde o Ensino Fundamental utilizando o método da comunidade de investigação (que explicaremos mais adiante), o qual permitirá aos alunos questionar e investigar conceitos, repensar seus pensamentos e aprender a ouvir uns aos outros, de modo respeitoso e civilizado. Consideramos que a proposta feita neste trabalho para a atuação da disciplina de Filosofia no Ensino Fundamental II pode, em certa medida, fomentar o alcance dessas competências almejadas pela BNCC. Compreender a si e ao outro, exercitar o respeito à diferença, propor ideias que contribuam para a transformações de diferentes situações, interpretar e expressar os próprios sentimentos, crenças e dúvidas e construir argumentos para defender ideias que respeitem a todos estão entre os objetivos desta pesquisa.

Não estamos sugerindo com isso uma primazia da Filosofia em relação às outras disciplinas. Mas, consideramos que o caráter inquiridor próprio da Filosofia, praticado no espaço da comunidade de investigação, pode fortalecer tais objetivos: o desenvolvimento de posicionamentos críticos, o espaço para dialogar com o outro, para sustentar ideias, e a oportunidade para problematizar realidades contingentes, o que contribui para a formação de cidadania – entendida pelo documento como participação social sem exclusões onde prevalece a cooperação, a solidariedade e o respeito.

1.2 Filosofia para pensar melhor

A Filosofia inserida nas séries que comportam o final da infância e o início da adolescência - Ensino Fundamental II - objetiva contribuir com o aluno, desde mais jovem, à prática de pensar melhor, desenvolvida gradativamente nos anos deste ciclo. Mas, a que tipo de Filosofia estamos nos referindo?

O professor e filósofo brasileiro Oswaldo Porchat Pereira (1933-2017) procurou diferenciar o ensino da história da Filosofia e o ensinar a filosofar. Em seu texto, *Discurso*

*aos estudantes sobre a pesquisa em Filosofia*³, Porchat questiona se o ensino com base na análise estrutural dos textos filosóficos é a melhor maneira de preparar alguém para o ato de filosofar: “prepara-se alguém para a prática da Filosofia do mesmo modo como se prepara alguém à prática da História da Filosofia?” (PEREIRA, 2005 p. 112).

No decorrer de seu discurso, Porchat esclarece a diferença que existe entre as duas formas de aprendizado. A primeira se vê exclusivamente na repetição dos conceitos filosóficos dos mais antigos. Já a segunda forma - que visa o aprender a filosofar - Porchat entende que, para essa prática acontecer, a história da Filosofia não deve ser o único referencial, embora não descarte o conhecimento de seus principais sistemas como contribuição para o ato de filosofar. Entretanto, o que vale nesta segunda concepção é a manifestação da criatividade e o espaço para os alunos se posicionarem e criticarem teses.

Ensinar a filosofar exige que se filosofe também. Que se tenha a coragem de pensar por conta própria, de propor ideias, de tomar posições, de fazer críticas e de recebe-las. Exige que nos exponhamos publicamente, oralmente e por escrito. (PEREIRA, 2005 p. 122)

Embora Porchat esteja se referindo a um problema específico do ensino de Filosofia na graduação da USP no final da década de 1990, essa preocupação pode ser apropriada para pensarmos outras realidades que ainda hoje experimentam a mesma situação. Além disso, representa um problema de formação acadêmica que, por consequência, se estende às escolas de ensino regular, uma vez que se trata de alunos universitários que se tornarão professores e, muito provavelmente, ensinarão nas escolas da mesma maneira como aprenderam na graduação. E o que propomos com a reflexão sobre a inserção da Filosofia desde a infância é a promoção de uma disciplina escolar que ajude a pensar, isto é, repensar conceitos, refletir e argumentar, e não a repetir sistemas consolidados.

Nas escolas regulares, este problema de repetição de conceitos pode estar presente em diferentes disciplinas. A Filosofia, dado o seu caráter, pode colaborar no movimento de pensar aquilo que se aprendeu.

Matthew Lipman, conhecido internacionalmente por desenvolver um trabalho em defesa do ensino de filosofia para crianças, entende que a Filosofia, ao problematizar conceitos que podem ser contestáveis, gera pensamento. Em sua obra *A Filosofia vai à escola* (1990), afirma:

³ Texto publicado pela primeira vez em 1998, em *Dissenso – Revista de Estudantes de Filosofia*, Departamento de Filosofia da USP.

A filosofia é atraída pelo problemático, pelo controverso, pelas dificuldades conceituais que se escondem nas frestas e interstícios de nossos esquemas conceituais. Não é que os filósofos estejam inclinados a celebrar apenas essas dificuldades e não fazer qualquer esforço para removê-las, propondo esclarecimentos e elucidações. É que simplesmente eles reconhecem tais esforços como inerentes ao sisifismo: o problemático é inesgotável e se reafirma desumanamente, quaisquer que sejam nossos esforços. (LIPMAN, 1990, p. 51)

Para Lipman, o que diferencia a Filosofia das demais disciplinas é justamente o fato de que ela se ocupa com “conceitos essencialmente contestáveis” (LIPMAN, 1990, p. 51). Considerando que, para ele, sempre haverá conceitos que poderão ser problematizados apesar de nossos esforços em superá-los, então entende-se que há postulado certo sisifismo intrínseco à prática filosófica, o que levou o autor a usar o termo “desumanamente” ao se referir a essa natureza questionadora da Filosofia.

Ainda se referindo às demais áreas de conhecimento, Lipman entende que o uso do termo “filosofia” como prefixo de áreas como, por exemplo, “filosofia da ciência” ou “filosofia da história”, é justificado pelo aspecto problemático que se busca conseguir como abordagem. Mas, quando as disciplinas não apresentam caráter problemático, o que se busca é que os estudantes aprendam apenas aquilo que está sendo ensinado, não possibilitando uma investigação conjunta e compartilhada entre professores e alunos (LIPMAN, 1990).

Sendo o pensamento o verdadeiro fundamento da educação, Lipman torna a justificar a necessidade de que a filosofia esteja presente desde os primeiros anos escolares a fim de desenvolver junto aos alunos as habilidades necessárias para pensar nas outras disciplinas.

Seja como for, pode-se efetivamente argumentar que a filosofia é a disciplina cuja forma e pedagogia são uma só coisa. Até onde isto for assim – que a forma dialética da filosofia é idêntica à sua pedagogia –, a filosofia fornece um modelo formidável para o processo educacional como um todo. (LIPMAN, 1990, p. 53)

Lipman desenvolve crítica aos professores que centralizam o objetivo de sua prática docente na memorização dos alunos sobre os conteúdos ensinados, a fim de que estejam preparados para realizarem os testes escolares. Para ele, essa prática não contribui para que os alunos pensem as disciplinas. Mas quem foi e o que pretendia Matthew Lipman?

Como supramencionado, Lipman desenvolveu um trabalho pioneiro em defesa do ensino de filosofia para crianças, trabalho surgido a partir de sua experiência como

professor na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, quando pôde perceber as dificuldades dos alunos em desenvolver seus raciocínios, apesar de serem bons em memorizações e repetições. Assim, Lipman percebeu que o problema não se originava no ensino superior, mas sim, nos primeiros anos escolares.

Sua longa experiência de ensino universitário o levou a acreditar que, efetivamente, quando os jovens adultos chegam à universidade, seu pensamento já está formado, para não dizer fechado. Assim, Lipman chega à conclusão de que a aprendizagem do pensamento autônomo e crítico deveria se fazer nas escolas primária e secundária. (DANIEL, 2000, p. 18)

Por essa razão, Lipman desenvolve um programa de filosofia para ensinar os mais jovens a pensarem bem, valorizando a experiência cotidiana dos alunos e estimulando a prática da investigação. “O objetivo primordial de um programa de Filosofia para Crianças é ajudá-las a aprenderem a pensar por si mesmas” (LIPMAN, 2001, p.81). Este programa é composto por novelas filosóficas que foram compostas e atribuídas para as diferentes faixas etárias. Ainda que a proposta deste presente trabalho não se concentre nas novelas filosóficas escritas por Lipman, acreditamos que as práticas argumentativas que serão apresentadas mais adiante podem, igualmente, colaborar com o desenvolvimento do pensar bem, objetivo central do ideal educacional lipmaniano.

Consentimos com Lipman na confiança de que os jovens participantes deste modelo de educação voltado ao pensar poderão encontrar-se, futuramente, mais preparados não só no ensino universitário, mas também em sociedade, uma vez que este processo educacional visa desenvolver o pensamento autônomo, crítico e razoável, pensamento este que difere do pensamento espontâneo.

O pensar espontâneo é um pensamento natural e acontece de forma automática. Para Lipman, esse pensar espontâneo não corresponde ao pensar bem.

Assim como respirar e digerir, o pensar é um processo natural – algo que todo o mundo faz. Infelizmente isso nos leva a rapidamente concluir que nada pode ser feito para desenvolver o pensar. Inferir que já o estamos fazendo da melhor maneira possível, bem como achamos que não podemos melhorar o modo que respiramos ou digerimos. Mas não é bem assim. O pensar é natural mas também pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada. (LIPMAN, 2001, p. 34)

Daniel afirma que, para Lipman, o pensar bem encontra-se no pensamento *autônomo, crítico e razoável*. O pensamento *autônomo* é aquele em que a pessoa é consciente de seus pensamentos e não teme manifestá-los. Esse pensamento faz com que a pessoa utilize seus conhecimentos para encontrar soluções a seus problemas pessoais de forma criativa, uma vez que não fica preso a reproduzir as informações que possui.

Além disso, o pensar bem também supõe o senso *crítico*, o qual requer da pessoa a prática de colocar em dúvida a informação que teve acesso (semelhante à dúvida metódica cartesiana). Daniel explica que essa dúvida não deve ser entendida como ceticismo, mas como um movimento de pensamento que postula a análise crítica daquilo que lhe é transmitido e, ao fazê-lo, possibilita a autocorreção. Em outras palavras, o pensamento crítico “é o pensamento que 1) facilita o julgamento pois 2) se fundamenta em critérios, 3) é autocorretivo e 4) é sensível ao contexto” (LIPMAN, 1995, p. 172).

Por fim, o pensar bem comporta uma terceira característica, que é o pensamento *razoável*, o qual indica a capacidade de julgar a partir do elo entre pensamento e ação, favorecendo o desenvolvimento da essência humana (DANIEL, 2000).

Mas, voltemos à experiência que Lipman teve na universidade. Embora a constatação feita por ele a respeito de seus alunos universitários tenha ocorrido nas décadas de 1970 e 1980 nos Estados Unidos, acreditamos que essa realidade faz-se presente também no Brasil nos dias atuais por razões distintas como, por exemplo, a concepção de educação escolar como exclusivo processo de transmissão de conhecimentos; ou uma possível má formação dos professores que, por falta de instrumentos, não buscam desenvolver o raciocínio dos alunos nas diferentes disciplinas; ou pela necessidade de cumprirem os conteúdos do currículo, dado que eles são exigidos dos alunos em exames como o ENEM⁴, vestibulares e demais avaliações de monitoramento dos avanços da educação, como o SARESP⁵ e o SAEB⁶.

Não é objetivo deste trabalho investigar as causas que justifiquem o processo educacional que se desenvolve com foco apenas na repetição de conceitos e teorias. Mas, queremos evidenciar que neste modelo denominado por Lipman como *paradigma-*

⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

⁵ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

padrão da prática normal, os alunos são entendidos como adquiridores de conhecimentos a partir da absorção de informações. Entretanto, o que se pretende propor é uma educação sob o chamado *paradigma reflexivo da prática crítica*, no qual entre suas suposições “há a expectativa em torno dos alunos de que estes pensem e reflitam, e que desenvolvam cada vez mais o uso da razão, assim como a capacidade de serem criteriosos” (LIPMAN, 1995, p. 29).

Para ser realizado o paradigma reflexivo da prática crítica, Lipman propõe a instauração da comunidade de investigação, espaço onde o professor se coloca na posição de falível, isto é, se coloca disposto a ouvir seus alunos, a repensar suas ideias a partir das colocações que são apresentadas e, até mesmo, a admitir algum erro sobre determinado assunto (LIPMAN, 2001). Fundamentaremos melhor o que é essa comunidade de investigação, bem como o papel do professor nesta comunidade, na próxima seção deste capítulo.

Quando Lipman propõe esse novo modelo de educação, não faz seu discurso limitado à disciplina de Filosofia, mas se refere às disciplinas no plural, indicando que este novo paradigma deveria ser adotado por todos os segmentos do currículo. No entanto, sabemos que, para isso, seria necessária uma reforma em todo processo educacional. Cabe, por ora, pensarmos no papel que a Filosofia pode ter enquanto disciplina neste ciclo, colocando em prática, mesmo que individualmente, este novo modelo que rompe com uma educação para a memorização e propõe uma educação para o pensar.

Já que o paradigma-padrão da prática normal pode, assim como na experiência de Lipman na Universidade, reverberar nas dificuldades dos alunos de nossa sociedade atual, podemos então pensar como alternativa a atuação da Filosofia desde as séries do Ensino Fundamental como forma de colaborar com o caráter investigativo da educação que objetiva tornar os alunos indivíduos que saibam pensar por si mesmos.

Catherine Young Silva, fundadora do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, afirma na introdução da edição brasileira da obra *A Filosofia vai à escola*, que, para Lipman, “*a filosofia e educação para pensar estão imbricados*” (LIPMAN, 1990, p. 10). Mas afirmar que a Filosofia contribui para que os alunos aprendam a pensar pode parecer muito simplório ou, em certa medida, audacioso, afinal, o ato de pensar não é atividade exclusiva da Filosofia. Lipman cita o filósofo britânico Robin George Collingwood (1889-1943) para esclarecer o que ele acredita ser o papel da Filosofia na escola em relação ao desenvolvimento do pensamento:

Collingwood, por exemplo, defende que o papel da filosofia não é o de nos fazer pensar, mas o de nos fazer pensar melhor. Presumivelmente, ele quer dizer que a filosofia não nos motiva a pensar, mas nos faz pensar melhor porque fortalece nossas habilidades de raciocínio, de investigação e de formação de conceitos, habilidades que já temos. (LIPMAN, 1990, p. 51)

Portanto, a definição defendida por Lipman é que a filosofia não é a geradora do ato de pensar, mas que ela pode contribuir para os indivíduos pensarem melhor. Pode, inclusive, ajudar os alunos a pensarem as demais disciplinas escolares.

Filosofia é um pensar autocorretivo. É o pensar investigando a si mesmo com o propósito de se tornar um pensar melhor. Isto não quer dizer que a filosofia interessa-se apenas por si mesma, mas que quando ela se volta às outras disciplinas, interessa-lhe primeiramente o pensar que acontece nelas (LIPMAN, 1990, p. 60)

E pensar as disciplinas é, para Lipman, o que está em falta nos modelos de educação que formam para a memorização de conceitos e teorias. As crianças assim formadas, futuros alunos de Ensino Médio e das universidades, terão dificuldades em desenvolver seus próprios pensamentos quando as exigências forem maiores.

O que está surgindo agora é que o pensamento está se tornando o verdadeiro fundamento do processo educacional e que a educação construída sobre qualquer outra fundação (tal como o tipo de educação que temos atualmente) será superficial e estéril. Uma vez que as habilidades necessárias para o pensar nas outras disciplinas têm de ser aperfeiçoadas anteriormente, *vemos por que a filosofia precisa deixar de ser um assunto de universidade e tornar-se uma matéria da escola primária* – uma disciplina cuja tarefa é preparar os estudantes a pensar nas outras disciplinas. (LIPMAN, 1990, p. 52 – grifo nosso)

Lipman cita o sociólogo inglês Paul H. Hirst (1946-2003), que defende a relevância do aluno pensar aquilo que aprende, e não apenas reproduzir mecanicamente o que sabe. Não basta, por exemplo, saber os dados históricos, mas deve-se pensar historicamente. Esse modelo de educação, para Lipman, tem por objetivo promover, como já dissemos, o pensar bem, o qual engloba três características: pensamento autônomo, senso crítico e razoabilidade. No entanto, Lipman, na obra *O pensar na educação*, confere à autonomia o objetivo do modelo reflexivo de educação.

Os pensadores autônomos são aqueles que ‘pensam por si mesmos’, que não repetem simplesmente o que as outras pessoas dizem ou pensam, mas que fazem seus próprios julgamentos a partir das provas, que formam sua própria visão do mundo e desenvolvem suas próprias concepções acerca do tipo de indivíduo que querem ser e o tipo de mundo que gostariam que fosse. (LIPMAN, 1995, p. 36)

Essa autonomia é compreendida como realidade social e coletiva, no intuito de indicar que o modelo reflexivo de educação contribui, por exemplo, para formar melhores julgamentos estéticos e morais, não para serem fins em si mesmos, mas para melhorar a qualidade de vida (LIPMAN, 1995), ou seja, o “pensar melhor” atua diretamente na ação do indivíduo no mundo. Da mesma forma, é possível afirmar que um hipotético “pensar pior” também atuaria diretamente na ação do indivíduo do mundo – e isso é o que pretendemos atenuar ao propormos a Filosofia como disciplina no Ensino Fundamental que viabiliza a construção de um espaço democrático onde todos são respeitados em sua singularidade.

Desenvolver práticas argumentativas, objetivo do presente trabalho, é buscar efetivar um modelo de educação que propicia uma oportunidade de reflexão aos alunos que não se esgota nela mesma, mas que visa a atuação no mundo. Para promover o desenvolvimento deste pensamento mais rigoroso a partir da prática argumentativa, sugere-se desenvolver junto aos alunos uma estrutura de aula que viabiliza o diálogo entre os participantes e, consecutivamente, a capacidade argumentativa. Essa estrutura é conhecida como *comunidade de investigação*.

1.3 Filosofia e comunidade de investigação

Lipman propõe a construção em sala de aula de um modelo de participação entre os alunos, chamado comunidade de investigação. Este termo foi criado por Charles Sanders Peirce para se referir aos profissionais da investigação científica, os quais formavam uma espécie de comunidade para, juntos, alcançarem um determinado objetivo. Esta ideia foi ampliada a fim de ser aplicada em outras formas de investigação, científicas ou não (LIPMAN, 1995, p. 31).

Lipman concebe como investigação toda prática autocrítica e autocorretiva que tem como propósito obter um saber compreensivo que, por sua vez, seja capaz de produzir juízos mais apurados acerca do que a nossa experiência do mundo tem de problemática [...] Lipman tem proposto a criação da comunidade de investigação como novo paradigma em educação: as aulas deveriam deixar de ser aquilo que são para converter-se em comunidades de investigação filosófica. (KOHAN, 2008, p. 28-29)

A comunidade de investigação filosófica possibilita em sua dinâmica a participação mais efetiva do aluno que pode revisar conceitos, refletir e argumentar a respeito de determinado tema. Essa estrutura rompe com o paradigma padrão da escola

transmissora de conhecimento, e abre espaço para a efetivação do paradigma reflexivo, onde o centro do processo é o aluno que, em comunidade de investigação, constrói o conhecimento.

A dinâmica proposta por Peirce na comunidade científica é adotada por Lipman: parte-se, primeiramente, de uma dúvida; em seguida, inicia-se a investigação coletiva que buscará “acalmar” a dúvida inicial com uma crença sobre o tema investigado; a crença estabelecida é contra argumentada, ou seja, colocada em questão pelos membros do grupo, recriando a investigação. “Assim, a investigação vai percorrendo um caminho cada vez mais firme em relação à qualidade das crenças que vão sendo estabelecidas na investigação” (KOHAN, 2008, p. 30). Na prática da comunidade em sala de aula, essa dúvida como ponto inicial da investigação pode, facilmente, ser substituída por um problema a ser pensado e investigado, ou por apenas um comentário que possa suscitar diferentes posicionamentos e, conseqüentemente, a construção de argumentos.

Peirce faz uma crítica ao realismo ontológico segundo o qual a verdade emanaria de uma mente individual, considerando como fundamental a realidade construída pelos membros da comunidade. Lipman, por sua vez, aceita o pensamento peirceano para a Filosofia:

Lipman vê com bons olhos esses elementos da concepção peirceana do processo de conhecimento científico, sua ligação a uma comunidade de sentido e significação, o caráter falível do conhecimento, a afirmação dele como um espaço de busca e a necessidade de limpar os obstáculos do caminho da investigação. Aquilo que Peirce propôs para a ciência, Lipman adota para a filosofia. Para Lipman, a filosofia é uma investigação sem limites determinados. (KOHAN, 2008, p. 31)

Lipman entende que a comunidade de investigação não é procedimento exclusivo da Filosofia enquanto disciplina, até mesmo porque sua origem foi no contexto da pesquisa científica. “Em cada disciplina, a abordagem da comunidade de investigação pode ser utilizada a fim de provocar o debate e a reflexão acerca do tema da disciplina” (LIPMAN, 1995, p. 38). Entretanto, o uso da comunidade de investigação como metodologia aparentemente encontra mais dificuldade de viabilização nas demais disciplinas, e as causas para isso não serão pensadas neste trabalho. Parece-nos, mais uma vez, que há certa facilidade de inseri-la no contexto do exercício filosófico, talvez pelo caráter questionador que é próprio da natureza filosófica. Apesar do desuso da comunidade de investigação pelas demais disciplinas, não encontramos impedimento em adotá-la nas aulas de Filosofia. Inclusive, como já discutido aqui, Lipman acredita que o exercício filosófico também contribui para pensar as outras disciplinas.

Assim, por meio da prática da comunidade de investigação no exercício filosófico com as crianças, revoga-se a centralidade da transmissão de conhecimento no processo educativo. A aula de Filosofia se torna um espaço onde a iniciativa e o protagonismo do aluno são chaves fundamentais para a construção do conhecimento.

Ann Margaret Sharp (1942-2010) foi colaboradora de Lipman e é conhecida por fundar o IAPC (sigla em inglês que significa Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças), em 1974, em Nova Jersey. Segundo suas pesquisas, podemos identificar alguns comportamentos de um aluno que é participante dessa comunidade:

[...] aceita, com boa vontade, a correção feita pelos colegas; é capaz de ouvir atentamente os outros; é capaz de considerar seriamente as ideias dos demais; é capaz de construir sobre as ideias dos colegas; é capaz de desenvolver suas próprias ideias sem medo de rejeição ou de humilhação; é aberta a novas ideias; é capaz de detectar pressuposições; demonstra preocupação com a consistência ao apresentar um ponto de vista; faz perguntas relevantes; verbaliza relações entre meios e fins; mostra respeito pelas pessoas da comunidade; mostra sensibilidade ao contexto ao discutir conduta e moral; exige que os colegas dêem suas razões; discute questões com objetividade; exige critérios. (SHARP, 1995, p. 07-08).

As constatações feitas por Sharp dos resultados alcançados por meio do ensino de filosofia com as crianças são indicativos da relevância que há em promover a sala de aula como espaço de investigação. Acredita-se que, assim, a filosofia com as crianças pode tornar o aluno seguro em desenvolver e expor suas ideias aos seus colegas de classe, fazendo isso de maneira consistente, criteriosa e responsável, além de zelar amplamente pelo respeito a todos os membros da comunidade de investigação.

Todavia, para que isso aconteça, é preciso tornar o ambiente escolar um lugar agradável e significativo ao aluno, a fim de que ele possa se sentir motivado a ser membro desta comunidade.

A comunidade de investigação é uma técnica de grupo que propicia o desenvolvimento individual na medida em que faz que a criança tome consciência de suas potencialidades [...] Mas para que as crianças possam ser livres para expressar todas as suas ideias, devem sentir que o clima geral da classe (que compreende seus pares mas também o facilitador) é pleno de confiança e de respeito. (DANIEL, 2000, p. 125-126)

O ambiente precisa ser convidativo para que o aluno se expresse e participe da comunidade de investigação filosófica. Por outro lado, é preciso que todos compreendam que se não houver colaboração de todos os integrantes, sem exceções, dificilmente será instaurada uma comunidade de investigação com qualidade. Essa colaboração não

significa o estabelecimento de um silêncio absoluto, uma vez que uma comunidade de investigação aparentemente organizada e seguidora das regras não significa necessariamente que houve uma investigação propícia ao pensar melhor. A constituição da comunidade de investigação necessita da vontade e iniciativa do aluno de se perceber e perceber igualmente o outro como pessoas indispensáveis nessa composição da comunidade e que, certamente, todos os pensamentos, sem hierarquia, devem ser respeitados.

Isso não significa que todos os tipos de diálogo funcionam como comunidade de investigação. As crianças podem perfeitamente dar risadas, não prestar atenção ou começar a falar todas ao mesmo tempo. Mesmo quando falam ordenadamente, podem não estar escutando o que cada um está dizendo, nem tentando elaborar seu pensamento a partir das contribuições das outras pessoas. Enquanto estão interessadas apenas com o que têm para dizer, sem levar em conta o desenrolar do diálogo, não se pode dizer que estejam participando plenamente de uma comunidade de investigação. (LIPMAN, 2001, p. 46)

Para que haja a referida comunidade, escutar o que o outro tem a dizer é um pressuposto indispensável. Assim estabelecido, a prática da comunidade de investigação filosófica pode fazer com que a criança tome consciência mais clara de suas potencialidades, de suas crenças, de suas visões de mundo. Ao mesmo tempo, a característica autocorretiva do desenvolvimento do pensar bem, defendido por Lipman, pode ajudá-la a romper paradigmas e ultrapassar preconceitos. Mas, para que isso aconteça, o ambiente da comunidade de investigação deve ser favorável – um ambiente agradável que transmita segurança, respeito e confiança. A partir do estabelecimento deste ambiente, a criança poderá exteriorizar suas ideias, concretizando a liberdade de expressão, desenvolvendo seus argumentos lógicos e repensando conceitos. Exatamente dessa forma, acreditamos que a criança passará a desenvolver suas capacidades e, acostumada a esse ritmo, dificilmente abandonaria o “espírito” livre que já conquistou, isto é, o protagonismo de seus estudos.

Ora, se a comunidade de investigação favorece e aceita o critério de quantidade, isto não a impede de buscar e acolher a qualidade. Com efeito, ela inicia a criança no pensamento lógico e lhe fornece as regras e os critérios para atingir um certo grau de congruência (ausência de contradição), de consequência lógica (falar e raciocinar concretamente), assim como de coerência (conceber e enunciar suas ideias de forma homogênea). Ou, em outras palavras, a comunidade de investigação filosófica dá à criança os instrumentos para compreender, examinar e julgar objetivamente as estruturas do discurso (o seu e o dos outros). (DANIEL, 2000, p. 126).

Deve-se estabelecer combinados com as crianças para a efetiva consolidação da comunidade de investigação, e todos precisam desenvolver a consciência da responsabilidade de cumprir estes combinados. É indispensável que a atuação do aluno no grupo seja a de acrescentar, questionar ou problematizar ideias, e não se tornar um aluno repetidor de opiniões já formuladas por outro, ou desconsiderar a fala do outro.

A comunidade de investigação possibilita a promoção de um espaço onde todos têm o direito de expressar suas ideias particulares em relação a algum objeto de estudo, de forma que encontrem consenso de ideias ou, ao menos, respeitem-se diante de possíveis discordâncias. Segundo Daniel:

A comunidade de investigação filosófica ajuda a criança a se tornar uma pessoa moral, à medida que ela mesma é um microcosmo social. Colaborando para a pesquisa filosófica, a criança aprende, pois, a conhecer e, conseqüentemente, a afirmar sua verdade profunda com o objetivo de criar relações autênticas consigo mesma e com seus pares. Aprende igualmente a confiança e o respeito (de si mesmo e dos outros) (DANIEL, 2000, p. 127-128)

Acreditamos que as práticas argumentativas, que veremos neste trabalho, devem considerar as estruturas do argumento lógico: o professor deve estar atento aos critérios que possibilitem a coerência e congruência dos discursos; além disto, sustentaremos que o exercício da argumentação pode ajudar os alunos a entenderem e se apropriarem do espaço de escuta ao que o outro tem a dizer. Nesse sentido, a capacidade argumentativa relaciona-se diretamente à construção da confiança e do respeito, que faz parte da civilidade, conceito que também definiremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2.

ARGUMENTAÇÃO E CIVILIDADE: SABER FALAR E SABER OUVIR

Estamos imersos em uma sociedade marcada pela informação. Hoje, basta fazermos um rápido acesso à internet a fim de obtermos alguma resposta para o que precisamos. Essa realidade tem chegado cada vez mais cedo na vida dos alunos que vivem na zona urbana, onde o acesso à internet e a outras tecnologias é mais disponível. Sendo assim, há, em certa medida, uma democratização da informação, no sentido de que crianças e adolescentes têm partilhado de muitos assuntos que ainda não experimentaram, isto é, não vivenciaram.

Aparentemente, em alguns casos, notamos uma ausência de demarcação entre aquilo que é conteúdo adulto e o que é conteúdo juvenil. Neste cenário, o acesso à informação tem se confundido com conhecimento: as opiniões, muitas vezes infundadas e inconsistentes, são tomadas como “argumentos”; debates são usualmente baseados em afirmações vazias, fundamentadas em “achismos”. Neste contexto, não é raro a ocorrência de imprecisões conceituais, de desrespeito ao outro, de preconceitos e intolerância ao diferente – colocando em risco a civilidade nas relações.

Procuraremos sustentar, nas páginas que se seguem, que a promoção da comunidade de investigação pode colaborar com o exercício da prática argumentativa consistente e, por conseguinte, com a construção da civilidade.

2.1 Que civilidade buscamos?

Para esclarecer o conceito de civilidade que defendemos, vamos, primeiramente, pensar sobre o que Jorge Larrosa Bondía, professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona, discorreu em sua conferência *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2002). Larrosa nos conduz à reflexão da importância que há no uso que fazemos das palavras: “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (LARROSA, 2002, p. 21). Larrosa não se refere a um poder mágico das palavras, mas a um poder que determina nosso pensamento e nossa subjetividade; a palavra dá sentido ao mundo que observamos, dá sentido ao que sentimos e, não menos importante, a palavra que proferimos chega ao outro. Há, portanto, um poder na natureza da palavra que nos exige consciência e responsabilidade.

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. (LARROSA, 2002, p. 21)

Larrosa nos faz pensar que as palavras são mais do que meras palavras; são mais do que apenas a expressão de uma faculdade do intelecto. A partir desta ideia, Larrosa defende que “o sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina” (2002, p. 21). Quer, com isso, afirmar que a informação nos leva a considerar que já sabemos o suficiente para poder opinar sobre as coisas.

Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresenta, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. (LARROSA, 2002, p. 22)

Larrosa defende que o excesso de informação dificulta a experiência, entendida por ele como algo que nos passa, nos toca e nos acontece. Dentre as razões que levam à falta de experiência, o autor cita o excesso de atividades: queremos fazer muitas coisas, estamos sempre mobilizados a fazer algo, impossibilitando que a experiência nos aconteça. Por outro lado, Larrosa afirma o que se requer para que a experiência nos aconteça:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Os requisitos indicados por Larrosa nos lembram muito o que queremos com a construção da comunidade de investigação em sala de aula. Entendemos que a prática em comunidade de investigação pode colaborar no alcance de uma educação mais significativa em que a experiência pode acontecer. Essa experiência não significa a assimilação de uma informação, mas de algo que toque os alunos, algo que aconteça em

suas vidas. E o que nos propomos que lhes toque, que lhes chegue e que lhes aconteça é a construção da civilidade, a qual pode ser adquirida na construção e na prática da comunidade de investigação filosófica.

Antes de explorarmos as relações entre argumentação e a pretendida formação cidadã no espaço da comunidade de investigação, cabe perguntarmos: a que cidadania estamos nos referindo? Sabe-se que dentre os objetivos gerais da Educação Básica brasileira consta a “formação para a cidadania”. Sabe-se, igualmente, que a própria legislação educacional reconhece que “cidadania” (ou “civilidade”) não é um termo unívoco. Neste sentido, se tivéssemos em mente uma sociedade de massas como a que estamos inseridos, a formação para a cidadania poderia ser sinônimo de formação de um indivíduo consciente de seus direitos enquanto consumidor. Em outros contextos, formação cidadã também poderia ser identificada com a obediência ao *status quo*. Neste trabalho, acompanhamos a definição do dicionário Aurélio, segundo a qual civilidade é o “conjunto de formalidades observadas pelos cidadãos entre si em sinal de respeito mútuo e consideração” (FERREIRA, 2010, p. 168).

Admitimos, nesta dissertação, que há diferenças entre ser cidadão na letra da lei e ser cidadão *de fato*. Se na *pólis* grega ser cidadão significava habitar a mesma cidade e ter direito à palavra, “não são todos os que residem em uma cidade que são cidadãos, mas [apenas] aqueles que têm condição de sê-lo” (GALLO; ASPIS, 2010, p. 90). Habitar a mesma cidade e ter direito ao voto não garantem a cidadania. Portanto, acompanhamos Gallo e Aspís, afirmando que “a cidadania não está destinada a todos, mas apenas àqueles que possuem meios suficientes para uma vida livre, independente. [...] São eles que possuem a fala e convivem em liberdade” (2010, p. 91). Em outras palavras, são aqueles que se sabem cidadãos, tendo senso crítico e potência de ação.

Voltemos, agora, às pretensões desta pesquisa. O espaço da comunidade de investigação em sala de aula servirá como espécie de “ensaio” para que o aluno desenvolva os atributos dessa civilidade que defendemos, valorizando o respeito que deve se tornar recíproco e a consideração da dignidade do outro. É importante enfatizar que a dignidade a que nos referimos é um valor universal e intrínseco a cada pessoa, a mesma descrita e garantida em nosso país pela Constituição Federal vigente. O respeito e a consideração à dignidade humana, condições para a concretização da civilidade que buscamos, precisam ser temas esclarecidos e dialogados com os alunos na comunidade de investigação filosófica, a fim de que possam compreender, aos poucos, que estes valores não devem se restringir à sala de aula, mas devem, igualmente, nortear a

convivência com seus pares, com a família e com a sociedade. Acreditamos que esse exercício na comunidade de investigação filosófica pode colaborar na formação de indivíduos que prezam por uma sociedade mais humana, mais consciente e responsável, mesmo diante de uma época onde o avanço tecnológico, a velocidade de informações e o imediatismo contemporâneo tendem a desfavorecer os contatos humanos.

Marcos Antônio Lorieri defende, em sua obra *Filosofia: fundamentos e métodos* (2002), o quanto as pessoas necessitam ser boas pesquisadoras - reflexivas, críticas, rigorosas, profundas e abrangentes.

Pensar o já pensado é o mesmo que repensar, tentar pensar o já pensado, olhando-o de novo. Em uma realidade, como a nossa, onde tudo é convite à rapidez, ao imediatismo, há que haver convites ao contrário e até exercícios que levem ao hábito da reflexão. As afirmações e atitudes impensadas carregam riscos sérios às pessoas. (LORIERI, 2002, p. 37)

Acreditamos que a prática de “pensar o já pensado”, mencionada por Lorieri, pode favorecer um pensamento mais preciso e mais coerente. Em consonância a esta ideia, a proposta das práticas argumentativas vem ao encontro desse objetivo, como uma oportunidade para os alunos do Ensino Fundamental II criarem o hábito da reflexão, colaborando na construção da civilidade em duas esferas: no saber falar, quando se argumenta de maneira distante dos preconceitos ou de ideias sem fundamentos; e no saber ouvir, quando o aluno se coloca disposto a entender o que o outro tem a dizer, mesmo quando suas ideias são divergentes.

Poderíamos, ainda, arriscar afirmar que a prática do falar e ouvir em comunidade de investigação colabora em “pensar o já pensado” no que se refere a atitudes com o outro. Na prática do questionamento e da investigação, certamente, em algum momento, os alunos serão convidados a se colocar no lugar do outro, a buscar entender o que o outro pensa, sente, e o porquê age de determinada forma. Acreditamos que a consciência de civilidade pode se desenvolver a partir da oportunidade de se pensar filosoficamente em comunidade de investigação.

A construção da civilidade é o objetivo que se visa alcançar com a aplicação das propostas das práticas argumentativas deste trabalho. Essa civilidade se dará, portanto, na ação da criança ou adolescente no meio em que vive. É uma prática que segue na contramão de uma sociedade marcada pela velocidade, pelo imediatismo, pelo “bombardeio” de informações e pela formação de opiniões, muitas vezes infundadas: entendemos que essas realidades provocam a ausência de civilidade nas relações, pois

não se encontra nessas práticas espaço para pensar no outro e considerá-lo em sua dignidade.

Não podemos afirmar de forma categórica que o desenvolvimento da competência argumentativa resulta necessariamente em crianças e jovens mais comprometidos com a preservação da civilidade em suas relações, dado que o processo educacional de um indivíduo não se restringe ao ambiente escolar, mas principalmente à família, a qual, como previsto na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente, tem o papel mais importante na formação de um indivíduo.

Mas, por outro lado, acreditamos que a escola, sendo lugar ocupado por uma diversidade de indivíduos que devem (querendo ou não) conviver uns com os outros, pode tentar otimizar essas relações no espaço da comunidade de investigação filosófica por meio da prática da argumentação, a qual exige escuta, reflexão e autocorreção, fatores indispensáveis para um pensamento mais responsável, mesmo que essa prática não seja assimilada plenamente (ou considerada adequada) por todos os alunos.

Se estamos inseridos neste novo mundo marcado pela informação e pela opinião, como afirma Larrosa, e em uma realidade onde tudo nos convida à rapidez, como afirma Lorieri, é compromisso nosso, como educadores, entendermos que nossos alunos, por mais jovens que sejam, também fazem parte desta realidade e, conseqüentemente, estão sendo socializados e formados a partir deste modelo de sociedade.

Um fator que impulsiona o estabelecimento deste novo modelo de sociedade pode ser notado nas escolas da atualidade: o uso feito pelos alunos do aparelho celular, ferramenta de fácil acesso a qualquer tipo de informação. Os aparelhos celulares são tão usuais entre os pertences que os alunos levam à sala de aula quanto seus cadernos, e este fenômeno tem efetiva influência na inserção das crianças e adolescentes nesta sociedade marcada pela informação.

O Comitê Gestor da Internet (CGI), por meio da 5ª edição da TIC Kids Online Brasil (Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil), feita em 2016, estimou que oito em cada dez crianças e adolescentes no país, entre 9 e 17 anos, são usuários da internet, correspondendo a 24,3 milhões de pessoas. O estudo apontou que 91% destas crianças e adolescentes (22 milhões) acessam a internet por meio do celular para jogos e pesquisas. Logo, entendemos que hoje o acesso à rede de informações é muito mais fácil, além de prático e rápido.

Um dado na pesquisa supracitada feita pela CGI nos chama a atenção: 41% destas crianças e adolescentes declararam ter presenciado virtualmente casos de discriminação

e intolerância por diferentes razões, como cor da pele e outras características físicas. Notavelmente, podemos concluir duas coisas: em primeiro lugar, a ausência de civilidade tem sido comum (também) entre os jovens e; em segundo lugar, os mesmos jovens que acusam ou são acusados são os mesmos que estão sentados nas cadeiras das nossas salas de aula.

Não é tema deste trabalho tratar sobre o acesso à internet por parte dos alunos. O que queremos constatar com os dados apresentados acima é que as mesmas crianças e adolescentes que estão em nossas salas de aula estão muito próximas de informações e reproduzindo cada vez mais sobre aquilo que ouvem e leem, seja em casa, entre os amigos, na escola ou na internet; nesta última, em redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas e canais de vídeos.

Diante do acesso a tantas informações e a formação de suas opiniões, surgem alguns questionamentos: os alunos sabem sobre o que estão falando? Realizaram uma efetiva pesquisa antes de defenderem suas ideias? Conseguem estruturar de forma adequada e concatenada seus argumentos, a fim de sustentar as conclusões que defendem?

O problema com que nos deparamos é justamente que, muitas vezes, a argumentação se dá sem o devido rigor, reflexão e responsabilidade. Claramente, isso não retrata um problema que atinge apenas os mais jovens, ao mesmo tempo que não se trata de um problema a ser resolvido exclusivamente pela Filosofia. Mas, enquanto professores desta disciplina e adeptos à construção de uma comunidade de investigação junto ao alunado, podemos questionar: qual é nosso papel enquanto educadores diante deste quadro? A escola tem preparado seus alunos para essa sociedade da informação? A escola tem sido espaço que oportuniza aos alunos o exercício de interpretar o que se ouve e de ter cuidado ao se expressar? Se a argumentação tem sido um meio tão utilizado pelos alunos em diferentes esferas, mesmo que sem muito rigor, como torná-la instrumento que objetiva alteridade e respeito?

Diante destas e outras perguntas possíveis acerca da importância e da responsabilidade em saber argumentar, discorreremos sobre como as aulas de Filosofia no Ensino Fundamental II podem colaborar com a prática que visa a construção de argumentos rigorosos, não apenas como um fim em si mesma, mas como meio de se aproximar de um espaço democrático que zele pela civilidade. Quer-se, portanto, por meio de um espaço onde há responsabilidade na defesa de ideias, criar um ambiente onde todos possam falar e serem ouvidos.

Faremos, a seguir, a fundamentação teórica sobre argumentação, considerando como pesquisadores conceituaram argumento, como sua estrutura é estabelecida e como nós consideramos sua importância de ser desenvolvida em comunidade de investigação na sala de aula.

2.2 Argumentação: conceitos, estrutura e importância

É muito comum ouvir de algumas pessoas, inclusive de alunos, que as aulas de Filosofia têm como utilidade ensinar os alunos a pensarem, ou então, a formarem opinião. É fundamental rompermos com esses paradigmas. Primeiramente, o pensamento é próprio do ser humano – pensa-se bem ou pensa-se mal com ou sem Filosofia; e ter ou não opinião sobre algum assunto é atividade que pode pertencer a qualquer indivíduo sobre qualquer assunto.

O que podemos afirmar, no entanto, é que a Filosofia, problematizadora por sua natureza, busca aprimorar o pensamento, de modo a expressar aquilo que se considera um pensamento coerente e, assim, argumentar de forma clara e objetiva aquilo que é pensado.

A fim de explorar possibilidades de trabalho com argumentação em sala de aula, precisamos, antes, definir o que entendemos por argumento (indicado por “A” na citação) e, em alguma medida, justificar a sua relevância para o ensino de Filosofia.

Num primeiro significado, A. é qualquer razão, prova, demonstração, indício, motivo capaz de captar o assentimento e de induzir à persuasão ou à convicção. [...]. O significado generalíssimo da palavra A. também é esclarecido pela definição de S. Tomás: "A. é o que convence [...] a mente a assentir em alguma coisa" [...] e pela de Pedro Hispano, que retoma a expressão de Cícero: "A. é uma razão que dá fé de uma coisa duvidosa" [...]. No mesmo sentido, essa palavra é usada por Locke na definição da probabilidade, que existe quando "existem A. ou provas capazes de fazer uma proposição passar por verdadeira ou de ser aceita como verdadeira" [...]. E Hume, por sua vez, dividia os A. em demonstrações (puramente conceituais), provas (empíricas) e probabilidades [...]. Nesse sentido, A. é qualquer coisa que "dá fé" segundo a excelente expressão de Cícero, isto é, que de algum modo produza um grau qualquer de persuasão. (ABBAGNANO, 2007, p. 79)

Em um primeiro momento, Abbagnano defende argumento como instrumento de persuasão, isto é, utilizado para convencer o interlocutor sobre determinado assunto em que se predomina a dúvida. Como força de sua definição, Abbagnano utiliza alguns nomes da história da Filosofia: São Tomás de Aquino, ao relacionar argumento com convencimento; Pedro Hispano, que retoma Cícero ao articular argumento como forma

de dar fé àquilo que se tem dúvida; Locke, que defende argumento como prova capaz de fazer uma proposição ser aceita como verdadeira; e Hume, que entende os argumentos como demonstrações conceituais e até mesmo provas empíricas. De forma geral, argumento é entendido aqui como mecanismo que visa convencer o outro sobre determinado assunto. Partindo deste princípio, podemos entender que, antes mesmo de buscar convencer o outro (ou simultaneamente ao ato de argumentar), os argumentos fundamentam no interior do intelecto nossas crenças e, sendo assim, são centrais para que possamos defendê-las e convencer o outro acerca de sua pertinência.

No segundo significado entende-se por A. o tema ou o objeto [...], o assunto de um discurso qualquer, aquilo em torno de que o discurso versa ou pode versar. A esse segundo significado do termo vincula-se o seu uso em lógica e matemática para indicar os valores das variáveis independentes de uma função. Nesse sentido, A. é o que preenche o espaço vazio de uma função ou aquilo a que uma função deve ser aplicada para que tenha determinado valor. (ABBAGNANO, 2007, p. 79)

Em segundo momento, e de forma complementar, Abbagnano entende argumento como tema, objeto ou assunto que forma um discurso, que possibilita uma sentença acontecer, que preenche um espaço necessário para que se possa chegar em um “determinado valor” - entendido como conclusão, princípio, aquilo que se quer defender.

Outra possível definição de argumento é apresentada pela professora Patrícia Del Nero Velasco, em seu livro *Educando para a Argumentação* (2010):

[...] um argumento é uma defesa: defende-se uma ideia com base em outra(s). Dessa forma, um argumento deve conter uma tese central e também as informações que atestam esta determinada tese. Mas o que garante que esse conjunto de ideia constitui um argumento? A caracterização de um argumento está justamente no encadeamento entre as ideias: a tese central é consequência das suposições aceitas. (VELASCO, 2010, p. 32)

Em outras palavras, a autora busca esclarecer que um argumento não é apenas um conjunto de ideias. É imprescindível que as informações (premissas) sobre determinado assunto estejam concatenadas, a fim de possibilitar a inferência de uma nova informação (conclusão). Velasco completa que o argumento “é a expressão da inferência, uma vez que enuncia as hipóteses tomadas como base (premissas) e encadeia-as com a informação nova dali extraída (conclusão)” (2010, p. 32). Inferência, por sua vez, é o raciocínio feito diante das informações apresentadas, chegando a uma nova informação.

Velasco também cita a definição de argumento feita pelos pensadores norte-americanos John Nolt e Dennis Rohatyn: “Um argumento é uma sequência de enunciados

na qual um dos enunciados é a conclusão e os demais são premissas, as quais servem para provar ou, pelo menos, fornecer alguma evidência para a conclusão” (NOLT; ROHATYN apud VELASCO, 2010, p. 32). Argumentar exige rigor, ou seja, que as premissas sejam capazes de justificar aquilo que é afirmado na conclusão, mas não necessariamente nesta ordem, já que, segundo Velasco, “a conclusão nem sempre é a última sentença enunciada” (2010, p. 39). Velasco exemplifica a não utilização da conclusão como encerramento de uma estrutura argumentativa do seguinte modo:

[...] no discurso cotidiano, nem sempre a conclusão é a última sentença enunciada. Pode-se, por exemplo, começar proferindo a conclusão e, depois, mencionar a(s) premissas que a sustenta(m), como no seguinte caso: “o gol foi anulado, dado que o jogador se encontrava em posição de impedimento”. Neste argumento, justifica-se que o gol foi anulado (conclusão) com base na premissa de que o jogador estava impedido. (VELASCO, 2010, p. 56)

Exemplos como este, proposto por Velasco, além de apresentar uma ordenação argumentativa que não dispõe a conclusão como última sentença, nos leva a perceber o quanto o uso da argumentação é corriqueiro. Argumenta-se sobre um jogo de futebol, sobre a ação de um político, sobre uma moral religiosa ou até mesmo sobre a escolha de uma roupa. Argumenta-se em um jantar de família, nas redes sociais e, também, na escola.

Anthony Weston, professor e filósofo americano, chama a atenção para uma possível distorção do conceito de argumento que, segundo ele, é entendido por alguns como uma forma de expressar seus preconceitos. Em sua obra *A arte de argumentar*, Weston afirma:

Neste livro, argumentar quer dizer oferecer um conjunto de razões a favor de uma conclusão ou oferecer dados favoráveis a uma conclusão. Neste livro argumentar não é apenas a afirmação de determinado ponto de vista nem uma discussão. Os argumentos são tentativas de sustentar certos pontos de vista com razões. Neste sentido, os argumentos não são inúteis; na verdade, são essenciais. (WESTON, 1996, p. 05)

Weston entende que argumentar não é discutir ou criar um ambiente desagradável, mas sim, apresentar pontos de vista que possam sustentar aquilo que acredita. Weston, ainda, considera que há conclusões fundamentadas em boas razões e outras em razões menos boas (WESTON, 1996).

Considerando essa conceituação, algumas práticas argumentativas propostas neste trabalho irão desafiar os alunos a analisarem argumentos para considerar se suas premissas são suficientemente razoáveis para sustentar algumas conclusões. “Precisamos, por isso, de apresentar argumentos para sustentar diferentes conclusões e, depois, avaliar

tais argumentos para ver se são realmente bons” (WESTON, 1996, p. 05). Práticas como essa colaboram para o exercício de um pensamento mais rigoroso e coerente.

No entanto, cabe aqui diferenciar a prática argumentativa da prática opinativa. A opinião não possui necessariamente compromisso com aquilo que a sustenta, já que é formada por crenças e “achismos”, presentes no cotidiano e nos mais diversos ambientes de socialização. O professor Walter A. Carnielli, em entrevista ao portal Nexa, em 2016, esclarece que muitas pessoas se veem no direito de expressar suas opiniões sobre os mais diversos assuntos, mas que isso não pode ser confundido com argumentação:

Claro que todos têm o direito de manter sua opinião, mas opinião não é argumento. A democracia também é feita de opiniões - ninguém precisa argumentar para votar no candidato que preferir, basta manifestar sua opinião nas urnas. Mas quando o candidato quer nos convencer, ou quando queremos convencer os outros sobre nossa posição política, nossas crenças não bastam. (MONTESANTI, DIAS, 2016)

Uma comunidade de investigação em sala de aula fundamentada exclusivamente em opiniões anula o caráter investigativo e filosófico, impossibilitando o questionamento de conceitos e a conseqüente construção de boas razões que possam fundamentar argumentos. É como plantar em terreno infértil – é atividade inútil e sem resultados –, além de abrir margem para discursos inflamados e, até mesmo, a perpetuação de preconceitos.

Por outro lado, podemos considerar que, a partir de uma opinião, é possível construir o caráter argumentativo quando os envolvidos buscam analisar as suposições e investigar o conteúdo que está sendo pensado para inferir resultados. Com isso, entendemos que as aulas de Filosofia, a partir da comunidade de investigação, devem ser construídas de forma argumentativa, superando o caráter opinativo.

Considerando que a opinião não tem compromisso em apresentar fundamentações rigorosas para aquilo que se defende, ressaltamos que a argumentação pode ser desenvolvida já no Ensino Fundamental, ainda que de forma mais simples, a fim de que os alunos aprendam gradativamente a exigirem, de si mesmos e dos outros, discursos fundamentados em boas razões para considerar ou contrapor determinadas ideias. Não estamos querendo formar com isso jovens intolerantes com o senso comum e com discursos não-argumentativos, mas sim, cidadãos críticos que foram estimulados a terem iniciativa em esclarecer discursos e imposições que, muitas vezes, podem enganar e manipular as pessoas. Acreditamos, inclusive, que o bom desenvolvimento argumentativo, para ser estabelecido, tem como pressuposto o saber ouvir – dado que não

é possível formular suas boas razões sem ouvir o que o outro tem a dizer (mesmo que este outro seja um livro ou uma ideia). E para isso acontecer, o mínimo de civilidade é subentendido, pois quem quer ser ouvido, precisa ouvir, quem quer contrariar um discurso, precisa ouvir quem o defende.

Sendo assim, ao propormos o exercício da argumentação em sala de aula, visamos desenvolver junto aos alunos a consciência do cuidado que é necessário assegurar em nossos posicionamentos. Esse cuidado pode, inclusive, levá-los à prática do estudo/pesquisa para a construção de um argumento (quando o assunto exigir), podendo motivá-los a fundamentar com maior rigor suas ideias, formando, assim, argumentos mais coerentes. Conseqüentemente, os alunos poderão entender o quanto é importante buscar ser mais responsáveis naquilo que dizem, seja na escola, no mundo virtual ou em outro espaço qualquer de interação social.

A partir dessa ideia, defendemos que nossa proposta de práticas argumentativas se aproxima com a Abordagem das boas razões, também desenvolvida por Lipman:

Embora a lógica formal possa ajudar as crianças a se tornarem cientes de que podem pensar de um modo organizado, não incentiva, realmente, o uso do pensamento estruturado, já que sua aplicação é tão limitada [...]. Em contraste com as regras da lógica formal, essa abordagem [das boas razões] não tem regras específicas, e sim, pelo contrário, enfatiza o buscar razões em relação a uma determinada situação e avaliar as razões que se deu. (LIPMAN, 2001, p. 189)

A lógica formal não é por nós depreciada, em nenhuma medida. No entanto, as práticas argumentativas desenvolvidas para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental se sustentam na abordagem das boas razões lipmaniana, já que, conceitualmente, essa abordagem visa especificamente o uso coerente de boas razões para sustentar suas ideias⁷.

Conforme Lipman, essa busca de razões tem quatro características: 1) imparcialidade, o que leva a evitar discursos preconceituosos; 2) objetividade, que evita versões preconcebidas dos resultados que se quer alcançar; 3) respeito pelas pessoas, que considera importante a fonte de razões do outro (e relaciona-se com o que defendemos como civilidade); 4) busca de razões superiores, que entende que novas investigações podem ser feitas após os resultados definidos pela comunidade (LIPMAN, 2001).

Esta última característica da busca de razões leva-nos a enfatizar que, apesar do cuidado que se deve ter com a construção de argumentos rigorosos, é necessário ter em

⁷ Ademais, não temos a pretensão de trabalhar qualquer sistema lógico formal com as crianças.

conta que eles não podem ser classificados como inquestionáveis. É imprescindível que os alunos saibam que é possível problematizar e repensar conceitos que são defendidos como acabados, afinal, foi dessa forma que se originou e ainda se mantém o exercício filosófico. A partir dessa compreensão, torna-se possível manter com os alunos uma comunidade democrática que investiga e discute conceitos, considerando que dessa forma há um caminho para aprimorar o conhecimento, desenvolver a argumentação e superar o campo da opinião, o qual, em sua prática mais corriqueira, não possui compromisso com o rigor de suas razões ao afirmar qualquer coisa.

Ainda sobre o conceito de argumento, Carnielli o define como uma “viagem lógica” que parte das premissas até a conclusão. Para o portal Nexa, Carnielli afirma:

Um bom argumento é aquele em que há boas razões para que as premissas sejam verdadeiras, e, para além disso, as premissas apresentam boas razões para suportar ou apoiar a conclusão. Em outras palavras, as premissas que você apresenta devem ser precisas e verdadeiras, e devem produzir uma razão para se pensar que a conclusão é verdadeira. (MONTESANTI, DIAS, 2016)

Diferentemente do que afirmou Carnielli, neste trabalho não entendemos que as premissas devam ser julgadas como verdadeiras, mas sim como supostamente verdadeiras, isto é, premissas que são entendidas como boas razões para sustentar um argumento. Consideramos que um debate com argumentos deve incitar a avaliação e a reflexão das premissas, se elas são boas ou não para sustentar aquilo que é defendido. Assim, consideramos ser arriscado classificar as premissas como precisas e verdadeiras, já que isso pode postular o fim de um debate e de possíveis reflexões e autocorrekções. O que defendemos é que as premissas sejam entendidas como razoáveis para se ter um bom argumento, ou seja, é preciso que haja coerência entre as premissas e a conclusão – aquilo que se defende na conclusão precisa estar bem fundamentado/justificado/explicado nas premissas. A argumentação busca convencer o interlocutor, mostrando que as premissas utilizadas direcionam àquela conclusão defendida.

Lucie Olbrechts-Tyteca (1899-1987), filósofa belga, e Charles Perelman (1912-1984), filósofo polonês (embora tenha passado maior parte da sua vida na Bélgica), apresentam um olhar sobre o cuidado daquele que argumenta. Ao contrário do que pode parecer, que quem argumenta pode assemelhar-se a certa arrogância ou, nos termos de Weston, incitar uma discussão, Perelman e Tyteca sugerem a ideia de que argumentar para que o outro entenda seu pensamento significa cuidado pelo outro – deseja-se que o

outro acompanhe o mesmo raciocínio para que possa, assim como o interlocutor, alcançar o mesmo estado de espírito em que ele se encontra.

Com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental. Portanto, às vezes é uma distinção apreciada ser uma pessoa com quem outros discutem. [...] Cumprir observar, aliás, que querer convencer alguém implica sempre certa modéstia da parte de quem argumenta, o que ele diz não constitui uma “palavra do Evangelho”, ele não dispõe dessa autoridade que faz com que o que diz seja indiscutível e obtém imediatamente a convicção. Ele admite que deve persuadir, pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 18)

É importante ressaltar que os autores indicam a modéstia necessária àquele que argumenta, além da convicção que se precisa ter de que aquilo que se afirma numa argumentação não deve ser entendido, nem pelo que diz, nem pelo que ouve, como palavras de autoridade e sem espaço para questionamentos. Caso contrário, isso anularia o caráter filosófico na comunidade de investigação que busca pensar e repensar conceitos.

Dessa forma, as práticas argumentativas vão ao encontro do ideal lipmaniano de tornar a educação um meio de levar os alunos a pensarem melhor. São práticas que, conforme nosso entendimento, podem colaborar no melhor desenvolvimento das habilidades de pensamento dos alunos, assim como foi o ideal proposto e defendido por Lipman em seu programa.

Lipman indica que os princípios da lógica são os critérios que colaboram para que o pensamento seja mais habilidoso e eficiente. Todavia, Lipman não defende que as crianças devam aprender lógica na escola. Segundo sua concepção, a lógica é aprendida ao mesmo tempo em que a criança aprende a linguagem, isto é, quando aprende a falar. O filósofo exemplifica que a criança, ao ouvir, por exemplo, que se fizer determinada coisa que quer, irá ser penalizada, ela entende que, se não quer ser penalizada, não deve fazer aquilo que deseja. Para ele, as crianças são capazes de realizar esse tipo de raciocínio ainda bem jovens (LIPMAN, 2001).

Articulando esse pensamento aos conceitos de argumento acima trabalhados, podemos afirmar que a criança, ao concluir o que não pode ser feito a partir das premissas que lhe foram dadas, concretizou a inferência. E podemos pensar em outros tantos exemplos que corroboram com essa ideia, tais como: “se você não se alimentar bem, você vai ficar doente”, ou, “se você não estudar, não será aprovado”, ou ainda, “se você não

respeitar, poderá não ser respeitado”. Desenvolver as práticas argumentativas com os alunos, mesmo que seja partindo de ideias mais simples, pode fomentar a capacidade de identificarem conclusões que não têm conexão com determinadas premissas, ou até mesmo conclusões embasadas em premissas que não são suficientes para sustentá-las.

Tirar inferências que não sejam válidas pode não ser considerado como pensar bem mas, no entanto, é pensamento. Não conseguir chegar a conclusões apropriadas, definir e classificar mal, não avaliar criticamente os acontecimentos, são exemplos de pensamento – mas de pensamento pobre. (LIPMAN, 2001, p. 35)

Desenvolver as práticas argumentativas pode cooperar com o desenvolvimento de um pensamento mais rigoroso e capaz de fazer crítica diante de discursos falsos, preconceituosos ou tendenciosos.

Para Lipman, desenvolver um programa de habilidades de pensamento com os alunos está além de capacitá-los a lidarem com suas tarefas cognitivas imediatas, uma vez que visa os preparar para desenvolver uma estrutura de pensamento que seja mais efetivo no futuro.

O objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, em tomadoras de decisões, mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a serem indivíduos mais reflexivos, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis. As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só têm um senso melhor de quando devem agir mas também de quando não devem fazê-lo [...]. Assim, um dos objetivos de um programa de habilidades de pensamento deveria ser o desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre pensamento e ação. As crianças que refletem estão preparadas para emitir bons juízos e crianças capazes de realizar bons julgamentos dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração. (LIPMAN, 2001, p. 35)

A elaboração de práticas argumentativas, proposta neste trabalho, justifica-se na ideia de que o desenvolvimento argumentativo pode colaborar com a construção da civilidade, tornando os alunos mais conscientes e reflexivos. Conforme Daniel, “é na discussão entre os pares que a criança aprende a articular seu pensamento, a formar uma opinião pessoal e a se abrir para as diferentes perspectivas” (DANIEL, 2000, p. 22). Acreditamos que a prática da comunidade de investigação pode desenvolver, de forma gradativa, o hábito de buscar coerência em seus discursos, a capacidade de se autocorrigirem e, ao mesmo tempo, o saber conviver bem com aquele que pensa diferente, não necessariamente na convergência de ideias, mas dispostos a considerar como legítima a multiplicidade de perspectivas que se pode ter sobre um mesmo assunto.

Além do desenvolvimento (intelectual e afetivo) da pessoa, o fato de viver numa comunidade de investigação possibilita igualmente à criança viver relações interpessoais mais harmoniosas. Porque falar e escutar supõem uma reciprocidade, uma abertura ao outro, uma lição de ética a dar e a receber. A criança aprende, também, por meio do intercâmbio filosófico, a se tornar não apenas consciente mas também responsável por seus atos. Nesse sentido, a comunidade de investigação constitui uma educação ou, mais precisamente, uma educação moral (DANIEL, 2000, p. 24).

Todavia, é claro que não podemos aqui garantir a eficácia da proposta, no sentido de assegurar que os alunos, por meio da participação na comunidade de investigação e das práticas argumentativas, certamente se tornariam indivíduos dispostos a criar julgamentos adequados e em consideração ao outro.

Sobre isso, Lipman diferencia o pensar e o fazer, considerando que a moralidade não se resume a conhecer e seguir as regras da sociedade:

Não tem muito valor ensinar a uma criança o que é universalmente certo fazer numa determinada situação quando ela não se interessa por nada, nem por ninguém. É difícil imaginar como uma criança que não está interessada nos sentimentos das outras pessoas poderia ter qualquer simpatia por suas necessidades, ou como alguém que não tem o hábito de se colocar no lugar nas outras pessoas teria qualquer interesse em agir de acordo com as regras morais mesmo que as conhecesse e as aceitasse. (LIPMAN, 2001, p. 217)

Embora a civilidade seja o objetivo do desenvolvimento das práticas argumentativas neste trabalho, é importante termos clareza de que há muitos fatores além do cotidiano da sala de aula que influenciam na formação da conduta dos alunos. Ao mesmo tempo, cabe salientar que não é intenção da Filosofia no Ensino Fundamental doutrinar os alunos, já que isso se desviaria completamente do propósito do trabalho defendido até aqui.

Entendemos que o saber, ou estar preparado para algo, não significa necessariamente estar disposto em fazer, isto é, em agir em conformidade com aquilo que sabe. Da mesma forma, entendemos que o saber difere do sentir, ou seja, a ausência de sensibilidade pode impossibilitar o senso prático da civilidade. Mas de qual sensibilidade se está falando?

Lipman reconhece a oposição entre pensar e fazer e que ambos são indispensáveis para a concretização de um programa de educação moral. Ao mesmo tempo, Lipman afirma que é necessário insistir na ligação entre pensar e sentir. Esta sensibilidade citada por Lipman é aquela relacionada à empatia – olhar a partir do olhar do outro –, e também relacionada à simpatia – sentimento que aproxima emocionalmente uma pessoa a outra.

É difícil imaginar como uma criança que não está interessada nos sentimentos das outras pessoas poderia ter qualquer simpatia por suas necessidades, ou como alguém que não tem o hábito de se colocar no lugar das outras pessoas teria qualquer interesse em agir de acordo com as regras morais mesmo que as conhecesse e as aceitasse. (LIPMAN, 2001, p. 217)

Ambos os termos, empatia e simpatia, são oriundas do termo grego *pathos*, que significa *paixão, sofrimento*. Ter sensibilidade é, nessa situação, não apenas saber o que é moral, mas ter a capacidade de torná-la prática no convívio em sociedade. Lipman busca responder com algumas alternativas práticas um possível anseio que algum professor pudesse ter acerca do desenvolvimento da sensibilidade:

[...] o professor pode usar atividades de dança chamadas cinéticas ou atividades musicais (atividades rítmicas, corais, trabalhos em grupo de um ou de outro tipo) que exigem que se ouçam as notas tocadas pelos outros para tentar dar continuidade à melodia. A participação ativa de atividades como essas, geralmente, fazem com que as crianças comecem a desenvolver o senso de proporção necessário que poderia estar lhes faltando. (LIPMAN, 2001, p. 218)

É claro que, ainda assim, poderíamos não ter resultados imediatos com o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos, já que isso não depende exclusivamente do professor e das atividades que planeja e executa. Consideramos que as decorrências da educação não são necessariamente colhidas durante o processo. Por isso, cabe a nós, professores, oferecer os subsídios necessários para a formação do aluno mesmo diante da dúvida de sua assimilação teórica e prática, e isso se aplica a todos os educadores.

Concluindo, portanto, a fundamentação acerca da argumentação e de sua repercussão na civilidade, Lipman não concentra essa responsabilidade apenas na Filosofia. O filósofo defende que as habilidades básicas que favorecem o desenvolvimento mais rigoroso do pensamento poderiam fazer uma diferença significativa se fossem integradas às outras disciplinas. Todavia, mesmo que isso não seja uma realidade plena em nossas escolas, a Filosofia como disciplina do Ensino Fundamental II pode colaborar com a construção de uma prática que possibilite aos alunos a compreensão de que nossos argumentos sobre quaisquer assuntos precisam ter o compromisso de adquirir um caráter mais apurado, rigoroso e responsável. Essa compreensão que vincula a boa argumentação e a civilidade pode ser construída junto aos alunos a partir das práticas argumentativas que serão apresentadas em seguida.

CAPÍTULO 3.

PROPOSTAS DE PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS

Neste capítulo, apresentaremos algumas propostas de práticas argumentativas que possam ser utilizadas em sala de aula como forma de colaborar com os alunos na formação de argumentos mais rigorosos e no comprometimento com a civilidade.

As propostas de práticas argumentativas visam colaborar com o desenvolvimento do raciocínio dos alunos na comunidade de investigação, a fim de que o diálogo construído em sala de aula não seja feito com base em afirmações fechadas ou reprodutoras daquilo que ouviram e lhes parecem ser verdade, mas a partir de premissas que resultam de análise, investigação, autocorreção e pesquisa, o que denota para nós um diálogo em comunidade com mais *responsabilidade*.

Queremos enfatizar que as práticas argumentativas deste capítulo não são práticas que anulam a criatividade e o protagonismo dos alunos; ao contrário, essas atividades buscam contribuir com uma participação argumentativa mais consciente dos participantes na comunidade de investigação.

As atividades de práticas argumentativas que serão propostas a seguir foram criadas com base nas histórias dos livros didáticos *Filosofia e vida*⁸, de Gabriel Chalita (2016), unidades 6, 7, 8 e 9 (que correspondem ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II), já que esta coleção é adotada pelo Colégio Stella Maris, instituição em que o autor deste trabalho leciona⁹. Cada livro é dividido em quatro unidades, e assim também serão divididas as propostas das atividades argumentativas.

Como é de se esperar, os livros da coleção são compostos por diferentes atividades que incitam a reflexão e o diálogo em comunidade de investigação na sala de aula. Todavia, utilizaremos os temas contidos nas histórias que perpassam as unidades de cada livro para propor atividades específicas que podem ajudar a desenvolver a argumentação, com foco na construção de premissas que fundamentem coerentemente suas conclusões. A preocupação aqui não se refere à veracidade e à validade dos argumentos¹⁰ – o que

⁸ Embora as práticas argumentativas deste capítulo tenham sido feitas com base na coleção supracitada, as propostas podem servir de inspiração para que professores com acesso a outros materiais possam construir atividades semelhantes a estas.

⁹ O Colégio Stella Maris localiza-se em Santos/SP. Maiores informações sobre a escola, assim como os relatos da experiência de construção da comunidade de investigação e dos resultados das propostas das práticas argumentativas, serão explicitados no capítulo seguinte da presente dissertação.

¹⁰ Atentar para a veracidade das premissas e para a validade dos argumentos implicaria o trabalho com alguma teoria da verdade e, igualmente, algum sistema lógico formal.

buscamos é o desenvolvimento de argumentação coerente, fundamentada em premissas que justifiquem a conclusão que se quer defender. Além disso, acreditamos que esse exercício não se encerra na prática da argumentação – pretende-se que as ideias construídas sejam partilhadas na comunidade de investigação em sala de aula, a fim de que cada participante seja ouvido e aprenda a ouvir o outro.

É importante esclarecer aqui que a proposta de práticas argumentativas, embora seja um material elaborado pelo professor para ser entregue pronto aos alunos, não anula a identidade da aula centralizada na comunidade de investigação. Como já dissertamos aqui, a comunidade de investigação visa construir o conhecimento a partir de um comentário ou de uma dúvida que se origina dos alunos. As atividades de práticas argumentativas efetivam um caminho contrário – do professor ao aluno –, porém, essas atividades têm por objetivo possibilitar ao aluno, dialogicamente, a oportunidade de analisar e construir argumentos sobre diferentes temas, a fim de desenvolver gradativamente um pensamento mais rigoroso e responsável. Sendo assim, afirmamos que as práticas argumentativas podem ser tornar uma base que pode potencializar a rigorosidade do diálogo que é construído na comunidade de investigação.

Nas atividades que serão apresentadas a seguir, cada pergunta/proposta será acompanhada de um comentário nosso, no qual indicaremos aquilo que é almejado e/ou esperado como resposta, a partir das reflexões realizadas no âmbito da comunidade de investigação.

3.1 Introdução às práticas argumentativas

Para desenvolver junto aos alunos as atividades de práticas argumentativas, torna-se indispensável, primeiramente, introduzi-los a este “universo”.

Seguindo a sugestão proposta neste trabalho, a introdução às práticas argumentativas deve ser feita com os alunos do 6º ano. Almeja-se que, no decorrer do Ensino Fundamental II, os alunos desenvolvam gradativamente as habilidades argumentativas, cultivando maior clareza e domínio da estrutura de um argumento e do bom uso que se pode fazer dele. Por outro lado, essa introdução deve ser feita com as outras séries do Ensino Fundamental II quando os alunos, por alguma razão, não apresentarem domínio sobre este conteúdo específico.

Ademais, a cada início de ano letivo, esta introdução pode, também, servir de base para ser realizada uma revisão, já que é comum que novos alunos ingressem nas escolas nas diferentes séries.

Sugerimos abaixo um passo-a-passo com explicações e exemplos que possam ser dialogados e, conseqüentemente, construídos com os alunos.

1º - O que é conclusão: é importante esclarecer aos alunos que nossas ideias e opiniões formadas sobre quaisquer assuntos podem ser entendidas como nossas conclusões. Por exemplo, se alguém diz que beber muito refrigerante é prejudicial à saúde, a pessoa estará enunciando uma conclusão sobre este assunto.

Mas, questões podem ser levantadas para buscar esclarecer aquilo que foi afirmado, como: Por que é prejudicial? Quais substâncias no refrigerante são nocivas ao ser humano? Qual é o nível do perigo? Quais são os problemas de saúde que podem acarretar a quem consome refrigerante?

A partir das questões que podem ser feitas sobre determinada conclusão, surge a necessidade da exposição de ideias e evidências que possam fundamentar o que é afirmado – é o que chamamos de premissas.

2º - O que é premissa: em continuidade, os alunos, certamente, irão concordar que a conclusão não é o bastante para convencer ou explicar sobre um determinado assunto. As premissas são afirmações que possuem a função de justificar, isto é, dar sustentação àquilo que é defendido na conclusão. Seguindo o exemplo anterior, o qual uma pessoa afirma que refrigerante é prejudicial à saúde, as premissas poderiam ser as seguintes:

Tomar refrigerante faz mal à saúde, não só porque contém muito açúcar, mas porque também contém componentes que enfraquecem todos os órgãos do corpo. Além disso, o refrigerante não tem qualquer valor nutricional e ainda contém elevadas quantidades de sal, que favorecem a retenção de líquidos, levam ao aumento de peso, barriga estufada e pernas inchadas. [...] Apenas uma lata de refrigerante contém cerca de 10 colheres de sopa de açúcar, o que aumenta bastante os níveis de açúcar no sangue e diminuem a ação da insulina no organismo. Assim, se ingeridos regularmente, os refrigerantes podem levar ao desenvolvimento de diabetes. [...] contém uma elevada quantidade de ácido fosfórico que impede o corpo de absorver o cálcio necessário para fortalecer os ossos. Dessa forma, pessoas que bebem refrigerantes regularmente podem desenvolver problemas como cáries ou osteoporose. [...] Os refrigerantes podem levar a um aumento gradual da pressão arterial, especialmente devido as suas elevadas quantidades de sódio e de cafeína. (PINHEIRO, 2018)

Após as premissas acima, pode-se concluir: “*Logo, refrigerante é prejudicial à saúde*”. Ou, então, a conclusão pode ser a primeira informação do argumento, que seria “*Refrigerante faz mal à saúde, pois...*”, apresentando em seguida as premissas que sustentam à ideia afirmada.

3º - Estrutura do argumento: cabe enfatizar aos alunos que, para que haja um argumento, é necessário que haja premissa e conclusão, e que ambas precisam ter suas ideias concatenadas, isto é, é necessário que haja sentido (lógica) entre premissa e conclusão.

É válido apresentar aos alunos outros discursos não-argumentativos, a fim de que possam aprender a diferenciar um argumento de um relato, ou de uma descrição ou de qualquer outra espécie de discurso. Vejamos alguns exemplos:

“Semana passada viajei com meus amigos para Campos do Jordão. Conhecemos a fábrica de cervejas, o teleférico no Morro do Elefante, além de outros pontos turísticos da cidade. No último dia de viagem, não deixamos de tomar o tradicional chocolate quente, que me parece ser comum entre os turistas durante o inverno”.

“O filme Titanic, de 1997, estrelado pelos atores Leonardo DiCaprio e Kate Winslet, foi inspirado no naufrágio do navio RMS Titanic, ocorrido em 1912. O filme conta o romance ficcional entre os personagens Jack e Rose, os quais pertenciam a classes sociais diferentes. O filme foi indicado a 14 óscares, conquistando 11 prêmios”.

Os discursos apresentados se tratam de relatos: no primeiro, a pessoa está relatando como foi sua viagem com os amigos para a cidade de Campos do Jordão, em São Paulo. No segundo, há uma descrição do filme Titanic, sucesso de bilheteria no final da década de 90. É importante apresentar os relatos (não necessariamente estes) aos alunos, a fim de que possam comparar e perceber a diferença de um discurso argumentativo.

4º - O que é inferência: a inferência acontece na prática da compreensão de um argumento. Inferir é o raciocínio que fazemos ao relacionar as informações obtidas nas premissas, possibilitando chegar numa conclusão. Em outras palavras, inferir é extrair da relação entre as premissas um sentido, uma lógica, chegando numa informação nova, isto é, a conclusão.

Não vemos como necessidade explicar o conceito de inferência aos alunos no nível de ensino aqui tratado, já que o mais importante, que é o ato de inferir, se faz

implícito na prática de compreensão de um argumento, porém, essa escolha fica a critério do professor.

Independente de explicar ou não o conceito de inferência, cabe aqui demonstrar aos alunos argumentos com premissas que não são concatenadas, dificultando inferir alguma informação nova, ou argumentos com premissas que não fundamentam o que se prescreve na conclusão. Vejamos o exemplo:

“Passei as últimas férias no Chile com minha família. Muitas vezes, levei as crianças para brincar na neve. Logo, o Chile é um país incrível”.

A partir deste exemplo, é possível perguntar aos alunos se as premissas apresentadas são suficientes para inferir a conclusão apresentada. Será que o fato de ter passado as férias no Chile e de ter levado as crianças para brincar na neve são razões suficientes para concluir que o Chile é um país incrível?

5º - Exercícios introdutórios: Neste último momento de introdução, é imprescindível permitir que os alunos demonstrem a compreensão do que são premissas e conclusão, ou seja, as condições básicas que configuram a estrutura de um argumento. Além disso, os alunos poderão iniciar analisando se é possível fazer inferência a partir das informações contidas nas premissas, isto é, se elas fundamentam a conclusão apresentada.

Apresentamos, a seguir, duas sugestões para esta fase da introdução. A primeira é construída a partir da tirinha do cartunista Fernando Gonsales¹¹, trabalhada por Velasco (2010):



¹¹ Fernando Gonsales. Níquel Náusea. In: Folha de S.Paulo, Caderno Ilustrada, Quadrinhos. São Paulo, sexta-feira, 05/10/2007.

Após apresentação e análise da tirinha, algumas perguntas básicas sobre argumentação podem ser feitas, tendo a tirinha como base:

1) Quais são as duas premissas da história?

Espera-se que os alunos identifiquem as premissas nas falas das personagens que representam as galinhas: “Ontem a Lilian sumiu do galinheiro” e “E hoje aparece esse cara comendo uma coxinha!”

2) Qual é a conclusão?

Espera-se que os alunos compreendam que a afirmação “A Lilian subornou o cara com comida para fugir do galinheiro” foi a conclusão feita pelas personagens após apresentarem as premissas.

3) Qual frase identifica uma inferência? Explique:¹²

Espera-se que os alunos registrem a afirmação “As galinhas começam a ligar os fatos”, e expliquem, mesmo que de forma simples, que isso denota uma inferência, pois é o raciocínio que é feito para chegar numa nova informação – a conclusão.

4) A conclusão que fizeram sobre a Lilian é a única possível a partir das premissas feitas pelas outras personagens?

() SIM () NÃO

Espera-se que os alunos assinalem a opção “não”, já que a conclusão apresentada pelas personagens não pode ser considerada a única conclusão possível.

5) Qual poderia ser a outra conclusão?

Espera-se que os alunos escrevam as outras possíveis conclusões que poderiam ser extraídas a partir das premissas que foram apresentadas.

Uma outra atividade argumentativa pode ser feita tomando como base as férias que os próprios alunos vivenciaram. O professor inicia perguntando para a turma como

¹² Como o termo “inferência” não foi ensinado aos alunos do Colégio Stella Maris, esta questão não foi utilizada na prática, porém, registramos aqui como sugestão aos professores que desejarem trabalhar a introdução à argumentação com o esclarecimento do significado deste termo.

foram as suas férias: boas, ruins ou razoáveis. Assim, o professor poderá dividir o quadro em três partes, onde serão colocadas três conclusões:

Logo, minhas férias foram boas.

Logo, minhas férias foram razoáveis.

Logo, minhas férias não foram boas.

Serão escolhidos três alunos, preferencialmente um para cada conclusão diferente, a fim de que relatem como foram suas férias. O professor pedirá aos alunos que justifiquem os motivos pelos quais eles qualificam suas férias da forma como escolheram, enquanto os demais escutarão os relatos.

Após os relatos, o professor pedirá aos outros alunos que organizem as informações que ouviram de seus colegas para serem registradas no quadro como premissas que fundamentam as conclusões. Dessa forma, poderão visualizar a estrutura de um argumento.

Depois disso, a comunidade de investigação poderá dialogar se as premissas relatadas pelos seus colegas são razões que, de fato, sustentam as conclusões dos argumentos construídos. Para alguns, por exemplo, algumas das premissas relatadas podem ser interpretadas e ressignificadas, ou seja, aquilo que foi enunciado como uma premissa ruim para quem relatou suas férias, pode ser algo bom ou razoável para outros.

Dessa forma, os argumentos construídos e registrados no quadro podem se tornar uma oportunidade de iniciar um diálogo a partir de pontos de vistas diferentes, sem deixar de preservar o princípio básico da comunidade de investigação que garante a civilidade: o respeito a quem pensa de forma diferente.

Após as sugestões de exercícios introdutórios, apresentamos, a seguir, as atividades de práticas argumentativas criadas a partir dos livros didáticos utilizados pelos alunos. Cada pergunta/proposta será acompanhada de um comentário nosso, no qual indicaremos aquilo que é almejado e/ou esperado como resposta a partir das reflexões realizadas no âmbito da comunidade de investigação.

3.2 Práticas argumentativas - 6º ano

Unidade 1.

Vamos ler a história “A primeira aula de Filosofia”:

- Que matéria é essa? – perguntou Pedro a Marina, sua amiga de turma
[...]

- Filosofia – respondeu Marina, calmamente.
- Sei que é Filosofia, mas para que estudar isso?
- Ora, Pedro, a Filosofia nos ajuda a pensar, a clarear as ideias, a fazer escolhas corretas, a argumentar, essas coisas. [...] nos ensina a amar e a buscar a verdade [...].
- Dizem que é uma matéria meio “viajante” – continuou Pedro. [...] ficam debatendo coisas e não chegam a nenhum lugar. [...]
- Não é bem assim, Pedro. A Filosofia tem uma história, com vários pensadores que já refletiram sobre muitos assuntos antes de nós. As reflexões deles podem nos ajudar.
- Ué, mas eu não posso pensar o que eu quiser, dar a opinião sobre o que eu quiser?
- Pode, Pedro, mas isso não é Filosofia. [...] Conhecimento filosófico é uma coisa, Pedro. Opinião é outra. [...] Você pode opinar sobre futebol, achar que um time é melhor que outro, avaliar a atuação do juiz de futebol. Pode julgar o que acha feio ou bonito ou o comportamento de uma pessoa. Cada um tem a sua opinião. Mas o conhecimento filosófico vai muito além. [...] Você precisa estudar bastante e treinar seu pensamento para não ficar dizendo qualquer coisa por aí, entende? [...]
- Certo – disse o professor. – Eu preciso de conhecimentos para poder escolher entre aqueles que são mais verdadeiros. Do contrário, só irei escolher entre opiniões prontas já estabelecidas. Aí está a beleza de conhecer [...]. A Filosofia também vai nos ensinar a amar ainda mais a verdade, a ir em busca da verdade. E isso leva tempo. (CHALITA, 2016, vol. 6, p. 08-11)

1) Qual é a principal dúvida apresentada pelo personagem Pedro?

Espera-se, aqui, que os alunos respondam que Pedro quer entender o que é Filosofia.

2) Transcreva duas razões utilizadas por Marina ou pelo professor João para responder a dúvida apresentada por Pedro:

Dentre outros, os alunos podem mencionar as seguintes passagens: “A Filosofia nos ajuda a pensar, a clarear as ideias, a fazer escolhas corretas, a argumentar”, e “A Filosofia tem uma história, com vários pensadores que já refletiram sobre muitos assuntos antes de nós”.

3) Leia os argumentos abaixo e analise se as premissas justificam adequadamente as conclusões:

- a) A Filosofia nos ajuda a pensar, a clarear as ideias.

Sophie, depois de muito esforço, conseguiu pensar numa solução para seu problema.

Logo, Sophie estudou Filosofia.

Espera-se que os alunos indiquem que o fato de Sophie ter encontrado uma solução para seu problema não significa necessariamente que ela tenha estudado Filosofia. Portanto, as premissas não são suficientes para justificar a conclusão.

b) Aristóteles foi um filósofo, conhecido como o criador da Lógica.

Platão também foi um filósofo, conhecido por criar a Alegoria da Caverna.

Logo, a Filosofia tem pensadores que já refletiram sobre assuntos antes de nós.

Imagina-se que os alunos mencionarão que Aristóteles e Platão, por serem filósofos, são exemplos que justificam que a Filosofia tem pensadores que já refletiram sobre assuntos antes de nós.

Unidade 2.

Vamos ler a história “O conhecimento pode nos tornar pessoas melhores?”:

- Você estava no ponto de ônibus, quando eles chegaram e começaram a agredir o Lucas?
- Estava, Marina. Mas eles não agrediram com socos e pontapés. Só ficaram tirando sarro dele. Imitando o jeito que ele fala. Sei lá. Não prestei muita atenção.
- Mas essa é também uma forma de agressão, Pedro. A violência não é só física. A violência moral também dói. E como! [...]
- Isso eu concordo, Marina. Mas eu não podia fazer nada. Eles estavam em cinco, seis... Fingi que nem estava ali para não sobrar para mim.
- É mais fácil, não é, Pedro? Fingir que a dor do outro não existe.
- Não foi isso que eu quis dizer. É que não tenho nada a ver com o problema dos outros.
- Será, Pedro? [...]
- Sem querer ser a dona da verdade, para uma coisa eu sei que o conhecimento serve: para respeitar mais as pessoas, para conviver melhor. Quanto mais a gente estuda outras pessoas, outros comportamentos, outras culturas, mas deveríamos compreender que as pessoas são diferentes. [...]
- Eu já estive na casa do Antônio. Os pais dele são um pouco mal-educados e xingam o garoto. Acho, então, que tal pai, tal filho. Você não concorda?
- Não sei. Acho que não é muito verdadeiro dizer “tal pai, tal filho”. O filho pode ser muito parecido com o pai, ou não. Mas há outras pessoas que influenciam. Senão, os pais seriam sempre os únicos responsáveis quando os filhos fizessem as piores coisas. Além disso, também acredito que somos livres. Podemos escolher agir de maneira diferente. Mas os pais têm muita responsabilidade, isso têm.
- Marina, meu pai não é como o seu, professor, ele é muito simples, não teve a oportunidade de estudar, mas valoriza o estudo, sabe? [...]

- O conhecimento não está só na escola, nos livros. A gente aprende em todo lugar. Basta ter humildade e vontade. (CHALITA, 2016, vol. 6, p. 32-35)

1) Por que, para Marina, o conhecimento contribui para respeitar mais as pessoas e conviver melhor?

Para Marina, quanto mais a gente estuda outras pessoas, mais compreendemos outros comportamentos e outras culturas e, portanto, passamos a respeitar aqueles que são diferentes de nós.

2) Por que, em determinado momento da história, Marina conclui que a violência moral também dói? O que ela quis dizer com essa afirmação?

Espera-se que os alunos associem a conclusão de Marina com o relato de Pedro sobre as agressões verbais que Lucas sofreu de outros colegas.

3) Você também concorda que o conhecimento pode colaborar para respeitarmos mais as pessoas e convivermos melhor? Apresente premissas (razões) que justifiquem esta ideia ou sustentem o contrário:

Espera-se que os alunos desenvolvam argumentos que fundamentem seus posicionamentos sobre o tema proposto.

4) A frase “tal pai, tal filho” é muito popular e está contida na história. O que você pensa a respeito desta ideia? Apresente premissas (razões) que justifiquem esta ideia ou sustentem o contrário:

Espera-se que os alunos desenvolvam argumentos que fundamentem seus posicionamentos sobre o tema proposto.

5) Leia os argumentos abaixo e analise se as premissas justificam adequadamente as conclusões:

a) Sophie foi zombada por seus colegas de escola por ser muito alta.

O professor de Filosofia reprovou a atitude dos alunos, afirmando que eles fizeram violência moral.

Sophie, ao chegar em casa, sentiu uma forte dor de cabeça.

Logo, a violência moral também dói.

Espera-se que os alunos ponderem que a dor causada pela violência moral não é uma dor física, e ainda que Sophie tenha sentido dor de cabeça após ter sofrido violência moral, a dor da violência moral não necessariamente é expressa por outras dores físicas.

b) Cezar é um médico muito respeitado na cidade.

Seu filho, Pierre, também se tornou um bom médico.

Logo, é verdade a afirmação “Tal pai, tal filho”.

Os alunos deverão apresentar suas justificativas acerca da máxima popular “Tal pai, tal filho”, eventualmente discordando desta.

c) Os livros da biblioteca contêm muitos tipos de conhecimento.

Na internet, podemos encontrar muitos estudos confiáveis.

Nos museus, há muito material artístico e histórico.

Logo, o conhecimento não está só na escola.

Os alunos provavelmente indicarão que a biblioteca, a internet e os museus são exemplos de lugares que também detêm o conhecimento, o que justifica que ele não é restrito ao ambiente escolar.

Unidade 3.

Vamos ler a história: “Controlando as emoções”:

Pedro e Marina estão na lanchonete, na fila, para comprar lanche. [...] Enquanto os dois esperavam, viram Lucas comprando a ficha para o lanche.

- Duas coxinhas.

- Coxinha está em falta hoje.

- Não acredito nisso! Que coisa horrível!

- Mas tem quibe. Você gosta?

- Não gosto muito, mas fazer o quê? Ah, que coisa! Fiquei sonhando com a coxinha a manhã toda! Que raiva! – quase gritou Lucas. [...]

- Fique calmo!

- Estou calmo! Só não entendo, o que eu fiz de errado para merecer isso? [...]
- Aqui está o quibe – disse a moça da cantina.
- Ok – disse Lucas, enfiando as mãos no bolso... – Ai, meu Deus! Não!
- Que foi agora?! – perguntou, quase sem paciência, Marina.
- Perdi o dinheiro! Só pode ser brincadeira, piada de mau gosto! Que desespero!
- Na verdade, o desespero foi tão grande que Lucas acabou chutando Marina sem querer. [...]
- Tente controlar suas emoções da próxima vez – respondeu Marina, séria. [...]
- Então, Pedro chegou para conversar com a amiga:
- Quanto exagero, não? É o que as emoções fazem com a gente. Ter emoções é um problema.
- Não, Pedro. Emoções e sentimentos, todo mundo tem. Como saudade, paixão, coragem. A questão não é o sentimento, é o que nós fazemos com ele. Tem gente que é tão apaixonada por seu time de futebol, por exemplo, que é capaz de ter um infarto na hora do jogo, de tanta emoção. Tem gente que sente raiva ou ciúme a ponto de ferir fisicamente o outro por causa disso...
- Legal isso que você falou, Marina. O que importa é o que a gente faz com os sentimentos que tem. (CHALITA, 2016, vol. 6, p. 56-59)

1) Em conversa com Pedro, Marina afirma: “Tem gente que sente raiva ou ciúme a ponto de ferir fisicamente o outro por causa disso”. Por que Marina usou este exemplo? O que ela estava querendo justificar com esta premissa?

Espera-se que os alunos indiquem que Marina usou esta premissa para argumentar que o problema não é ter sentimentos, mas sim, não saber lidar com eles.

2) Por que Pedro, em determinado momento da história, concluiu que ter emoções é um problema?

Espera-se que os alunos associem a conclusão de Pedro com o comportamento de Lucas em ter sentido raiva por não ter coxinha na cantina e, igualmente, por ter perdido seu dinheiro.

3) Você concorda com a ideia de Pedro? Responda criando argumentos que resultem em uma das conclusões a seguir:

a) “Logo, ter emoções não é um problema”;

ou

b) “Logo, ter emoções é um problema”.

Espera-se que os alunos se posicionem de forma argumentativa criando premissas que fundamentem a conclusão escolhida.

4) Leia os argumentos abaixo e analise se as premissas, nos diferentes casos, justificam adequadamente a conclusão “Devo ter feito algo de errado para merecer isso”.

a) Sonhei a manhã toda com coxinha.

Quando fui comprar, não tinha coxinha na cantina.

Logo, devo ter feito algo de errado para merecer isso.

Os alunos poderão indicar que o fato de não ter coxinha ou qualquer outra coisa numa cantina não é responsabilidade ou culpa de quem está comprando/desejando o produto.

b) Sonhei em tirar nota 10 na prova de Matemática.

Ao realizar a prova, não consegui resolver as questões.

Logo, devo ter feito algo de errado para merecer isso.

Provavelmente os alunos comentarão que, ao contrário do exercício anterior, a incapacidade para resolver as questões pode ter sido responsabilidade do aluno, caso este não tenha estudado, por exemplo.

c) Perdi o dinheiro e não vou conseguir pagar a cantina.

Logo, devo ter feito algo de errado para merecer isso.

Nesta resposta, alguns alunos poderão indicar que o ato de perder dinheiro (ou qualquer outra coisa), ainda que de forma não proposital, é de responsabilidade da pessoa que perde. Outros poderão alegar que não há como responsabilizar alguém pela perda involuntária de algo.

Unidade 4.

Vamos ler a história: “Amigos da comunidade”:

É final de ano, e Pedro e Marina fizeram juntos um trabalho de Filosofia. Tinham de escolher alguma situação em que gostariam de intervir na vida da comunidade. [...] Os dois fizeram a apresentação. Cada um falou um pouco. Apresentaram o problema. Utilizaram argumentos para sensibilizar a turma e deram algumas dicas de como o problema poderia ser solucionado. A apresentação foi muito boa. [...]

- É, no começo do ano você falou que eu não podia fingir que algumas pessoas não existiam, que ninguém era invisível, que era preciso ter compaixão. Acho que aprendi alguma coisa. [...]
- Pedro, o Julinho podia ter as oportunidades que a gente tem. Como pode um menino ser privado de tudo, não ter casa digna, não ter condições para se desenvolver? Poxa, é muito injusto! [...]
- Foi legal o professor falar que o importante não é sabermos como resolver a vida de todas as pessoas que não têm as oportunidades que nós temos, mas termos a sensibilidade de saber que é preciso fazer alguma coisa.
- Fazer alguma coisa... Você devia ser política, Marina. Quem sabe você melhora o nosso país?
- Quem sabe, Pedro?! Mas acho que eu quero mesmo é ser professora. Eu gosto muito de estudar e de ensinar. [...]
- Mas a política é algo muito bom, Marina! Pena que as pessoas a distorcem e que cada uma pensa em si mesma. E a política é o contrário disso.
- Você se lembra da aula sobre Aristóteles: “A política é a arte e a ciência do bem comum”? – perguntou Marina.
- Sim, eu me lembro – disse Pedro.
- Mas nós vemos que muitos políticos não agem dessa maneira. Parece que há muita corrupção.
- Sem dúvida, Marina. Mas o fato de alguns políticos fazerem mau uso da política não significa que ela seja algo ruim em si mesma – respondeu Pedro, confiante.
- Não sei não – disse Marina.
- Eu entendo sua preocupação – disse Pedro. – Parece que sem honestidade a política e sua função vão por água abaixo.
- Verdade – respondeu Marina. (CHALITA, 2016, vol. 6, p. 80-83)

1) Pedro e Marina fizeram, em dupla, um trabalho de Filosofia sobre uma situação na comunidade em que gostariam de intervir. Em determinado momento da história, Pedro diz a Marina: “É, no começo do ano você falou que eu não podia fingir que algumas pessoas não existiam, que ninguém era invisível, que era preciso ter compaixão”. O que Pedro quis dizer com essa afirmação?

Espera-se que os alunos interpretem que a fala de Pedro se refere a pessoas que sofrem com a falta de recursos básicos para viver bem em sociedade, como, por exemplo o caso do personagem Julinho que não tinha “casa digna” ou “condições para se desenvolver”.

2) O que Pedro quis dizer com a frase “O fato de alguns políticos fazerem mau uso da política não significa que ela seja algo ruim em si mesma”?

Espera-se que os alunos relacionem o mau uso da política com a corrupção, por exemplo, e que, ao contrário disso, a política pode ser usada para fazer o bem.

3) Leia as frases abaixo e marque com um X aquelas que lhe parecem verdadeiras:

- Alguns políticos fazem mau uso da política.
- Todos os políticos não cumprem o que prometem.
- Alguns políticos já foram presos após investigações.
- Todos os políticos são corruptos.

4) Utilize as frases do exercício anterior como conclusões de argumentos. Crie premissas que justifiquem as conclusões de cada argumento criado.

Espera-se que os alunos desenvolvam argumentos que fundamentem seus posicionamentos sobre os temas propostos. E, igualmente, que sejam capazes de ensaiar as premissas de argumentos cujas conclusões, eventualmente, não são aquelas com as quais concordam.

5) Debate em sala de aula.

Tema: Qual deve ser a maior qualidade de um político?

A turma será dividida em três grupos. O Grupo 1 e o Grupo 2 responderão à questão feita pelo professor; e o Grupo 3 será aquele que julgará o Grupo que ofereceu a resposta com fundamentação mais consistente.

Sequência do debate:

- 1º) O Grupo 1 apresentará os argumentos de sua resposta;
- 2º) O Grupo 2 apresentará os argumentos de sua resposta;
- 3º) O Grupo 1 receberá perguntas do Grupo 2, e responderá;
- 4º) O Grupo 2 terá a oportunidade de refutar as respostas do Grupo 1;
- 5º) O Grupo 1 terá a oportunidade de defender seus argumentos;
- 6º) O Grupo 2 receberá perguntas do Grupo 1, e responderá;
- 7º) O Grupo 1 terá a oportunidade de refutar as respostas do Grupo 2;
- 8º) O Grupo 2 terá a oportunidade de defender seus argumentos;

9º) O Grupo 3 apresentará seu parecer sobre os argumentos dos dois grupos e julgará qual conseguiu melhor argumentar suas ideias.

Para o bom andamento do debate, será importante cronometrar a participação de cada grupo para que o tempo de aula seja o suficiente para o início e o término da atividade. Além disso, não serão permitidas intromissões durante as falas dos debatedores, uma vez que todos terão seu momento para participar.

3.3 Práticas argumentativas - 7º ano

Unidade 1.

Vamos ler a história: “Sara e Nara”.

Sara e Nara eram amigas. Muito amigas. [...]

Sara tinha uma vida intensa. Curso de inglês e de espanhol, aulas de desenho, corridas no parque, trabalho de escola em grupo, voluntariado, igreja e tantas outras atividades que o mundo real oferece e exige. [...]

Nara, ao contrário, vivia reclusa no mundo virtual há quase um trimestre. Desde o acontecimento do final do ano anterior, não saía de casa em hipótese alguma. Passou a perceber o mundo pelas telas de seu computador [...]. Todas as suas roupas, os livros e outros objetos eram selecionados e comprados pela internet, embora seu pai reprovasse essa prática. [...]

Seu quarto passou a ser seu mundo.

O mundo de Sara era maior, no entendimento dela. Mas, para Nara, o seu era infinito. Diante de um computador, seu universo parecia sem limite: treinava seu inglês acessando conteúdos e sites internacionais, aumentava seu repertório sobre arte conhecendo on-line o acervo dos mais importantes museus do mundo, fazia amigos de diferentes culturas. Contudo, o mais importante é que na internet se sentia segura. [...]

Sara, por meio de um software de comunicação de voz e vídeo, insistia em tirá-la do quarto:

- Ná, você não pode se esconder a vida inteira no seu quarto. Por que você não vem comigo e o Juliano ao museu da cidade? Lembra daquela exposição sobre a civilização mais que você estava ansiosa para ver? Começa essa semana. Vamos?

- Sara, de verdade, nada me falta. Cada um deve fazer suas escolhas – respondia, contundente.

- E a exposição?

- Os objetos que farão parte da exposição estarão disponíveis no site do museu, numa visita virtual, guiada e comentada, já me informei. É o que eu sempre digo, não perco nada por aqui. Não se preocupe comigo.

[...]

Em uma das tantas conversas entre as duas, as amigas falaram sobre estes dois mundos. O real e o virtual. Nara não entendia que o mundo virtual não é o real. Sara lembrou-se das aulas de Filosofia, da alegoria

da caverna de Platão. Ficar dentro de um quarto pode ser mais seguro (essa era a constante justificativa de Nara), mas é menos emocionante. É um trancafiamento que nos rouba muitas possibilidades. (CHALITA, 2016, vol. 7, p. 8-11)

1) Quais são as premissas utilizadas pelo narrador para justificar que Nara, na internet, se sentia em um universo sem limite?

Espera-se que os alunos identifiquem as premissas utilizadas pelo narrador, ao afirmar que Nara se sentia em um universo sem limite, pois treinava seu inglês acessando a sites internacionais, conhecia acervos de arte dos mais importantes museus do mundo e fazia amigos de diferentes culturas.

2) Nara se sentia segura ao utilizar a internet. Você concorda que a internet é um ambiente seguro? Responda criando argumentos que resultem em uma das conclusões a seguir:

a) A internet é um ambiente seguro;

ou

b) A internet não é um ambiente seguro.

Espera-se que os alunos se posicionem de forma argumentativa criando premissas que fundamentem a conclusão escolhida. E, igualmente, possam comparar seus posicionamentos com os de colegas que possuem posições diferentes sobre o tema em questão.

3) Nara decide acompanhar a exposição sobre a civilização Maia pela internet, numa visita virtual. “É o que eu sempre digo, não perco nada por aqui” – afirma ela. Você concorda com o posicionamento de Nara? Apresente suas premissas que justifiquem sua resposta.

Espera-se que os alunos desenvolvam argumentos que fundamentem seus posicionamentos sobre o tema proposto.

4) Na história, Sara e Nara conversaram sobre a existência de dois mundos: o real e o virtual. Depois, Sara lembrou-se das aulas de Filosofia e, especificamente, da Alegoria da Caverna, de Platão.

a) **Marque a relação abaixo entre os conceitos e a história que lemos.**

MUNDO REAL ● ● DENTRO DA
CAVERNA

MUNDO VIRTUAL ● ● FORA DA
CAVERNA

b) **Justifique a relação feita acima com argumentos que sustentem sua ideia.**

Espera-se que os alunos desenvolvam argumentos que fundamentem seus posicionamentos sobre o tema proposto.

Unidade 2.

Vamos ler a história: “O cuidado com o outro”.

Sara estava triste com a morte de uma garotinha que vivia na Casa da Bondade. Yasmin era seu nome. Ela tinha Síndrome de Down e chegou à instituição com poucos meses de vida. E foi crescendo cuidada por tantas pessoas que lá trabalhavam. [...]

No dia em que Yasmin ficou doente, Sara deixou tudo para ficar mais tempo com a amiga. Foi uma pneumonia muito forte, e ela não resistiu. [...]

Sara contou essa história para Nara. Escreveu um longo e-mail, cheio de emoção. A resposta veio seca, pelo celular, por uma mensagem instantânea: “Sara, as pessoas morrem...”.

Sara, desta vez, perdeu a paciência, respondendo que lamentava a frieza da amiga.

- É evidente que as pessoas adoecem e morrem, mas não é por isso que deixamos de sofrer com a situação. Sentimos saudades, choramos nossos mortos porque sabemos que eles não estarão mais com a gente. [...]

Triste, Sara desabafou com o amigo Juliano:

- Eu sei que Nara está sofrendo, que ainda não superou tudo o que aconteceu, Juliano. Mas sua dor não pode se sobrepor à dor do outro. De jeito nenhum... Não entendo por que ela se recusa a olhar para o lado.

- Sara, deixe a Nara um pouco sozinha... não adianta você ficar perto dela, sofrendo também. Ela está sendo egoísta, só pensa nela ultimamente. [...]

- É incrível ela não se sensibilizar com a partida precoce de Yasmin... indignou-se o amigo.

- Nara não era assim. [...] Começou a mudar no ano passado, depois daqueles dias horrorosos... – e preferiu não concluir a frase. [...]
 - Sabe de uma coisa? Ouvindo a história da Yasmin, tive vontade de cuidar das crianças com você. Deve ser muito bom – concluiu, tentando alegrar a amiga. [...]
 E um sorriso lindo tomava o rosto de Sara, que parecia ainda mais bonita. Pensamentos bons refletem no nosso corpo. (CHALITA, 2016, vol. 7, p. 32-35)

1) O que levou Juliano a crer que Nara não tinha se sensibilizado com a morte de Yasmin?

Espera-se que os alunos identifiquem que a conclusão de Juliano foi feita a partir de uma interpretação feita do comportamento de Nara e/ou pelas suas poucas palavras.

2) Você concorda com a conclusão feita por Juliano? Explique suas razões a partir de premissas que fundamentem seu pensamento.

Espera-se que os alunos se posicionem de forma argumentativa, criando premissas que fundamentem as ideias defendidas.

3) Quais premissas podem sustentar a ideia exposta por Sara: “Sua dor não pode se sobrepor à dor do outro”?

Espera-se que os alunos se posicionem de forma argumentativa criando premissas que fundamentem a frase de Sara.

4) Leia os argumentos abaixo e analise se as premissas justificam adequadamente as conclusões.

- a) Sophie é uma internacionalista bem-sucedida, porém, não teve filhos. Frequentemente, Sophie visita crianças no abrigo Casa da Bondade. Logo, é claro que Sophie pretende adotar uma criança.

Os alunos provavelmente indicarão que não é possível concluir de forma necessária que Sophie pretende adotar uma criança, sendo esta conclusão apenas uma possibilidade.

- b) Nara não sai mais de seu quarto. Além disso, Nara costuma afirmar que prefere o mundo virtual ao real.

Logo, é claro que Nara está querendo chamar a atenção das pessoas.

Os alunos poderão ponderar que não é possível concluir, das premissas dadas, que Nara esteja com a intenção de chamar a atenção.

5) Caso você tenha considerado, nos argumentos do exercício anterior, que as premissas não justificam as conclusões dadas, indique abaixo uma nova conclusão que, no seu ponto de vista, esteja mais amparada nos pressupostos listados.

a) Sophie é uma internacionalista bem-sucedida, porém, não teve filhos. Frequentemente, Sophie visita crianças no abrigo Casa da Bondade.

Logo, _____.

Os alunos poderão indicar que Sophie, por exemplo, gosta de crianças, ou é solidária, ou até mesmo reescrever a conclusão anterior, indicando que há um indício (mas não uma certeza) que Sophie queira adotar uma criança.

b) Nara não sai mais de seu quarto.

Além disso, Nara costuma afirmar que prefere o mundo virtual ao real.

Logo, _____.

Os alunos poderão indicar que Nara, por exemplo, gosta mais do mundo virtual ao mundo real, ou que é muito conectada à internet, ou até mesmo reescrever a conclusão anterior, indicando que há a possibilidade de Nara estar querendo chamar a atenção das pessoas.

6) Diante do afastamento de Nara da sociedade, justifique qual deveria ser a postura de sua melhor amiga, Sara, para ajudar a resolver este problema. Exponha sua proposta e escute as justificativas de seus colegas. Depois disso, a comunidade de investigação deve discutir e ponderar qual das justificativas é a mais viável para ajudar Nara.

Espera-se que os alunos apresentem suas ideias e escutem as de seus colegas com respeito. Após a exposição, espera-se que, juntos, ponderem qual é a melhor proposta e quais as razões que justificam essa escolha.

Unidade 3.

Vamos ler a história: “A presença do amor”.

Mas, afinal, por que Nara agia daquele jeito?

Há dois anos, Sara, Nara e Juliano conheceram Patrícia e tornaram-se amigos inseparáveis. [...]

Com o passar do tempo, Patrícia mudou, sentiu-se preterida no grupo e começou a se chatear. Sentia inveja da alegria de Nara, de sua vitalidade. Como ia muito bem em Informática, decidiu fazer um vídeo com uma montagem “divertida” das fotos de Nara que pegou em uma rede social, colocando-a em situações embaraçosas. A menina decidiu mostrar o vídeo para outros colegas, enviou o link por e-mail. Quando se deu conta, vários colegas já o divulgavam nas redes sociais.

A repercussão foi enorme. Todos na escola riram de Nara. [...]

Para ajudar, o pai de Nara teve acesso ao vídeo. [...] Nara tentou, em vão, explicar ao pai que havia sido vítima de um golpe. Mas, irritado e bastante confuso, seu pai pouco ouvia. [...]

Terminadas as aulas, Nara trancou-se em casa. Passou as férias inteiras sem contato real com os amigos. [...]

Sara conversava com Nara todos os dias, via internet. [...]

- Você me ajuda não me perturbando, não me fazendo lembrar o que fizeram comigo. Prefiro ficar aqui. As pessoas com as quais converso pelo computador são menos perigosas do que as pessoas da realidade. Aqui eu posso, por exemplo, criar uma personalidade diferente da minha, mais interessante.

- Nara, você é interessante. Sempre foi. Não precisa criar um personagem para conviver pela internet [...].

Certo dia, caminhando no parque com Juliano, Sara disse que se sentia na obrigação de tomar uma atitude mais efetiva sobre a situação vivida por Nara [...].

Juliano contou sua ideia para a amiga. Ela pensou um pouco. Pensou um pouco mais. Sorriu para ele e concordou. [...]

A ideia de Juliano podia dar certo. Nara ia ficar emocionada. (CHALITA, 2016, vol. 7, p. 56-59)

- 1) Expor uma pessoa na internet sem que ela permita é uma escolha correta? O que você pensa a respeito disso? Apresente sua posição enunciando um argumento com premissas e conclusão.**

Espera-se que os alunos criem um argumento cuja conclusão seja a tese defendida a respeito do tema proposto e as premissas fundamentem a tese em questão.

2) **Em outra passagem da história, lê-se que “A diretora da escola tentou conversar com Nara, explicar que a vergonha passaria, que todos esqueceriam o acontecido, propôs trocá-la de turma, ofereceu ajuda psicológica, mas ela recusava todas as ideias”. Qual das opções oferecidas pela diretora você considera mais viável? Caso julgue todas inviáveis, qual proposta você faria à Nara, se dirigisse a escola em que ela estudava? Exponha sua ideia e escute as justificativas de seus colegas. Depois disso, a comunidade de investigação deve discutir e ponderar qual das justificativas é a mais viável para ajudar Nara.**

Espera-se que os alunos apresentem suas ideias e escutem as de seus colegas com respeito. Após a exposição, espera-se que, juntos, ponderem qual é a melhor proposta e quais as razões que justificam essa escolha.

3) **Nara respondeu a Sara, quando esta ofereceu ajuda: “Prefiro ficar aqui. As pessoas com as quais converso pelo computador são menos perigosas do que as pessoas da realidade. Aqui eu posso, por exemplo, criar uma personalidade diferente da minha, mais interessante.” Você concorda com o raciocínio de Nara? Explique sua resposta.**

Espera-se que os alunos desenvolvam argumentos que fundamentem seus posicionamentos sobre o tema proposto.

4) **A respeito da decisão de Nara de se isolar em seu quarto, Sara concluiu: “Nara, você está sofrendo. Trancada, você sofre”. Apresente sua posição sobre a frase de Sara, justificando-a.**

Espera-se que os alunos desenvolvam argumentos que fundamentem seus posicionamentos sobre o tema proposto.

5) **Leia a pequena história abaixo.**

Quem é mais forte?

Paulo, o pai de Sophie, está em férias do serviço, mas ele não está aproveitando muito esse tempo para descansar. É que ele decidiu reformar a cozinha de sua casa, já que Simone, a mãe de Sophie, tem reclamado das infiltrações e dos móveis antigos instalados na cozinha.

Com a chegada dos materiais de construção, Simone se propôs a ajudar em carregá-los a fim de ajudar Paulo, mas ele não deixou:

- Todas as mulheres são mais fracas que os homens. Portanto, não devem carregar coisas muito pesadas – argumentou Paulo.

Enquanto Paulo começava a carregar os materiais para dentro de casa, uma visita inesperada chegou: Dina, melhor amiga de Simone. Ela era ginasta e viajava muito em campeonatos. Há mais de um ano ela passou a morar fora do país e decidiu fazer a visita surpresa para a amiga.

Paulo, após cumprimentá-la, abaixou-se para pegar o último saco de cimento quando deu um mau jeito na coluna. Como Dina estava próxima a ele, ajudou-o a levar o saco de cimento para dentro da cozinha.

Sophie, observando o que tinha acontecido, questionou:

- Pai, o senhor não disse que todas as mulheres são mais fracas que os homens?

- Sim, filha – respondeu Paulo. Todas as mulheres são mais fracas que os homens, mas é claro que uma atleta é mais forte do que um homem “comum”.

Agora responda: há alguma contradição no raciocínio de Paulo?

Espera-se que os alunos identifiquem que houve contradição no argumento de Paulo, quando ele conclui que uma atleta é mais forte do que um homem que não pratica esportes, mas continua sustentando a ideia de que todas as mulheres são mais fracas que os homens.

Unidade 4.

Vamos ler a história: “No final, uma solução”.

Era este o plano de Juliano: chamar os colegas da escola, relembrar o que havia se passado no ano anterior e explicar o sofrimento de Nara para conscientizá-los da dor causada pela brincadeira de mau gosto. Depois, convidá-los a realizar uma serenata para Nara, demonstrando que se solidarizavam com ela. Poderia dar certo. [...]

A ideia de Juliano foi aceita de imediato. Apesar de ainda estarem em férias, todos sentiam falta da convivência com Nara [...].

- Juliano, essa ideia é mesmo muito boa. Sabe de outra coisa? Poderíamos aproveitar e organizar, durante a primeira semana de aula, uma campanha de combate ao *bullying*, que tal? – sugeriu outra aluna da turma. [...]

- Perfeito, vamos chamar a atenção de agressores. Isso pode ajudar a evitar futuros ato violentos contra os colegas. “Pensar antes de fazer”. Quantos males poderiam ser evitados se usássemos essa preciosidade: o pensamento? – acrescentou Juliano. [...]

Escolheram o dia do aniversário de Nara para a serenata. Ensaaiaram por dias para tentar mudar o mundo da garota. [...]

Nara abriu a janela. [...] A música a sensibilizou. Então viu Sara. E sorriu. Após muito tempo, Nara sorriu. [...]

As aulas recomeçaram. E, com elas, o início da I Semana de Combate ao Bullying do colégio. [...]

Contudo, a grande surpresa estava por vir: minutos antes da abertura, Patrícia, ainda muito envergonhada, decidira pedir perdão a Nara em público. [...] (CHALITA, 2016, vol. 7, p. 80-83)

1) Quando Juliano apresentou sua ideia para surpreender Nara, um dos colegas afirmou que o que fizeram com ela “foi pesado demais”. Quais premissas podem sustentar essa ideia?

Espera-se que os alunos se posicionem de forma argumentativa criando premissas que fundamentem a conclusão em questão.

2) O bullying é um comportamento que deve ser combatido? Quais razões podem justificar sua posição?

Espera-se que os alunos desenvolvam argumentos que fundamentem seus posicionamentos sobre o tema proposto.

3) Debate em sala de aula.

Tema: O mundo virtual é mais seguro que o mundo real?

A turma será dividida em três grupos. O Grupo 1 e o Grupo 2 responderão a questão feita pelo professor; e o Grupo 3 será aquele que julgará o Grupo que ofereceu a resposta com fundamentação mais consistente.

Sequência do debate:

1º) O Grupo 1 apresentará os argumentos de sua resposta;

2º) O Grupo 2 apresentará os argumentos de sua resposta;

3º) O Grupo 1 receberá perguntas do Grupo 2, e responderá;

4º) O Grupo 2 terá a oportunidade de refutar as respostas do Grupo 1;

- 5º) O Grupo 1 terá a oportunidade de defender seus argumentos;
- 6º) O Grupo 2 receberá perguntas do Grupo 1, e responderá;
- 7º) O Grupo 1 terá a oportunidade de refutar as respostas do Grupo 2;
- 8º) O Grupo 2 terá a oportunidade de defender seus argumentos;
- 9º) O Grupo 3 apresentará seu parecer sobre os argumentos dos dois grupos e julgará qual conseguiu melhor argumentar suas ideias.

Para o bom andamento do debate, será importante cronometrar a participação de cada grupo para que o tempo de aula seja o suficiente para o início e o término da atividade. Além disso, não serão permitidas intromissões durante as falas dos debatedores, uma vez que todos terão seu momento para participar.

3.4 Práticas argumentativas - 8º ano

Unidade 1.

Vamos ler a história: “Em defesa dos que precisam”.

Já anoitecia quando Marina, a mãe de Sávio, chegou em casa depois de um dia de trabalho no maior escritório de advocacia da cidade. Para seu entusiasmo, o marido Eduardo e o filho estavam cozinhando um belo espaguete. [...]

Na hora do jantar, sentada à mesa, a família conversava sobre seu dia. Marina contou como estava o andamento do processo contra a grande empresa que explorava seus trabalhadores. [...] Sávio contou o que o estava incomodando: a falta de respeito de seus colegas com a professora de Matemática.

- Meus colegas não respeitam a professora Valéria. Ela é excelente, sabe de tudo de matemática. Mas o pessoal é muito mal-educado [...]

- Eu também gosto das aulas, pai. Mas acho que as coisas mudaram. Meus colegas são legais, mas tem muita gente na sala que não tem o mínimo de respeito. Muitos alunos atrapalham e irritam os professores. Hoje a professora Valéria disse que não vai mais dar aulas para a gente. Que não aguenta mais. Que a culpa talvez seja dela, que não consegue deixar a matéria interessante. Na hora, ficou todo mundo assustado. No fundo, os alunos sabem que ela é ótima. Mas ela é diferente do Joaquim, professor de Português. Na aula dele, todo mundo fica em silêncio. Ele é bravo, sabe?

- Você já falou dele também. Mas e aí? A professora Valéria vai mesmo deixar de dar aulas para vocês? – Marina ficou preocupada com aquela situação.

- Acho que sim. Ela disse que está terminando o doutorado, que quer se dedicar mais à pesquisa e que talvez não tenha a didática necessária para dar aulas no Ensino Fundamental. Poxa, gente, eu adoro Matemática e acho que é por causa dela. Ela é muito boa. Muito boa mesmo. Pena que os alunos não conseguem perceber o valor dela.

- E o que eles fizeram, Sávio?

- Pediram para ela ficar, que iam se comportar melhor. Mas enquanto uns falavam, outros faziam bagunça, davam risadas e falavam alto. É difícil, pai, não sei o que acontece. (CHALITA, 2016, vol. 8, p. 08-11)

1) O personagem Sávio lamenta que seus colegas de classe não respeitam a professora de Matemática. Segundo ele:

- Meus colegas não respeitam a professora Valéria. Ela é excelente, sabe tudo de matemática. Mas o pessoal é muito mal-educado.

Quais são as razões que Sávio expõe aos seus pais para justificar que seus colegas não são respeitosos com a professora Valéria?

Espera-se que os alunos identifiquem as razões utilizadas por Sávio, ao afirmar que seus colegas atrapalham e irritam os professores, fazem bagunça, dão risadas e falam alto.

2) Utilize as razões que Sávio usa para falar de seus colegas para transformá-las em premissas, e construa um argumento com a seguinte conclusão:

Logo, meus colegas não respeitam a professora Valéria.

Espera-se que os alunos construam um argumento a partir das informações dadas por Sávio na história.

3) Para você, em relação ao argumento construído no exercício anterior, as premissas são suficientemente razoáveis para amparar a conclusão? Justifique seu pensamento.

Espera-se que os alunos apresentem suas ideias e escutem as de seus colegas com respeito. Para alguns, as premissas podem ser suficientemente razoáveis para se ter a conclusão, mas, para outros, as mesmas premissas podem não ser suficientemente razoáveis para concluir que haja desrespeito à professora Valéria.

4) Durante o jantar em família, Marina contava a seu marido, Eduardo, e a seu filho, Sávio, sobre o andamento do processo contra uma grande empresa que explorava seus trabalhadores. Crie, a seguir, premissas que possam sustentar a conclusão de que há trabalhadores sendo explorados.

Espera-se que os alunos criem um argumento cuja conclusão seja a tese defendida a respeito do tema proposto, e as premissas fundamentem a tese em questão.

5) Crie um argumento que expresse seu posicionamento acerca da exploração do trabalho.

Espera-se que os alunos criem um argumento cuja conclusão seja a tese defendida a respeito do tema proposto, e as premissas fundamentem a tese em questão.

Unidade 2.

Vamos ler a história: “Viver em paz”.

No dia seguinte, depois do jantar, enquanto arrumavam a cozinha, Sávio pediu à mãe que continuasse a história do grupo “Poetas da verdade” [...]

A história é anterior ao filme. Mas talvez tenha algo semelhante. Nosso professor, Amauri, também era um revolucionário como o professor de Sociedade dos poetas mortos.

- Revolucionário? Como assim?

- Filho, na minha opinião, a melhor revolução não é aquela que pega em armas. Os riscos dessas revoluções, mesmo contra os tiranos, é apenas substituí-los, porque outros tiranos surgem.

- Em História, nós já estudamos algumas guerras e seus tiranos. E estudamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, na aula de Arte. Foi muito interessante. Para cada artigo, nós escolhemos uma obra de arte que representava a mensagem dele. [...]

- “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” Esse é o primeiro artigo, não?

- Sim... a professora de Arte disse que só esse artigo bastaria para o ser humano viver em paz e que, se as pessoas cumprissem o que está nele, o mundo seria bem melhor.

- Eu concordo com ela – Marina defendia com todo vigor os direitos humanos. [...]

- Ah, filho, eu gosto muito de ser advogada – Marina sempre se empolgava quando falava de sua profissão. – Quando escolhi essa profissão, queria mudar o mundo, ajudar as pessoas indefesas. E felizmente estou podendo fazer isso. Mas não é fácil, às vezes penso que não vou conseguir, há sempre pessoas que querem justamente o contrário, tirar proveito do outro...

- Nossa, mãe, ouvindo você falar assim, fico com vontade de fazer Direito, sabia?

- Acho que você seria um ótimo advogado, seu senso de justiça e ética são muito claros. [...]

- A professora Valéria parece que vai embora mesmo. Sabe que a gente conversou com a diretora, pediu para ela ficar? E a diretora ficou de conversar com ela. Mas não sei... Ela estava chateada. (CHALITA, 2016, vol. 8, p. 32-35)

1) Marina explica para seu filho as razões que a levaram a escolher a profissão de advogada. Utilize as razões que a mãe de Sávio usa ao justificar a escolha de sua profissão para transformá-las em premissas, e construa um argumento com a seguinte conclusão:

Então, escolhi ser advogada.

Espera-se que os alunos construam um argumento a partir das informações dadas por Marina na história.

2) **Quais são as razões que Marina utiliza para justificar que Sávio seria um ótimo advogado? Utilize essas razões e construa um argumento com a seguinte conclusão:**

Logo, Sávio seria um ótimo advogado.

Espera-se que os alunos construam um argumento a partir das informações dadas por Marina na história.

3) **Para você, em relação ao argumento construído no exercício anterior, a premissa é suficientemente razoável para amparar a conclusão? Justifique seu pensamento:**

Espera-se que os alunos apresentem suas ideias e escutem as de seus colegas com respeito. Para alguns, a premissa pode ser suficientemente razoável para se ter a conclusão, mas, para outros, a mesma premissa pode não ser suficientemente razoável para concluir que Sávio seria um ótimo advogado.

4) **“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Sávio conta à sua mãe que, para sua professora de Arte, este artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos bastaria para o ser humano viver em paz e que, se as pessoas cumprissem o que está nele, o mundo seria bem melhor. Você concorda com esta ideia? Responda de forma argumentativa:**

Espera-se que os alunos apresentem seus argumentos e escutem os de seus colegas com respeito.

Unidade 3.

Vamos ler a história: “Poetas da verdade”.

No outro dia, depois do jantar, Marina e Sávio estavam na sala. O telefone tocara, era Eduardo informando que voltaria no dia seguinte, sem falta.

- Seu pai deve estar trabalhando duro esses dias. Preocupado como ele fica com o meio ambiente. Mas amanhã ele conta como foi.

- Hoje a diretora entrou na sala com uma “conversa entre adultos”. Disse que não quer perder a professora de Matemática e propôs que pedíssemos desculpas a ela. Propôs, impôs, sei lá.
 - E vocês?
 - Todo mundo se comprometeu a colaborar [...]
 - Eu gosto dela, filho [...] Todos nós precisamos de limites. Precisamos aprender com o “não”, até para que possamos dizer “não” para nós mesmos.
 - Mãe, eu não me envolvi nessa história. Eu nunca desrespeitei a professora Valéria nem os outros professores. Eu não tenho nada a ver com isso.
 - Sávio, na verdade, tem sim. Todos nós temos. Vivemos em comunidade. E temos obrigação de melhorar a nós mesmos e ajudar os outros a se melhorarem. Não dá para fingir que não estamos vendo a dor do outro. Vou contar o que desencadeou a criação dos “Poetas da verdade”.
 - Que bom! Finalmente!
 - Essa história de ver a dor do outro me lembra de como começamos o grupo. O professor Amauri havia separado uma briga entre dois alunos [...] Muitos de nós estávamos olhando e não fizemos nada. Eu também não fiz nada [...] E falou das omissões que fizeram com que os fatos dolorosos de guerras, de escravidão e de preconceito ocorressem. Todos nós concordamos. E aí ele propôs, para quem quisesse, que formássemos um grupo de poetas do cotidiano [...] Todos poderiam participar, filho. Desde que se comprometessem a sempre dizer a verdade, sempre revelar seus sentimentos verdadeiramente. Que escolhessem ou escrevessem poemas e textos que revelassem emoções humanas. O professor dizia que estávamos muito carentes de sentimentos bons [...] Analisávamos, interpretávamos os textos. O incrível é que aos poucos fomos criando nossas próprias produções [...] Ele falava que estávamos compondo a nossa história e que faziam parte da composição algumas rasuras. O importante era perceber os acertos, além dos erros, e corrigi-los [...]
 - Sabe, mãe, você e meu pai são grandes inspirações para mim. O sentimento de justiça, o amor pela arte, o respeito ao próximo, o amor pelos animais...
 - Muitos desses sentimentos eu desenvolvi com os “Poetas da verdade”.
- (CHALITA, 2016, vol. 8, p. 56-59)

1) Sávio, ao contar para sua mãe sobre a conversa que a diretora da escola fez com os alunos devido à bagunça nas aulas de Matemática, fez a seguinte afirmação: “Todos nós precisamos de limites”. Você concorda com esta ideia? Responda de forma argumentativa.

Espera-se que os alunos se posicionem de forma argumentativa criando premissas que fundamentem sua conclusão. E, igualmente, possam comparar seus posicionamentos com os de colegas que possuem posições diferentes sobre o tema em questão.

2) Para Sávio, ele não tinha nada a ver com o mal-estar criado com a professora Valéria já que, segundo ele, nunca a desrespeitou. No entanto, sua mãe discorda que ele não tenha a ver com a história, pois, para ela, todos nós vivemos em comunidade e temos a obrigação de melhorar a nós mesmos e ajudar os outros a se melhorarem. Diante destes dois posicionamentos, qual lhe parece mais coerente? Responda de forma argumentativa.

Espera-se que os alunos se posicionem de forma argumentativa criando premissas que fundamentem sua conclusão. E, igualmente, possam comparar seus posicionamentos com os de colegas que possuem posições diferentes sobre o tema em questão.

3) Sávio afirma que seus pais são grandes inspirações para ele. Quais são as premissas ditas por ele que fundamentam seu pensamento?

Espera-se que os alunos construam um argumento a partir das informações dadas por Sávio na história.

4) Marina conta a Sávio sobre um grupo que ela participou na escola, chamado *Sociedade dos poetas mortos*, liderado pelo professor Amauri, uma pessoa que ela admirava muito, principalmente pelos ensinamentos que ele deixou.

Escolha uma pessoa que você admire (por exemplo, alguém de sua família ou uma pessoa famosa), e apresente suas premissas que justifiquem a conclusão:

“Logo, _____ é uma pessoa admirável”.

Espera-se que cada aluno seja capaz de construir argumento com premissas que justifiquem a conclusão de que uma pessoa possa ser considerada admirável. Espera-se, também, que os alunos escutem as razões de seus colegas com respeito.

Unidade 4.

Vamos ler a história: “Justiça e sonhos”.

Eduardo chegou cedo em casa, cansado, mas profundamente animado com os planos para a despoluição do mar. Contou com detalhes para Sávio todos os esforços para salvaguardar o meio ambiente. E depois perguntou:

- E a professora Valéria? O que ela decidiu, filho?

- Ela não vai embora da escola. A diretora fez os alunos perceberem que aquela situação era absurda e que não havia como aceitar que os alunos provocassem a saída de um professor. Ela considera isso inadmissível. [...] – Pai, daqui a um mês vai acontecer a eleição para o grêmio estudantil a escola. Meus colegas querem que eu seja candidato a presidente. O que você acha?

- O que você acha, Sávio?

- Acho legal

- Qual é o seu projeto para o grêmio?

- Meu projeto?!

- Sim, o que você sonha em fazer em sua escola?

- Preciso pensar [...] O que você acha de fazermos uma lei proibindo os alunos de terem mau comportamento?

- Uma lei sobre isso? Talvez fosse melhor vocês escreverem um conjunto de valores éticos para a escola. O que acha?

- Acho bom. E como poderia ser feito? [...]

- Veja a riqueza do artigo 3º da nossa Constituição.

Art 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
 I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
 II – garantir o desenvolvimento nacional;
 III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
 IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
 - Promover o bem de todos é muito legal, pai. [...] (CHALITA, 2016, vol. 8, p. 80-83)

1) Sávio pensa em se candidatar para o Grêmio Estudantil de sua escola. Para isso, ele consulta um velho amigo para saber mais sobre como fazer leis e sobre a importância delas. A seu ver, na sociedade em que vivemos, podemos fazer tudo o que quisermos ou temos de seguir leis? Construa abaixo premissas para uma das conclusões a seguir:

“Logo, é necessário que haja leis numa sociedade”.

Ou

“Logo, não é necessário que haja leis numa sociedade”.

Espera-se que os alunos se posicionem de forma argumentativa criando premissas que fundamentem sua conclusão. E, igualmente, possam comparar seus posicionamentos com os de colegas que possuem posições diferentes sobre o tema em questão.

2) Eduardo orientou seu filho Sávio a pensar em alguns projetos e normas para a escola, já que o garoto desejava candidatar-se a presidente do Grêmio Estudantil. Abaixo, crie um projeto ou uma norma e argumente a sua importância em ser viabilizada na escola.

Espera-se que cada aluno seja capaz de criar uma norma ou uma ideia de projeto que considere importante para a escola, além de um argumento que justifique sua ideia. Espera-se, também, que os alunos escutem as ideias e os argumentos de seus colegas com respeito. Caso o professor considere viável, pode-se criar um debate a partir das ideias, buscando rigor e coerência dos argumentos.

**3) Eduardo apresentou a Sávio o Artigo 3º da nossa Constituição, que diz:
 Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:**

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Conforme seus conhecimentos, esses objetivos fundamentais têm alcançado êxito em nosso país? Escolha um dos objetivos e posicione-se de forma argumentativa sobre sua atuação na sociedade atual.

Espera-se que os alunos se posicionem de forma argumentativa criando premissas que fundamentem sua conclusão. E, igualmente, possam comparar seus posicionamentos com os de colegas que possuem posições diferentes sobre o tema em questão.

3.5 Práticas argumentativas - 9º ano

Algumas práticas argumentativas que serão agora apresentadas para o 9º ano indicarão aos alunos a realização de pesquisas sobre os diferentes temas que surgem no decorrer das histórias. O que intencionamos aqui é que seja desenvolvido um maior comprometimento com o rigor e com a melhor fundamentação de seus argumentos a partir de pesquisas que podem colaborar com a ampliação do espírito crítico.

Unidade 1.

Vamos ler a história: “O orador da turma”.

O dia estava ensolarado e quente. Dentro da sala de aula, todos estavam agitados. Taís, a representante da sala, perguntou aos colegas quem gostaria de ser o orador da turma. Muitos gostariam, mas não tiveram coragem de indicar o próprio nome.

Taís foi rápida. Não deixou muito tempo para os colegas tomarem coragem. Ela propôs o nome de João [...]

- Vou explicar minha indicação: ele fala bem, escreve bem, é ótimo aluno, é verdadeiro e cuidadoso. Vai fazer um lindo discurso. Concordam?

Todos concordaram. João era bastante querido pela turma. [...]

Foi para a pauta do passeio que fariam no fim do ano:

- Alguém tem alguma sugestão?

Ninguém falou nada. Ela, então, disse que a proposta era ir ao Rio de Janeiro.

- Praia, teatro, passeios, Cristo Redentor de braços abertos nos esperando. Alguém tem outra sugestão?

Segundos se passaram e Taís voltou à carga:

- Quem concorda levanta a mão.

Todos concordaram [...]

Às vezes, Taís era um pouco autoritária, muito em virtude de seu jeito objetivo. Mas era uma menina cheia de compaixão. Cuidava de todos os colegas [...]

Quando as aulas terminaram, João e Taís foram direto para o mercado municipal encontrar suas mães. Queriam que elas soubessem da novidade, que ele seria o orador da turma. [...]

- Ai meu Deus! Eu sempre soube que esse menino ia longe. E você também, Taís. Vocês vão ser o que nós não fomos.
- Dona Ana, vocês são maravilhosas. As melhores mães do mundo [...] (CHALITA, 2016, vol. 9, p. 08-10)

1) Apresente de forma argumentativa como Taís concluiu que seu amigo João seria a melhor indicação para ser orador da turma na formatura.

Espera-se que os alunos construam um argumento a partir das informações dadas por Taís na história.

2) Para você, em relação ao argumento construído no exercício anterior, as premissas são suficientemente razoáveis para amparar a conclusão? Justifique seu pensamento.

Espera-se que os alunos apresentem suas ideias e escutem as de seus colegas com respeito. Para alguns, as premissas podem ser suficientemente razoáveis para se ter a conclusão, mas, para outros, as mesmas premissas podem não ser suficientemente razoáveis para concluir que João seja um bom orador na formatura.

3) Apresente de forma argumentativa como o narrador da história concluiu que Taís era uma menina cheia de compaixão.

Espera-se que os alunos construam um argumento a partir das informações dadas pelo narrador da história sobre Taís.

4) Para você, em relação ao argumento construído no exercício anterior, as premissas são suficientemente razoáveis para amparar a conclusão? Justifique seu pensamento.

Espera-se que os alunos apresentem suas ideias e escutem as de seus colegas com respeito. Para alguns, as premissas podem ser suficientemente razoáveis para se ter a conclusão, mas, para outros, as mesmas premissas podem não ser suficientemente razoáveis para concluir que Taís seja uma menina cheia de compaixão.

Unidade 2.

Vamos ler a história: “O professor Joaquim”.

Cosette era irmã mais nova de João, de 9 anos, que apresentava uma doença neurodegenerativa. A menina perdera parte das funções motoras e do sistema nervoso. [...]

João a amava. Cuidava dela e ajudava a mãe. Sonhava com um bom futuro para a irmã. [...]

Naquela noite, João foi dormir pensando no discurso que faria. Formatura é um momento muito especial. Desejava transmitir uma mensagem que tocasse o coração das pessoas. Queria encontrar uma maneira de fazer todos os agradecimentos sem ser previsível e também falar sobre despedidas, sonhos, o alicerce que construíram naquela escola. [...]

Na saída da escola, Taís disse a João que iria para o mercado.

- E eu vou visitar o professor Joaquim.

Joaquim foi professor de Língua Portuguesa deles alguns anos antes. Já estava aposentado e tinha bastante idade [...]

- Professor, preciso da sua ajuda.

- Claro! Em que posso ajudá-lo?

- Fui escolhido para ser o orador da turma e queria que o senhor me ajudasse com meu discurso.

- Parabéns! Orador da turma, hein? Vamos caprichar nesse discurso, filho.

- Vamos sim! Eu queria dizer tanta coisa, mas não sei muito bem como fazer.

- Que bom que você tem muito a dizer, isso já é um passo importante para fazer um discurso. O que você quer dizer?

- Acho que tenho de agradecer todo mundo que nos ajudou esse tempo todo. Desde nossas famílias até as pessoas que trabalham na escola. Mas quero fazer isso de uma forma diferente. Não sei... O senhor me entende?

- Sim. Você já começou a escrever?

- Ainda não.

- Comece, filho. Vá escrevendo e eu vou ajudando. Um bom orador é honesto, ético. Diz o que acredita. Partilha o que incomoda. Imagina que o seu discurso pode ser a sua contribuição para melhorar o mundo [...]

- Escrever é também cortar palavras, é reescrever, é estar certo de que o texto precisa tocar as pessoas [...] (CHALITA, 2016, vol. 9, p. 32-35)

1) João ajudava sua mãe a cuidar de sua irmã, Cosette, que apresentava uma doença neurodegenerativa. Isso o estimulou a ler sobre os avanços da ciência e sobre o físico Stephen Hawking. O narrador da história classifica Hawking como um “genial físico britânico” e “um dos cientistas mais famosos do mundo”.

Faça uma pesquisa sobre os estudos de Stephen Hawking e construa um argumento, criando premissas que sustentem a conclusão feita sobre o físico em questão.

Espera-se que os alunos realizem uma pesquisa sobre o físico Stephen Hawking a fim de construírem argumentos com premissas mais rigorosas que fundamentem suas conclusões.

2) João tinha grande apreço pelo professor Joaquim, o qual, segundo o narrador, estava aposentado, tinha bastante idade e era muito sábio. Podemos

afirmar que quanto mais idade tem uma pessoa, mais sábia ela se torna? Responda de forma argumentativa.

Espera-se que os alunos se posicionem de forma argumentativa criando premissas que fundamentem sua conclusão. E, igualmente, possam comparar seus posicionamentos com os de colegas que possuem posições diferentes sobre o tema em questão.

3) Ao orientar João, o professor Joaquim afirmou: “Mas, lembre-se, um bom discurso é, antes de tudo, um discurso honesto”. Um bom discurso é, necessariamente, um discurso honesto? É possível afirmar que possa existir um bom discurso que não seja honesto? Escreva o que você pensa sobre este tema e debata com seus colegas.

Espera-se que os alunos desenvolvam argumentos que fundamentem seus posicionamentos sobre o tema proposto.

Unidade 3.

Vamos ler a história: “Gratidão, esperança e amor”.

João voltou para casa entusiasmado. No caminho, foi elaborando mentalmente seu texto. Ao chegar, escreveu todo o discurso. Começou e foi direto. Depois cortaria as palavras, como dissera o professor Joaquim, e lapidaria sua joia: o texto, o que deveria ser dito para tocar e mover as pessoas. [...]

Na semana seguinte, depois de lapidar bem seu texto, João foi mostrar o discurso ao professor Joaquim. [...]

E João leu o texto. O professor Joaquim ouviu, atentamente, percebendo as expressões do menino. Suas emoções. Tão pouca idade e uma vida tão intensa! Cheio de autonomia, responsabilidade, amor à própria história. O professor ouvia o discurso enquanto lia no rosto de João o que o levou a escrever aquele texto. [...]

- Tudo o que coloquei sobre gratidão, eu falo do passado, do que fizeram de nós. A esperança somos nós, o que faremos com o que recebemos, como será o nosso destino. O diploma é o nosso troféu. Galgamos um monte de possibilidades. [...]

Mesmo preocupados em deixar suas famílias, João e Taís aproveitaram e muito a viagem ao Rio de Janeiro. [...]

João veria o mar pela primeira vez. Taís já tinha ido e contado a beleza que era. Os professores organizaram, com eles, os dois dias [...] (CHALITA, 2016, vol. 9, p. 56-59)

1) Ao ouvir o esboço do discurso de João, o professor Joaquim pensou: “tão pouca idade e uma vida tão intensa”. O que você entende por uma vida intensa? Há pessoas que não vivem intensamente? Crie um argumento sobre esta ideia.

Espera-se que os alunos desenvolvam argumentos que fundamentem seus posicionamentos sobre o tema proposto.

2) **João, ao explicar sobre seu discurso ao professor, pontua algumas ideias. Dentre elas, João afirma: “O diploma é o nosso troféu”. Crie um argumento, formulando premissas que sustentem essa ideia.**

Espera-se que os alunos criem um argumento cuja conclusão seja a tese defendida a respeito do tema proposto, e as premissas fundamentem a tese em questão.

3) **O professor Joaquim questiona João se no discurso ele fala sobre amor. João lhe responde: “O amor professor, está no passado, no presente e no futuro”. E ainda: “Sem amor, a vida perde seu significado”. A respeito desta segunda frase, é possível afirmar que uma vida sem amor não tem significado? Responda de forma argumentativa.**

Espera-se que os alunos desenvolvam argumentos que fundamentem seus posicionamentos sobre o tema proposto.

Unidade 4.

Vamos ler a história: “O discurso de formatura”.

A viagem ao Rio de Janeiro foi incrível. A emoção de, pela primeira vez, ver o mar é inenarrável. Sem contar os passeios e as pessoas interessantes. A cultura da cidade grande é muito diferente da de cidade pequena. Aliás, a diversidade cultural é um tema empolgante. Cada lugar tem seu jeito de falar, de cumprimentar, de comer. Até os gostos para as comidas que temos são culturais. Aprendemos a gostar mais de uma coisa do que de outra que, talvez, nem conheçamos direito. [...]

João mudaria alguma coisa no discurso. É assim. A vida inspira a arte. A arte inspira a vida. [...]

Chegou o dia da formatura. O discurso estava pronto. [...]

O professor Joaquim estava lá. Não perderia por nada. Também foi orador de sua turma. Sonhou ser professor para viver um amor incondicional. Errou, certamente, muitas vezes e acertou outras tantas. Era um homem feliz com suas escolhas e cumpria seu ofício de melhorar o mundo.

João discursou. Falou sobre a gratidão a Deus, aos seus pais, aos professores, cultores dos mais lindos afetos e conhecimentos. Aos outros funcionários da escola, que cuidavam, limpavam, cozinhavam e exerciam a arte de educar nos ofícios cotidianos.

Agradeceu pela convivência e até pelos sofrimentos, que nos preparam para o futuro. Falou da esperança em um mundo em que o amor e o respeito sejam o caminho para a harmonia, sejam a bússola da embarcação. [...]

“O que seremos? Veterinários, para combatermos a crueldade contra os animais? Médicos, para aliviarmos as dores? Juízes, para provarmos, enfim, que a justiça existe? Professores, para guiar os alunos?

Professemos a crença em um mundo sem preconceitos nem ódios. Façamos uma opção pela vida! Pelo amor que nos retira da multidão e nos faz únicos!” (CHALITA, 2016, vol. 9, p. 80-83)

1) A viagem ao Rio de Janeiro foi muito proveitosa aos alunos, principalmente pelo contato que fizeram com a cidade grande, a qual apresenta uma cultura diferente da cidade pequena. O narrador afirma: “a diversidade cultural é um tema empolgante. Cada lugar tem seu jeito de falar, de cumprimentar, de comer. Até os gostos para as comidas que temos são culturais”. A seu ver, existe cultura superior à outra? Responda de forma argumentativa.

Espera-se que os alunos desenvolvam argumentos que fundamentem seus posicionamentos sobre o tema proposto.

2) “João pensava em como podia, naquele cenário lindo, existirem pessoas surdas ao grito de dor dos excluídos”. Em contrapartida, é possível saber que há pessoas e grupos que buscam atender as necessidades das pessoas que mais precisam. Faça uma pesquisa sobre o trabalho voluntário de alguma pessoa, ou um grupo, ou uma instituição para servir de base para a construção de premissas e construir um argumento que tenha como conclusão: “Então, há pessoas que não são surdas ao grito dos excluídos”.

Espera-se que os alunos realizem uma pesquisa sobre trabalho voluntário a fim de construir argumentos com premissas mais rigorosas que fundamentem suas conclusões.

3) O narrador da história afirma que o professor Joaquim “cumpria seu ofício de melhorar o mundo”. Você também acredita que o papel do professor contribui para a melhora do mundo? Responda de forma argumentativa.

Espera-se que os alunos desenvolvam argumentos que fundamentem seus posicionamentos sobre o tema proposto.

4) Em seu discurso, João fez menção a jovens do passado que não se acovardaram diante de injustiças. Faça uma pesquisa sobre pessoas, jovens ou não, que participaram ativamente de algum movimento contra alguma espécie de injustiça, a fim de construir um argumento que tenha como base a conclusão feita

por João: “Então, existiram jovens (ou pessoas) que não se acovardaram diante de injustiças”.

Espera-se que os alunos realizem uma pesquisa sobre pessoas que lutaram contra alguma forma de injustiça, seja por ativismo juvenil, movimento estudantil ou outros engajamentos, a fim de construir argumentos com premissas mais rigorosas que fundamentem suas conclusões.

CAPÍTULO 4.

PRÁTICAS E RESULTADOS

Peço licença ao leitor para passar a utilizar a primeira pessoa do singular neste capítulo, já que o objetivo será apresentar as experiências que tive como professor de Filosofia no Ensino Fundamental durante o período de pesquisa no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO).

As experiências aconteceram em duas escolas na cidade de Santos/SP: em 2017 lecionei Filosofia voluntariamente para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I do Colégio Ateneu Santista, onde eu lecionava como professor efetivo no Ensino Médio. A partir de 2018, me desliguei desta escola para ingressar no Colégio Stella Maris, onde tive a oportunidade de assumir aulas de Filosofia no Ensino Fundamental II, o que impulsionou que a escrita deste trabalho fosse delimitada para alunos deste ciclo.

4.1 Experiência no Colégio Ateneu Santista

O Colégio Ateneu Santista é uma escola particular que funciona em Santos/SP desde 1952. Embora ofereça ensino nos ciclos da Educação Infantil, Fundamental e Médio, a escola é bastante popular na cidade pelos cursos técnicos profissionalizantes que são oferecidos no período noturno, como os cursos de Química e Segurança no Trabalho.

Comecei a lecionar nesta escola em 2015 para as turmas de Ensino Médio. Com meu ingresso no PROF-FILO em 2017, fiz um acordo com a direção e a coordenação da escola para lecionar Filosofia voluntariamente para a turma de 5º ano do período da tarde, já que o tema do meu projeto de pesquisa era voltado ao Ensino Fundamental e eu não tinha turmas atribuídas para lecionar neste ciclo (embora ainda não estivesse determinado com a orientadora se este trabalho seria desenvolvido para o E.F.I ou E.F.II). As aulas passaram a acontecer uma vez por semana, com 50 minutos, às sextas-feiras: no 1º semestre, nos meses de maio e junho e, após as férias de julho, de agosto a outubro. Não realizamos os encontros em novembro pois, além de ser um período marcado por provas finais e recuperações, este mês foi dedicado para a organização de um projeto interdisciplinar sobre sustentabilidade que envolveu toda a escola.

Ter lecionado para esta turma do 5º ano foi bastante pertinente para minha experiência profissional e para o desenvolvimento deste trabalho, pois foi uma oportunidade que me possibilitou relacionar a teoria estudada com a prática. Além disso, foi uma ocasião necessária para aprender com os erros e para tentar não os repetir. Não

estou me referindo a erros conceituais filosóficos, mas às falhas relacionadas à construção da comunidade de investigação conforme a proposta de Lipman. Falarei sobre essas falhas mais adiante.

Já na primeira aula com esta turma, ao me apresentar, os alunos demonstraram bastante entusiasmo com a Filosofia. Alguns alunos afirmaram que já haviam tido aula de Filosofia em outras escolas antes de estudarem no Ateneu Santista. No entanto, a grande maioria teve contato com a Filosofia pela primeira vez naquele momento.

Certa vez, no decorrer do ano, a professora da turma relatou que muitos alunos demonstravam ansiedade para que se aproximasse o dia da aula de Filosofia. Outra vez, relatou que se queixavam quando, por alguma razão particular, eu precisava me ausentar. Talvez isso signifique que a Filosofia, em alguma medida, fazia sentido para eles. A turma, em geral, correspondia às propostas das aulas. Eram curiosos e dispostos a participar.

A curiosidade e a disposição supra referidas certamente contribuíram para a avaliação positiva da experiência aqui relatada. Faço, a seguir, relatos de cinco encontros realizados com os alunos desta turma para mostrar que, apesar de algumas falhas estruturais na formação da comunidade de investigação, os alunos conseguiram corresponder à almejada formação de questionamentos e de respostas coerentes e fundamentadas, além de desenvolverem a prática de respeitarem os diferentes posicionamentos (ou ao menos pensarem sobre essa prática). Os relatos também poderão servir de sugestão para aqueles professores que queiram instaurar uma comunidade de investigação com seus alunos.

4.1.1 Relatos das aulas no 5º ano

Os temas desenvolvidos com esta turma do 5º ano do Ensino Fundamental foram escolhidos para estimular o diálogo entre os alunos e, a partir disso, desenvolver a estrutura da comunidade de investigação, que preza por um espaço no qual o aluno se sinta à vontade para expressar suas ideias e sentimentos, além de praticar a civilidade diante de pensamentos e visões de mundo divergentes. Doravante, estes relatos podem, também, colaborar como sugestões de temas que podem servir a outros professores que queiram construir a comunidade de investigação em suas aulas – eis a razão principal que justifica a descrição destes relatos neste trabalho.

1) Tema: A coruja e a águia.

Escolhi a fábula “A coruja e águia” de autoria desconhecida para promover um diálogo aberto e buscar observar a capacidade argumentativa dos alunos.

Conta uma fábula portuguesa que a coruja encontrou a águia, e disse-lhe:

- O águia, se vires uns passarinhos muito lindos em um ninho, com uns biquinhos muito bem feitos, olha lá, não os coma, que são os meus filhos!

A águia prometeu-lhe que não os comeria; foi voando e encontrou numa árvore um ninho, e comeu todos filhotes. Quando a coruja chegou e viu que lhe tinham comido os filhos, foi ter com a águia, muito aflita:

- O águia, tu foste-me falsa, porque prometeste que não me comias meus filhinhos, e mataste-nos todos!

Diz a águia:

- Eu encontrei uns pássaros pequenos num ninho, todos depenados, sem bico, e com os olhos tapados, e comi-os; e como tu me disseste que os teus filhos eram muito lindos e tinham os biquinhos bem feitos entendi que não eram esses.

- Pois eram esses mesmos, disse a coruja.

- Pois então queixa-te de ti, que é que me enganaste com a tua cegueira.

Após a leitura, algumas perguntas foram feitas por mim aos alunos com alguns objetivos, como suscitar a criatividade, fazer levantamento de hipóteses e criar critérios de julgamento:

- a. “Por que a coruja não estava no ninho com seus filhotes?”;
- b. “Por que a águia comeu os filhotes?”;
- c. “Será que ela sabia que eram os filhotes da coruja e fez de propósito? Ela estava de fato de fome?”;
- d. “A coruja explicou de forma correta as características de seus filhotes?”;
- e. “Existe alguma culpada nessa história?”.

Os alunos mostraram-se entusiasmados em responder as questões e expressar seus posicionamentos. Na maioria das vezes, atropelavam-se uns aos outros ao falar, alguns chamavam a atenção pelo grito e muitas opiniões já dadas por determinados alunos eram repetidas por outros pela simples necessidade de participar da aula. Podemos entender com essas manifestações que o fato de existir uma aula onde a participação do aluno é a centralidade do processo, torna o ambiente de sala de aula mais atraente para os alunos. Por outro lado, o impulso em querer participar e ser ouvido não levava em consideração a vez de fala do outro, o que podemos facilmente considerar como natural para a idade, ainda mais quando esta metodologia não era usual naquela escola.

Em relação à fábula, alguns defenderam a ideia de que, geralmente, as mães não veem seus filhos como feios, portanto, a coruja, como as demais mães, teria feito a descrição de seus filhotes a partir do seu olhar materno. Outros defenderam a ideia da falta de cuidado da coruja ao descrever seus filhotes, defendendo a águia de sua ação. Outros ainda levantaram a hipótese que a águia deveria ter pensado mais antes de devorar os filhotes, uma vez que sua opinião sobre a beleza dos filhotes poderia divergir da opinião da coruja – “ela deveria ter pensado melhor antes de comer”, afirmou uma aluna. A partir daí, coloquei em questão se, no dia-a-dia, pensamos com cuidado sobre as coisas que fazemos.

Ao término da aula, foi entregue para cada aluno um desenho impresso de uma coruja para colorir. Foi pedido, sem obrigatoriedade, que quem quisesse, poderia reescrever a história com outro final na parte de trás da folha do desenho para ser lida na próxima aula.

No encontro seguinte, como não foi pedido obrigatoriedade, não foram todos os alunos que reescreveram a história. Os que fizeram a atividade, recontaram a fábula com suas palavras. Mas, apenas um deles entendeu a proposta de escrever um final diferente. Ao serem lidas em voz alta para toda a sala, os alunos mantiveram o silêncio e demonstraram atenção.

2) Tema: O que é bom? O que é belo?

Nesta aula, pensei em desenvolver com os alunos uma espécie de introdução à Estética em relação aos conceitos de beleza e bondade. A ideia foi observar as reações e os movimentos dos alunos ao se descobrirem com opiniões adversas sobre um mesmo objeto de investigação no decorrer da dinâmica.

Foram desenhados dois personagens na lousa e, entre eles, um desenho de um quadro com a pintura de uma flor. Foi explicado aos alunos que os personagens observavam uma mesma obra de arte. A expressão dos desenhos e as frases escritas aludiam que, enquanto um dos personagens considerava a obra de arte linda, o outro a qualificava como algo horrível.

A partir daí, com o intuito de mostrar que não há uma verdade fechada e absoluta sobre esses conceitos, fiz o seguinte questionamento: “Qual deles detém a verdade sobre a obra de arte?” Os alunos expressaram suas ideias, tais como:

- “As pessoas têm gostos diferentes umas das outras”;
- “Um pode gostar de pintura e o outro não”;
- “Tem pessoas que não gostam de arte”;
- “Devemos respeitar a opinião do outro”;
- “Cada um tem direito de gostar de uma coisa e de não gostar de outra”.

A exposição de ideias dos alunos, tal como na primeira aula aqui relatada, foi bastante desorganizada: falavam ao mesmo tempo, mostravam-se ansiosos em participar e levantar o braço para serem vistos e repetiam posicionamentos já dados por outros colegas.

Assim, passei a determinar algumas pequenas regras para criar um ambiente mais respeitoso, já que antes disso nada havia sido comentado sobre a importância em fazer da sala de aula uma comunidade de investigação. Alguns alunos começaram a cobrar uns dos outros o seguimento das regras, já que outros deixavam de respeitá-las rapidamente.

Durante a exposição de ideias, um dos alunos comparou seu gosto por um time de futebol, diferente de seu amigo. Outro comparou o fato de gostar muito de futebol, e seu amigo não. Uma das alunas associou a nova investigação à fábula “A coruja e a águia”, contada em um dos encontros anteriores, afirmando que enquanto para a coruja seus filhotes eram lindos, a visão da águia sobre estes mesmos filhotes era outra.

Após o debate de ideias, apresentei uma lista de coisas escrita na lousa e algumas imagens que os alunos deveriam qualificá-las como boas ou ruins, belas ou feias, tais como: pôr do sol, relâmpago, chuva, poodle, pitbull, rato, matemática. A regra colocada para essa atividade foi simples: os participantes deveriam levantar a mão em silêncio para identificar sua resposta sobre a palavra ou imagem dada.

Contudo, o silêncio não foi estabelecido. Os alunos passaram a comentar sobre as palavras que eram ditas durante a dinâmica, e alguns criticavam as respostas de seus colegas quando as respostas divergiam.

Após a apresentação de todas as palavras e imagens, foi chamada a atenção para o exemplo do cachorro da raça pitbull: apenas um aluno o qualificou como feio, o que fez com que fosse criticado pelos seus colegas. Questionamos este aluno sobre como se sentiu em ser o único da sala em ter tido aquele posicionamento. O aluno expressou que não se

sentia mal e que era essa a sua opinião. As críticas feitas pelos seus colegas afirmavam que “ele não tinha coração”, ou “ele nunca deve ter visto um Pitbull”.

Sendo assim, conversei com a turma para que pudessem se atentar em uma coisa muito curiosa: no primeiro momento da aula, com a sensibilização dos dois personagens que divergiam sobre uma mesma obra de arte, eles argumentaram que a ideia de beleza era subjetiva e deveria ser respeitada. No entanto, a postura apresentada por eles na atividade prática que tinham acabado de experimentar não era condizente com aquilo que eles defenderam anteriormente. A reflexão iniciada foi concluída pelos próprios alunos, pois começaram a se posicionar e a relacionar o que acreditavam na teoria e o que fizeram na prática.

Como “lição de casa”, os alunos foram convidados a passarem uma semana respeitando as opiniões diferentes de seus colegas e familiares, para que pudéssemos conversar na próxima aula sobre essa experiência.

No encontro seguinte, os alunos puderam relatar sobre a experiência que fizeram durante a semana em respeitar as opiniões de seus colegas e familiares. Entretanto, as explicações foram muito rasas e até mesmo confusas. Talvez isso tenha se dado por não estarem preparados para esse tipo de atividade, ou simplesmente não souberam se expressar discursivamente sobre a experiência vivida.

3) Tema: O que você vê?

Neste encontro, preparei uma atividade na qual os alunos pudessem refletir, por meio da prática, que é possível existir diferentes pontos de vista sobre uma determinada coisa, ou assunto.

Ao entrarem na sala de aula, os alunos se depararam com um cenário diferente: um vaso de planta estava sobre uma mesa no meio da sala. Como era de se esperar, ficaram curiosos para saber que tipo de atividade iriam fazer.

As carteiras dos alunos estavam ao redor da mesa com o vaso. Todos se sentaram em seus lugares e receberam, cada um, uma folha de sulfite. Pedi a eles que desenhasssem em sua folha o vaso de planta a partir daquilo que conseguiam ver do lugar onde estavam sentados. Não seria permitido mudar de lugar ou se levantar para chegar mais perto.

Durante a maior parte do tempo da aula, os alunos se dedicaram ao desenho. Fizeram de maneira cuidadosa e, muitas vezes, conversavam durante a confecção dos desenhos, o que não prejudicou o andamento da atividade.

Após ser determinado o momento final para a confecção dos desenhos, caminhei entre os alunos e comecei a relatar algumas características diferentes entre os desenhos feitos: uns desenharam a mesa que sustentava o vaso, e outros não; uns desenharam o vaso na diagonal, outros o desenharam de frente; uns acrescentaram as pedras da superfície do vaso, enquanto outros as omitiram.

Diante de mais alguns outros apontamentos feitos, perguntei aos alunos porquê os desenhos estavam tão diferentes sobre o mesmo vaso com planta. Os alunos expressaram suas ideias, tais como:

- “Cada um tem seu ponto de vista”;
- “Os desenhos estão diferentes porque estamos sentados em posições diferentes”;
- “Não desenhei o adesivo do vaso, pois da minha posição eu não sabia que ele existia”;
- “Não desenhei a carteira onde estava o vaso porque não achei importante”;
- “De onde estou sentado, não consigo ver as pedras que têm dentro do vaso”.

Após o levantamento de todas as ideias, perguntei qual seria a conclusão que poderíamos ter com esta atividade. As opiniões dadas se centralizaram na ideia de que nossos olhares sobre as coisas são diferentes dependendo do lugar onde estamos. Em seguida, um aluno apresentou uma hipótese que foi mais além do que já tinha sido falado:

- “Se eu tenho dois amigos e os vejo brigando, eu preciso ouvir de cada um deles o motivo da briga para poder ver os dois lados da história”.

A partir desta ideia dada, os alunos passaram a compreender de forma mais ampla a proposta da atividade que era, a partir da criação do desenho, descobrirem que as pessoas, dependendo do lugar que ocupam, podem ter visões diferentes sobre um mesmo objeto de investigação.

Uma das alunas, ao fim da aula, fez menção ao conto “A coruja e a águia”, contada em uma das aulas anteriores, argumentando que cada uma das personagens tinha um ponto de vista diferente sobre a mesma coisa. Concluíram os alunos que nenhum deles

pode deter a verdade por inteiro sobre uma determinada coisa, pois os olhares são diferentes. Por isso, seria importante ouvir os pontos de vista de todos.

4) Tema: O gambá que não sabia sorrir.

Escolhi um conto de Rubem Alves, chamado *O gambá que não sabia sorrir* (2001) para incentivar os alunos sobre o valor de respeitar uma pessoa considerada “diferente” em relação aos demais, além de desenvolver o espaço dialógico da comunidade de investigação:

A história escrita por Rubem Alves conta sobre Cheiroso, um gambá que vivia no galho de uma árvore, de cabeça para baixo, numa floresta. Todos questionavam a respeito do modo de ser do gambá, e especialistas em “fazer animais felizes” foram até a floresta para analisá-lo. A partir de livros e estudos, constataram que, por meio do formato da boca do gambá, ele estava infeliz. Na verdade, o gambá sempre estivera feliz em seu habitat. No entanto, como ele estava de cabeça para baixo, o sorriso em sua boca adotava um formato também virado para baixo, o que levava a uma interpretação errônea. Levaram Cheiroso a diferentes lugares para que pudesse mudar seu humor, mas o gambá permanecia com o mesmo semblante. Até que, como última tentativa, o levaram ao comércio em dia de Natal. E, finalmente, o sorriso do gambá mudou (ele se entristeceu), e o consideraram feliz a partir dessa experiência. No entanto, como ele ainda estava de cabeça para baixo, seu sorriso, na verdade, indicava que não estava feliz. Abandonado, Cheiroso foi encontrado por um menino que o analisou também de cabeça para baixo, do mesmo jeito que o gambá permanecera. Estabelecendo, portanto, um olhar sobre o gambá a partir de um outro ponto de vista, o menino pôde perceber que o gambá estava infeliz, fazendo com que o levasse de volta para seu habitat natural, a floresta, onde, finalmente, pôde ser feliz novamente.

As contribuições dos alunos representaram uma boa compreensão sobre a história, principalmente quando, ao serem questionados, apresentaram algumas conclusões pertinentes à história, tais como:

- “Todos têm o direito de viver do seu jeito”.
- “O que pode ser um estilo de vida legal para um, pode não ser para o outro”.
- “Não podemos mudar uma pessoa sem sua permissão”.

À medida que apresentavam suas conclusões, era muito comum acontecer, assim como em outras aulas, o fato de apresentarem exemplos sobre situações de seus cotidianos: relatavam sobre coisas que viram na TV, ou que vivenciaram, ou também relatos de situações que aconteceram com amigos e familiares. Embora os relatos fossem, muitas vezes, repetitivos e longos, foi interessante constatar como conseguiam relacionar o contexto do conto com situações cotidianas sob um olhar ético suscitado do próprio contexto da história contada.

Quando questionados sobre a possibilidade de terem alguma pergunta sobre a história, três foram feitas:

- “Será que os especialistas eram tão bons mesmo em suas funções?”
- “Por que Cheiroso ficou triste com as vendas de Natal?”
- “Será que, com o tempo, o gambá teria se acostumado com um novo habitat?”

Entretanto, um posicionamento de um dos alunos, particularmente, me surpreendeu. Tentarei ser o mais fiel possível à sua fala ao se referir ao menino da história que, ao ver o gambá de cabeça para baixo no galho, buscou fazer o mesmo:

- “O menino ficou de cabeça para baixo para enxergar as coisas na mesma perspectiva que o gambá.”

A partir dessa fala passei a estimular os demais alunos a explicarem o posicionamento do colega e a darem exemplos de seus cotidianos. Novas perguntas em cima das colocações eram feitas, como:

- “É fácil agir da mesma forma que o garoto fez no nosso dia a dia?”
- “As pessoas costumam se colocar no lugar dos outros?”
- “Por que é importante se colocar no lugar do outro?”

Um dado relevante que deve ser citado é que a “contação de história” foi um instrumento de sucesso nesta turma, pois em todas as vezes que este recurso foi utilizado, pôde ser constatada a atenção total dos alunos. Embora este conto não seja uma novela filosófica proposta por Lipman, foi possível a partir dele promover a reflexão entre os alunos acerca das situações que o texto apresenta.

5) Tema: Mito da Caverna.

Em uma das últimas aulas com a turma, narrei o Mito da Caverna, escrita por Platão no Livro VII de *A República*. O mito foi escolhido para desenvolver a abstração e estimular nos alunos a relação que pode ser feita entre um texto filosófico e a vida cotidiana. Não utilizei nenhum recurso audiovisual, tampouco interfeirei no espaço da sala de aula, o que exigiu dos alunos o uso da abstração e da criatividade. A escolha deste modelo de aula foi consciente, já que em todas as aulas anteriores ofereci algo diferente que pudesse colaborar com o envolvimento no tema filosófico, como desenhos feitos no quadro ou imagens e textos impressos. Naquele momento, pretendia que eles utilizassem apenas a atenção na narração do mito.

Após comunicar que eu lhes contaria um mito antigo escrito por Platão em uma de suas obras, expliquei para eles o que era um mito. Alguns demonstraram ali certo conhecimento de alguns personagens da Mitologia Grega, talvez visto em alguma outra disciplina, ou até mesmo fora da escola. Após esse breve diálogo, combinei que eles precisariam prestar atenção em toda a história para que, posteriormente, pudessem fazer suas perguntas ou apresentar seus posicionamentos.

Mas, um comportamento passou a ser, em certa medida, recorrente naquela turma: o não cumprimento das regras. A professora da turma se queixava diversas vezes sobre a dificuldade em manter a disciplina da turma durante a semana, mas esse fator não chegou a prejudicar com seriedade as aulas de Filosofia. Por outro lado, em todos os encontros era necessário lembrá-los sobre quais eram as regras básicas para o bom andamento da aula, já que o início desta era sempre marcado por grande agitação dos alunos.

Logo no início da narração do Mito da Caverna, um dos alunos, sem levantar a mão, lançou uma pergunta em voz alta:

“- Essa história aconteceu ‘de verdade’?”

A pergunta feita foi o suficiente para que se estabelecesse, mais uma vez, certa desordem na turma. Os alunos em geral o criticaram: afirmavam que já havia sido explicado sobre o que era um mito, ou o acusavam de nunca prestar a devida atenção ao que era falado, ou que o aluno em questão sempre atrapalhava as aulas. Foi preciso conversar com a turma sobre a importância de serem mais cordiais e pacientes uns com os outros. Mas demandou certo tempo para que a tranquilidade voltasse a ser estabelecida.

Ao término da narração do mito, alguns alunos levantaram as mãos para participar. Dentre as questões feitas, algumas delas ainda possuíam certa relação com a veracidade do mito, por exemplo:

- “Mas o que eles comiam dentro da caverna”?
- “Quem colocou essas pessoas neste lugar”?
- “O que eles faziam na caverna além de olhar para as sombras?”

Após buscar comentar as perguntas, mostrando-lhes que eventuais respostas não eram importantes para o propósito da história, uma outra pergunta desenrolou melhor o diálogo:

- “Eles nunca se incomodaram com as algemas”?

O aluno se referia ao trecho do mito em que Platão discorre acerca das condições em que viviam os prisioneiros: “Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente” (PLATÃO, 2002, p. 210).

- “Será que podemos estar algemados em alguma coisa e não percebermos?” – questionei.

Talvez a pergunta tenha sido muito abstrata, mas os alunos começaram a relacionar o mito com alguns exemplos, como o uso do celular e, mais repetidamente, de jogos e do aplicativo de conversas instantâneos, o WhatsApp. Muitos exemplos eram dados e, ao mesmo tempo, chegavam em algumas conclusões.

Desenvolvido o diálogo, apresentei três alternativas que poderiam ser tomadas como decisão do prisioneiro que consegue sair da caverna. Pedi a eles que analisassem as possibilidades e buscassem responder qual dessas alternativas eles consideravam mais viável:

- 1) “O ex-prisioneiro deveria voltar à caverna e fingir que nada aconteceu, afinal, ele já estava acostumado com a caverna”;
- 2) “O ex-prisioneiro deveria permanecer no mundo fora da caverna e dar continuidade à sua vida”;
- 3) “O ex-prisioneiro deveria voltar à caverna apenas para tentar convencer seus amigos a saírem de lá e, junto a ele, retornar para fora da caverna”.

A partir das alternativas dadas, os alunos levantaram as mãos e começaram a responder ao mesmo tempo. Buscando amenizar a situação, pedi para que levantassem a mão para visualizarmos qual das alternativas era a mais votada. Estabelecido o combinado, a 1ª opção (o ex-prisioneiro deveria voltar à caverna e fingir que nada aconteceu, afinal, ele já estava acostumado com a caverna) foi a que teve mais adesão. A professora da turma, que acompanhava à aula, se posicionou, demonstrando sua indignação com a resposta escolhida pela maioria. A partir dali alguns problemas de convivência entraram em cena entre a professora e os alunos.

Neste dia, ao final da aula, o tema ficou inconcluso. No encontro seguinte, resgatamos o mito, as colocações feitas pelos alunos e a opção que havia sido escolhida pela turma. De modo geral, os alunos mudaram o posicionamento, mas acredito que isso aconteceu não da melhor forma. Penso que é preciso estar na caverna para poder entender o porquê se deve sair de lá, e esse movimento é gradativo. Não se tira alguém da caverna puxando para fora às forças. A aula foi mais tranquila e se encerrou com registros em seus cadernos.

Este relato se justifica porque é muito comum o estabelecimento de conflito na comunidade de investigação. Para isso, é preciso que o professor esteja atento ao seguimento das regras combinadas com os alunos – exigência básica para o bom funcionamento do método aqui defendido.

4.1.2 Erros e aprendizados

Falar sobre erros pode parecer excêntrico, mas não quando se entende o erro como oportunidade de aprendizado e inspiração para se fazer diferente. Aprender a lidar com os erros significa entendê-los como processo natural de um trabalho, e não como forma de se culpabilizar. Ao mesmo tempo, assumir os erros pode significar estar disposto a buscar outros diferentes caminhos para alcançar novos resultados.

Além dessas convicções, escolher relatar nesta pesquisa os erros sofridos na prática se justifica pelo diálogo com o leitor que pretende atuar em sala de aula a partir da proposta aqui feita, a fim de que possa evitar as mesmas falhas, ou não as cometer, ou, assim como eu, ressignificá-las como parcela que colabora com o aprendizado.

Os erros neste processo referem-se, basicamente, à estruturação da comunidade de investigação, a qual não foi realizada de forma fiel ao parâmetro proposto por Lipman.

A razão para a existência dessa falha se dá na ausência da devida apropriação do método lipmaniano (e respeito ao tempo da reflexão exigido por este).

Naquele início, eu ainda não tinha experiência suficiente com o Ensino Fundamental (E.F.). Embora o estágio supervisionado da licenciatura tenha sido realizado com crianças do E.F.I, quase a totalidade da minha experiência profissional até o momento havia sido realizada com o Ensino Médio. O Programa de Filosofia para Crianças, desde a graduação, foi entendido por mim como um ideal a ser concretizado, mas a prática ainda era, de fato, nula. Acredito que a experiência favorece o aprimoramento do trabalho, e essa ausência de experiência resultou em algumas dificuldades como, por exemplo, o uso de uma linguagem mais adequada para a idade dos alunos do 5º ano, ou então, a pouca desenvoltura em lidar com problemas em sala de aula que não são tão comuns no Ensino Médio, ciclo em que eu era mais habituado naquele período.

A falta de experiência com o Ensino Fundamental e com a prática de uma aula construída com base na comunidade de investigação conforme o ideal lipmaniano, fez com que eu extrapolasse meu papel durante as aulas: o de mediador.

O que o professor deve, seguramente, é evitar qualquer tentativa de direcionar o pensamento das crianças antes que essas tenham tido a chance de ver aonde suas próprias ideias podem conduzir. Manipular a discussão para conseguir que as crianças adotem as convicções pessoais do professor é, igualmente, censurável. (LIPMAN, 2001, p. 73)

Por exemplo, na aula sobre o tema *O que você vê?*, após os alunos terem terminado as atividades propostas, acabei por não permitir que eles iniciassem o diálogo apresentando suas percepções acerca da experiência que tiveram ao desenhar o vaso de planta, já que fui direcionando a aula com várias perguntas sobre seus desenhos ou o porquê de não haver aparecido alguns detalhes do vaso nos desenhos de alguns. A receptividade e a participação dos alunos em relação às perguntas feitas foram excelentes. Conseguiram, inclusive, manter o raciocínio da dinâmica até o fim. Todavia, acredito ter extrapolado meu papel de mediador, já que não possibilitei que, naquele momento, o espaço dialógico partisse dos próprios alunos, anulando, em certa medida, a criatividade e o protagonismo das crianças em relação à atividade.

Lipman não se opõe à intervenção do mediador na comunidade de investigação, mas indica que ela deve ser feita quando há necessidade, o que não era exatamente o caso daquela aula: “[...] quando o diálogo dos alunos não consegue se materializar, o professor

pode se ver obrigado a interferir introduzindo considerações filosóficas relevantes para salvaguardar a integridade da investigação” (LIPMAN, 2001, p. 73).

Outro exemplo a ser citado aconteceu na aula cujo o tema foi o conto *O gambá que não sabia sorrir*, de Rubem Alves, pois insisti em fazer perguntas objetivas para que eles respondessem verbalmente sobre o que eu queria ouvir a respeito do conto, já que minha preocupação estava em me certificar sobre a compreensão da moral da história. Assim, o estabelecimento do diálogo se deu de maneira vertical – professor e alunos, e não alunos e alunos. Sobre isso, escreveu Lipman:

Não é necessário que a intervenção dos adultos seja orientada no sentido de fazer com que as crianças sintonizem estritamente com a perspectiva que os adultos têm da realidade, mas deve procurar fazer com que as crianças explorem seus próprios pensamentos e experiências por meio do uso de técnicas filosóficas extraídas da inesgotavelmente rica tradição filosófica. (LIPMAN, 2001, p. 92)

Não é necessário, portanto, fazer com que os alunos cheguem à mesma conclusão pensada pelo professor. Daniel afirma que “segundo, Lipman, se a educação se ocupa com o destino do pensamento humano, ela deve ensinar às crianças ‘como’ pensar, e não em ‘que’ pensar” (2000, p. 20). Sobre o papel do professor numa comunidade de investigação, a autora afirma também:

O papel da professora ou do professor não consiste em divulgar noções, explicar conceitos ou dar respostas. Ela ou ele é [...] um facilitador cuja missão é apenas balizar as intervenções dos jovens, isto é, corrigir os erros de raciocínio, despertar novos interesses suscitar o questionamento filosófico. (DANIEL, 2000, p. 130)

Isso leva à compreensão de que não se pode impor aos alunos que passem a raciocinar da mesma forma, ou que cheguem à mesma conclusão feita pelo professor sobre determinado assunto, já que isso anularia o caráter investigativo da comunidade de investigação filosófica.

Ainda sobre isso, afirma Lipman:

Os estudantes envolvidos em uma discussão filosófica devem sentir-se livres para defender qualquer posição que desejem a respeito de valores, sem que o professor tenha que estar ou não de acordo com cada um dos pontos. Os professores que insistentemente colocam seus próprios pontos de vista correm o risco, senão de doutrinação, ao menos de criar inibições que cedo ou tarde provocarão um fechamento da própria discussão. (LIPMAN, 2001, p. 122)

No papel de professor, apresentar um posicionamento sobre aquilo que está sendo dialogado em comunidade de investigação pode inibir a participação dos alunos, além de,

direta ou indiretamente, poder condicioná-los a assumir o mesmo posicionamento do professor – por vergonha ou medo de pensar diferente – o que é nocivo ao desenvolvimento do pensamento autônomo do aluno.

É preciso considerar que um mesmo tema pode viabilizar diferentes caminhos para o diálogo e, dependendo da turma com a qual se constrói a reflexão sobre um tema, o pensamento pode levar a outros diferentes “lugares” conforme a experiência cotidiana dos alunos, ou seja, aquilo que possui significado a eles. Colocar-se à frente dos alunos prejudica a formação da identidade dialógica da comunidade de investigação, a qual deve partir da iniciativa e criatividade dos alunos e ser desenvolvida a partir das contribuições que eles mesmos apresentam.

Em decorrência dessa falta de apropriação da proposta de Lipman, faço uso de um dito popular para explicar a continuidade das falhas: fui “com muita sede ao pote”. Uso esta afirmação pois, erroneamente, eu estava em busca de resultados rápidos. Não estabeleci junto aos alunos as regras necessárias para a construção da comunidade de investigação que prezasse pelo bom andamento do espaço dialógico. A única regra combinada era que os alunos levantassem a mão quando quisessem apresentar suas ideias sobre os temas. Hoje, entendo que isso não é suficiente para estabelecer a construção de um diálogo em sala de aula. Ainda mais considerando o sistema educativo em que me encontro inserido, o qual não prioriza a comunidade de investigação lipmaniana.

Além disso, o cuidado de fazer um círculo com os alunos foi esquecido logo após as primeiras aulas, com a prerrogativa de que se perdia muito tempo para montar e desmontar o círculo com as carteiras. A questão sobre a disposição dos alunos em círculo na sala de aula é apoiada pela crítica feita por Lipman quanto ao padrão encontrado na maioria das escolas:

Os alunos sentam-se em filas silenciosas, dando respostas quando solicitados e fazendo exercícios de memorização. A filosofia não pode ser trabalhada dessa maneira. O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. (LIPMAN, 1990, p. 61)

Sendo assim, é importante considerar que a disposição dos alunos também é importante na constituição da comunidade de investigação, a fim de que possam sair do ambiente comum em que o protagonismo de seus próprios pensamentos não é o usual.

Apesar das razões descritas acima que levaram a algumas falhas na estrutura da comunidade de investigação conforme a visão de Lipman, a experiência com a turma de

5º ano do Colégio Ateneu Santista não foi negativa. Em relação às crianças, apesar das falhas, creio que foi uma experiência positiva, agradável e reflexiva. Este período de aulas voluntárias foi indispensável para adquirir experiência com o Ensino Fundamental, principalmente no que se refere à familiarização com os alunos deste ciclo, o que ainda não era comum em minha prática docente. Além disso, como já defendido, as falhas podem se tornar oportunidade de aprendizado quando são repensadas, ressignificadas e, principalmente, quando se tornam motivação para novas ações em função do desenvolvimento de um “pensar melhor” dos jovens alunos.

4.2 Experiência no Colégio Stella Maris

O Colégio Stella Maris é um colégio particular, católico, que funciona em Santos/SP desde 1924, tendo suas atividades iniciadas pelas religiosas da Congregação de Nossa Senhora – Cônegas de Santo Agostinho. A proposta educacional do colégio é inspirada na pedagogia dos fundadores da congregação, Pedro Fourier (canonizado em 1897) e Alix Le Clerc (beatificada em 1947).

Sendo uma das escolas da Rede Alix, o Colégio Stella Maris oferece turmas desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio. Atualmente, a escola tem como diretora a Irmã Lindaci Torres dos Santos e, vice-diretora, Maria Luiza Perez Lazaro.

A disciplina de Filosofia no Ensino Fundamental I teve início na escola em 1993. Os professores participaram de formações no Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) para implantar as aulas de Filosofia neste ciclo de ensino. Conforme relato da vice-diretora da escola, um membro do CBFC visitava a escola naquela época uma vez por mês para acompanhar os trabalhos, colaborar com as dificuldades da implantação e zelar pela manutenção do uso das novelas filosófica de Lipman. Aos poucos, o contato entre a escola e o CBFC foi se dissipando¹³.

Atualmente, as aulas de Filosofia no Ensino Fundamental I têm início a partir do 2º ano (7-8 anos) e acontecem quinzenalmente. A escola não adota mais o material

¹³ Cabe mencionar que o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) encerrou suas atividades em 2010. O Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP), segundo descrição no próprio sítio, “assumiu o compromisso de dar continuidade às atividades do Programa de Filosofia para Crianças-Educação para o Pensar, considerando sua importância para a educação brasileira, ou seja, o de ser um novo paradigma educacional que tem na reflexão filosófica seu principal fundamento” (Disponível em: <<http://www.philosletera.org.br/>>. Acesso: 02 out. 2018).

proposto por Lipman pois, segundo a vice-diretora, os livros da Editora Sophos passaram a ser adotados como material didático para todas as disciplinas do ciclo.

Em relação à prática atual, segundo a vice-diretora, temas em torno de valores humanos, como combate ao *bullying*, estão na pauta da disciplina Filosofia deste ciclo. As aulas são feitas em círculo, iniciam com alguma dinâmica, e instrumentos como fábulas, música e teatro são utilizados. É percebido pelas professoras deste ciclo que o alunado atual, já nesta tenra idade, apresentam maiores sinais de ansiedade, agitação e certa dificuldade de concentração em relação ao alunado que frequentou a escola em anos anteriores.

4.2.1 Formação da comunidade de investigação

Faço, aqui, breve relato de como foram formadas as comunidades de investigação com as turmas do Ensino Fundamental II do Colégio Stella Maris, a fim de que possa colaborar com aqueles que queiram também construir suas comunidades em sala de aula.

O processo de construção da comunidade de investigação filosófica varia muito de acordo com a turma. Por exemplo, houve uma turma de 6º ano que facilmente compreendeu a proposta e, sem muitas dificuldades, manteve durante todo o ano letivo o seguimento das regras da comunidade de investigação. Todavia, houve também outra turma do 6º ano que apresentou muitas dificuldades de concentração e de estabelecimento da harmonia para a boa concretização da comunidade de investigação, o que impossibilitou a concretização do ideal da civilidade proposto neste trabalho.

Por outro lado, é importante pensar que a disciplina de Filosofia, isoladamente na prática da comunidade de investigação, dispõe de pouco tempo para a construção dessa proposta, dado que as demais disciplinas são geridas a partir de outros modelos de educação. Ao mesmo tempo, é justo considerar que cada turma possui sua própria identidade e sua própria velocidade para determinadas atividades. Acredito que a inexistência de resultados esperados com determinada turma não é premissa razoável para concluir que, futuramente, estes resultados possam continuar a não ser alcançados.

Em todas as turmas, as regras da comunidade de investigação foram explicitadas logo na apresentação da disciplina no início do ano letivo. As sete regras, descritas a

seguir, foram criadas a partir da leitura da bibliografia deste trabalho, e registradas e dialogadas com os alunos. Cabe afirmar que essas regras precisam ser lembradas durante todo o processo de construção da comunidade de investigação, principalmente quando alguns alunos insistem em não seguir o que foi combinado. Vejamos as regras:

- 1) Sempre levantar a mão para pedir o direito de falar;
- 2) Respeitar o que o colega disser, mesmo que não concorde;
- 3) Prezar pela verdade e pela busca do conhecimento;
- 4) Não repetir as ideias que já foram apresentadas pelos colegas¹⁴;
- 5) Reconhecer quando o colega apresentar um bom argumento que ajude a repensar, utilizando frases como “nunca pensei dessa forma” ou “vou pensar no que você disse”;
- 6) Entender que ninguém é “dono da verdade” e que podem existir diferentes formas de pensar um mesmo assunto;
- 7) Evitar discussões, conflitos e brigas. O bom argumento é a melhor forma de se expressar e de compreender o que o outro tem a dizer.

Diferentemente da experiência no colégio anterior, tive o cuidado de preservar o passo a passo para o bom andamento da comunidade de investigação:

Que dizer agora da metodologia da Filosofia para crianças? Ela é marcada por três movimentos: a leitura de um capítulo de uma novela, o levantamento de questões relativas a essa leitura e a discussão dos problemas levantados. A primeira etapa consiste em ler e voz alta, em grupo e um de cada vez, uma passagem de uma das novelas [...]. Na etapa seguinte, as crianças anotam as perguntas, as dúvidas ou os dilemas que tiveram no momento da leitura [...]. A terceira e última etapa da metodologia da Filosofia para crianças é a mais importante; é a da discussão filosófica em comunidade. (DANIEL, 2000, p. 21-22)

É importante lembrar que as histórias usadas na comunidade de investigação pertenciam à coleção *Filosofia e Vida*, de Gabriel Chalita. A leitura em voz alta era dividida por alguns alunos. Em seguida, outros alunos apresentavam suas dúvidas para a comunidade de investigação, porém, em geral, eram feitos mais comentários sobre alguns

¹⁴ É natural que os alunos expressem concordância com seus colegas durante a aula. Muitas vezes, os alunos apresentam outras razões que fundamentam mais ainda o que está sendo defendido. Mas, há casos em que os alunos repetem as mesmas ideias já afirmadas anteriormente pelos colegas para o mesmo assunto. Isso pode denotar desatenção durante os diálogos em comunidade. Por isso, é preciso que o professor, como mediador, zele pela atenção dos participantes durante o debate de ideias para que se viabilize a prática da escuta – somente assim um diálogo pode ser estabelecido.

detalhes das histórias do que dúvidas. A partir destes comentários, o diálogo era estabelecido, sempre com o objetivo de utilizar boas razões para alcançar conclusões.

Era muito comum, no início dos diálogos, que os alunos apresentassem convergência de ideias. Talvez por falta de prática no processo investigativo, foi necessário problematizar algumas vezes a fim de que disparasse nos alunos o impulso em repensar seus conceitos. Isso era feito não porque se quisesse alcançar a divergência de ideias, mas sim, pela importância em desenvolver na comunidade de investigação o raciocínio e a civilidade a partir de outros pontos de vista. Sobre isso, afirma Lipman:

Suponhamos, por exemplo, que um professor na sala de aula se depare com uma sugestão a que nenhum dos alunos se oponha [...]. Nesse caso parece que existe uma boa razão para que o professor questione se esse procedimento é adequado quando aplicado a assuntos filosóficos em contraste a assuntos políticos. Em resumo, quando o diálogo dos alunos não consegue se materializar, o professor pode se ver obrigado a interferir introduzindo considerações filosóficas relevantes para salvaguardar a integridade da investigação. (LIPMAN, 2001, p. 73)

Quando foi necessária essa intervenção, o diálogo entre os alunos sempre se manifestava. Na maioria das vezes, foi possível reconhecer harmonia, apesar das diferenças de ideias apresentadas. Por outro lado, em algumas ocasiões, este ideal não era alcançado. Isso exigiu a necessidade de rememorar as regras combinadas, além de incentivar a reflexão sobre o valor da civilidade com os pares.

Durante os diálogos em comunidade de investigação, busquei atentar-me à coerência dos discursos. Para isso, algumas interferências foram necessárias para que os alunos prezassem pela coerência dos argumentos, denotando uma investigação mais rigorosa e com maior qualidade. Daniel afirma:

Também aqui, são as crianças que dirigem o jogo; a animadora ou animador não se preocupa senão com a forma (lógica, coerência, objetividade) da discussão. O objeto visado pelo programa de Matthew Lipman não é impor nenhum conteúdo, mas ensinar as crianças a pensar de forma autônoma, crítica e razoável. (DANIEL, 2000, p. 22)

Essas interferências não tiveram o propósito de invalidar o pensamento dos alunos, afinal, são eles os responsáveis e os protagonistas em conceder o “tom” dos diálogos. A justificativa dessas intervenções se dá na tentativa de fazê-los repensar acerca daquilo que era dito, isto é, solicitar aos alunos que explicassem com maior clareza aquilo

que defendiam ou fazendo questões a partir de alguns discursos não muito claros ou com ideias pouco concatenadas.

4.2.2 Resultados das práticas argumentativas

Considerando que o 1º semestre de 2018 foi dedicado à construção da comunidade de investigação com os alunos do Ensino Fundamental II do Colégio Stella Maris, as atividades de práticas argumentativas passaram a ser aplicadas no 2º semestre de 2018. O anseio é que, a partir do próximo ano letivo, essa divisão se torne dispensável, uma vez que os alunos já se encontram familiarizados com este modelo educacional. Mas, é provável que este mesmo processo que separa a construção da comunidade de investigação da aplicação das atividades de práticas argumentativas tenha que se repetir com os alunos do 6º ano, afinal, é o início de um novo ciclo, e muitas vezes, dependendo da unidade escolar em que os alunos estudavam, o modelo das aulas de Filosofia (quando há) não segue necessariamente a metodologia da comunidade de investigação. Por outro lado, acredito que não é totalmente inviável iniciar, simultaneamente, algumas atividades argumentativas durante o processo de construção da comunidade de investigação filosófica. Essa escolha cabe ao professor diante da necessidade da turma e de sua intenção pedagógica.

A estrutura de aplicação das práticas argumentativas foi composta por três etapas:

1ª etapa – Leitura e investigação: Em círculo, característica básica da comunidade de investigação, os alunos faziam a leitura compartilhada da história do livro didático, bem como as indagações e os comentários sobre os conteúdos dessas histórias. Na maioria das vezes, foram necessárias duas aulas para a realização desse primeiro momento. Em algumas turmas, perguntas e comentários eram feitos no decorrer da leitura a partir de pausas quando levantavam suas mãos. Em outras turmas, primeiramente era feita a leitura por inteira para que, depois, os alunos pudessem fazer suas participações.

2ª etapa – Construção de argumentos: Os alunos recebiam individualmente as atividades de práticas argumentativas. Logo após a entrega, era feita a leitura e a explicação das perguntas. Esse momento era sempre delicado: enquanto alguns compreendiam os objetivos rapidamente, outros apresentavam dificuldade em entender as propostas. Era muito comum, mesmo já no final do ano letivo, e em todas as séries em

que as atividades foram aplicadas, surgirem perguntas como: “o que são mesmo premissas?”, ou “quantas premissas são necessárias?”, ou, ainda, “pode começar o argumento com a conclusão?”. É indispensável cultivar paciência para realizar repetidas vezes os mesmos esclarecimentos. Esta 2ª etapa acontecia em apenas uma aula, mas em quase todas as vezes uma minoria não conseguia responder toda a atividade, o que exigia flexibilidade para que pudessem terminar em suas casas e entregar na semana seguinte.

3ª etapa – Análise e investigação: Aqui, o formato da comunidade de investigação era instaurado novamente para que, juntos, pudéssemos analisar e comentar os argumentos construídos por eles nas atividades feitas na semana anterior. Para essas aulas, foi indispensável ter feito previamente a leitura das atividades realizadas pelos alunos, bem como os registros de algumas ideias ou de respostas consideradas importantes de serem pautadas com o coletivo. Para que isso acontecesse, os nomes dos autores das atividades comentadas não eram divulgados (embora alguns deles acusavam-se uns aos outros em tom de brincadeira). Esse momento é de total relevância, pois aqui os alunos têm diferentes oportunidades: ouvir argumentos fundamentados em premissas que não eram as suas, o que pode ampliar suas visões sobre determinado assunto; aprender a ouvir e a lidar com ideias diferentes das suas; romper com alguns preconceitos ou premissas sem fundamentos consistentes; repensar suas ideias para se autocorrigir ou fundamentar e esclarecer melhor aquilo que defendem.

Apresento, a seguir, algumas digitalizações selecionadas de práticas argumentativas que foram propostas neste presente trabalho e desenvolvidas pelos alunos do 6º ao 8º ano¹⁵ do Ensino Fundamental II do Colégio Stella Maris. Cada uma dessas atividades será acompanhada de impressões pessoais feitas por mim no decorrer deste processo. É importante dizer que, para preservar a identidade dos alunos, eles serão identificados apenas com a inicial de seus nomes.

Essas atividades que serão aqui apresentadas correspondem à 2ª etapa do processo (construção de argumentos), feito individualmente e tendo como objetivo que cada aluno tivesse a oportunidade de pensar e responder as propostas a partir da estrutura de um argumento; e, também, à 3ª etapa do processo (análise e investigação), isto é, o momento em que os alunos em comunidade de investigação tiveram contato com algumas das

¹⁵ As propostas de Práticas Argumentativas para as turmas de 9º ano não foram desenvolvidas com os alunos do Colégio Stella Maris pois, a pedido da coordenação pedagógica da escola, as aulas de Filosofia desta série foram regidas a partir de um outra metodologia e outro enfoque.

respostas de seus colegas, a fim de que pudessem analisar, comentar e repensar seus argumentos.

É importante ressaltar que os alunos mantiveram participação ativa nos diálogos em comunidade de investigação nesta 3ª etapa de análise e investigação, fazendo questionamentos e reconstruindo argumentos. Considerando que a proposta é possibilitar um espaço de desenvolvimento de um pensamento mais rigoroso, tornou-se necessário, muitas vezes, fazer perguntas mais diretas aos alunos nesta 3ª etapa, além de fazer pontuações importantes sobre alguns conceitos linguísticos e argumentativos que, sozinhos, ainda não eram capazes de assimilar.

Dadas essas explicações, apresento a seguir alguns exemplos das atividades feitas pelos alunos¹⁶. Em cada uma das digitalizações, faço uma breve descrição sobre as respostas, tanto sobre a parte escrita pelos alunos, quanto sobre o diálogo estabelecido em comunidade de investigação sobre os argumentos construídos por eles.

a) 6º ano – Introdução às práticas argumentativas

Iniciei a introdução perguntando aos alunos sobre o que é um argumento. Dentre as respostas, afirmaram: “é uma explicação sobre alguma coisa” ou “uma forma de convencer os outros sobre aquilo que você diz”. Pedi para que me apontassem quem seria, dentre eles, o melhor aluno de Matemática. Em uma das turmas foi unânime a resposta ao indicar um dos colegas; já na outra turma houve, entre eles, algumas discrepâncias na escolha. Independente disso, em ambas as turmas, solicitei aos alunos que apresentassem as razões que pudessem justificar a escolha que fizeram. Fiz uso das razões apresentadas por eles para explicar os conceitos de premissas, conclusão e inferência. Já foi possível, na introdução, comentar sobre eventuais premissas fracas para a construção de um argumento. Por exemplo, extraí apenas uma das premissas apresentadas pelos alunos para concluir que M. era a melhor aluna de matemática e apresentei o argumento:

M. senta na cadeira da frente nas aulas de matemática.

Logo, M. é a melhor aluna de matemática.

¹⁶ Embora cada série seja composta por duas turmas diferentes, as digitalizações das atividades são apresentadas sem distinguir a turma por duas razões: primeiro, para preservar, ainda mais, a identidade dos alunos, e, segundo, por ter selecionado número limitado de exemplos, dada a quantidade de alunos e de atividades feitas.

De forma rápida e espontânea, os alunos afirmaram que a única premissa extraída por mim não era suficiente para concluir que M. fosse a melhor aluna de matemática. “Ela poderia sentar à frente porque tem dificuldades”, ou “ela poderia sentar à frente por ter problemas de visão”.

Concluída essa primeira parte, utilizei a tirinha do cartunista Fernando Gonsales¹⁷ para fazer a introdução à argumentação com os alunos. É possível afirmar que os alunos, de forma geral, não encontraram grandes dificuldades nesta atividade introdutória. A partir da tirinha, as perguntas feitas possibilitavam a construção dos argumentos.

A seguir, apresento alguns exemplos. Começamos com a atividade da aluna L.:

1- Quais são as duas premissas?
 "- Ontem a Lilian sumiu do galinheiro."
 "- E Rôça parece esse cara comendo esta coxinha".

2- Qual é a conclusão?
 "- O Lilian subornou o cara com comida para fugir do galinheiro".

3- A conclusão feita sobre Lilian é a única possível a partir das premissas feitas pelas personagens?
 Não

4- Qual poderia ser a outra conclusão?
 "De a Lilian ter fugido do galinheiro e o moço ter comprado uma coxinha."

A aluna L. soube identificar da tirinha o que pode ser extraído como premissas e conclusão. Ao ser perguntada se a conclusão feita pelas galinhas seria a única possível (em um hipotético mundo onde as galinhas pudessem racionar como os seres humanos), a aluna L. afirma que não era a única conclusão possível, e sugere outra possibilidade: “De a Lilian ter fugido do galinheiro e o moço ter comprado uma coxinha”.

Os demais alunos do 6º ano não tiveram dificuldades em identificar as premissas e a conclusão implícitas na tirinha. Apenas as possíveis outras conclusões tiveram divergências, o que sustenta a ideia de que as premissas não possibilitam inferir uma mesma conclusão. Vejamos outras duas conclusões:

¹⁷ Conferir a tirinha e a proposta de atividade de introdução apresentadas neste trabalho: Capítulo 2, Subcapítulo 2.2, Item 2.2.1 – Introdução às práticas argumentativas.

O aluno T. apresenta a conclusão mais óbvia que é possível inferir com a tirinha, considerando que, culturalmente, as galinhas são feitas de alimento pelos humanos:

④ Qual poderia ser a outra conclusão?
R: O homem ter usado ela de alimento.

“O homem ter usado ela de alimento”

Já a aluna C. sugere uma conclusão alheia ao raciocínio das duas galinhas.

④- Qual poderia ser a outra conclusão?
Que a Lilian simplesmente sumiu do galinheiro.

“Que a Lilian simplesmente saiu do galinheiro”.

Ao apresentar algumas respostas no diálogo em comunidade de investigação, os alunos concordaram que, o fato de Lilian ter sumido do galinheiro e aparecer um rapaz comendo coxinha não significa, necessariamente, que ela o tenha subornado com comida para fugir ou que ele tenha feito dela seu alimento.

b) 6º ano – Unidade 3 – Prática argumentativa 04

Nesta atividade, os alunos foram provocados a analisarem os argumentos e a se posicionarem acerca da qualidade das premissas, se eram suficientemente razoáveis ou não para sustentar a conclusão: “Logo, devo ter feito algo de errado para merecer isso”.

Os exemplos a seguir se referem ao caso de um personagem que “sonhou” a manhã inteira com coxinha e, quando foi à cantina da escola, deparou-se com a falta do salgado que tanto desejou. Diante disso, o personagem conclui que ele deve ter feito algo de errado para merecer isso.

Nesta atividade, as respostas dos alunos foram bastante parecidas entre si. Apenas alguns detalhes os diferenciaram.

Aluno P.:

a) Sonhei a manhã toda com coxinha.

Ao comprar, não tinha coxinha na cantina.

Logo, devo ter feito algo de errado para merecer isso.

Esta conclusão está errada porque não ter coxinha na cantina é pura coincidência

“Esta conclusão está errada porque não ter coxinha na cantina é pura coincidência”

O aluno P. determinou que a conclusão feita pelo personagem estaria errada, pois o fato de não ter coxinha na cantina seria coincidência. Os alunos da comunidade de investigação, em geral, concordaram com a conclusão de P. Um dos alunos afirmou que, numa outra hipótese, não havia coxinha na cantina porque naquele estabelecimento não se comercializava este salgado. Outro aluno afirmou que, ainda que não vendessem coxinha naquela cantina, ainda continuaria sendo coincidência. Em seguida, pedi para que levantasse a mão quem soubesse explicar o significado da palavra coincidência. A aluna C. explicou que coincidência “acontece quando duas coisas combinam por acaso”. Continuei a perguntar: houve coincidência entre o “sonho” (a vontade) do personagem e o que aconteceu com ele na cantina? Os participantes da comunidade de investigação responderam negativamente. O próprio aluno P. assumindo a autoria da resposta, justificou que a palavra foi mal-empregada, e explicou que, na verdade, quis dizer que o fato de não ter coxinha na cantina teria sido fruto do acaso. Todavia, pode-se considerar que ambos os termos – “coincidência” e “imprevisto” – são bem empregados na resposta apresentada.

Aluna I.:

a) Sonhei a manhã toda com coxinha.

Ao comprar, não tinha coxinha na cantina.

Logo, devo ter feito algo de errado para merecer isso.

Não concordo porque só pode ser um imprevisto.

“Não concordo porque só pode ser um imprevisto”.

A respeito desta resposta, os alunos concordaram que o termo “imprevisto” estaria mais adequado para compreender a ausência de coxinha na cantina, e que o personagem não teria feito algo de errado para merecer isso.

Aluna M.:

- a) Sonhei a manhã toda com coxinha.
 Ao comprar, não tinha coxinha na cantina.
 Logo, devo ter feito algo de errado para merecer isso.

*Não, porque não tem sentido, simplesmente ele
 poderia ter chegado tarde e a coxinha ter acabado!*

“Não, porque não tem sentido, simplesmente ele poderia ter chegado tarde e a coxinha ter acabado”.

Todos os membros da comunidade de investigação concordaram com a coerência dessa resposta. Pedi aos alunos que apontassem o que exatamente havia na resposta que fizesse com que eles a aceitassem como bem explicada. O aluno A. disse que concordava com a afirmação de que não havia sentido no argumento, isto é, que o fato de não ter coxinha na cantina, não significa que isso ocorreu porque o personagem tenha merecido. Depois disso, pedi para que os alunos tivessem atenção na colocação da palavra “poderia” na resposta da aluna M. como uma característica importante deste comentário, já que, ao afirmar que o personagem “poderia ter chegado tarde e a coxinha ter acabado” não necessariamente determina a causa da ausência do salgado, uma vez que as premissas não apresentam as informações suficientes para concluir algo mais definidor.

Ressalto que, ao perguntar mais objetivamente sobre um assunto, ou detalhar uma palavra com maior destaque (como foi o caso do uso do termo “poderia” no último exemplo), minha atuação não foi para tomar o protagonismo da comunidade de investigação, ou para retirar o lugar do aluno em fazer perguntas. Essas intervenções são necessárias para colaborar com a construção de um pensamento mais coerente e rigoroso que, futuramente, pode se tornar habitual no pensamento e posicionamento dos alunos, não apenas na comunidade de investigação, mas em suas vidas.

Continuemos com outra resposta, feita pelo aluno B.

a) Sonhei a manhã toda com coxinha.

Ao comprar, não tinha coxinha na cantina.

Logo, devo ter feito algo de errado para merecer isso.

Que ele não fez nada para merecer isso. Eu discordo da conclusão, a coxinha tinha acabado quando ele chegou.

“Que ele não fez nada para merecer isso. Eu discordo da conclusão, a coxinha tinha acabado quando ele chegou”.

Continuou unânime a concordância pela conclusão de que ele não fez nada para merecer isso. Mas, desta vez, alguns alunos rapidamente indicaram que não era possível afirmar, a partir das premissas dadas, que a coxinha tinha acabado quando o personagem chegou na cantina, afinal, outras diferentes possibilidades poderiam ser afirmadas. “Poderiam nem ter feito coxinha naquele dia” – concluiu um dos alunos.

Esse raciocínio pode ser visto na explicação do aluno V.

a) Sonhei a manhã toda com coxinha.

Ao comprar, não tinha coxinha na cantina.

Logo, devo ter feito algo de errado para merecer isso.

Não necessariamente, pois quem sabe, se nesse dia eles não receberam as coxinhas ou até mesmo esgotou antes dele chegar.

“Não necessariamente, pois quem sabe se nesse dia eles não receberam as coxinhas ou até mesmo esgotou antes dele chegar”

Aqui, o aluno V. descarta a possibilidade de o personagem ter feito algo para merecer a falta de coxinha apresentando duas possibilidades, indicadas pelo termo “quem sabe”: a cantina não recebeu coxinhas “ou até mesmo esgotou antes dele chegar”.

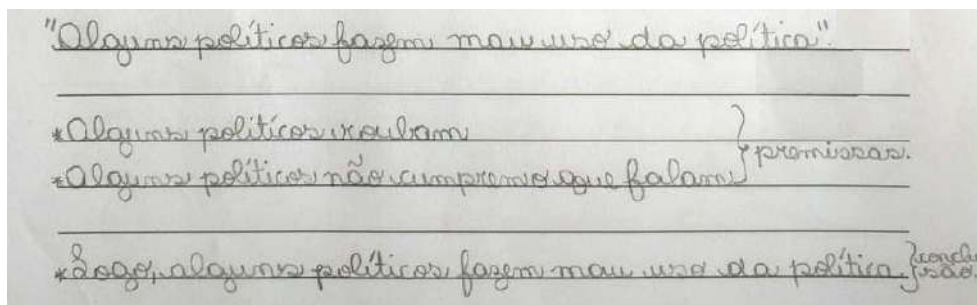
c) 6º ano – Unidade 4 – Práticas argumentativas 03 e 04

Primeiramente, na atividade 03, os alunos deveriam assinalar, dentre as afirmações disponíveis, aquelas que lhe pareciam verdadeiras:

- *Alguns políticos fazem mau uso da política.*
- *Todos os políticos não cumprem o que prometem.*
- *Alguns políticos já foram presos após investigações.*
- *Todos os políticos são corruptos.*

Após isso, na atividade 04, deveriam construir premissas que sustentassem as afirmações que escolheram anteriormente. Vejamos alguns exemplos:

Aluna N.:

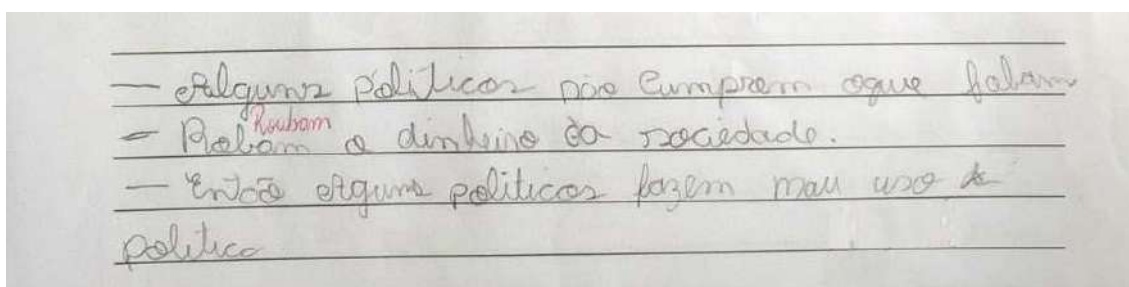


“Alguns políticos roubam.

Alguns políticos não cumprem o que falam.

Logo, alguns políticos fazem mau uso da política.”

De forma semelhante, a aluna I. construiu seu argumento:



“Alguns políticos não cumprem o que falam.

Roubam o dinheiro da sociedade.

Então, alguns políticos fazem mau uso da política.”

Entende-se que a aluna N. e a aluna I. indicaram como premissas situações relacionadas ao roubo e ao não-cumprimento do que se fala como razões que podem justificar a conclusão de que há políticos que fazem mau uso da política. Entende-se, também, que a escolha das alunas pela afirmação que se refere a “alguns políticos” como aquela que lhe pareceram verdadeira demonstra a compreensão de não generalização.

Aluno P.:

Alguns ~~políticos~~ políticos tiveram envolvimento em esquemas corruptos, ^{corruptos} ~~tiveram~~ e foram presos.
Logo, alguns políticos já foram presos após investigações.

*“Alguns políticos tiveram envolvimento em esquemas corruptos e foram presos.
Logo, alguns políticos já foram presos após investigações.”*

Entende-se que o aluno P., ao deparar-se com a conclusão que alguns políticos já foram presos após investigações, relacionou esta ideia com a premissa de esquema corrupto. Na comunidade de investigação, os alunos consideraram um argumento satisfatório, sem objeções. Mas, a corrupção seria a única premissa possível para levar um político à investigação? Feita a pergunta, um dos alunos levantou a mão e disse que um político poderia ser investigado por algum outro crime e, por isso, ter sido preso. Após o exemplo, direcionei a comunidade de investigação a refletir sobre a relação quase que automática, e nem sempre necessária, que fazemos entre corrupção e política. Outros alunos relacionaram o conceito de corrupção com a ideia de corrupções cotidianas, como furar uma fila ou colar numa prova.

Aluna R.:

Alguns políticos roubam do povo, outros não cumprem o que prometem, mas nem todos fazem esse mau uso, mas são raros os políticos que de fato fazem bem ao povo.
Logo, nem sempre os políticos fazem bom ou mau uso da política.
Eu não concordo com o argumento de todos os políticos serem corruptos, mas quando são, são investigados e presos, mas as vezes são soltos por seus advogados.

“Alguns políticos roubam do povo, outros não cumprem o que prometem, mas nem todos fazem esse mau uso, mas são raros os políticos que de fato fazem bem ao povo.

Logo, nem sempre os políticos fazem bom ou mau uso da política.”

“Eu não concordo com o argumento de todos os políticos serem corruptos, mas quando são, são investigados e presos, mas as vezes são soltos por seus advogados.”

A aluna R. argumenta acerca da afirmação que lhe parecia ser verdadeira, mas faz uma pequena alteração nas palavras da conclusão: ao invés de manter o que estava no original – “Alguns políticos fazem mau uso da política” – a aluna conclui: “Logo, nem sempre os políticos fazem bom ou mau uso da política”. Percebe-se que houve uma preocupação da aluna em não generalizar o discurso. Essa preocupação também pode ser percebida na afirmação - “mas nem todos fazem esse mau uso” -, premissa desnecessária, uma vez que essa ideia já está implícita na afirmação original escolhida por ela. Possivelmente, o termo “alguns”, presente na conclusão original, não tenha significado o suficiente para a aluna pressupor que, se há alguns políticos que fazem mau uso da política, então é porque há alguns outros políticos que não fazem mau uso dela.

A aluna R., ainda, continua dissertando sobre o tema ao colocar-se contrária a uma outra afirmação possível de ser assinalada: Todos os políticos são corruptos. Mais uma vez, a aluna mostra-se preocupada com o discurso generalizante, mas não consegue reunir premissas que sustentem sua ideia. Acerca dessa última parte da resposta, não houve, infelizmente, tempo hábil para desenvolver a análise em comunidade de investigação.

Aluna S.:

1) Os políticos tentam ajudar a nossa comunidade.
 Criam leis e fazem de tudo para nos ver satisfeitos.
 Mas tem outros que não conseguem ajudar.
 Alguns políticos fazem o mau uso da política.

3) Tem políticos que fazem coisas muito erradas.
 Praticam corrupção.
 Por conta de ganhar dinheiro e contar mentiras.
 Alguns políticos já foram presos após uma obrigação.

“Os políticos tentam ajudar a nossa comunidade.
 Criam leis e fazem de tudo para nos ver satisfeitos.
 Mas tem outros (que) não conseguem ajudar.
 Alguns políticos fazem o mau uso da política.”

“Tem políticos que fazem coisas muito erradas.

Praticam corrupção.

Por conta de 'lavar' dinheiro e contar mentiras.

Alguns políticos já foram presos após investigações.”

Diferente dos exemplos anteriores em que os alunos escolheram apenas uma das afirmações da atividade, a aluna S. escolheu duas afirmações para utilizá-las como conclusões, cada uma em um argumento diferente. Todavia, a aluna não demonstrou habilidade em construir premissas concatenadas que resultassem em argumentos coerentes. No primeiro argumento, são apresentadas premissas que direcionam a uma boa avaliação dos políticos – “tentam ajudar a nossa comunidade” e “fazem de tudo para nos ver satisfeitos” –, porém, apresenta um rompimento no raciocínio, ao afirmar que outros “não conseguem ajudar” e, em seguida, finaliza com a ideia de que “alguns políticos fazem mau uso da política”. No segundo argumento, a aluna S. apresenta fatos gerais sobre alguns políticos, mas não consegue estruturar essas ideias de forma coerente – relata-se que políticos, por exemplo, “fazem coisas erradas” e “contam mentiras” e conclui: “alguns políticos já foram presos após investigações”. Questionei os participantes da comunidade de investigação: houve relação necessária entre as premissas e a conclusão nos dois argumentos? Em relação ao primeiro argumento, o aluno D. questionou se o fato de um político não conseguir ajudar, signifique, de fato, que ele faz mau uso da política. Após alguns posicionamentos, comentaram sobre o segundo argumento e concordaram que neste também faltavam informações para chegar à conclusão feita. A partir do diálogo em comunidade de investigação, os alunos demonstraram a compreensão de que, a partir das premissas levantadas nos dois argumentos, a inferência dificilmente levaria às conclusões postuladas.

Aluna M.:

Alguns políticos usam a política para roubar dinheiro
e deixam muitos sem teto, sem remédios, sem comida,
pois só pensam neles. Logo,
alguns políticos fazem mau uso da política.

Alguns políticos são corruptos, fazem lavagem de dinheiro
e tudo isso é proibido, eles sempre falam que não fazem
após investigações, já descobriram e comprovado
que alguns roubam, desviam dinheiro entre outros. Logo,
alguns políticos já foram presos após investigações.

“Alguns políticos usam a política para roubar dinheiro e deixam muitos sem teto, sem remédio, sem comida, pois só pensam neles. Logo, alguns políticos fazem mau uso da política.”

“Alguns políticos são corruptos, fazem lavagem de dinheiro e tudo isso é proibido, eles sempre falam que não fazem após investigações foi descoberto e comprovado que alguns roubam, desviam dinheiro entre outros. Logo, alguns políticos já foram presos após investigações.”

Os dois argumentos construídos pela aluna M. foram considerados coerentes por toda a comunidade de investigação. Percebemos, no primeiro argumento, que a aluna faz relação entre corrupção e a falta de investimentos em recursos básicos para a sociedade para poder justificar o “mau uso da política”. No segundo argumento, a aluna continua a apresentar atos ilícitos na política, mas sob a condição de que foram descobertos e comprovados, o que daria maior consistência à conclusão de que há alguns políticos presos após investigações.

d) 7º ano – Unidade 1 – Prática argumentativa 02

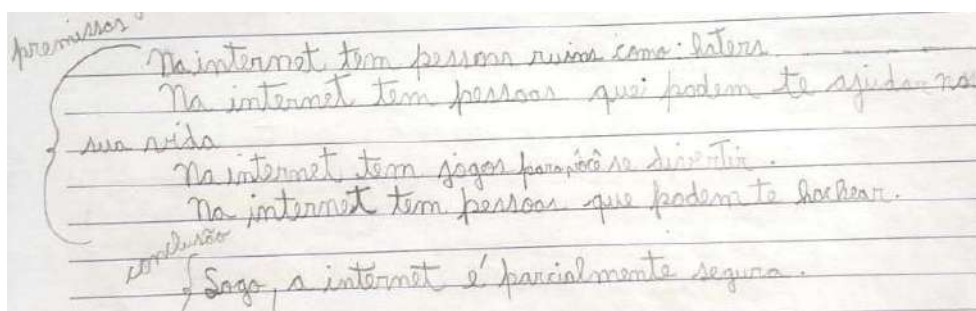
Essa atividade foi feita a partir do contexto da história do livro didático em que a personagem Nara insistia em se isolar em seu quarto, afastando-se da escola e de seus amigos. Nara mantinha contato com as pessoas por meio da internet, e isso se repetia todos os dias, preocupando seus amigos, principalmente Sara.

Foi estabelecido um diálogo entre os alunos acerca das vantagens e desvantagens do uso da internet. A partir deste diálogo, propus que cada um deles construísse um

argumento, criando premissas que amparassem uma das conclusões a seguir: “Logo, a internet é um ambiente seguro” ou “Logo, a internet não é um ambiente seguro”.

Após as orientações sobre a construção do argumento, um dos alunos propôs que houvesse uma terceira opção para a conclusão – “Logo, a internet é um ambiente parcialmente seguro” –, já que, segundo ele, essa conclusão se ajustaria com o diálogo estabelecido em comunidade de investigação acerca do tema. Os demais alunos concordaram com a possibilidade desta ideia e iniciaram a construção de seus argumentos.

A seguir, veremos a atividade do aluno N.:



“Na internet tem pessoas ruins como: haters.

Na internet tem pessoas que podem te ajudar na sua vida.

Na internet tem jogos para você se divertir.

Na internet tem pessoas que podem te hackear.

Logo, a internet é parcialmente segura.”

O aluno N. demonstrou ter o cuidado em apresentar algumas vantagens e desvantagens do uso da internet que pudessem sustentar sua conclusão, apesar de não ter sido muito preciso em algumas conceituações como: “pessoas ruins” e “pessoas que podem te ajudar na sua vida”.

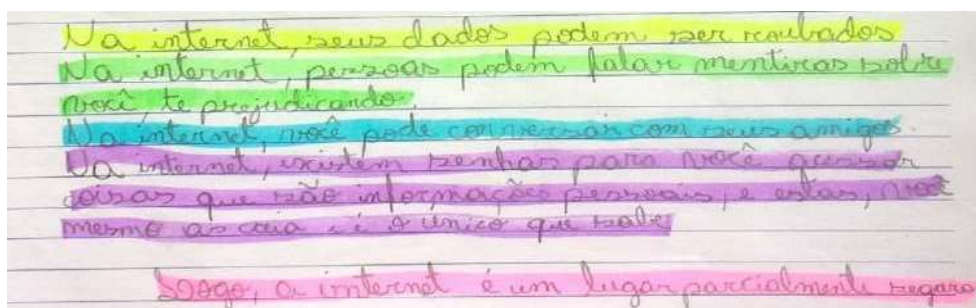
Em comunidade de investigação, os alunos passaram a questionar sobre o termo “pessoas ruins”: a aluna B. afirmou que acreditava na possibilidade de existirem pessoas que nasceram más e, consecutivamente, nunca fizeram o bem, até mesmo quando eram crianças. Em contrapartida, a aluna A. discordou de sua colega, afirmando que, segundo sua concepção, as pessoas aprendem a ser boas ou ruins, e que não haveria sentido em afirmar que essas características eram inatas. Ao ouvir este outro pensamento, a aluna B. aparentou aceitar o pensamento diferente daquele apresentado por ela anteriormente.

Destaco aqui a concretização da harmonia e do respeito mesmo diante de uma divergência de ideias, propósito que se pretende realizar na comunidade de investigação.

A aluna L. chamou a atenção dos demais alunos sobre a primeira premissa, que indica os *haters*¹⁸ como pessoas ruins. “Será que os *haters* são mesmo pessoas ruins?”, questionou a aluna. As participações feitas a partir da questão levantada colocou outro momento de divergência entre os participantes da comunidade de investigação: para alguns deles, um *hater* é, necessariamente, uma “pessoa ruim”, levando em conta sua atitude ofensiva para com as pessoas; já para outros, as ações dos *haters*, embora consideradas erradas por eles, não poderiam definir uma pessoa como boa ou má. Momentos como este são fundamentais para tornar a enfatizar com os alunos a importância do respeito pela opinião divergente, e do direito que o outro tem de pensar à sua maneira.

Apesar dos posicionamentos opostos apresentados na comunidade de investigação, os alunos também encontraram suas convergências: em relação aos jogos como meios de diversão; em relação a pessoas na internet que se colocam dispostas a ajudar outras pessoas – inclusive, apresentaram exemplos de ações como essa feita por alunas da escola –; e a de que *hackers*¹⁹, termo utilizado na última premissa, são pessoas que podem prejudicar os internautas, denotando uma premissa adequada para sustentar que a internet é parcialmente um ambiente seguro.

Vejamos também a atividade feita pela aluna L.:



“Na internet, seus dados podem ser roubados.

¹⁸ Segundo o portal Canal Tech, *hater* é um termo utilizado para definir os “cidadãos preparados para criticar ofensivamente, apontar os erros, ridicularizar qualquer empreitada e diminuir o que quer que seja feito – seja isto de qualidade ou não”. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/comportamento/guia-basico-de-como-se-livrar-dos-haters-na-internet/>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

¹⁹ Segundo o portal Canal Tech, *hacker* é um termo utilizado para definir “qualquer pessoa que se dedique intensamente em alguma área específica da computação e descobre utilidades além das previstas nas especificações originais”. O site indica que este termo é muito associado ao criminoso virtual, o que seria uma definição incorreta, uma vez que, segundo o portal, há casos de “grupos que utilizaram as suas habilidades com computadores para divulgar mensagens importantes para o mundo”. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/hacker/O-que-e-um-Hacker/>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

Na internet, pessoas podem falar mentiras sobre você, te prejudicando.

Na internet, você pode conversar com seus amigos.

Na internet, existem senhas para você acessar coisas que são informações pessoais, e estas, você mesmo as cria e é o único que sabe.

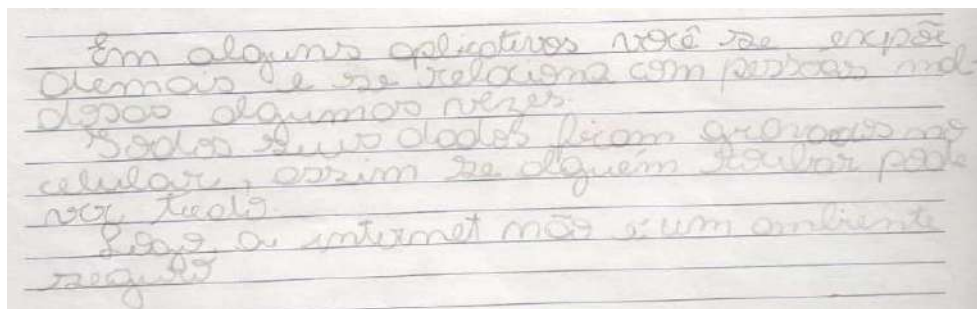
Logo, a internet é um lugar parcialmente seguro.”

Em relação ao argumento da aluna L., os alunos concordaram, após um breve diálogo, que as premissas não eram suficientemente razoáveis para concluir que a internet seja um ambiente parcialmente seguro, já que, segundo os participantes, não há entre as premissas nenhuma garantia de que há formas seguras do uso da internet. O argumento feito pela aluna L. é composto por quatro premissas: as duas primeiras buscam apresentar dados que indicam certo perigo no uso da internet, enquanto as duas últimas premissas buscam apresentar razões que buscam justificar o uso sadio e seguro da internet.

O aluno C., ao analisar o argumento, afirmou que a última premissa era inconsistente, uma vez que senhas e outras informações pessoais podem ser descobertas por *hackers* mesmo quando o internauta não tenha compartilhado este dado com outras pessoas. Além disso, a comunidade de investigação também sugeriu que conversar com os amigos pela internet pode, também, não ser seguro, já que estes dados podem também ser descobertos. Alguns membros da comunidade de investigação sugeriram à aluna que considerasse o diálogo que fizeram a fim de que seus pormenores fossem acrescentados em suas premissas a respeito dos perigos da internet e, dessa forma, pudesse concluir com outra ideia: a de que a internet não é um ambiente seguro, já que essa conclusão seria mais coerente com as premissas que foram apresentadas, as quais não colaboraram para inferir a conclusão anteriormente apresentada.

A aluna L. continuou defendendo que, para ela, a internet lhe parece ser um ambiente parcialmente seguro, pois, conforme seu entendimento, não seria correto “generalizar” o ambiente virtual como inseguro. Para isso, foi combinado que outras premissas seriam construídas para melhorar a fundamentação de sua conclusão.

Em seguida, mais um exemplo desta atividade, feita pela aluna A.

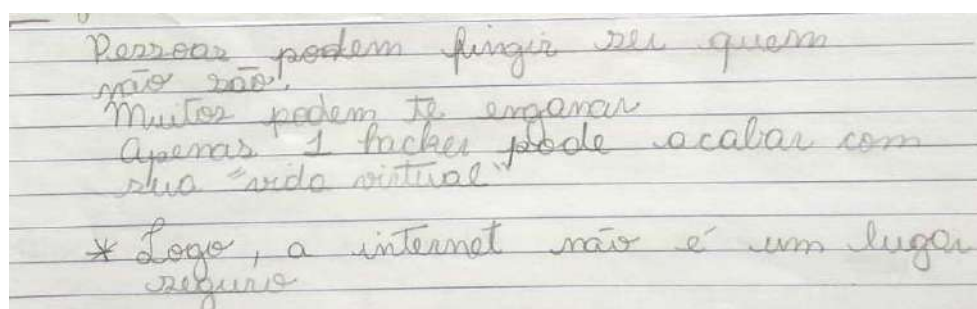


“Em alguns aplicativos você se expõe demais e se relaciona com pessoas maldosas algumas vezes.

Todos seus dados ficam gravados no celular, assim se alguém roubar pode ver tudo. Logo, a internet não é um ambiente seguro.”

Sobre o argumento da aluna A., alguns alunos, mais rapidamente, demonstraram ser exigentes na composição das premissas. A aluna G. questionou o que era uma pessoa maldosa. A aluna A., ao explicar seu pensamento, teve a colaboração de outros alunos que concordaram com sua fala, apresentando exemplos de situações que já vivenciaram e do cuidado que os pais têm em relação a esse tema. Após a explanação, tanto a aluna que escreveu o argumento, quanto os demais alunos, concordaram que a premissa deveria ser mais clara sobre o que são essas “pessoas maldosas” no ambiente virtual. Já sobre a segunda premissa, alguns alunos da comunidade de investigação consideraram que os dados gravados em um celular e o risco de que ele seja roubado não teriam relação necessária com a segurança ou não da internet. Aos poucos, essa ideia se tornou unânime entre os membros da comunidade de investigação. Assim, foi sugerido que as premissas fossem desenvolvidas de forma mais rigorosa para que se pudesse inferir com maior clareza a conclusão defendida pela aluna.

Já os dois argumentos a seguir foram entendidos pelos participantes da comunidade de investigação como bem estruturados para sustentar as conclusões defendidas. Vejamos o argumento feito pela aluna V.

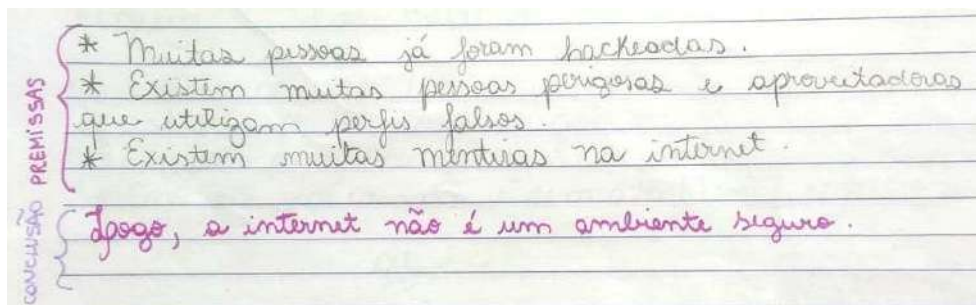


“Pessoas podem fingir ser quem não são.

*Muitos podem te enganar.
Apenas um hacker pode acabar com sua 'vida virtual'.
Logo, a internet não é um lugar seguro.”*

Sobre o argumento feito pela aluna V., os participantes concordaram que as premissas eram aceitáveis para inferir a conclusão dada. Apenas um dos alunos questionou o que seria acabar com a ‘vida virtual’ de uma pessoa, ideia exposta na terceira premissa do argumento. A aluna V. quis explicar seu posicionamento, afirmando que *hackers* podem prejudicar a vida de uma pessoa com a invasão de dados pela internet, mas considerou que seria adequado reescrever sua terceira premissa.

Em seguida, temos o argumento da aluna B.:



*“Muitas pessoas já foram hackeadas.
Existem muitas pessoas perigosas e aproveitadoras que utilizam perfis falsos.
Existem muitas mentiras na internet.
Logo, a internet não é um ambiente seguro.”*

Sobre o argumento da aluna B., a comunidade de investigação não apresentou outros questionamentos ou intervenções para debate. Embora pudesse ser questionado, por exemplo, o que é uma pessoa perigosa ou aproveitadora, todos os participantes consideraram que as premissas apresentadas eram aceitáveis para inferir que a internet não é um ambiente seguro.

e) 7º ano – Unidade 2 – Prática argumentativa 04, letra B²⁰:

Essa atividade apresentou um argumento sobre a personagem Nara que, na história, se isolou em seu quarto e se distanciou de todas as pessoas que convivia:

²⁰ Devido ao curto espaço no calendário, não foi possível realizar um diálogo em comunidade de investigação sobre este exercício.

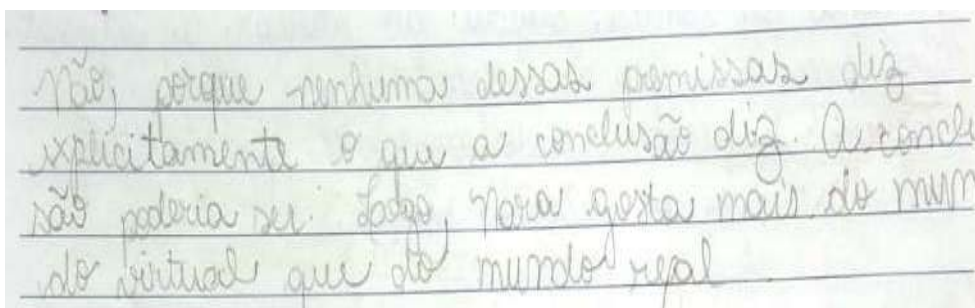
Nara não sai mais de seu quarto.

Além disso, Nara costuma afirmar que prefere o mundo virtual ao real.

Logo, é claro que Nara está querendo chamar a atenção das pessoas.

O objetivo da atividade era fazer com que os alunos analisassem o argumento e concluíssem que, a partir das premissas que foram apresentadas, a conclusão feita não poderia ser a única inferida e que, até mesmo, poderia ser resultado de um preconceito com pessoas que, por alguma razão, podem passar por situação semelhante de isolamento ou qualquer outro tipo de comportamento considerado incomum.

Aluna B.:

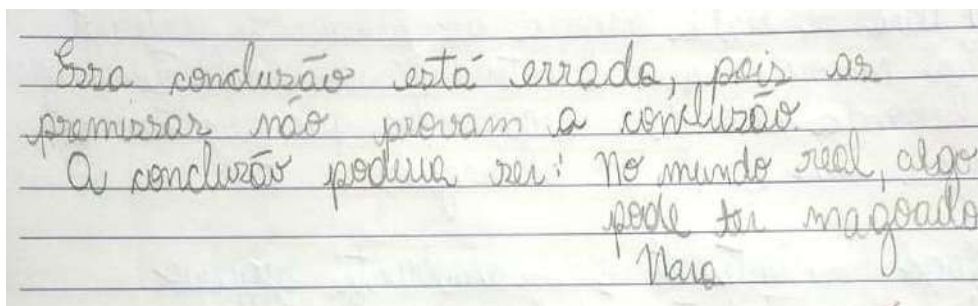


Não, porque nenhuma dessas premissas diz explicitamente o que a conclusão diz. A conclusão não poderia ser: Logo, Nara gosta mais do mundo virtual que do mundo real.

“Não, porque nenhuma dessas premissas diz explicitamente o que a conclusão diz. A conclusão poderia ser: Logo, Nara gosta mais do mundo virtual que do mundo real.”

A aluna B. não se expressou de forma muito clara, mas é possível entender que ela quis indicar que as premissas não levam necessariamente ao que está afirmado na conclusão. E, em seguida, apresenta uma outra possível conclusão – “Nara gosta mais do mundo virtual que do mundo real” – indicando que a afirmação da conclusão original não deveria ser tomada como única possibilidade de conclusão.

Aluna V.:



Essa conclusão está errada, pois as premissas não provam a conclusão. A conclusão poderia ser: No mundo real, algo pode ter magoado Nara.

“Essa conclusão está errada, pois as premissas não provam a conclusão. A conclusão poderia ser: no mundo real, algo pode ter magoado Nara.”

A aluna V. indica a conclusão como errada, o que não era exatamente o objetivo da atividade, mas não deixa de ser interessante. Esperava-se que a aluna compreendesse que as premissas apresentadas não possibilitavam inferir necessariamente que a personagem quisesse chamar a atenção das pessoas. Apesar disso, a aluna apresenta uma outra conclusão possível, demonstrando entender que outra inferência poderia ser feita.

Aluno B.:

“Não, pois ela possivelmente pode ter tido um trauma quando saía de casa”

O aluno B. apresenta uma outra possibilidade para a conclusão: que a personagem “possivelmente” poderia ter sofrido um trauma, o que poderia justificar seu isolamento.

Aluno M.:

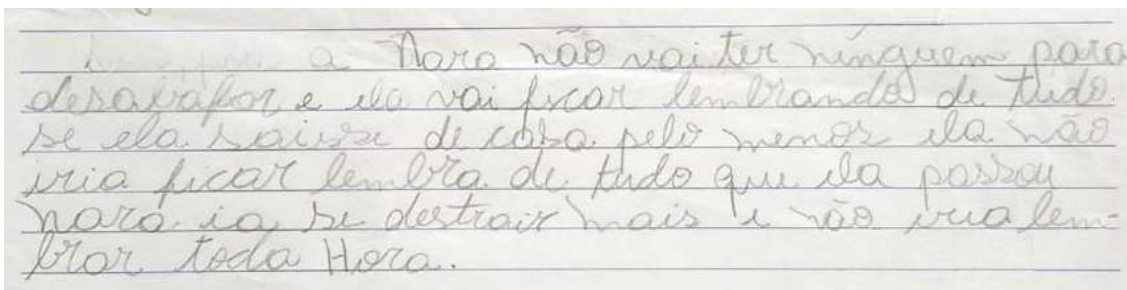
“Não, pois não há um argumento que diga que quer chamar a atenção das pessoas.”

O aluno M. demonstrou compreender que no argumento não há elementos suficientemente razoáveis que façam inferir que a personagem queira chamar a atenção das pessoas.

f) 7º ano – Unidade 3 – Prática argumentativa 4

A atividade a seguir exigiu que aos alunos que se posicionassem sobre uma fala da personagem Sara: “Nara, você está sofrendo. Trancada, você sofre”. Os alunos poderiam buscar razões que sustentassem essa ideia ou discordar da fala da personagem. Nesta atividade, pedi para que os alunos apresentassem suas respostas voluntariamente. A cada participação, outros alunos se posicionavam sobre as respostas de seus colegas.

Aluna S.:

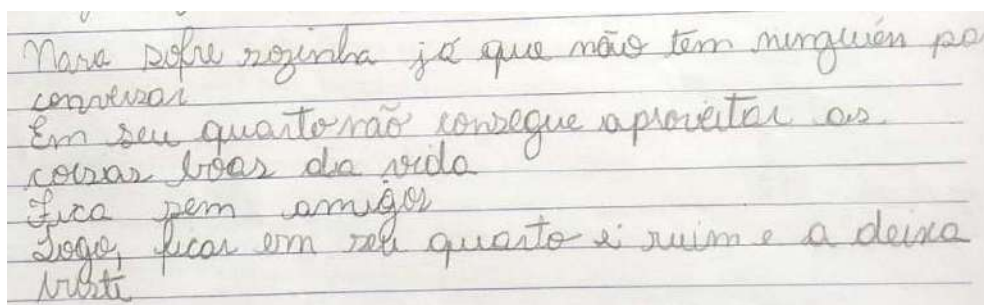


“Nara não vai ter ninguém para desabafar e ela vai ficar lembrando de tudo. Se ela saísse de casa pelo menos ela não iria ficar lembra(ndo) de tudo que ela passou. Nara ia se distrair mais e não iria lembrar toda hora.”

A aluna S. apresentou suas razões contrárias ao isolamento da personagem, associando o fato de estar isolada com a falta de oportunidade de desabafar com alguém. No diálogo em comunidade, os alunos, de modo geral, concordaram em valorizar a presença física de um amigo para ajudar a resolver os problemas pessoais. A aluna, ainda, justificou que sair de casa ajudaria a não se lembrar dos momentos ruins.

Mesmo sem fazer alguma exigência no enunciado, os alunos a seguir responderam a questão na estrutura de um argumento:

Aluna V.:



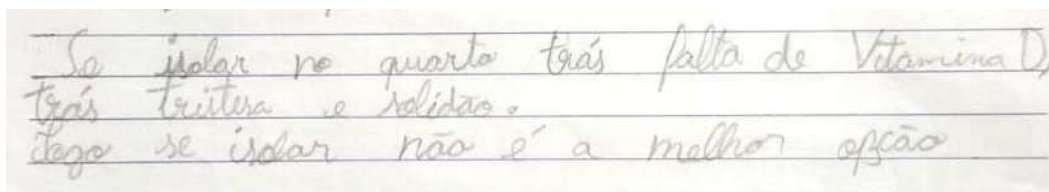
*“Nara sofre sozinha já que não tem ninguém para conversar.
Em seu quarto, não consegue aproveitar as coisas boas da vida.
Fica sem amigos.
Logo, ficar em seu quarto é ruim e a deixa triste.”*

A aluna V. apresentou em seu argumento um dado que foi muito comum nas atividades dos outros alunos: a de que Nara, ao se isolar no quarto, não conseguiria conversar com outras pessoas e, assim, ficaria sem amigos. Ao serem questionados sobre o que seria “aproveitar as coisas boas da vida”, expressão que aparece na segunda

premissa, os alunos foram muito enfáticos em citar possibilidades, como viajar, ir à praia e ir ao shopping, exemplos que, para eles, poderiam ajudar Nara a superar seu sofrimento.

Uma das participantes da comunidade, a aluna G., fez uso da palavra para fazer um relato pessoal sobre um período em que sofreu *bullying* na escola, o que a fez se isolar das pessoas, como aconteceu com a personagem da história. Os participantes da comunidade dialogaram sobre o quão importante foi ela ter cultivado seus amigos, os quais a ajudaram a superar seu problema, e o quanto ela era importante para aquele grupo.

Aluno J.:



“Se isolar no quarto traz falta de vitamina D, traz tristeza e solidão.

Logo, se isolar não é a melhor opção.”

O aluno J. pediu para explicar seu argumento para a comunidade. Afirmou ter aprendido que o sol era o maior responsável pela garantia de vitamina D no corpo e que a ausência dessa vitamina numa pessoa contribui para tristeza e depressão. Se, no caso, Nara já estivesse deprimida, se isolar poderia piorar sua situação. A comunidade concordou com o pensamento apresentado, não havendo divergências.

Ao ouvir a argumentação, esclareci para a turma que o aluno J, oralmente, apresentou as premissas de forma mais concatenada do que anteriormente feito por escrito. Assim, escrevi no quadro as ideias apresentadas pelo aluno de forma argumentativa para que todos pudessem visualizar:

Uma pessoa isolada em seu quarto dificilmente estará exposta ao sol.

A ausência de exposição ao sol faz com que a vitamina D diminua em nosso corpo.

A ausência de vitamina D no corpo pode gerar tristeza e depressão.

Nara tem andado muito deprimida e passou a se isolar em seu quarto.

Isolada em seu quarto, Nara não tomará sol e poderá ter ausência de vitamina D.

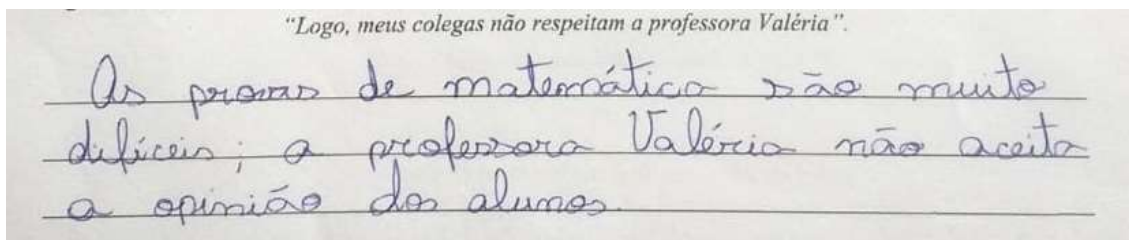
Logo, Nara, trancada em seu quarto, sofrerá mais.

Ao serem questionados, os alunos afirmaram ter compreendido o que seriam ideias concatenadas. Independente disso, é preciso entender que as habilidades argumentativas são desenvolvidas gradativamente, ainda mais quando este espaço reservado para pensar, repensar e argumentar é, muitas vezes, incomum no ambiente escolar. Penso que, aos poucos, os alunos irão exigir de si mesmos e de seus pares um maior rigor em seus argumentos, principalmente quando reservamos momentos nas aulas para analisar e dialogar sobre aquilo que eles produziram.

g) 8º ano – Unidade 1 – Prática argumentativa 1

Essa atividade exigia dos alunos que pensassem em razões que pudessem justificar a afirmação do personagem Sávio, de que seus colegas de classe eram muito mal-educados e não respeitavam a professora de matemática. Por que alguém chamaria um colega de mal-educado? Quais comportamentos podem fundamentar essa afirmação? Essas perguntas foram feitas durante a explicação a fim de que pudessem ajudar os alunos na construção de seus argumentos.

Ao contrário do que foi pensado por mim em relação aos alunos do 8º ano, alguns deles apresentaram dificuldade na construção de seus argumentos. A seguir, analisaremos a resposta do aluno G.:



“As provas de matemática são muito difíceis; a professora Valéria não aceita a opinião dos alunos.

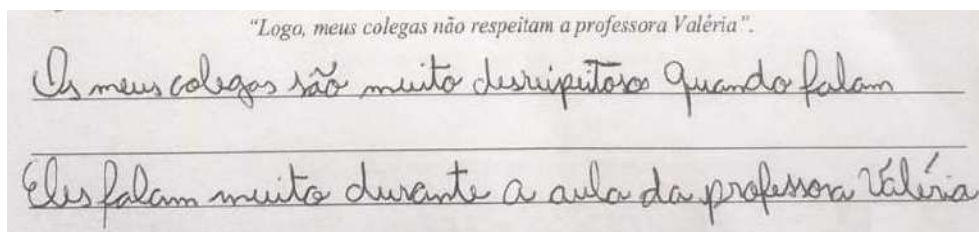
Logo, meus colegas não respeitam a professora Valéria.”

Nesta resposta, o aluno G., ao invés de encontrar razões que esclarecessem como acontecia o desrespeito dos colegas de Sávio contra a professora, buscou razões que legitimassem o mau comportamento dos alunos, ou seja, indicou que a professora é desrespeitada porque suas provas são difíceis e porque não aceita a opinião de seus alunos. Aparentemente, o aluno G. responsabilizou, de forma indireta, a professora Valéria pelo desrespeito que sofre em sala de aula.

Diante dessa resposta, perguntei aos alunos se as afirmações apresentadas na resposta justificam o desrespeito à professora como algo adequado, já que as provas são difíceis e ela não leva em consideração a opinião dos alunos. A comunidade, de forma geral, considerou que, embora as atitudes da professora pudessem ser consideradas inadequadas, a solução para este problema seria uma conversa com a coordenação ou direção da escola.

Uma das alunas citou a importância das Assembleias de Classe²¹ como forma de buscar solucionar este problema, caso isso acontecesse na escola. Conexões feitas pelos alunos entre os temas debatidos e suas experiências de vida (como essa relação feita com as Assembleias de Classes) podem denotar que os debates não são vazios, mas que, em alguma medida, são significativos aos alunos.

Vejamos a atividade do aluno F.:



“Logo, meus colegas não respeitam a professora Valéria.”
Os meus colegas são muito desrespeitosos quando falam.
Eles falam muito durante a aula da professora Valéria.
Logo, meus colegas não respeitam a professora Valéria.”

O aluno F. apresentou premissas que podem ser consideradas como simples e vagas acerca do tema. Mas, ao questionar os alunos sobre a razoabilidade das premissas, eles consideraram que elas eram suficientemente adequadas para inferir a conclusão dada.

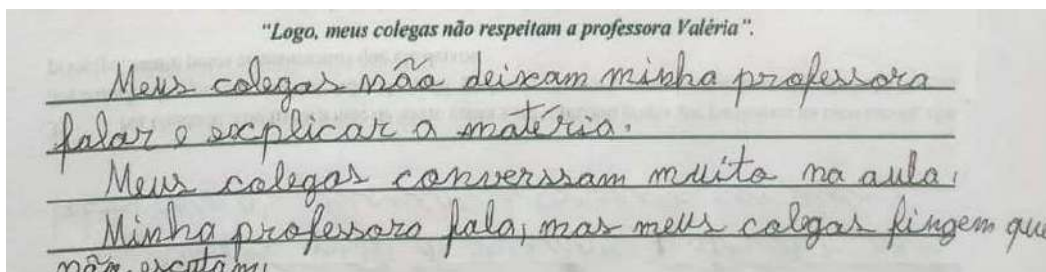
No diálogo em comunidade, os alunos tentaram definir o que seria um desrespeito ao professor. A aluna T. afirmou que costuma conversar em sala de aula e que, na maioria das vezes, não consegue controlar o impulso em querer conversar, porém, não entende isso como um desrespeito ao professor. A aluna V. afirmou que conversar em sala de aula

²¹ Assembleias de Classe são reuniões mensais feitas em cada turma na aula de Filosofia, em datas previamente planejadas no calendário da escola. Nesta assembleia, que visa a prática da democracia, os alunos debatem sobre situações do cotidiano escolar que podem ser melhoradas. Pelo seu caráter dialógico e que busca resultados práticos no dia a dia da escola, as Assembleias de Classe também colaboram para o desenvolvimento argumentativo dos alunos, já que estes precisam explicar suas razões para sugerir ideias ou mudanças na escola. Além disso, as Assembleias se tornam oportunidade para a prática do ideal de civilidade defendido neste trabalho, já que, na maioria das vezes, a convergência de ideias não é tão comum entre os alunos.

é desrespeitoso apenas quando os alunos mantêm a conversa durante a explicação dos professores, mas que, fora isso, não vê essa situação como desrespeitosa. Em seguida, o aluno H defendeu a ideia de que há exageros por parte de alguns professores, já que, muitas vezes, mesmo quando não está sendo feita a explicação do conteúdo, os alunos são rotulados por mau comportamento por estarem conversando.

Interroguei a comunidade: será que desrespeito é algo relativo? Será que aquilo que é desrespeito para mim, pode não ser desrespeito para alguém? A comunidade passou a dialogar sobre essas questões e foram buscando seus pontos de convergência em relação ao que se espera como comportamento adequado em sala de aula. Além disso, não dispensaram a ideia comum de que pode haver exageros e má interpretações da parte de alguns professores em relação a algumas situações em sala de aula.

Vejam os a construção de argumento do aluno I.:



“Meus colegas não deixam minha professora falar e explicar a matéria.

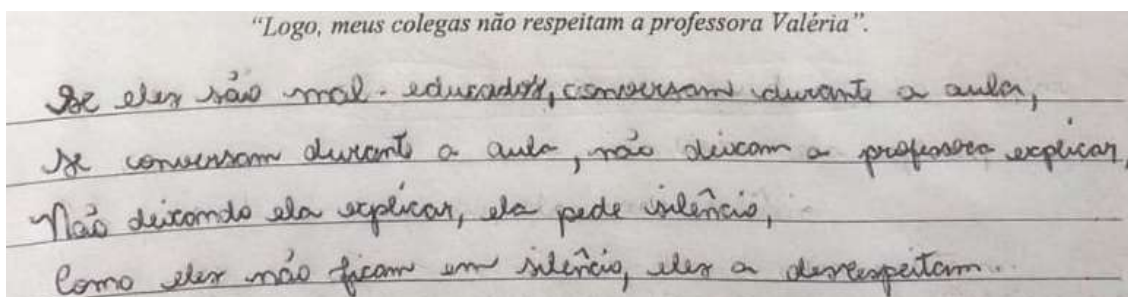
Meus colegas conversam muito na aula.

Minha professora fala, mas meus colegas fingem que não escutam.

Logo, meus colegas não respeitam a professora Valéria.”

Nesta resposta, é possível perceber que o aluno I. preocupou-se em criar premissas que pudessem sustentar a conclusão feita pelo personagem, atingindo os objetivos da atividade. Ao ler o argumento em comunidade, alguns alunos demonstraram espontaneamente ter compreendido a importância de fundamentar aquilo que se afirma.

Em seguida, veremos o argumento da aluna L.:



“Se eles são mal-educados, conversam durante a aula,

*Se conversam durante a aula, não deixam a professora explicar,
Não deixando ela explicar, ela pede silêncio,
Como eles não ficam em silêncio, eles a desrespeitam.
Logo, meus colegas não respeitam a professora Valéria”.*

Neste outro exemplo, é possível afirmar que a aluna L. compreendeu a importância de fundamentar com razões aquilo que se afirma. Os alunos, analisando o argumento em comunidade, foram unânimes quanto à clareza das ideias expostas.

h) 8º ano – Unidade 3 – Prática argumentativa 4

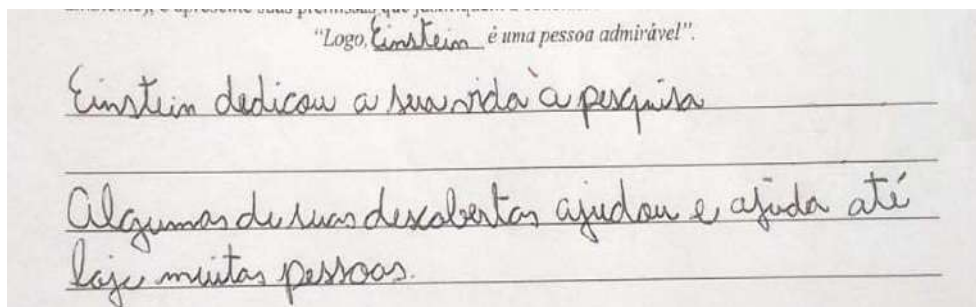
Nesta atividade, os alunos deveriam escolher uma pessoa, famosa ou não, que para eles fosse alguém admirável. A ideia desta atividade era fazer com que as razões de cada aluno fossem apresentadas na comunidade e que, diante da diversidade de escolhas e ideias, respeitassem os diferentes posicionamentos entre os colegas. Foi fundamental enfatizar aos alunos que aquilo que poderia ser entendido como admirável para alguém, poderia ser simultaneamente algo sem o mesmo significado para o outro. Portanto, estava sendo estabelecido naquele momento uma oportunidade de desenvolver a escuta, a tolerância e, até mesmo, de repensar sobre alguns posicionamentos pessoais.

Para responder a atividade, os alunos foram orientados a fazê-la de forma argumentativa, prezando por premissas concatenadas que pudessem justificar a conclusão escolhida. Todavia, os alunos demonstraram nesta atividade não terem dominado de forma mais apropriada a habilidade argumentativa, principalmente no que se refere à construção de premissas mais rigorosas para sustentar uma ideia e no que se refere à ausência de premissas concatenadas. Essas constatações sobre os alunos já eram previstas, pois esse tipo de atividade era uma experiência nova para eles, e a competência argumentativa, em sua natureza, pode ser considerada como uma prática não tão simples quanto parece.

Por outro lado, a participação dos alunos no diálogo em comunidade sobre as pessoas que foram escolhidas como admiráveis foi proficiente, já que foi estabelecido o respeito diante das diferentes escolhas, apesar de algumas divergências que foram postas. Ademais, o diálogo possibilitou uma oportunidade para que as premissas dos argumentos construídos fossem melhor esclarecidas, além de ter promovido reflexão sobre alguns assuntos e levantamento de questões sobre outros.

Veremos, a seguir, três exemplos desta atividade:

Aluno J.:



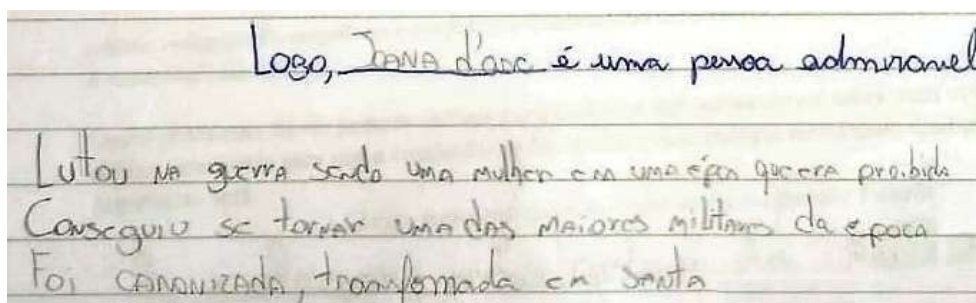
“Einstein dedicou a sua vida à pesquisa.

Algumas de suas descobertas ajud[aram] e ajuda[m] até hoje muitas pessoas.

Logo, Einstein é uma pessoa admirável”.

Sobre o argumento do aluno J. a respeito do físico Albert Einstein, os alunos, em geral, concordaram com a ideia de que ele pode ser considerado uma pessoa admirável. No entanto, diante da ausência de questionamentos e comentários, perguntei aos alunos quais seriam essas descobertas feitas por Einstein que poderiam sustentar a conclusão do argumento. A aluna L. citou a teoria da relatividade, mas os participantes da comunidade não conseguiram desenvolver a ideia de como isso poderia ajudar “muitas pessoas até hoje”, conforme afirmado no argumento. Diante disso, mais uma vez, conversamos sobre a necessidade da melhor fundamentação de nossas ideias, a fim de que possamos ter clareza daquilo que defendemos e acreditamos.

Aluna V.:



“Lutou na guerra sendo uma mulher em uma época que era proibida.

Conseguiu se tornar uma das maiores militares da época.

Foi canonizada, transformada em santa.

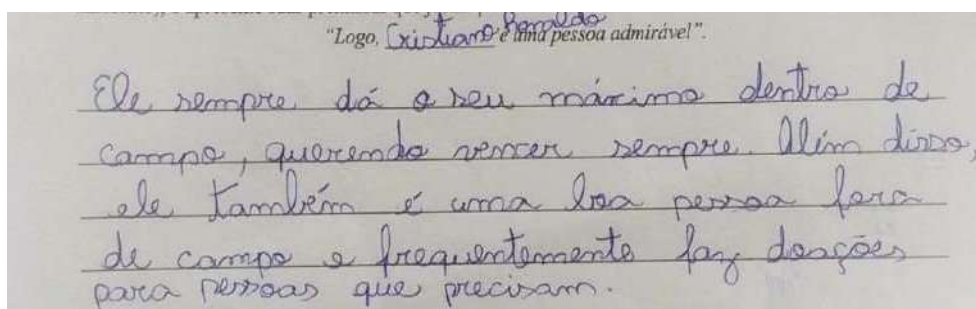
Logo, Joana d’Arc é uma pessoa admirável”.

Os alunos, a princípio, também não se manifestaram contrariamente ao argumento da aluna V. sobre Joana d’Arc. Depois, alguns deles passaram a questionar sobre qual guerra ela tinha participado e qual era a causa que ela lutava, já que isto não estava claro nas premissas. Após esses questionamentos, concordaram com a ideia de que as premissas precisavam fundamentar com maior clareza a admiração que se pode ter sobre ela. A aluna A. se colocou à disposição em colaborar com o argumento da aluna V. ao apresentar para a comunidade o que conhecia sobre a heroína francesa.

É possível entender que, aos poucos, os alunos passam a ser mais criteriosos ao ouvir diferentes ideias e fazer questionamentos em busca de razões mais consistentes. Para Sharp, aceitar com boa vontade as correções dos seus pares e construir sobre ideias feitas pelos colegas são comportamentos de alunos que estão vivenciando a participação numa comunidade de investigação²².

Em seguida, apresentamos um último exemplo:

Aluno F.:



“Ele sempre dá o seu máximo dentro de campo, querendo vencer sempre. Além disso, ele também é uma boa pessoa fora de campo e frequentemente faz doações para pessoas que precisam.

Logo, Cristiano Ronaldo é uma pessoa admirável”.

Neste argumento sobre o jogador português Cristiano Ronaldo, feito pelo aluno F., alguns alunos expressaram a ideia de que se o argumento contasse apenas com a primeira premissa, certamente o jogador não poderia ser classificado como uma pessoa admirável. Outros alunos defenderam que ser admirado depende do ponto de vista de quem faz a consideração, ou seja, mesmo que o argumento fosse composto apenas pela primeira premissa, para aqueles que acompanham e gostam de futebol, essa única razão seria suficiente para admirá-lo.

²² Tema desenvolvido no item 1.3 deste trabalho.

O aluno T. questionou uma prática feita pela escola durante o período da Copa do Mundo: quando havia jogo da seleção brasileira em horário de aula, as atividades eram paralisadas para que todos pudessem assistir ao jogo no auditório da escola. Para o aluno T., se a escola pausa suas atividades para que todos possam assistir à Copa da FIFA, por que não se faz o mesmo com a Copa de Vôlei que, no caso, era seu esporte favorito? Se os alunos que gostam de futebol são privilegiados a assistirem os jogos na escola, porque ele é sujeitado a perder os jogos da Copa de Vôlei por estar em sala de aula? Sobre as questões apresentadas pelo aluno T., alguns alunos buscaram defender a escola com ideias, como “a maioria dos brasileiros gosta de futebol” ou “o futebol é culturalmente mais forte”, porém, também surgiram alguns posicionamentos contrários a estes, como o da aluna L.: “você deveria ter o direito de assistir aos jogos de vôlei”. A aluna S. apresentou a ideia: “se todos tivessem o direito de assistir os campeonatos de seu esporte favorito, então a escola teria muitas aulas paralisadas”. Após essa ideia, o aluno T. pôde concluir seu posicionamento: “então as aulas não deveriam ser interrompidas por nenhum esporte, inclusive o futebol”.

Este tipo de debate que apresento aqui exemplifica que, apesar da análise argumentativa que originou a discussão ter sido interrompida neste momento, outras questões apresentadas pelos alunos possibilitaram a continuidade do exercício argumentativo, e o espírito filosófico se manteve nas interrogações e problematizações feitas pelos próprios alunos, como essas feitas pelo aluno T. a respeito do prestígio de um esporte. Cabe ao professor mediar o diálogo para que se preserve a civilidade, valorizando tudo aquilo que for apresentado pelos alunos e cultivando a natureza filosófica com a problematização de ideias.

Em uma comunidade de investigação já estabelecida, que leva à sério as regras previamente combinadas, os alunos, até mesmo os mais tímidos, conseguem sentir-se seguros para expressar suas ideias e construir seus argumentos sobre diferentes assuntos. Para isso, o tom de voz elevado, o discurso acalorado, o exibicionismo de quem “sabe mais” e o comportamento agressivo que busca firmar a superioridade de uns sobre os outros são atitudes que não devem ser toleradas na comunidade de investigação, uma vez que podem intimidar as participações dos outros membros do grupo.

O uso da argumentação implica que se tenha renunciado a recorrer unicamente à força, que se dê apreço à adesão do interlocutor, obtida graças a uma persuasão racional, que este não seja tratado como um objeto, mas que se apele à sua liberdade de juízo. O recurso à argumentação supõe o estabelecimento de uma comunidade dos espíritos que, enquanto dura, exclui o uso da violência. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 61)

Uma comunidade que se estabelece com atitudes que contrariam os combinados previamente feitos será uma comunidade fadada ao fracasso. É papel do professor, como mediador da comunidade, otimizar as boas atitudes dos participantes da comunidade e motivar os demais que ainda não apresentam este direcionamento a serem mais atentos ao que é exigido – expressar que todos são capazes de criar um espaço saudável de construção de ideias. Somente assim será possível aos alunos perceber que a argumentação deve ocupar o lugar de atitudes impertinentes (em qualquer espaço de socialização). Aos poucos – e muito aos poucos – os alunos começam a demonstrar a compreensão de que o combustível de um bom espaço dialógico é a decisão de todos, sem exceção, de saber falar e saber ouvir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Filosofia não se limita à prática dialógica de uma comunidade de investigação. Também não se limita ao ato de argumentar, dado que argumentação é um discurso organizado a serviço de qualquer âmbito do conhecimento. Pode-se, por exemplo, argumentar sobre um mesmo acidente aéreo sob o ponto de vista religioso e sob o ponto de vista científico. Filosofia também não se limita necessariamente ao desenvolvimento da civilidade, ainda mais quando este termo pode abranger diferentes significados. E se ainda assim considerarmos que a Filosofia tem necessariamente relação com a civilidade, certamente não discordaríamos que, primeiramente, deveríamos assegurar a compreensão de qual civilidade está se tratando. Para os filósofos da Escola de Frankfurt, por exemplo, a ideia de civilidade talvez estivesse relacionada à emancipação dos indivíduos em relação aos mecanismos de controle e dominação da Indústria Cultural, diferentemente da ideia de civilidade desenvolvida neste trabalho (ainda que pudéssemos arriscar alguma relação).

A partir dessas considerações, julgamos importante endossar aquilo que Alejandro Cerletti nos ajuda a compreender sobre o conceito de Filosofia: ele não é definitivo.

Encontrar uma resposta unívoca para “que é filosofia?” não somente não é possível, mas cada uma das eventuais respostas poderia dar lugar a concepções diferentes da filosofia e do filosofar, o que influirá, por sua vez, sobre o sentido do ensinar ou transmitir filosofia. (CERLETTI, 2009, p. 11)

E ainda:

Cada filosofia (ou cada filósofo) responde a essa pergunta, explícita ou implicitamente, desde o seu horizonte teórico, o que muitas vezes complica até um possível diálogo com outras respostas oferecidas à mesma pergunta desde referências diferentes. (CERLETTI, 2009, p. 14)

Em conformidade com essas considerações de Cerletti, queremos certificar a compreensão de que a pesquisa desenvolvida nessa dissertação é, igualmente, o resultado de uma compreensão de Filosofia e de como se entende sua atuação em sala de aula. Isso não deslegitima outras perspectivas, tampouco desmerece a nossa que aqui desenvolvemos. A concepção delineada em nossa pesquisa e em nossa experiência em sala de aula entende a Filosofia como um *exercício* intelectual que visa *repensar* aquilo que é dado como *conceito* já estabelecido, de forma que possa ser ressignificado. Em outras palavras, Filosofia é compreendida como exercício que possibilita pensar de

maneira diferente aquilo que é considerado como óbvio – pensá-lo por outro viés e/ou com outro olhar.

Partindo dessa compreensão, concebemos que o exercício filosófico se estabelece no movimento questionador que busca pensar diferentes problemas sem se contentar com a obviedade das respostas já dadas. Conforme Cerletti, “o interrogar filosófico não se satisfaz, pois, com a primeira tentativa de resposta, mas se constitui, fundamentalmente, no re-perguntar” (2009, p. 24). Esse movimento questionador é o que caracteriza o espaço dialógico da comunidade de investigação, o qual podemos tentar registrar numa sequência:

- 1) o aluno questiona sobre um determinado tema para entendê-lo melhor;
- 2) ao questionar, estimula o pensamento daqueles que ouvem, que buscam reunir premissas razoáveis para sustentar suas ideias;
- 3) ao responder, apresenta um discurso argumentativo, considerando razões que possam justificar suas afirmações;
- 4) ao ouvir vieses diferentes daquilo com o que está familiarizado, paradigmas e preconceitos podem ser revistos;
- 5) em consequência disso, a ideia de civilidade pode começar a fazer parte da atitude e da compreensão de mundo do aluno ao considerar que o outro possui o mesmo direito e a mesma dignidade que ele possui de pensar e de se expressar, mesmo que seja a partir de razões que não lhe são razoáveis.

Este processo de diálogo na comunidade da sala de aula somente acontece com qualidade quando todos os membros do grupo se sentem à vontade para expor suas ideias. Para isso, é necessário dedicar-se com paciência à construção da comunidade de investigação. A compreensão da comunidade, bem como o respeito ao seguimento das regras vai depender muito de cada turma. É possível afirmar, por exemplo, que na experiência realizada no Colégio Stella Maris durante o ano de 2018, entre as duas turmas de 6º ano, uma delas conseguiu estabelecer a comunidade de investigação com maior aptidão em relação à outra. A turma que apresentou dificuldades não demonstrou disposição suficiente para o cumprimento dos combinados (assim como aconteceu também em outras disciplinas), sendo raras as vezes em que as aulas corriam bem, sem grandes problemas e conforme aquilo que esperamos de uma comunidade. Não obstante, não interpretamos essa vivência como nula. Sabemos que cada grupo precisa de seu tempo para assimilar regras e para cumprir combinados. O diálogo franco e respeitoso parece ser o caminho para a concretização do ideal da comunidade de investigação.

De outra parte, podemos perceber o quanto a instauração da comunidade de investigação possibilitou boas experiências nas diferentes turmas. Em determinado momento, algumas classes já se organizavam em círculo para as aulas de Filosofia sem precisar do comando do professor. Um comportamento que se repetiu muito nas diferentes turmas foi a insistência dos alunos em querer ajudar na condução da comunidade de investigação. Sendo assim, um era escolhido para fazer o controle de ordem de participação dos colegas à medida em que levantassem a mão, outro para controlar o tempo de fala dos participantes (para desenvolver discursos mais objetivos e para otimizar o tempo), variando essas funções a cada semana.

Um fator indispensável de ser citado é a exigência dos alunos em relação à diversificação das estratégias de ensino. Eles classificam como “mesmice” se todas as aulas de Filosofia forem regidas a partir da metodologia da comunidade de investigação. Por isso, foi importante variar essas estratégias com dinâmicas, atividades em grupo, desafios e vídeos. Essas sugestões colaboram nessa diversificação das aulas, mesmo que a maioria delas acabe resultando, até mesmo de forma natural, no diálogo da comunidade de investigação. No entanto, o fato de não depender única e exclusivamente das histórias do livro didático colabora com a participação mais entusiasmada dos alunos.

Sobre as atividades de práticas argumentativas, o *feedback* dos alunos é bastante diverso. Houve alunos que entenderam muito rapidamente a estrutura de um argumento e os que demoraram muito para alcançar essa compreensão; houve os que conseguiram construir bons argumentos, e outros que não demonstraram conhecimento de mundo para conceder maior consistência em suas premissas; houve os que não conseguiam assimilar premissas fracas de um argumento enquanto outros se divertiam sobre estas mesmas premissas. Uma alternativa funcional para o desenvolvimento dessas atividades foi a formação de duplas colaborativas, nas quais alunos com facilidade de compreensão buscavam ajudar os colegas que apresentavam dificuldades.

O diálogo em comunidade sobre os argumentos construídos pelos próprios alunos é indispensável para que eles tenham a oportunidade de avaliar as premissas entre si, buscando considerar quais são mais ou menos razoáveis para sustentar suas conclusões. Devido ao curto tempo de aula semanal, é impraticável fazer a leitura de todos os exercícios argumentativos criados pelos alunos. Mas o pouco que se pode fazer já se torna suficiente para oportunizar aos alunos o ato de repensar e de se autocorrigir. Dessa forma, acreditamos que o desenvolvimento da capacidade argumentativa pode, aos poucos, se tornar mais rigorosa e responsável.

No item 1.3 desta dissertação, podemos encontrar um dos pensamentos de Sharp sobre comportamentos que identificam os alunos que estão inseridos no ambiente de comunidade de investigação. Iremos reproduzir algumas dessas características já citadas para apresentar alguns exemplos da experiência em sala de aula:

a) *“há alunos que aceitam com boa vontade a correção de seus colegas”*: em um debate no 6º ano que envolveu a questão do cuidado com o meio ambiente, um dos alunos citou a proibição do uso de canudos que a escola havia determinado naqueles dias. Este aluno criticou a ação da escola, considerando que de nada valia proibir o uso de canudos se continuávamos a utilizar outros materiais de plástico em excesso, como os copos descartáveis. Um outro aluno afirmou que, segundo sua concepção, seria necessário começar as correções a favor do meio ambiente das pequenas coisas até chegar nas maiores, a fim de que se evitasse um colapso econômico. O primeiro aluno que, a princípio, tinha criticado a determinação da escola, considerou que a intervenção de seu colega o fez pensar de forma diferente;

b) *“demonstra preocupação com a consistência ao apresentar um ponto de vista”*: em outro momento dialógico no 7º ano, quando o assunto perpassou a discussão inicial, uma das alunas afirmou que *“se um homem já traiu sua esposa, certamente trairá outra vez”*. Ao postular sua ideia, alguns alunos demonstraram incômodo com a afirmação. Ao registrar a frase na lousa, toda a comunidade debateu sobre o assunto e concluíram que a frase deveria ser modificada. Embora pudesse ter tido uma formulação mais clara, os alunos decidiram pela seguinte correção: *“se um homem já traiu sua esposa, pode ser que um dia traia outra vez”*, no sentido de que não há garantia alguma que ele faça isso de novo.

c) *“exige que os colegas dêem suas razões”*: dialogando sobre o papel da mulher na sociedade numa turma de 8º ano, um dos alunos afirmou que as mulheres podem ter mais de um período de férias devido à possibilidade de estar em licença maternidade. Após o clima caloroso que essa ideia despertou na comunidade, os alunos exigiram que o colega explicasse melhor sua ideia, o que possibilitou que, em seguida, pudesse corrigir sua própria fala, diferenciando licença maternidade e férias, embora ainda insistisse que essa licença significava, para ele, um privilégio. Ainda neste mesmo diálogo, um dos alunos falava sobre o Movimento Feminista e sobre como há exageros e atos imorais em algumas manifestações públicas. Ao falar sobre isso, o aluno afirmou que *“as mulheres mancham sua própria causa”* e, logo em seguida e sem necessitar da exigência de nenhum colega, corrigiu sua fala: *“há algumas mulheres que mancham sua própria causa”*.

Diante destas e de outras experiências vivenciadas em sala de aula, é clara a conclusão de que a prática filosófica no E.F. conforme a concepção de Filosofia já defendida, pode, sem dúvida, colaborar diretamente com o desenvolvimento argumentativo dos alunos, de maneira que, gradativamente, eles possam pensar e argumentar de forma mais coerente e com premissas razoáveis, considerando as diferentes formas de pensar do grupo e mantendo o respeito mesmo diante das divergências de ideias.

A educação deveria nos ajudar a esclarecer o que sabemos, nos ajudar a fazer melhores distinções, a reconhecer pressuposições subjacentes, a distinguir entre boas e más razões, a pensar de modo mais coerente e abrangente, a criticar tanto as nossas próprias metas como as dos outros e a criticar nossos próprios pensamentos assim como os dos outros. (SHARP, 1995, p. 08)

Acreditamos que a promoção de um espaço onde o aluno possa repensar suas ideias e desenvolver um pensamento mais rigoroso colabora com a educação de crianças e adolescentes que estão cada vez mais inseridos neste mundo globalizado e cheio de informação. Se a formação de opinião tem se tornado tão comum entre os mais jovens, os quais hoje buscam falar de quase todos os assuntos, então que a Filosofia (e quisera todas as demais disciplinas) possa exercer o seu papel de favorecer o exercício de problematizar e refletir, a fim de que meras opiniões deem lugar a argumentos mais apurados, rigorosos e responsáveis com a preservação da civilidade, garantindo a todas as pessoas, sem exceção, o direito de ser o que se é.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALVES, Rubem. *O gambá que não sabia sorrir*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso: 25 fev. 2019.

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

CHALITA, Gabriel. *Filosofia e vida*, 6. 1ª. ed. São Paulo: FTD, 2016.

_____. *Filosofia e vida*, 7. 1ª. ed. São Paulo: FTD, 2016.

_____. *Filosofia e vida*, 8. 1ª. ed. São Paulo: FTD, 2016.

_____. *Filosofia e vida*, 9. 1ª. ed. São Paulo: FTD, 2016.

DANIEL, Marie-France. *A filosofia e as crianças*. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan./abr. 2010.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 11 (1932-1933). Introdução ao estudo da Filosofia. In: *Cadernos do cárcere*. Vol. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 93.

KOHAN, Walter O. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr., p. 20-28, 2002.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

_____. *O pensar na educação*. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. *A Filosofia na escola*. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, Marcos Antônio. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

MONTESANTI, Beatriz; DIAS, Tatiana. *Por que 'opinião não é argumento' segundo este professor de lógica da Unicamp*, 2016. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/12/27/Por-que-%E2%80%98opini%C3%A3o-n%C3%A3o-%C3%A9-argumento%E2%80%99-segundo-este-professor-de-l%C3%B3gica-da-Unicamp>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

PINHEIRO, Marília. *Entenda porque tomar refrigerante faz mal à saúde*. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/refrigerante-faz-mal/>, 2018. Acesso em: 17 jan. 2019.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2002. – (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor)

PEREIRA, Oswaldo Porchat. “Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia”. In: CRISÓSTOMO, José de Souza. *A filosofia entre nós*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. A Filosofia na Formação do Educador Educação. In: SAVIANI, D. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Autores Associados. 1996, p. 09-24.

_____. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. 2005. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>.

Acesso em: 25 fev. 2019.

SHARP, Ann Margaret. *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para crianças, 1995.

TIC Kids Online Brasil. *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2016*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

VELASCO, Patrícia Del Nero. *Educando para a argumentação: contribuições do ensino da lógica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Ensino de Filosofia, 3)

_____. Argumentação, pensamento crítico e ensino de filosofia: (im)precisões conceituais. In: CARVALHO, M.; ALMEIDA JUNIOR, J. B.; GONTIJO, P. *Filosofia e Ensinar Filosofia*. Coleção XVI Encontro ANPOF: ANPOF, 2015, p. 227-239.

WESTON, Anthony. *A arte de argumentar*. Tradução de Desidério Murcho. Lisboa: Gradiva, 1996.