



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA-DEAD
COORDENAÇÃO DA ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO
ENSINO MÉDIO-DISTÂNCIA
SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL-UAB**

EVANDRO FREITAS SIQUEIRA

**PROPOSTA DE METODOLOGIA DE LEITURA DE TEXTOS FILOSÓFICOS PARA
O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

SANTANA-AP

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA-DEAD
COORDENAÇÃO DA ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO
ENSINO MÉDIO-DISTÂNCIA
SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL-UAB**

EVANDRO FREITAS SIQUEIRA

**PROPOSTA DE METODOLOGIA DE LEITURA DE TEXTOS FILOSÓFICOS PARA
O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso - Artigo Científico - apresentado como pré-requisito para a obtenção do título de Especialista em Filosofia para o Ensino Médio.

Orientador: Prof. Esp. Victor André Pinheiro Cantuário.

SANTANA-AP

2018

Trabalho de Conclusão de Curso - Artigo Científico – **Proposta de metodologia de leitura de textos filosóficos para o ensino de filosofia no ensino médio**, como requisito para obtenção do título de Especialista em Filosofia para o Ensino Médio, outorgado pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP – Macapá-AP APROVADO EM _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Esp. Victor André Pinheiro Cantuário
Orientador

Prof. Me. Paulo Roberto M. de Mendonça

Prof. Dr. Afrânio Patrocínio de Andrade

Dedico este TCC à minha mãe (Biló) que sempre foi minha fonte de inspiração e exemplo de vida, ao meu pai (Nonato) exemplo de fortaleza e serenidade e a todos meus familiares. A minha família nuclear, filhos (Stalin, Lênnin e Anita Garibaldi) e a companheira Denize, que sempre me deram apoio nas empreitadas e lutas na construção de uma nova sociedade.

“a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura”

Paulo Freire

PROPOSTA DE METODOLOGIA DE LEITURA DE TEXTOS FILOSÓFICOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Evandro Freitas Siqueira¹

RESUMO

O ensino de filosofia no ensino médio tem como objetivo promover o desenvolvimento das capacidades crítico-reflexivas dos alunos, fazendo com que esses percebam o mundo de forma diferenciada, para que reflitam e tomem atitudes que ultrapassem o senso comum. Contudo, muitos estudantes enxergam a filosofia como uma simples disciplina para preencher o currículo escolar; por outro lado, muitos estudantes reclamam das dificuldades que enfrentam ao ler os textos filosóficos. Este artigo propõe uma metodologia para a leitura dos textos filosóficos para o ensino de filosofia no ensino médio, a qual permita suscitar no aluno a curiosidade e a vontade de conhecer a filosofia. Para esse intento, realizou-se uma pesquisa de revisão de literatura, na qual foram elencados para o aporte teórico autores como Lakatos (2003), Teixeira (2006), Moraes, Ramos & Galiazzi (2004), para tratar sobre metodologia. Sobre o diálogo em textos filosóficos utilizou-se por base os estudos propostos por Molina (2006), Severino (2009), Macedo Junior (2007). Dessa forma, este artigo está organizado em duas seções, na primeira seção intitulada “Método e metodologia”, será exposta a metodologia da pesquisa em sala de aula, bem como outros métodos que podem ser utilizados no ensino da referida disciplina. Na segunda seção intitulada “Desafios para a leitura de textos filosóficos”, discutir-se-á a respeito da conceituação de texto filosófico e não filosófico, e em seguida apresentar-se-á quatro técnicas para facilitar a leitura de textos filosóficos. A partir das leituras dos referidos autores foi possível compreender que uma das formas de promover um ensino inovador de filosofia seria por meio da multidisciplinaridade, ou seja, aliando o trabalho dessa disciplina com outras como a língua portuguesa e a história. Também pode-se concluir que promover um trabalho sistemático com os textos filosóficos no qual os alunos de fato os compreendam a ponto de relacioná-los aos seus contextos sociais é um grande desafio. Mencione-se entre os fatores que dificultam esse trabalho a reduzida carga horária da disciplina de filosofia.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Método e metodologia. Textos filosóficos. Ensino Médio.

ABSTRACT

The teaching of philosophy in high school aims to promote the development of critical-reflective capacities of students, making them perceive the world in a differentiated way, so that they reflect and take actions that go beyond common sense. However, many students view philosophy as a simple discipline to fill the

¹ Graduação em Ciências Econômicas (CEAP). Especialista em Perícia e Auditoria Ambiental (UNINTER). Graduando em História (UNIFAP).

school curriculum; on the other hand, many students complain about the difficulties they face when reading philosophical texts. This article proposes a methodology for the reading of the philosophical texts for the teaching of philosophy in high school, which allows to arouse in the student the curiosity and the will to know the philosophy. For this purpose, a review of the literature was carried out, in which theoretical authors such as Lakatos (2003), Teixeira (2006), Moraes, Ramos & Galiuzzi (2004), were included to discuss methodology. On the dialogue in philosophical texts the studies proposed by Molina (2006), Severino (2009), Macedo Junior (2007) were used based on the dialog in philosophical texts. Thus, this article is organized in two sections, in the first section entitled "Method and methodology", will be exposed the methodology of the research in the classroom, as well as other methods that can be used in teaching the said discipline. In the second section titled "Challenges for the reading of philosophical texts", we will discuss about the conceptualization of philosophical and non-philosophical text, and next will be presented four techniques to facilitate the reading of philosophical texts. From the readings of these authors it was possible to understand that one of the ways to promote an innovative teaching of philosophy would be through multidisciplinary, that is, combining the work of this discipline with others such as the Portuguese language and history. It can also be concluded that promoting systematic work with philosophical texts in which students in fact understand them to the point of relating them to their social contexts is a great challenge. Mention among the factors that hinder this work the reduced workload of the discipline of philosophy.

Keywords: Teaching philosophy. Method and methodology. Philosophical texts. High school.

INTRODUÇÃO

Ao iniciar o programa de especialização em filosofia para o ensino médio da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) havia uma expectativa modesta em simplesmente obter uma certificação para o currículo lattes. Contudo, a cada componente curricular cursado, a cada professor dedicado e entusiasta do ensino de filosofia, aquela perspectiva inicial foi convertida em ampliação do saber científico, e em como tornar esse ensino acessível ao aluno do ensino médio.

A metodologia de ensino utilizada pelos professores do programa de Especialização, doravante mencionada, foi a motivação culminante para a construção deste artigo. Uma vez que a disciplina de filosofia no ensino médio é focada mais na história da filosofia, tal prática se torna, em certa medida, enfadonha na visão do aluno. Na especialização, os professores proporcionaram aos discentes a reflexão: ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?

A metodologia do ensino de filosofia na referida especialização foi o diferencial para o processo de ensino e aprendizagem, pois permitiu a realização de

uma revisão da literatura, a qual pode ser caracterizada como uma pesquisa exploratória da bibliografia pertinente. Tal prática contribuiu para demonstrar que a filosofia não é um “bicho de sete cabeças”, mas uma forma de ver, refletir e pensar o mundo. Além disso, também possibilitou a compreensão de que a filosofia não está relacionada necessariamente com a criação de conceitos, mas em indagar a realidade, ou seja, mais perguntar do que responder, trazendo a pergunta como princípio do conhecimento filosófico.

Para perguntar é necessário “saber”, para saber é necessário “conhecer”, e para conhecer é necessário “viver”. Especificamente em filosofia “esse conhecimento terá naturalmente seu lugar e seu tempo – sua geografia, sua cronologia, com tudo o que isso implica” (FOLSCHEID & WUNENBURGER, 2006, p. 7). Para esses autores é indispensável conter no currículo a história da filosofia, condicionando este aspecto a duas questões que julgam fundamentais: a primeira, que a história da filosofia seja filosófica, ou seja, dever focar nos processos de pensamentos dos filósofos e menos em fatos, ou na história das ideias; a segunda, que o pensamento seja apreendido, e um caminho para isso é a leitura de textos filosóficos.

Essa segunda condição, diante da importância que adquire, comporá uma seção neste artigo, o qual tratará da leitura de textos filosóficos; pois “pensar o já pensado é repensar, e repensar é sempre pensar” (FOLSCHEID e WUNENBURGER, 2006, p. 9). Para que ocorra este movimento a leitura é indispensável. A leitura possibilita a reflexão sobre ela mesma, o que por sua vez, implica refletir sobre a realidade, e formular as perguntas filosóficas.

Para perguntar é necessário saber como perguntar. O “como”, aqui ganha sentido de método, forma, instrumento ou meio. Kant e Hegel suscitam um grande debate “retórico” sem fim, o professor ensina filosofia ou ensina a filosofar? Mesmo que esta problemática não seja a questão central desta pesquisa, ela norteia a formulação do problema.

O projeto de pesquisa continha o seguinte questionamento: é possível através do ensino da filosofia despertar no aluno do ensino médio o desejo de questionar, argumentar e comunicar sua realidade? No decorrer do processo da pesquisa este questionamento foi alterado para: como através do ensino de filosofia despertar no aluno do ensino médio o desejo de questionar, argumentar e comunicar sua realidade?

Aparentemente, essa sutil alteração no início do questionamento em: “é possível” para “como”, é pouco significativa, mas para o objetivo desta pesquisa é fundamental. Proporcionar ao docente do ensino médio uma metodologia que permita estabelecer uma relação do conteúdo à prática para suscitar no aluno a curiosidade e a vontade de conhecer a filosofia (ou até quem sabe a filosofar), não apenas como mais uma disciplina para preencher o currículo escolar, mas como uma experiência que o leve a descobrir que é capaz de discernir e pensar sobre a vida, problematizando-a, percebendo o mundo com uma visão diferenciada, criando ideias e atitudes que consigam ultrapassar o senso comum.

A temática se faz relevante e pertinente por dois fatores, um institucional e o outro humano. O primeiro está dentro da lógica de manutenção da vida “estática” de naturalização da realidade, que tende a nos transformar em meros objetos de nossa própria contemplação. Quanto ao segundo, a essência humana é a inquietação com a sua realidade, essa inquietação segundo o evolucionismo darwiniano, foi a motivação² que transformou o animal mais “frágil”, sem garras, sem presas, sem carapaças, no maior “predador” da face da terra, o *homo sapiens sapiens*.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394/1996) alterada pelas leis n. 11.684/2008 e n. 13.415/2017, também é pertinente ao tornar obrigatório para o ensino médio os estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Em que pese a obrigatoriedade da disciplina de filosofia, esta não se traduz em elemento que facilite o processo de ensino e aprendizagem, tanto do docente quanto do discente. Nesse sentido, podemos compreender que o ensino de filosofia para o ensino médio trata-se de um desafio histórico e social.

Para cumprirmos os objetivos desta pesquisa de revisão da literatura, organizamos este artigo em duas seções: 1) Método e Metodologia, no qual exporemos a metodologia da pesquisa em sala de aula e outros métodos relacionados à temática em questão; 2) A leitura de textos filosófico, onde primeiramente identificaremos o texto filosófico e o não filosófico, e em seguida, trataremos de como se ler um texto filosófico propondo quatro técnicas de leitura.

² Sobre o papel da motivação na evolução das espécies e as teorias que se apoiaram em Darwin para explicá-la, ver os verbetes “motivação” e “motivação, teorias de” em CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. **Dicionário técnico de psicologia**. São Paulo, Cultrix, 1995. p. 238-239.

1 MÉTODO E METODOLOGIA

1.1 Diferenciações

Método e metodologia aparentam, à primeira vista, ter o mesmo significado, porém são diferentes. O método está ligado ao caminho, como proceder para se atingir um determinado objetivo. Exemplo: diante de um problema de baixa leitura em grupo de alunos, temos três formas possíveis para superá-lo: introduzir gibis, estimular a leitura através de pontuação diferenciada ou realizar rodadas de contação de histórias. A escolha de uma destas formas é o método selecionado buscando elevar o nível de leitura dos alunos.

Já a metodologia representa uma ciência cujo objetivo está ligado ao estudo do método. Em outras palavras, a metodologia busca entre os métodos (caminhos) existentes, o “melhor” caminho a fim de (ao elevar a leitura) estabelecer um novo *status* ao grupo de alunos.

De forma geral, nas pesquisas científicas, o método e a metodologia são usados como sinônimos, segundo Richardson (1985, p. 29) temos o método como “escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos”. A seu turno, Lakatos (2003, p. 17) afirma que “a metodologia [...], significa introduzir o discente no mundo dos procedimentos sistemáticos e racionais, base da formação tanto do estudioso quanto do profissional”, esses procedimentos atuam na realidade concreta e idealizada.

Tratar-se-á neste trabalho especificamente da metodologia para o ensino de filosofia no ensino médio apresentando modelos de leitura cuja intenção é servir de auxílio aos estudos filosóficos que professores e alunos venham a realizar. A intenção não é construir um “manual” ou cartilha para o ensino médio das escolas brasileiras, mas uma metodologia que torne a filosofia comum e inerente à percepção humana, como de fato é. Dessa forma, contribuir para o rompimento com o senso comum de que a filosofia é obscura e difícil de entender.

Concernente à utilização de textos no trabalho com a filosofia, o professor Mauricio Langón ao ser entrevistado por Marcelo Carvalho, respondeu ao seguinte questionamento:

(M) A opção foi não adotar essa estrutura histórica de trabalho com a filosofia, mas dialogar com ela através dos textos. E, nessa experiência, os temas são escolhidos pelos professores?

(L) Sim. Em geral, tivemos relativamente pouco apoio inicial na preparação de professores para trabalhar com essa metodologia. Mas algum avanço interessante foi feito, e... vou contar uma experiência. Também trabalhamos no desenvolvimento de manuais que chamamos de “materiais para a construção de cursos de filosofia”. Não que sejam manuais para serem trabalhados pelo estudante: a ideia é que o docente tenha ali um canteiro de materiais para construir seu próprio curso de filosofia. A título de exemplo, o primeiro tomo que elaboramos começa trabalhando os problemas mais gerais, tratados no primeiro ano do ensino da filosofia, com garotos de quinze anos, aproximadamente. Trabalha-se com “O que é a filosofia?”. Classicamente, entram vários autores que tratam desse assunto. [...], certos problemas que podem ser postos em discussão: as diferenças para com as ciências e as artes, a temática do mito e do *logos*, algumas questões relativamente clássicas, a filosofia em um sentido estrito e em um sentido amplo, a filosofia considerada como atitude ou como saber, ou como conhecimento filosófico; enfim, esse tipo de questão é posto para ir esclarecendo sempre esse problema (CARVALHO e CORNELLI, 2013, p. 90-91).

A declaração do professor Langón retrata a realidade de sua experiência no ensino secundarista uruguaio, que possui uma história e formação social, cultural e econômica diferente do Brasil, mas é relevante porque propõe ensinar filosofia considerando o contexto social do aluno. Nossa realidade é repleta de problemas que podemos apresentar aos alunos, os quais podem problematizar e construir inferências diversas, tais como: *bullying*, sexualidade e identidade sexual, racismo, corrupção e outros em evidência no momento do ensino. Concomitante a esse trabalho pode-se apresentar os estudos de alguns filósofos sobre as referidas questões.

É evidente que no caso brasileiro essa questão precisa ser multidisciplinar, pois isoladamente a disciplina de filosofia não cumpriria todos os procedimentos necessários para chegar à fase em que o aluno consiga, de forma autônoma, transformar informação em conhecimento, mediado pela filosofia. Essa impossibilidade se explica, entre outros fatores, no fato de o professor brasileiro do ensino médio ter somente um encontro semanal de uma hora/aula com seus alunos, esse necessita, portanto, que ao menos os professores de língua portuguesa e história trabalhem de forma coordenada.

A disciplina de língua portuguesa poderia trabalhar a compreensão de textos filosóficos e a produção de resumos de ideias principais. A disciplina de história

poderia contextualizar no tempo e no espaço os textos trabalhados na língua portuguesa. A disciplina de filosofia se encarregaria de realizar comparações entre os resumos de ideias e problematizá-los, com isso, retornando à língua portuguesa para daí produzir uma redação dissertativa argumentativa. Por sua vez, a disciplina de história proporia uma pesquisa (iniciação à pesquisa científica), para propiciar a produção de um determinado conhecimento.

O exemplo acima, de multidisciplinaridade, tenta demonstrar que o processo de ensino e aprendizagem pode propiciar a (extensão da) pesquisa, com isso apontando direcionamentos para as etapas que se sigam à pesquisa. Segundo Ferry (2007, p. 138) aprendizagem e educação são “coisas” distintas, mas se complementam, “[...] não se pode confundir aprendizagem e educação: aprendizagem dura um tempo, e é interrompida assim que o objetivo é alcançado; enquanto a educação não tem fim e só é interrompida pela morte”.

Deste ponto em diante, veremos algumas metodologias que podem ser trabalhadas em sala de aula, como já mencionado anteriormente, de forma multidisciplinar, se possível, e dependendo do julgamento do docente, também de forma “isolada” pela disciplina de filosofia.

1.2 Tipos de metodologias

Teixeira (2006) em sua obra “As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa” apresenta cinco níveis de produção acadêmica e respectivamente cinco “produtos” que são: Nível I – interpretação reprodutiva, resumo; Nível II – interpretação própria, resenha; Nível III – reconstrução, artigo; Nível IV – construção, pesquisa; e Nível V – criação, tese. A autora ainda propõe três metodologias para superar as dificuldades do ensino fundamental e médio: o resumo, a resenha e a dissertação.

O resumo se organiza a partir da seguinte pergunta: quais as principais ideias do autor? Nesse sentido, o aluno deve aqui desenvolver a habilidade de identificar e destacar as ideias principais e os argumentos dos autores, sem que emita qualquer juízo de valor ou opinião; pode iniciar de forma verbal, em debates na turma e evoluir para a escrita em diversos textos de no máximo três (03) laudas – extensão sugerida levando-se em consideração o hábito de escrita desses alunos – produzindo um resumo de meia lauda.

A resenha se estrutura em torno da seguinte questão: “Qual a opinião deste e dos demais autores sobre este tema?”. Nesse processo, o aluno teria como base dois ou três resumos que ele produziu sobre um determinado tema e faria uma comparação entre as ideias dos autores, não se posicionando ainda.

Em seguida, viria a dissertação, onde se questionaria como reunir em um único texto tudo o que foi lido sobre o assunto. Esse seria o momento de o aluno se posicionar diante das ideias dos autores que comparou na produção da resenha, aqui já trabalhando com certa estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão. Segundo Lakatos (2003) a dissertação deve conter:

- a) Introdução. Formulação clara e simples do tema, sua delimitação, importância, caráter, justificativa, metodologia empregada e apresentação sintética da questão.
- b) Desenvolvimento. Fundamentação lógica do trabalho, cuja finalidade é expor e demonstrar suas principais ideias. Apresenta três fases:
 - Explicação. Explicar é apresentar o sentido de um tema, é analisar e compreender, procurando suprimir o ambíguo ou o obscuro.
 - Discussão. É o exame, a argumentação e a explicação do tema: explica, discute, fundamenta e enuncia as proposições.
 - Demonstração. É a dedução lógica do trabalho, implicando o exercício do raciocínio. O desenvolvimento do tema exige a divisão do mesmo em tópicos logicamente correlacionados. [...]
- c) Conclusão. Consiste no resumo completo, mas sintetizado, da argumentação desenvolvida na parte anterior. Devem constar da conclusão a relação existente entre as diferentes partes da argumentação e a união das ideias e, ainda, a síntese de toda a reflexão (LAKATOS, 2003, p. 46-47).

Outra metodologia que corrobora com o trabalho de Teixeira é a proposta de Roque Moraes, Maria do Carmo Galiazzi e Maurivan G. Ramos, apresentada em seu trabalho intitulado “*Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos*”. Neste trabalho, os referidos autores apresentam metodologia onde propõem uma pesquisa em sala de aula que consiste em desencadear uma reflexão por meio da pesquisa; com essa ação visa-se propiciar ao aluno o desenvolvimento de sua habilidade de compreensão da realidade e de seus fenômenos.

A pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento do discurso, das verdades implícitas e explícitas nas formações discursivas, propiciando a partir disto a construção de argumentos que levem a novas verdades (MORAES, GALIAZZI & RAMOS, 2004, p. 10).

A pesquisa ora proposta seria em seus componentes básicos uma iniciação à pesquisa científica, ou seja, é uma pesquisa “escolar”, ainda que os autores não a classifiquem desta forma. Moraes, Galiazzi & Ramos (2004) consideram que a pesquisa em sala de aula é um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar o ser, fazer e conhecer. Constrói-se argumentos que possibilitam outros e, conseqüentemente, possibilita também o ato de comunicar, que em certa medida apresenta o mesmo movimento retórico da pesquisa científica (o problema, o referencial teórico e a publicação).

Uma proposta prática, tomando por base os autores supracitados, consiste em realizar uma pesquisa em sala de aula em três passos: 1) o questionar, 2) o argumentar e 3) o comunicar; cada passo precisa estar necessariamente nesta ordem para despertar no aluno o espírito de um pesquisador.

Pode-se exemplificar essa metodologia com os seguintes passos: ao adentrar na sala de aula, após as saudações de praxe, escreva no quadro o seguinte questionamento, “o ato de almoçar às 12h00 horas é comum, normal ou natural?” Em seguida, faça uma rodada para escutar as respostas objetivas dos alunos, no sentido de fomentar uma “tempestade de ideias”; após esse momento, peça para que pesquisem na internet, com os colegas e em dicionários; faça outra rodada, agora a resposta com uma argumentação mais elaborada, conforme a pesquisa realizada anteriormente.

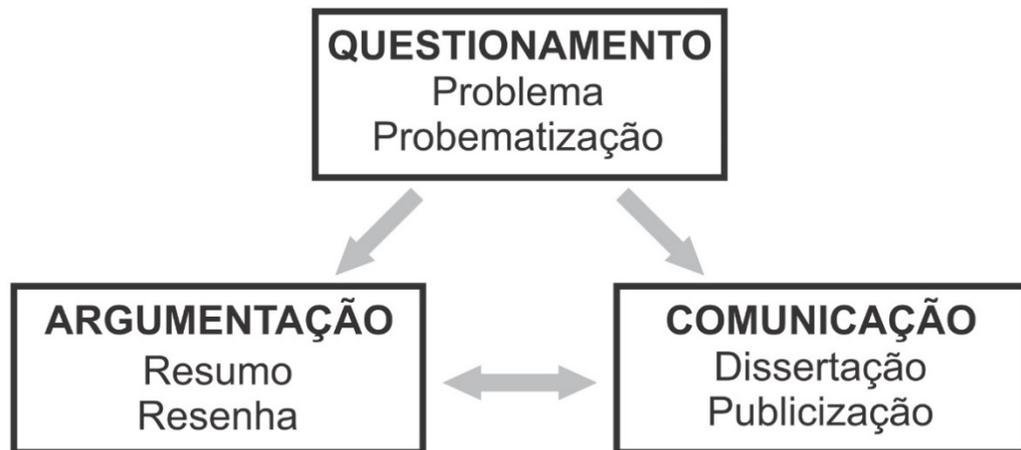
Diante dos resultados, como forma de exercício, oriente-os para que na próxima aula entreguem uma redação sobre a temática, posicionando-se acerca de suas conclusões. Para isso disponibilize uma “redação modelo” para que se tenha alguma uniformização dos movimentos retóricos de uma dissertação argumentativa (introdução, desenvolvimento e conclusão). As redações produzidas poderão ser fixadas no mural, jornal da escola ou qualquer outro meio disponível de comunicação/informação à comunidade escolar.

Ao trabalhar dessa forma se estará cumprindo os três passos: o questionar, em que ocorre a tomada de consciência do ser atual; o refletir sobre o que se conhece no momento, sobre como se faz as coisas, como se é, ou seja, ninguém é vazio, todos tem um certo conhecimento inicial e um saber vivido (MORAES, GALIAZZI & RAMOS, 2004).

Em seguida, vem o argumentar, esse momento da pesquisa em sala de aula é quando ocorre a produção propriamente dita, onde o discente põe a “mão na massa”, vai às fontes: livros, entrevistas, sites, faz anotações, se possível realiza experimentos, analisa, reflete e faz proposições novas diante da realidade.

Por fim, segue o comunicar, que é o momento de compartilhar o novo conhecimento adquirido consubstanciado nas “fontes” consultadas na fase argumentativa, sua relevância é primordial no que tange à socialização da produção escrita desse “novo conhecimento”.

Promover o diálogo entre Teixeira (2006), Moraes, Galiazzi e Ramos (2004) consiste em um exercício metodológico que cumpre, grosso modo, as etapas descritas pelos autores. Para Teixeira (2006), o resumo, resenha e dissertação; e para Moraes, Galiazzi e Ramos (2004), o questionamento, a argumentação e a comunicação. Como podemos observar no esquema abaixo:



Rearranjo da Figura 1 – Momentos do educar pela pesquisa. (MORAES, GALIAZZI E RAMOS, 2004, p. 11).

O ponto de partida das metodologias seria o questionamento (a crítica, o problema, a problematização). Para a construção dos argumentos seria a produção de resumos destacando as ideias principais, e secundárias dos autores. O movimento seguinte seria produzir uma resenha comparando as ideias dos autores dos resumos. Já no último movimento retórico, seria a produção de uma redação dissertativa, a partir de um modelo (explicativo do que deve conter em cada movimento retórico – introdução, desenvolvimento e conclusão). O resultado desse trabalho seria divulgado na comunidade escolar.

Percebe-se que a realização dessa metodologia não se constitui em tarefa fácil, como dito anteriormente, é necessário multidisciplinaridade e colaboração dos demais disciplinas. É possível a disciplina de filosofia realizar a pesquisa em sala de aula de forma isolada? Diante do atual contexto de ensino médio brasileiro seria necessário um esforço considerável de planejamento e tempo.

Além da utilização dos métodos em quanto prática, é necessário ler os textos. A leitura dos textos filosóficos passe a ser pré-requisito à pesquisa em sala de aula e para a produção textual, ou seja, a leitura que promoverá os questionamentos e argumentações.

2 A LEITURA DE TEXTOS FILOSÓFICOS

2.1 Desafios a serem superados

A leitura de textos em geral por estudantes das diversas modalidades (presencial, à distância, EJA) e níveis do sistema de ensino brasileiro (básico, técnico e superior) é deficiente, ainda mais a leitura de textos “conceitualmente complexos” (MACEDO JUNIOR, 2007), grupo no qual se encontram os textos filosóficos.

Para lermos um texto filosófico ou qualquer outro, “deveremos considerar os dois polos dessa relação que é a leitura: o texto e o leitor”. Por muitos momentos, esses estão em descompasso um com o outro, de um lado o texto em “grande medida difusos que é difícil caracterizar com exatidão, [...], o que é um texto filosófico, e do outro lado, o que seria um suposto leitor de textos filosóficos” (MOLINA, 2006, p. 37).

Molina (2006) divide sua exposição sobre a leitura de textos filosóficos em duas partes: na primeira parte, “tenta” obter uma caracterização do que seria um texto filosófico e um não filosófico. Na segunda parte, o referido autor faz algumas indicações acerca dos obstáculos para a compreensão de um texto filosófico.

Primeiramente, Molina (2006, p. 38) afirma que o “texto filosófico é um texto argumentativo” e no mesmo momento complementa que, o “ensaio sociológico, um editorial de jornal, um sermão, são também textos argumentativos”, impondo uma primeira dificuldade de caracterizá-lo. Revisitando a história da filosofia o autor, para problematizar ainda mais, oferece a seguinte digressão:

Antes de Sócrates, a Filosofia usou como forma de expressão a **poesia**, e ainda no período romano-helenístico encontramos *De rerum natura*, de Lucrecio, como exemplo de **poema** filosófico. Platão e também Aristóteles usaram o **diálogo** como veículo para expressar suas idéias. [...]. As **cartas** têm servido como instrumento de expressão de idéias filosóficas. Podemos citar exemplos célebres como a correspondência entre Leibniz e Clark sobre a natureza do espaço e do tempo, [...]. A **autobiografia** tem sido usada para expressar concepções filosóficas, assim As **Confissões** de Santo Agostinho e as de Rousseau. Os filósofos também se apropriaram do gênero **apologético** e, como mostra disso, encontramos a *Apologia de Sócrates*, de Platão, *A Cidade de Deus*, de Santo Agostinho, e *Os pensamentos*, de Pascal. O **tratado** científico foi introduzido por Aristóteles como gênero textual para a expressão de filosofemas (MOLINA, 2006, p. 39, destaque nosso).

Ainda que o texto filosófico assuma vários estilos e formatos, agrupando-se em gêneros que tomam características próprias, é muito difícil caracterizá-lo e até mesmo diferenciá-lo de um texto não filosófico, findamos por enfrentar o grande desafio de chegar a uma definição o mais precisa possível de texto não filosófico, pois “‘texto literário’ e ‘texto filosófico’ são dois conceitos cujos limites não são precisos” (MOLINA, 2006, p. 39).

Nesse sentido, como superar esse dilema? Parece difícil apontar um conjunto de marcas necessárias e suficientes que sejam consideradas especificidades do texto filosófico. Com isso, um texto filosófico não pode ser definido pelo formato “tal” ou “qual”. Então, como poderíamos identificá-lo? Uma vez que ele se apresenta em diversas formas, tempo e espaço distintos.

Definir diretamente o que é um texto filosófico é verificar o seu discurso. “Podemos obter luz sobre o nosso tema, comparando o discurso filosófico com outros tipos de discursos: o científico, o jurídico, o teológico e o literário” (MOLINA, 2006, p. 40). Através do discurso poderemos diferenciar um texto filosófico do não filosófico onde, sobremaneira, iremos encontrar a distinção de filosofia e ciência.

A ciência vai se diferenciar da filosofia porque se acredita que seu conceito tem uma definição precisa, ao passo que a filosofia é mais definida por seu uso. Contudo, não há consenso entre filósofos sobre uma definição, inclusive sendo questão menor buscar defini-la e maior praticá-la.

Tome-se como exemplo o conceito de triângulo normalmente aceito de uma figura composta por três lados, assim ao tratarmos da figura geométrica triângulo,

praticamente todos os matemáticos farão referência ao mesmo conceito fechado. O contrário ocorre com a filosofia, visto que seu vocabulário se modifica conforme o uso, variando os significados de seus termos. Molina (2006, p. 40-41) cita como exemplo o vocábulo “ideia”, que pode ser empregado em diferentes situações: “tenho uma ideia: vamos fazer tal e tal coisa para seduzir o mercado”, nesse caso “ideia” significa plano, estratégia; “as ideias de Einstein sobre o espaço e o tempo”, nesse exemplo ideia significa concepção; “o aluno não tem ideia da matéria”, aqui “ideia” significa “noção”.

Na segunda parte do texto, Molina apresenta algumas indicações que funcionam como obstáculos para a compreensão de um texto filosófico. A primeira seria sua forma, a maneira como o filósofo procede para expor suas teses, o autor destaca duas mais usuais, a *forense* e a *more geometrico*, respectivamente, o “filósofo seria ora um advogado que defende uma tese, ora um promotor que ataca outra tese. Perante quais juízes? Perante a Razão” (Idem, p. 43).

No que diz respeito aos conceitos, estes já estariam definidos desde o início com grande clareza, determinadas afirmações pela sua evidência são consideradas como axiomas, e os demais enunciados filosóficos são deduzidos a partir dos axiomas e definições por meio das regras de inferência.

Tanto as teses quanto os princípios (axiomas), já são por si só um obstáculo à compreensão do texto filosófico. Outra dificuldade conforme Molina (2006) são as diferentes ordens, ou seja, os diferentes movimentos retóricos, onde a ideia principal pode estar disposta em qualquer lugar do texto - no meio, no início ou no fim, mesmo porque o texto filosófico possui variados tipos e estilos, como poesia, prosa, tratado, manifesto, cartas e etc.

A variedade de gêneros textuais provoca dificuldade na leitura, no sentido de dificultar a identificação da referência dos marcadores de coesão textual. Para um texto ser coeso e concatenado deve haver um rito, uma sequência lógica no que está sendo abordado, “Mas essa ordem da exposição não coincide necessariamente com a ordem dadas pelas inferências, sejam elas lógicas ou causais, entre as diferentes proposições filosóficas” (MOLINA, 2006, p. 44).

Molina caracterizou o tipo de texto e suas dificuldades na compreensão, além disso, no início falou em dois “personagens” desse processo de leitura: o texto e o leitor. Agora veremos o leitor, ao falar dele, não podemos esquecer-nos de quem escreve, o autor. Concernente a essa estrita relação Molina descreve alguns tipos:

Um primeiro tipo de leitor [...]: autor e leitor são contemporâneos, e pertencem à mesma comunidade filosófica. Ambos compartilham um vocabulário comum e uma mesma concepção sobre como fazer Filosofia. [...]

Um segundo tipo de leitor: [...] autor e leitor são contemporâneos, mas pertencem a comunidades filosóficas diferentes, é o caso quando um filósofo analítico lê o texto de um filósofo continental ou vice-versa. Nessa situação poderia haver incompreensão em relação ao significado das teses defendidas. [...]. Assim, por exemplo, o termo “intencionalidade” têm significados diferentes na tradição fenomenológica e na filosofia analítica da mente.

Um terceiro tipo de leitor é aquele dos homens cultos que não são especialistas em Filosofia e que abordam a leitura de algum dos filósofos contemporâneos. [...].

Um quarto tipo de leitores é aquele que examina um texto produzido por um autor com o qual o leitor não pode interagir, pelo fato de ser um autor de uma outra época. [...] (MOLINA, 2006, p. 45).

Cada tipo de leitor terá seu tipo de dificuldade ou facilidade de compreender um texto filosófico. Entretanto, Molina (2006) propõe um caminho para reduzir as dificuldades de compreender a leitura de um texto filosófico – que também serve para ler qualquer outro tipo –, nesse caso é necessário que o leitor venha a desenvolver algumas habilidades, como por exemplo a habilidade de estruturar o texto, de reconhecer as diferentes ordens presentes nele, e de identificar as diferentes cadeias argumentativas; além da habilidade de dar sentido presente àquele conjunto de problemas do passado, traduzindo-o em termos contemporâneos. No próximo tópico veremos os tipos de leituras mais recorrentes para se ler um texto filosófico.

2.2 Tipos de Leitura

De acordo com Severino (2009) a leitura de um texto de qualquer tipo é uma decodificação da mensagem de que se é portador, a escrita por sua vez é a codificação, em outras palavras, quem escreve codifica e quem lê decodifica. Compreender essa questão é chave para uma boa leitura, assim o leitor deve se portar a analisar o tempo, o espaço e o contexto de quem escreveu e por que, identificar as motivações, os interesses, e as convicções do autor. Estes fatores já dizem muito sobre o texto que o leitor ainda nem leu.

Como se viu até aqui, a leitura de um texto filosófico requer algumas habilidades que são desenvolvidas em prática contínua. Para essas práxis discorrer-se-á a seguir sobre cinco formas de leitura para compreensão de um texto de

filosofia, que não deixam de ser, por excelência, métodos, são elas: a **leitura estrutural**, a **leitura analítica**, a **leitura dogmática**, a **leitura genética** e a **leitura livre-arbítrio**.

Entendendo os textos filosóficos como “sistemas” lógicos, racionais e concatenados, dentre vários métodos, destacam-se algumas formas de leitura: a leitura estrutural e a leitura analítica, que se pode denominar de sistema de “uniformização”. Como o próprio termo diz é uma tentativa didática de enquadrar o autor em parâmetros que o leitor estabelece como objetivo na leitura (possui um roteiro do que precisa extrair do texto). Ressalte-se que a uniformização é um procedimento de leitura recomendado para textos contemporâneos que possuem certa composição organizacional de início, meio e fim. Em nossa língua materna o uso de “roteiro-objetivo” é importante para esse sistema de leitura, por exemplo: digamos que o discente tem de expor sua leitura sobre o *Manifesto do Partido Comunista* de Karl Marx & Friedrich Engels (1848), o professor deve propor um roteiro-objetivo como: quem é o autor, o que ocorria na Europa em 1848, qual a principal tese defendida pelo autor, qual o argumento que ele levanta para sustentar a ideia proposta. Desta forma o aluno “saberá” o que procurar no texto, ou seja, o aluno irá uniformizando a sua leitura.

Além disso, e em que pese a presença do termo **estrutural** para qualificar essa primeira forma de leitura, o termo não tem relação direta com as teorias estruturalistas, “neste tipo de leitura se admite a premissa metodológica (ainda que provisória) de que um texto deve ser lido como parte de um sistema coerente de argumentos, conceitos e proposições” (MACEDO JUNIOR, 2007, p. 5), mesmo um texto não possuindo um movimento retórico nítido, podemos estruturá-lo. A leitura estruturada possibilita identificar o encadeamento das ideias-teses do texto sobre o qual o pensamento do autor está estruturado.

Macedo Junior (2007) afirma que o leitor:

deverá, antes de tudo, procurar a interpretação que permita recuperar a coerência e a lógica interna dos argumentos. Neste sentido, este método exige certa humildade perante o texto. Este deve ser lido a partir da pressuposição (mais uma vez provisória) de sua consistência. Uma atitude semelhante à de um jovem interessado no jogo do xadrez que, ao analisar o lance de um grande mestre enxadrista cuja lógica à primeira vista não compreende, suspende provisoriamente a sua crítica. Ele deve buscar, antes da censura, um redobrado esforço para compreensão da “inteligência do

lance”. Antes da avaliação quanto a ter sido aquele um bom ou mal lance, a sua intenção e coerência (MACEDO JUNIOR, 2007, p.5-6).

Nesse tipo de leitura é primordial realizar a concatenação dos argumentos das teses apresentadas pelo autor, sua estrutura e coerência interna (MACEDO, 2007). Aqui, para auxiliar a leitura, Teixeira (2006) propõe a produção de resumos, os quais podem ser de qualquer tipo, descritivo, informativo, crítico, destacando as ideias principais do autor, suas teses e argumentos.

À medida que se vai fazendo a leitura, destaca-se ou anota-se a ideia do parágrafo ou de um pequeno grupo de parágrafos, verificando o encadeamento e a concatenação das ideias do autor; com isso, pode-se reunir uma visão geral de como o autor “pensa”, ou seja, como o autor estrutura seu pensamento e ideias.

A **leitura analítica** requer, além da habilidade acima mencionada, segundo Severino (2009) uma abordagem a partir dos objetivos de apreender uma mensagem global, de modo que o leitor tenha uma visão da integralidade do raciocínio desenvolvido pelo autor.

O autor supracitado propõe um procedimento para realizar a leitura analítica, intitulado por ele de “diretrizes para uma leitura analítica”, que consiste em cinco etapas: a) análise textual; b) análise temática; c) análise interpretativa; d) problemática; e) reelaboração reflexiva. Essas etapas cumprem alguns movimentos: uma leitura panorâmica objetivando compreender o perfil, o método e contexto (levantar termos desconhecidos) em que o texto foi escrito; por fim, esquematizar o texto em uma espécie de desenho-resumo.

É evidente que tanto a leitura estrutural quanto a analítica são melhor apreendidas e compreendidas com o uso de um “roteiro” que estabeleça ao aluno do ensino médio um certo caminho a percorrer, o docente não deve ser um “guia cego”, mas conduzir seu aluno pelo caminho, inicialmente “segurar a bicicleta”, colocar as “rodinhas de apoio, até que ande por conta própria”. O roteiro cumpre este papel, com o tempo o aluno terá esse método mentalizado, e a leitura deixará de ser vista como “castigo” ou mero hábito.

A respeito da **leitura dogmática**, assim como todas que já vimos até aqui, esta tem a necessidade de um conhecimento prévio da obra e do contexto social do autor, pois para ler um texto o leitor tem de interrogá-lo, criticá-lo e analisá-lo acerca de sua verdade atemporal, ou seja, compreender o tempo e o espaço de sua

elaboração; além disso deve levantar as teses e premissas que ele apresenta. Segundo Schulz (2012, p. 10), a leitura dogmática

[...] seria conduzida desvinculada de qualquer momento histórico ou causa bibliográfica e intelectual para o texto lido. O texto “existe” e exprime a busca de uma verdade. Em efetuando esta leitura, e em entendendo a mensagem de Goldschmidt, sua “verdade” atemporal teria sido compreendida. Isto seria a leitura dogmática.

Existem textos filosóficos que contêm ideias atemporais, que mesmo escritos há séculos, ou no ano passado continuam válidas, a exemplo da ideia atemporal do *panta rhei* heraclítico: o homem não se banha duas vezes no mesmo rio, ele e o rio mudam, esse é o princípio da dialética, que “nada é, tudo está sendo”. Ler de forma dogmática é realizar o exercício de identificar essas verdades, teses e princípios que tem um “peso” de doutrina.

A **leitura genética** de um texto filosófico está centrada na essência, no âmago, é voltada à interrogação das origens, às causas de uma determinada ideia, princípio ou tese. Fazendo uma interrogação ao texto, o leitor realizará uma espécie de comparação e crítica, que o levará a uma compreensão além da proposta pelo autor, em outros termos, o leitor adquire a habilidade de fazer novas elaborações a partir da leitura. Segundo Schulz (2012, p. 10-11),

A interpretação genética, sob todas as suas formas, é ou pode ser um método científico e, por isso, sempre instrutivo; em compensação, buscando as causas, ela se arrisca a explicar o sistema além ou por cima da intenção de seu autor; ela repousa frequentemente sobre pressupostos que, diferentemente do que acontece na interpretação dogmática, não enfrentam a doutrina estudada para medir-se com ela, mas se estabelecem, de certo modo, por sobre ela e servem, ao contrário, para medi-la.

Assim, a leitura genética aparenta ser excludente das demais, contudo, deve ser considerada complementar, conforme já exposto, pois em que pesem os diferentes métodos, eles compõem uma metodologia que pode ser aplicada em qualquer tipo e estilo de texto. Schulz (2012) trata dessa mesma questão quando conclui sua abordagem sobre as leituras dogmática e genética, considerando-as não excludentes, pelo contrário, elas em conjunto comporiam um novo método de caráter duplo, tanto filosófico, quanto científico.

Schulz (2012) identifica que Goldschmidt relaciona uma série de considerações e incompatibilidades em se utilizar apenas um método dogmático ou um método genético. Então, um terceiro método de leitura é proposto. “Um método eminentemente filosófico deve ser ciência, mostra que, ou não há contradição entre ambos, ou se busca a dissolução de um paradoxo” (SCHULZ 2012, p. 15), em outras palavras, um método que ao mesmo tempo é científico e filosófico, nas palavras do autor.

A seu turno, o sistema de leitura que ora se apresenta como **livre-arbítrio** visa compreender uma verdade, uma tese, um preceito, uma premissa apresentada no texto; pelo raciocínio, pelo percurso do movimento retórico proposto pelo autor, ou seja, o leitor deve acompanhar os “passos” da lógica do autor, o caminho por ele escolhido para formulação de suas ideias. Esse sistema de leitura é recomendado para textos sem uma estrutura organizacional habitual, quando o autor não segue uma sequência a qual o leitor contemporâneo está habituado. Ao mergulharmos em um texto sabemos que iremos encontrar uma introdução, um desenvolvimento, uma conclusão; bem como, um movimento retórico em cada uma dessas partes. Contudo, os textos filosóficos nem sempre obedecem a esse rito. Por exemplo, o texto *Teses sobre o conceito da história* (1940) de Walter Benjamin, o leitor “desavisado”, a ter contato com o referido texto, não irá compreendê-lo por esse aparentar ser uma “colcha de retalhos”.

Resulta comentar dos tipos de leitura aqui apresentados a maneira como podem compor um leque “tático” para a produção dos resumos, resenhas e dissertações que o professor do ensino médio pode desenvolver como habilidade introdutória à produção de conhecimento, processo este com o qual o aluno por muitas vezes somente terá contato no ensino superior.

A introdução à metodologias específicas de leitura e pesquisa no ensino médio, e em particular em sala de aula, poderá promover no aluno o encontro entre a informação e o conhecimento. Essa questão é de suma importância para um aluno como o aqui mencionado, que pelo processo de informatização, redes sociais e acesso “ao mundo” pelo advento da internet tem uma série de informações à sua disposição, e a informação pode ser fonte ou princípio do conhecimento, mas não, o próprio conhecimento, a informação pode ser transformada em conhecimento para o estudante, o método ou a metodologia tornam-se fundamentais na provocação dessa “mutação”. Utilizar a metodologia de pesquisa em sala de aula no ensino

médio pode servir de “catalizador” do conhecimento. Seguir os “simples passos” de questionar, argumentar e comunicar, sem dúvida provocará nesse aluno um impacto no sentido de produzir conhecimento, e ao produzi-lo, transformá-lo em algo “novo”, diferente de antes.

A pesquisa em sala de aula não pode ser vista como um “método em si, mas para si”, em outras palavras, ela comporta muitos outros métodos que pretendem responder: Como ler? Como escrever? Como perguntar? Como comunicar? Como identificar? São muitos os desafios intrínsecos e extrínsecos a uma pesquisa, desafiá-los é tarefa da disciplina de filosofia em qualquer nível ou modalidade de ensino, articulada com outras disciplinas pela sua função na formação integral do aluno, e pela sua “missão histórica” de derrubar “mitos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias e os métodos são instrumentos no processo de produção de conhecimento, e para o sucesso dessa empreitada é fundamental a prática da leitura e da escrita, não necessariamente nesta ordem, mas tais práticas são fundamentais para a compreensão de um texto filosófico. Jorge Larrosa e Walter Kohan na apresentação da obra *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, de Jacques Rancière, afirmam que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido.

A pesquisa em sala de aula deve ser uma prática no ensino de filosofia para o ensino médio, no sentido de estimular a curiosidade, a reflexão, a análise, para transformar ou desvendar o senso comum, para aprofundar em uma informação apriorística e torná-la em conhecimento, e este ser difundido na comunidade escolar.

O caminho proposto por Moraes, Galiazzi e Ramos (2004) em utilizar os três verbos de ação: questionar, argumentar e comunicar, enquanto procedimento metodológico, aplicados aos métodos de Teixeira (2006) na produção de resumos de diversos tipos (sintético, esquemático, crítico), de resenhas comparativas e de dissertação argumentativas, todas acompanhadas de “modelos explicativos” e com movimentos retóricos bem definidos, são ferramentas poderosas no processo de ensino e aprendizagem.

Identificar um texto filosófico e um não filosófico é uma jornada que Molina (2006) e Macedo Junior (2007) nos auxiliam a percorrer. Compreendemos então,

que não é a estrutura do texto, seu estilo ou sua escrita que irá defini-lo, mas sim, a sua narrativa, seu discurso, se ele encerra uma questão, ou abre “infinitas questões”.

A pergunta de Molina (2006) “Como ler um texto filosófico?” foi catedrática ao relacionar os dois polos – o texto e o leitor. Deve-se ir além porque sobre o texto está o autor, seu tempo e espaço, seu contexto econômico, cultural e social, em síntese, sua história, que sem dúvida o condiciona a escrever “isso” e não “aquilo”.

Nesses termos, ter uma “leitura” (comentários seja por qualquer meio de difusão) prévia, sobre o autor e sua obra é importante para a compreensão das razões apresentadas por ele. Um exemplo simplista seria o leitor que ao ler a seguinte opinião: as mulheres não podem votar, porque não tem controle emocional como os homens, e se leitor não souber quando esse texto foi escrito, em que contexto, qual a origem social do autor e quais ideais ele defende, provavelmente esse leitor sofreria de “miopia intelectual”, tendo uma informação dissociada da realidade.

Ler e escrever continuam sendo o caminho para emancipação humana, é o movimento dialético, nada é, mas tudo está sendo. E não confundamos com relatividade, pois a objetividade é “consequência” das contradições; enquanto, a “subjetividade” se origina da posição entre sujeito e objeto.

Portanto, a metodologia produto deste artigo, que de forma sintética é denominada de “metodologia 3 x 5”, por consistir nas “três metodologias” de Teixeira e os “três passos” de Moraes, Galiazzi e Ramos, aliada às cinco formas de leitura mencionadas e comentadas, tendo uma práxis pedagógica multidisciplinar, como centralidade no ensino de filosofia, além de proporcionar noções de iniciação científica no ensino médio, pode no contexto brasileiro atual ressignificar a missão histórica da filosofia, de derrubar “mitos”.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (orgs.). **Ensinar filosofia**: volume 2 – Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

FERRY, Luc. **Aprender a viver**: filosofia para os novos tempos. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FOLSCHEID, Dominique. WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. – 3. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. – 5. ed. – São Paulo: Atlas 2003.

MACEDO JUNIOR, Ronaldo Porto. **O método de leitura estrutural**. Cadernos Direito GV, v. 4, p. 3-41, 2007. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2814/caderno%20direito%2016%20-%20revisado%20031207.pdf>>. Acessado em: 15 nov. 2017.

MOLINA, Jorge Alberto. **A Leitura dos textos filosóficos**. Revista Signo, v. 31, p. 37, 2006. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/438/291>>. Acessado em: 01 fev. 2018.

MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Pesquisa em sala de Aula: Fundamentos e pressupostos**. 2. ed. In: MORAES, Roque; LIMA, Valdeez. (Orgs.). A pesquisa em sala de aula: sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/BdhG3X>> Acessado em: 12 jan. 2018.

SCHULZ, Harry Edimar. **Goldschmidt versus Goldschmidt: leitura dogmática e leitura genética**. Projeto: Humanização como ferramenta de aumento de interesse nas exatas. São Carlos, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como ler um texto de filosofia**. 2. ed. São Paulo: PAULUS, 2009.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.