

RECORTE DE TEXTOS FILOSÓFICOS E O SEU ENSINO

Clipping of Philosophical texts and its teaching

André Luis La Salvia
UFABC

Resumo: Apresentamos uma problematização acerca dos critérios para a construção de um procedimento para recortes de textos filosóficos. A escolha teórica foi por Cossutta, que aponta para uma cena filosófica e para um núcleo definicional de conceitos como elementos que fazem um texto ser filosófico, mantendo uma unidade mínima coerente de sentido que expressa o estilo do filósofo que se quer estudar. O artigo apresenta recortes operados pelo autor em sua experiência didática.

Palavras-chave: ensino de filosofia; didática; textos filosóficos; Cossutta.

Abstract: We present a problematization about the criteria for the construction of a procedure for clipping of philosophical texts. The theoretical choice was by Cossutta, who points to a philosophical scene and to a definitional nucleus of concepts as elements that make a text philosophical, maintaining a coherent minimum unity of meaning that expresses the style of the philosopher one wants to study. The article presents cuts made by the author in his didactic experience.

Keywords: philosophy teaching; didactic; philosophical texts; Cossutta

Introdução: uma aparente contradição

Este artigo pretende refletir sobre a construção de critérios de recorte de textos filosóficos para o ensino de filosofia no nível médio. De modo geral, se formos procurar na intensa produção referente a tal ensino, principalmente desde os anos 2000, poderemos perceber que, mesmo com um certo consenso entre os pesquisadores acerca da importância da presença dos respectivos textos na dinâmica

da aula de filosofia, não há uma expressiva quantidade de pesquisas que problematizam os critérios e as metodologias para o seu uso.

No artigo intitulado *O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais* (2004), seus autores afirmam que nesse ensino “É pouco frequente a leitura de textos de filósofos, de primeira mão” (FÁVERO, CEPPAS, GONTIJO, GALLO e KOHAN, 2004, p. 273). O que chama a atenção é que a infrequência atestada pelos pesquisadores contradiz a importância dada por diversos autores à necessária presença do texto filosófico na dinâmica da aula de filosofia. A título de exemplo, podemos citar Favaretto (1993), Silveira (2000), Gallo (2006), Murcho (2008) e Lidia Rodrigo (2015).

Favaretto defende que os alunos conquistam uma inteligibilidade propriamente filosófica através de exercícios operatórios e leitura de textos propostos pelo professor (1993, p. 81). Murcho também aposta que “para ensinar a filosofar é preciso ensinar a ler os textos filosóficos ativamente e filosoficamente” (2008, p. 93) sustenta que os alunos devem ir além da mera compreensão das ideias do texto para fazer um exercício de se perguntar se o filósofo lido tem razão, se seus argumentos são racionalmente necessários, se sua teoria é plausível.

Rene Silveira relata que a formação docente é fundamental para que os futuros professores tenham o cuidado de, entre as suas estratégias didáticas, incluir “sempre que possível, textos ou excertos dos próprios filósofos, pois é neles que os alunos encontrarão o suporte teórico necessário para que sua reflexão seja, de fato, filosófica” (2000, p. 143).

Rodrigo também aponta a contradição apresentada acima entre a importância do texto na aula de filosofia e sua pouca utilização didática:

A centralidade da leitura de trechos de textos filosóficos no ensino da disciplina constitui uma tendência generalizada nos países europeus. No Brasil alguns professores ainda resistem à ideia de introduzir o estudo de textos dos filósofos no nível médio, embora essas resistências venham diminuindo significativamente nos últimos tempos (2015, p. 55).

E, mais à frente no mesmo texto, ainda complementa afirmando que “A capacidade de argumentação pode ser desenvolvida por meio da leitura de excertos de textos filosóficos, uma vez que estes são textos essencialmente argumentativos.”(2015, p.58), apostando que o ensino da filosofia passa pelo conhecimento dos mecanismos de argumentação utilizados pelos filósofos em seus textos.

Gallo, por sua vez, propõe um método, assaz conhecido, de aula em *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade* (2006), no qual a didática deve ser dividida em quatro partes descritas como, sensibilização, problematização, investigação e criação. Na investigação, trata-se de procurar na história da filosofia conceitos ligados aos temas problematizados nas etapas anteriores, pois “Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia que podem servir como ferramentas para pensar o problema em questão” (2006, p 28). Nesse caso, acreditamos que Gallo está se referindo ao recurso aos textos filosóficos, mesmo que indiretamente, pois eles seriam a fonte dos possíveis encontros com os conceitos. Mais de uma vez Gallo alerta para o fato de que, em seu método, a história da filosofia é referencial, como “um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas” (p. 28), ou seja, sugere que o conceito buscado faça parte de uma problematização atual.

Em artigo intitulado *Uma problematização filosófica acerca do ensino de filosofia: da (de)formação universitária às práticas escolares no ensino médio* (2014), Perencini e Rodrigues afirmam que não é o simples uso de um texto de filosofia que garante uma relação filosófica em sala de aula, ou seja, apesar de o defenderem, fazem uma crítica a transposição da leitura acadêmica de textos para o ensino e convidam a refletir a respeito das concepções do que seria leitura e escrita dos referidos textos:

noções como “leitura” e “escrita” do texto filosófico também precisam ser problematizadas. Incorreremos em sérios equívocos se transpormos *ipsis litteris* a sua compreensão acadêmica para o ensino de filosofia na educação média. Antes, é preciso compreendermos o que se entende por ‘leitura e escrita do texto filosófico’. (p. 113)

E, ao levantarem essa questão, retomam uma citação muito conhecida, e diversas vezes evocada, de Jean François Lyotard (1986, p. 36) que faz uma distinção entre leitura de textos filosóficos e leitura filosófica de textos. Durante nossa pesquisa, foi possível notar uma certa atração por essa expressão de Lyotard já que é frequente em diferentes autores, como em Favaretto (1993) e Murcho (2008), citados anteriormente, e ainda em Fabbrini (2005) e Johanson (2013).

A distinção de Lyotard ainda reverbera nas *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias* (2009) para o ensino de filosofia que coloca as duas formas de leitura como habilidades que a filosofia deve desenvolver nos alunos, mais especificamente: “ler textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros” (p.33).

As *Orientações Curriculares* inclusive, são mais um importante componente na aparente contradição que queremos destacar. Isso porque há pelo menos treze menções à necessidade de se utilizar textos filosóficos ao longo das vinte páginas do documento, colocando-o como elemento central da concepção de ensino de filosofia que propõe. E, pelo menos em uma das citações, atesta claramente essa contradição ao afirmar que, “em função de alguns elementos preponderantes, como o uso do manual e a aula expositiva, é possível dizer que a metodologia mais empregada no ensino de Filosofia destoa da concepção de ensino de Filosofia que se pretende.” (2009, p. 36).

A distinção sugerida por Lyotard incentiva a leitura de textos filosóficos para se entrar em contato com a tradição filosófica, além disso, destaca ser fundamental ler filosoficamente os textos filosóficos, isto é, redundâncias à parte, desenvolver uma leitura atenta e metódica, a qual é extrapolada para a de textos de qualquer natureza. Ressalte-se que a da leitura filosófica de outros textos é uma consequência da aquisição da habilidade de ler textos filosóficos e, dessa forma, a filosofia contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no ensino médio.

Nessa linha, Johanson afirma que

A leitura só se realiza a partir da relação que o leitor estabelece com ela: o que há no texto, no discurso expresso só se realiza mais integralmente quando a leitura significa elaboração, desdobramento de pressupostos e de subentendidos. Assim sendo, é preciso que o jovem reconheça pontos de partida, percursos, que os examine e os reexamine caminhando por eles; é preciso, enfim, que o aluno conheça e reconheça, num constante redobrar-se sobre os textos, o que estes têm a lhe dizer sobre o que, para ele, já poderia ter sido dito. (2013, p.60).

Fabbrini diante dessa diferenciação entre leitura de textos filosóficos e leitura filosófica de outros textos, tenta extrair as características do que seria uma leitura filosófica:

Em outros termos: o que faz da leitura de um texto uma atividade filosófica não é a natureza disciplinar do texto lido, mas o modo como o leitor lê este texto; ou seja, o essencial dessa atividade está no *modus operandi* do leitor face às diferentes formas de enunciação. (2005, p. 8)

O texto do autor avança na problematização sobre a construção de uma didática da leitura de textos filosóficos e da leitura filosófica de textos ao apontar que é preciso desenvolver um exercício de escuta do texto filosófico que permitirá a aprendizagem de uma língua de segurança e de um *topoi* específicos da filosofia, reverberando o que queria Gerard Lebrun na obra *Por que filósofo?*(1985).

Além das pesquisas acima elencadas que revelam a importância da presença dos textos filosóficos nas aulas de filosofia, encontramos algumas poucas produções voltadas especificamente à questão de como deve ocorrer a sua utilização. Destacam-se as pesquisas de Geraldo Horn, seja sua produção com Velese (2012) ou com Vieira (2013), nas quais verificamos valiosas constatações a respeito do efetivo trabalho com referidos textos em sala de aula.

Em *O texto filosófico nas aulas de filosofia do ensino médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense* (2012), Velese e Horn fazem uma discussão sobre o uso de tal texto a partir de uma triangulação entre o curso de bacharelado e licenciatura em Filosofia da UFPR, as *Diretrizes Curriculares* (2009) e o *Livro Didático Público de Filosofia* elaborado pela Secretaria da Educação do Estado do

Paraná. Chegam à conclusão de que a didática com texto filosóficos deve seguir algumas orientações, como a contextualização deles, o desenvolvimento de mais de uma leitura do texto escolhido e a síntese crítica pelos alunos. Estes podem produzir um texto em que retomam as ideias discutidas, problematizando-as a partir de sua cotidianidade.

Já no trabalho com Vieira, intitulado *O ensino de filosofia e o uso do texto filosófico no ensino médio: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor* (2013), os autores fazem um rico diagnóstico do uso do texto em sala de aula:

A aula de Filosofia, em algum momento, deve passar pelo texto de filosofia, o diálogo com a tradição, com o pensamento pensado, é algo essencial para que ocorra a indagação, a reflexão quanto ao mundo que nos circunda. O texto filosófico, é filosófico por falar de seu tempo, e por dizer alguma coisa(s) para o nosso tempo, é nesse sentido que ele é importante, para que o estudante possa adquirir condições de entendimento e compreensão de sua realidade e de seu tempo.” (p. 4)

Os autores listam algumas características que devem ser consideradas ao se criar uma didática com textos filosóficos: os principais empecilhos apontados pelos professores são o tempo escasso da aula e as graves deficiências discursivas dos alunos. Apesar disso, o lugar por excelência no qual podemos encontrar a filosofia é nos textos filosóficos, pois potencializam a construção de uma perspectiva bem fundada. Entretanto, no ensino médio existe forte tendência em se evitar a leitura direta dos textos filosóficos, substituída pela cultura do manual ou por um texto guia de comentadores, algo instituído desde o surgimento das primeiras escolas com os jesuítas. Por fim, observam que o texto filosófico constitui uma mediação ou tecnologia fundamental, mas não única, porque neles residem os problemas e conceitos metodicamente organizados.

Horn e Vieira ainda afirmam, citando Porta, que “em um texto de filosofia não se ‘contam coisas’, ‘notícias’, o objetivo ‘não é transmitir informações’, por isso o texto filosófico é sempre ‘objeto de análise’ e não ‘fonte de informação’”(2007, p. 52). Porém, apesar de serem mais específicos na problematização de como pode ser a

utilização do texto filosófico, os autores não apresentam uma didática, ou procedimento, de como tal trabalho poderia ser realizado. Acabam por elaborar uma *Antologia de textos filosóficos* (2009), na qual alguns filósofos são apresentados e onde há excertos de textos para serem empregados pelos professores a fim de que os alunos “aprendam a descobrir, no movimento e na ordenação das idéias de um texto, a lógica que sustenta a palavra filosófica para que possam analisá-la e comentá-la, primeiro, e interpretá-la, depois” (2009, p. 12). Mas a antologia tampouco aponta procedimentos didáticos para atividades com os excertos.

Acreditamos, seguindo as justificativas expostas por todos os autores citados, que um trabalho com textos filosóficos se faz necessário no ensino médio. Ao experimentar um texto filosófico é possível uma análise dos problemas e conceitos como organizados pelos filósofos. Desse modo, eles são o instrumento principal para se entrar em contato com um mundo criado por um filósofo, como afirmou Felix Guattari em entrevista ao programa *Grandes Entrevistas da TV Francesa 1989-1990* (2005):

A filosofia é um movimento de produção de conceitos, um movimento que retoma continuamente o passado para dá-lo uma densidade de virtualidade, uma densidade de possíveis. Deleuze e eu nunca pensamos na morte da filosofia, nós pensamos que a filosofia se faz, que ela está em movimento, mesmo através de outras culturas que não a ocidental – como formas de sabedoria por exemplo – a filosofia é algo de essencial a existência humana

A filosofia como abertura de mundos possíveis se realiza melhor no contato direto do aluno com o estilo dos filósofos e não com a mediação de manuais e comentadores. A filosofia é criação de conceitos e a sua história é a história da criação de conceitos. Os conceitos gerados são uma dimensão de virtualidade, de possíveis, por isso entrar em contato com um filósofo é a abertura de um mundo possível. Assim, o contato com um estilo de filosofar precisa ser com o seu texto, com sua produção e não com a interpretação do professor sobre ele, isto é, com manuais e comentários. Nesse sentido, uma das tarefas do professor seria construir uma didática na qual se escolhessem textos considerados como estilos interessantes para abrir mundos

possíveis aos alunos do ensino médio e organizar a aula para que a leitura desses textos seja significativa.

Na perspectiva de que o ensino médio é uma introdução à filosofia, entendemos que o trabalho de apresentação dos estilos dos filósofos deve ser através de excertos que podem dar conta de um ou dois conceitos cada, buscando abranger uma diversidade de filosofias, conforme preconizado em nossas diretrizes curriculares. A leitura integral de obras demandaria um trabalho específico e continuado que exige foco em um autor e um tema. Porém experiências nesse sentido ocorrem, e podemos citar o ensino médio português que apresenta, nos dois primeiros anos, a introdução à filosofia e, no terceiro ano, a leitura integral de três obras¹.

Nosso problema, no entanto, é ir além do diagnóstico e das justificativas em torno da importância do texto na aula de filosofia, para chegar a uma questão latente e difícil de se responder: como organizar didaticamente o contato com textos filosóficos?

Os elementos de Cossutta e o recorte de textos

Certamente diferentes professores traçam estratégias didáticas e metodológicas para a utilização de textos em sala de aula. O que pouco encontramos são artigos que as abordem e problematizem. O que pretendemos tratar aqui é a utilização de recorte de textos através de um procedimento elaborado a partir de um trabalho com a obra *Elementos para a leitura de textos filosóficos*, de Frederic Cossutta que foi usado em sala de aula.

Nossa exposição pretende apresentar o essencial de alguns dos elementos sugeridos por Cossutta, para posteriormente refletir sobre sua aplicação didática e, por fim, apontar alguns recortes experimentados. Nesse sentido, é importante destacar que a obra de Cossutta possui um objetivo manifesto, qual seja, propor um método de

¹ Os documentos oficiais sobre o ensino de filosofia em Portugal podem ser encontrados em <http://www.dge.mec.pt/filosofia-1> (acesso em 11/09/2017). A pesquisa Maria de Lurdes de Andrade de Pina Pereira de Oliveira, intitulada *A Centralidade do texto no ensino e aprendizagem da filosofia no ensino secundário*, reflete sobre o tema.

leitura de textos filosóficos. No entanto, nosso objetivo nesse artigo é pensar se tal método pode servir de procedimento de leitura de recorte de textos para o ensino médio.

Tais objetivos distintos poderiam sugerir um problema de partida. Porém, acreditamos que não, pois os elementos possuem um duplo aspecto já que podem servir ao estudante de filosofia que quer e precisa lidar com obras integrais dos filósofos que vai estudando ao longo de sua formação acadêmica, como também podem servir ao professor de filosofia que organiza uma entrada a um texto filosófico para um aluno iniciante do ensino médio que não tem contato prévio com a filosofia.

Cossutta define o texto filosófico como um aparelho formal de enunciação em que seu autor exhibe o processo de pensamento no interior do próprio texto já que “por definição, parece que toda obra filosófica – esta é uma característica do gênero – elabora ou pretende elaborar as condições de sua própria validade, e portanto enuncia as próprias regras da leitura que se pode fazer dela.” (1994, p. 3). Cossutta sugere que a leitura seja realizada de forma estritamente filosófica, o que pressupõe a tarefa de elaboração das próprias categorias de análise, os tais elementos. Estes poderão dar conta de preparar a leitura de diferentes textos filosóficos, sejam eles sistemáticos, aforísticos, argumentativos, ensaísticos, dialógicos, ou outros.

Sua proposta não depende de nenhuma escola filosófica, ou teorias linguísticas, como arcabouço teórico para o método. Ela está fundamentada na própria produção filosófica, pois, a despeito de cada filósofo apresentar um estilo próprio, existem algumas características gerais das obras filosóficas a seguir elencadas.

Todo texto filosófico tenta mediatizar a relação do particular ao universal, o que torna as filosofias contraditórias, pois cada uma constrói seu sentido, e o que as aproxima, pois todas constroem sentidos. Toda filosofia deve, implícita ou explicitamente, validar sua possibilidade enunciativa. Toda filosofia há de efetuar escolhas em face da tripla exigência que comanda sua ordenação: ordem da descoberta, ordem lógica (ordem das razões) e ordem de exposição.

Isso posto, poderíamos agora destacar alguns dos elementos apresentados por Cossutta que são os operadores de seu método. O autor nos diz que, primeiramente, para analisar um texto filosófico é necessário entendê-lo como produtor de sentido, no qual é preciso conseguir captar as referências internas que “efetua seu sentido e lhe conferem sua unidade” (1994, p. 7). Para captar tal produção, “o leitor deve buscar as marcas explícitas da enunciação filosófica, referindo os enunciados em três polos” (1994, p. 7): a função autor, a função de endereçamento e a relação com outras filosofias. Cada filósofo constrói essa cena filosófica a sua maneira, mas haveria algumas características gerais.

A cena filosófica utiliza as pessoas do discurso como referência para abordar o texto filosófico. Assim, a função autor é a responsável pelo discurso. O autor pode ser um enunciador universal em terceira pessoa, um enunciador de referência, um enunciador com identificação participadora ou um enunciador singularizado.

Há uma segunda função a ser examinada chamada função de endereçamento, que é a forma de “dirigir-se ao leitor, tentar persuadi-lo, de exortá-lo a filosofar” (1994, p.). Ela pode enunciar um destinatário universal (a todos); um destinatário incluso (nós, a gente, incluindo o leitor), um destinatário de exclusão (vocês, vós, ou recorrer à proximidade (tu, amigos).

Por fim, a terceira pessoa é o modo de entender a referência a outras filosofias, a correntes de ideias, ou escolas filosóficas que toda obra faz para integrar uma pluralidade de pontos de vista, marcando uma rede de filiações ou refutações na história da filosofia.

Além dos elementos que compõem a cena filosófica, Cossutta nos ensina que um outro elemento importante no estudo de textos filosóficos são os conceitos. De acordo com o francês, o conceito coordena uma dimensão semântica, lógica e ontológica da produção filosófica. Para ele,

O estatuto dos conceitos num texto filosófico supõe, portanto, a análise das operações pelas quais o filósofo explicita a relação entre o termo significante, sentido e referência. Esse trabalho de definição, de escolhas

dos termos e das regras de uso que instaura a conceitualidade de uma doutrina, constitui a semântica filosófica. (1994, p. 52)

Como destacado acima, analisar a produção de conceitos para Cossutta significa atentar para um núcleo definicional, formado por um termo significante, pela fixação de um sentido para esse termo, que requer um processo de argumentação e validação, e pela denotação de um quadro referencial, os quais são os exemplos e os casos particulares que ligam a abstração ao concreto.

Acima foi dito que, ao fixar um sentido ao conceito, o filósofo lança mão de processos de validação, entendido como a legitimação de um raciocínio através da prova, o que permite aferir o estatuto do verdadeiro ou do falso. Cossutta revela que “a filosofia tem por vocação 'dar razão', seja qual for a forma pela qual o faz” (...) há nela uma impossibilidade de direito de separar a legitimação da afirmação que ela valida” (1994, p. 141).

No processo de validação atuam argumentações e demonstrações que são diferenciadas da seguinte forma:

a perspectiva demonstrativa tende a estabelecer uma relação necessária entre premissas e uma conclusão sem considerar a atitude dos sujeitos em relação a essas proposições, enquanto que a argumentação tende a fazer aparecer, aos olhos de um interlocutor, como verdadeiras ou falsas as proposições. Na primeira, verificaremos se um raciocínio se aproxima de um esquema silogístico e satisfaz as exigências impostas pela lógica; na segunda, trata-se de compreender de que maneira o texto dá forma as proposições e a seu encadeamento, de tal maneira que o leitor seja levado a admitir E2. A demonstração é uma relação entre proposições veiculados por enunciados, enquanto que a argumentação põe em relação esses enunciados por intermédio dos enunciadores. (1994, p. 149)

Por fim, no núcleo definicional há a construção de referências, principalmente a operação metafórica que é a descrita como “transferência de propriedades pertencentes a um domínio de referência concreto e de imagens, para o encadeamento textual abstrato dominante” (1994, p. 102). Os exemplos e casos particulares também servem para edificar a ponte entre as abstrações conceituais e o mundo real.

Cossutta salienta que “os grandes pensadores são aqueles que fazem de seu pensamento um estilo” (1994, p 236) no sentido de que cada um resolve à sua maneira como se darão as relações entre esses elementos. Isso porque, “o pensamento, pensando a si mesmo, engendra explicitamente diversos níveis de expressão e pode assim hierarquizar e dispor seus próprios conteúdos. A ponto de poder-se, com razão, indagar se essa não é uma propriedade essencial da filosofia” (1994, p.216). O texto filosófico é uma criação do pensamento, não é um lugar que recebe passivamente o pensamento, mas sim o local onde se efetua um sentido.

Sendo assim, a análise proposta por Cossutta passa pela ideia de que o texto é uma construção e “chamaremos construção do texto a organização de seus diversos constituintes num todo coerente articulado em sequências” (1994, p. 211). Desse modo, seu método precisa “compreender como os elementos que compõem a análise filosófica (conceitualizações, metáforas e exemplos, teses e argumentações) ordenam-se em unidades textuais coerentes” (1994, p. 211).

Cabe ao leitor buscar o espaço onde se unifica o texto estudado. Além das marcas tipográficas, ele deve procurar indícios que permitem afirmar a presença dos elementos da enunciação filosófica, como, por exemplo, o nome do autor, o título, o prefácio ou primeiro parágrafo que indicam o tema e a problemática a ser abordada, a colocação do problema, a ordem de exposição, a escolha do método, os mecanismos internos de distribuição, a remissão e substituição entre as partes do discurso.

E é nesse sentido que experimentamos a dupla finalidade da obra de Cossutta ao buscar uma unidade textual coerente. De um lado, podemos estender a análise integral de um texto filosófico ou relacioná-la a outras obras do mesmo autor ou a outras do período histórico do qual faz parte. Porém, por outro lado, poderíamos comprimir a análise para trechos que condensam, de modo coerente, alguns dos elementos apresentados.

Dessa forma, o método poderia servir, no primeiro caso, aos estudantes de graduação em filosofia que desejassem conhecer e utilizar um método de leitura para o seu processo formativo e de pesquisa. No segundo caso, acreditamos que poderia

ser usado pelo professor de filosofia que precisa pensar critérios para fazer um recorte textual a fim de apresentar um determinado conceito para seus alunos.

Dois outros pontos reforçam a nossa leitura do método de Cossutta. O primeiro é a utilização, pelo próprio autor, de recortes de textos como exercícios ao longo da obra, e o segundo é a própria referência do autor ao trabalho escolar de recortar textos para uso propedêutico.

Com relação ao primeiro ponto, ao analisar os exercícios propostos por Cossutta no fim de cada capítulo, podemos observar que ele possui uma proximidade muito grande com o exame BAC francês². Neste, os alunos interessados em prosseguir seus estudos universitários fazem uma prova de filosofia constituída de um comentário a um recorte de texto filosófico, um parágrafo de quinze a vinte linhas no máximo, e a redação de um texto sobre dois temas, que são perguntas filosóficas.

Além dos exemplos da obra serem recortes de textos, Cossutta faz referência àqueles para uso didático

Por outro lado, quando nos confrontamos com uma passagem dividida artificialmente (o que não quer dizer arbitrariamente), como acontece na prática escolar onde a utilização de trechos escolhidos, florilégios, coletânea de fragmentos a explicar é frequente, é preciso um exercício metódico de leitura para reconstruir a problemática. (1994, p213-214)

Na citação acima, Cossutta indica que é necessário que o professor leia e conheça na íntegra a problemática do livro a fim de poder fazer um recorte com a intenção de ser propedêutico, ou seja, de ensinar algum aspecto sobre aquele texto, e assim não operar um recorte arbitrário.

Isso posto acreditamos que a busca por uma unidade mínima coerente filosoficamente é melhor recortada quando o docente realiza uma leitura mais abrangente e contextualizada do autor, o que permitirá que o recorte seja a origem de articulações que se darão no decorrer da aula.

² Sobre o exame BAC francês, o leitor pode consultar o site <http://eduscol.education.fr/prep-exam/> (acesso 11/9/2017) ou <http://www.sujetdebac.fr/annales/serie-s/philosophie/> (acesso 11/9/2017)

A partir do que foi sumariamente exposto acima, elaboramos um esquema dos elementos o qual auxilie na leitura de textos filosóficos e, a partir dele, extrair um critério para recortar textos filosóficos direcionado ao Ensino Médio.

Eis o quadro:

Cena filosófica	função autor	
	função de endereçamentos	
	filiações e rejeições	
Conceito	termo,	
	sentido,	argumentação/demonstração
	referencial	metáforas/exemplos

O que propomos é utilizar os resultados da análise da cena filosófica como uma espécie de contextualização do texto antes de iniciar a sua leitura. Nesse momento, o professor pode fazer algumas considerações sobre o autor e o texto, destacando aspectos biográficos ligados ao tipo de texto que ele escreve (um diálogo, uma carta, um ensaio para um concurso, um texto sistemático, entre outros). O docente também pode destacar a quem especificamente o autor está direcionando o texto escrito e elencar com quais outros autores este dialoga, seja enumerando inimigos filosóficos ou filiações.

O núcleo definicional do conceito, composto pelo termo, seu sentido e seu referencial, deveria ser o trecho recortado e utilizado em sala. Nesse sentido, um professor deveria buscar recortar um trecho no qual o conceito que quer trabalhar com os alunos estivesse presente, conjuntamente com sua explicação e com exemplos dados pelo filósofo em questão. Esse recorte seria a unidade mínima coerente filosoficamente.

Como dito acima, essa etapa exige um prévio conhecimento do filósofo por parte do professor, a fim de que ele consiga selecionar um trecho que efetivamente

faça sentido e do qual se sinta preparado para explicar seu processo de validação. É importante registrar que um texto filosófico possui muitos conceitos e dada a estrutura do ensino médio acreditamos que o recorte deve apresentar um, no máximo dois termos por vez. Isso porque o texto deve ser lido pelo menos duas vezes em sala.

O processo de validação, a argumentação, a demonstração e demais exemplos devem fazer parte da explicação do texto operada pelo professor durante a leitura conjunta em sala de aula, bem como a discussão sobre ele a seguir. A partir da extração de processos argumentativos e do campo referencial do texto original, o educador pode organizar sua explicação consciente dos diferentes níveis de dificuldade de compreensão dos estudantes, lançando mão progressivamente de outros argumentos e exemplos presentes na obra e previamente preparados.

Uma experiência concreta

O critério exposto acima para extrair recortes textuais para o ensino de filosofia foi de fato experimentado em sala de aula pelo autor na seleção dos excertos que apresentaremos a seguir. Os excertos possuem diferentes tamanhos, porém seguiram o mesmo método que consistia em pensar em um trecho que fosse uma unidade mínima coerente e que pudesse ser lido mais de uma vez em uma aula de cinquenta minutos. Além do que, deveria seguir a estrutura destacada acima que se dividia em duas partes, preparar uma fala inicial que contextualizava a obra a partir dos elementos reunidos na noção de ‘cena filosófica’ e depois selecionar o trecho que tivesse um conceito destacado, seu sentido e algumas referências ou exemplos.

Desse modo, primeiramente, apresentamos abaixo um trecho da *Carta da Felicidade* (2002), de Epicuro. O objetivo da aula era evidenciar o conceito de felicidade e seu vínculo com a especulação no sentido de que a filosofia é identificada como saúde da alma. Para contextualizar o texto, foram selecionadas características a partir do que foi proposto por Cossutta como ‘cena filosófica’, a saber, destacar que se trata de uma carta, contextualizar o período histórico da Grécia Antiga e o epicurismo.

Também aqui aparecem outros pontos importantes para definir a felicidade no epicurismo, como não ter medo da morte e a independência diante dos desejos. Assim, durante a explicação ele poderia explorar outros processos argumentativos e exemplos presentes na carta.

Epicuro envia suas saudações a Meneceu,
Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito.(...) Desse modo, a filosofia é útil tanto ao jovem quanto ao velho: para quem está envelhecendo sentir-se rejuvenescer através da grata recordação das coisas que já se foram, e para o jovem poder envelhecer sem sentir medo das coisas que estão por vir; é necessário, portanto, cuidar das coisas que trazem felicidade, já que estando esta presente, tudo temos, e, sem ela tudo fazemos para alcançá-la. (...)

Acostuma-te à ideia que a morte para nós não é nada, visto que todo bem e todo mal residem nas sensações, e a morte é justamente a privação das sensações.(...)

Então, o mais terrível de todos os males, a morte, não significa nada para nós, justamente porque, quando estamos vivos, é a morte que não está presente; ao contrário, quando a morte está presente, nós é que não estamos.(...)

Embora o prazer seja nosso bem primeiro e inato, nem por isso escolhemos qualquer prazer: há ocasiões em que evitamos muitos prazeres, quando deles nos advêm efeitos o mais das vezes desagradáveis; ao passo que consideramos muitos sofrimentos preferíveis aos prazeres se um prazer maior advier depois de suportarmos essas dores por muito tempo.(...). Convém, portanto, avaliar todos os prazeres e sofrimentos de acordo com o critério dos benefícios e dos danos. (...)

Consideramos ainda a auto-suficiência um grande bem; não que devamos nos satisfazer com pouco, mas para nos contentarmos com esse pouco caso não tenhamos o muito.(...)

Quando então dizemos que o fim último é o prazer, (...), é a ausência de sofrimentos físicos e de perturbações da alma.(...)

De todas essas coisas, a prudência é o princípio e supremo bem, razão pela qual ela é mais preciosa do que a própria filosofia, é dela que originaram todas as demais virtudes; é ela que nos ensina que não existe vida feliz sem prudência, beleza e justiça, e que não existe prudência, beleza e justiça sem felicidade. (2002, trechos entre pp. 18-45)

Durante a aula, essa atividade resultou em aspectos positivos para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que tange a utilização da forma carta como meio de expressão de ideias e aconselhamento ético, visto que, apesar de ser um meio de comunicação que cai em desuso com a evolução das tecnologias, é um modo familiar aos alunos. A dimensão do aprendizado também foi enriquecida, pois o

modelo da carta foi utilizado como processo avaliativo no bimestre em questão e ao solicitar que escrevessem cartas para colegas com conselhos para se levar uma vida feliz, os alunos puderam colocar em prática uma série de conteúdos, trabalhados em outras aulas, sobre o discurso da felicidade como uma das dimensões da discussão ética em filosofia.

Outro exemplo de recortes textuais produzidos com finalidade didática foi a obra *Discurso do Método*, de Descartes. Também através do método da cena filosófica foi contextualizada a vida de Descartes e todo processo de rompimento com a filosofia escolástica anterior e as futuras oposições com os empiristas, pois o texto estava inserido em uma sequência didática sobre teoria do conhecimento. Nesse caso, o objetivo foi apresentar o conceito de *cogito* cartesiano e sua demonstração racional. A utilização do trecho foi muito mais satisfatória do que apenas explicar o conceito aos alunos. Os professores do ensino médio sabem que a frase “penso, logo existo” é assimilada pelos alunos que a repetem com prazer. Já passei por situações didáticas nas quais o conceito era apenas explicado e em outras nas quais era lido em sala, com os alunos, o trecho selecionado abaixo. Ao ler o trecho com eles e acompanhar o movimento do conceito passando pela dúvida, passando pela percepção de que não podia duvidar de dele mesmo que duvidava de todas as coisas, para aí chegar ao conceito elaborado e destacado, o impacto é muito maior do que a mera repetição de uma frase de efeito. O trecho escolhido foi:

Porque os nossos sentidos às vezes nos enganam, quis supor que não havia coisa alguma que fosse tal como eles nos levam a imaginar. E porque há homens que se enganam ao raciocinar, mesmo sobre os mais simples temas de geometria, (...), julgando que eu era tão sujeito ao erro como qualquer outro, rejeitei como falsas todas as razões que antes tomara como demonstrações.

E, finalmente, considerando que todos os pensamentos que temos quando acordados também podem nos ocorrer quando dormimos, sem que nenhum seja então verdadeiro, resolvi fingir que todas as coisas que haviam entrado em meu espírito não era mais verdadeiras do que as ilusões dos meus sonhos.

Mas logo depois atentei que, enquanto queria pensar assim que tudo era falso, era necessariamente preciso que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade – penso, logo existo – era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cépticos não eram

capazes de abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulo como primeiro princípio da filosofia que buscava. (1996, pp. 37-38)

Um outro trecho escolhido foi da obra *A Política* (1999), de Aristóteles, com o objetivo de apresentar o conceito de homem como animal político por meio da demonstração do estilo do filósofo estagirita. Foi feita uma introdução para contextualizar o filósofo e a seguir apresentar o texto. Depois foram apresentados outros aspectos de Aristóteles que fundamentassem o conceito de que o homem nasceu para viver em comunidades políticas organizadas em vista do bem comum.

Referido texto foi experimentado numa sequência didática, da qual também fazia parte o recorte do *Leviatã* (1999) de Thomas Hobbes, cujo propósito principal era expor a ideia de que o homem é egoísta por natureza, e o estado é fruto de um acordo visando a uma paz e instituindo um poder soberano comum. Nesses casos, o processo de explicação do texto envolvia a introdução aos principais temas da filosofia política.

Eis o trecho de Aristóteles:

A família é a associação estabelecida por natureza para atender as necessidades cotidianas das pessoas e membros são chamados de “companheiros do pão” ou “que se sentam a mesma mesa”. Mas quando várias famílias estão unidas em certo número de casas, e essa associação aspira a algo mais do que suprir as necessidades cotidianas, constitui-se a primeira sociedade, a aldeia. Seus membros se chamam “parentes”, filhos e netos.(...)

Quando várias aldeias se unem numa única comunidade, grande o bastante para ser auto-suficiente. Configura-se a cidade, ou Estado – que nasce para assegurar o viver e que, depois de formada, é capaz de assegurar o viver bem. Portanto, a cidade-estado é uma forma natural de associação – a cidade-estado é uma associação resultante daquelas outras. Por conseguinte, é evidente que o Estado é uma criação da natureza e que o homem é, por natureza, um animal político.

(...)

A constituição é um modo de organizar aqueles que vivem no Estado (...) e o estado é a associação dos cidadãos numa constituição. (...) De modo similar, o objetivo de todos os cidadãos, não importa quão dessemelhantes possam ser, é a segurança da comunidade, isto é, a constituição da qual são cidadãos. (...) A virtude do cidadão é exatamente esta: saber bem como governar e como ser governado. (...) Um cidadão em sentido pleno é aquele que compartilha os privilégios da lei.

(...) O propósito do Estado não é simplesmente prover a vida, mas prover uma vida digna. Tornar os cidadãos virtuosos e justos, algo que o Estado deve fazer. ((1999, pp.145, pp211-227)

E o trecho da obra *Leviatã*:

A Natureza fez os homens tão iguais quanto as faculdades do corpo e do espírito que, embora por vezes se encontre um homem manifestamente mais forte de corpo, ou de espírito mais vivo do que outro, mesmo assim quando se considera tudo isto em conjunto, a diferença entre um e outro homem não é suficientemente considerável para que qualquer um possa com base nela reclamar qualquer benefício a que outro não possa também aspirar, tal como ele. Porque quanto a força corporal o mais fraco tem força suficiente para matar o mais forte, quer por secreta maquinação, quer aliando-se com outros que se encontrem ameaçados pelo mesmo perigo.

(...)

Desta igualdade quanto à capacidade deriva a igualdade quanto à esperança de atingirmos nossos fins. Portanto, se dois homens desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo que é impossível ela ser gozada por ambos eles tornam-se inimigos. E no caminho para seu fim (que é principalmente sua própria conservação e as vezes apenas o seu deleite) esforçam-se por se destruir ou subjugar um ao outro.

(...)

Com isto se torna manifesto que, durante o tempo em que os homens vivem em sociedade sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama de guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens. Pois a guerra não consiste apenas na batalha, ou no ato de lutar, mas naquele lapso de tempo durante o qual a vontade de travar batalha é suficientemente conhecida.

(...)

A única maneira de instituir um tal poder comum capaz de defendê-los das invasões dos estrangeiros e das injúrias uns dos outros, garantindo-lhes assim uma segurança suficiente para que, mediante seu próprio labor e graças aos frutos da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda sua força e poder a um homem, ou a uma assembléia de homens, que possa reduzir suas diversas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade. O que equivale a dizer: "designar um homem ou uma assembléia de homens como representante de suas pessoas, considerando-se e reconhecendo-se cada um como autor de todos os atos que aquele que representa sua pessoa praticar ou levar a praticar, em tudo o que diz respeito à paz e segurança comuns; todos submetendo assim suas vontades à vontade do representante, e suas decisões a sua decisão. Isto é mais do que consentimento, ou concórdia, é uma verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens, de um modo que é como se cada homem dissesse a cada homem: Cedo e transfiro meu direito de governar-me a mim mesmo a este homem, ou a esta assembléia de homens, com a condição de transferires a ele teu direito, autorizando de maneira semelhante todas as suas ações. Feito isso, à multidão assim unidade numa só pessoa se chama Estado, em latim civitas. É esta a geração daquele grande Leviatã, ou antes (para falar em termos mais reverentes) daquele Deus Mortal, ao qual devemos, abaixo do Deus Imortal, nossa paz e defesa. Pois graças a esta autoridade que lhe é dada por cada indivíduo no Estado, é-lhe conferido o uso de tamanho poder

e força que o terror assim inspirado o torna capaz de conformar as vontades de todos eles, no sentido da paz em seu próprio país, e da ajuda mútua contra os inimigos estrangeiros. É nele que consiste a essência do Estado, a qual pode ser assim definida: Uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por cada um como autora, de modo a ela poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum. (1999, pp107, 109, 143-144)

Nos dois casos citados acima, o processo de ensino aprendizagem foi enriquecido pelo contato com as obras dos autores no sentido de contextualizar a origem de duas ideias correntes sobre a política: a de que nascemos para viver em comunidades organizadas e a de que precisamos de um soberano para regular nossas relações em sociedade. As duas questões nos levam diretamente ao problema da necessidade do poder, de como instituí-lo e exercê-lo. Através do emprego do método de Cossutta conseguimos elaborar esses excertos que apresentavam o ponto de vista dos autores em questão sobre estes temas com a seu próprio estilo, ou seja, com suas escolhas de palavras, seu modo de encadear os argumentos e o seu modo de apresentar conceitos originais como “o homem é um animal político” e “o homem é o lobo do homem”.

Em nossas experiências, a leitura do texto filosófico no ensino médio foi, na maioria das vezes, uma experiência que possibilitou o contato do aluno com filósofos e que deu um sentido para as aulas de filosofia. O sentido nasce do fato de que os filósofos utilizados em aula falam em sua própria voz, através de trechos de suas obras, evidenciando as singularidades de cada um. Não se trata de um mesmo discurso homogêneo do professor, ou de um manual didático, que fala de vários filósofos da mesma forma. Nesse caso, o professor é mais um que lê o texto com os alunos e não aquele que porta as ideias e palavras do filósofo em questão. Obviamente que o trabalho do professor de seleção de temas, de filósofos e de trechos de suas obras para apresentar em sala de aula recortam e filtram o contato dos alunos com as ideias dos autores, porém ao possibilitar o contato direto dos alunos com os signos filosóficos que emanam dos textos lidos, pelo menos nessa hora, o professor possibilita a abertura para o inesperado no encontro entre os alunos e os filósofos.

Aqui devemos ressaltar que as dificuldades de entendimento de vocabulário e de estrutura argumentativa são explicados a cada caso. Sendo importante dois procedimentos: escolhemos algumas palavras que julgamos que os alunos não conheciam e previamente explicávamos o seu sentido, bem como destacávamos na lousa com uma espécie de mapa conceitual, a estrutura do argumento, ou seja, através de um organograma na lousa evidenciávamos como uma ideia se encadeava com outra ideia. Nesse trabalho a percepção singularidade de cada filósofo na escolha de suas palavras e na estrutura de argumentação em contraposição a homogeneidade do discurso e da explicação do professor era ainda mais enriquecida.

Em nossa prática didática essa característica se mostrou interessante por incentivar a leitura de textos filosóficos sem mediação, o que a nosso ver pode ser um dos objetivos do ensino de filosofia para o ensino médio, afinal, se não queremos encaminhar esses alunos para a graduação em filosofia nem os transformar em filósofos, já estaríamos realizados se os fizéssemos mais receptivos a leitura de textos filosóficos por conta própria ao longo de suas vidas.

Considerações finais

Como dito mais acima, utilizando uma afirmação de Guattari, acreditamos que a história da filosofia pode ser entendida como uma abertura de mundos possíveis. Nesse sentido o contato com o texto filosófico nos pareceu ser o caminho mais adequado para possibilitar o encontro dos alunos com os filósofos que selecionamos para nossas aulas, no sentido de lhes apresentar mundos conceituais possíveis. Isso já é feito amplamente nas graduações em filosofia, tanto no bacharelado como na licenciatura. Uma questão de pesquisa surgiu quando pensamos em também fazê-lo no ensino médio. Diante desse problema, a escolha e problematização de um procedimento a ser experimentado é muito importante, tanto didática como filosoficamente.

A utilização de Cossutta como critério para recortar textos para a didática da filosofia no ensino médio foi elaborado a partir da ideia de que o sentido de um texto filosófico pode ser encontrado em uma unidade mínima coerente filosoficamente. Essa unidade mínima precisa estar conectada com a ‘cena filosófica’ e com o núcleo definicional de determinado conceito. Sendo que a cena filosófica contribui para a contextualização da aula e o núcleo definicional compõe o recorte propriamente dito. Tal critério é fruto de uma extrapolação de seu método a partir da constatação de que o próprio autor utilizava como exemplo recortes de textos como exercícios em seus capítulos e também porque sua obra serve para preparar o aluno do liceu francês para a prova do BAC, ou seja, observamos os recortes textuais de algumas provas.

O modo como a prova francesa cobra de seus candidatos o cuidado com o comentário de textos filosóficos nos inspira a pensar como se pode utilizá-los na aula de ensino médio. Longe de querer copiar o modelo francês, o que pretendemos é tentar minimizar o impacto da contradição existente entre a importância dada pela centralidade do texto filosófico em artigos de pesquisadores renomados na área de ensino de filosofia e os documentos oficiais e a quase inexistente produção bibliográfica referente à forma como pode se dar o trabalho de leitura de textos filosóficos no nível médio, bem como a presença efêmera de seus fragmentos de textos nos manuais didáticos, seja nos sistemas de ensino, seja nas obras aprovadas pelo PNLD.

Referências

- ARISTOTELES. *A poética*. Coleção Os pensadores, Nova Cultural, São Paulo, 1999.
- BRASIL, MEC. *Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 3 - Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p.
- COSSUTTA, Frederic. Elementos para a leitura dos textos filosóficos. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- COSSUTTA Frédéric. Pour une analyse du discours philosophique. In: *Langages*, 29e année, n°119, 1995. pp. 12-39. doi : 10.3406/lgge.1995.1721

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1995_num_29_119_1721.

COSSUTTA, Frédéric « Neutralisation du point de vue et stratégies argumentatives dans le discours philosophique », Semen [En ligne], 17 | 2004, mis en ligne le 29 avril 2007. URL : <http://semen.revues.org/2321>.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Martins Fontes, São Paulo, 2001

EPICURO. *Carta sobre a felicidade Felicidade (a Meneceu)*. Editora da Unesp, São Paulo, 2002

FABRINI, Ricardo. *Ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento*. Trans/Form/Ação, São Paulo, 28(1): 7-27, 2005

FAVARETTO, C. F.. *Sobre o ensino de filosofia*. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan./jun./1993.

FAVERO, A.A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P.E.; GALLO, S.; KOHAN, W. *O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004,

JOHANSON, Izilda. *Filosofia, filósofo e professor de filosofia*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 39, p. 55-62, jan./jun. 2013

GALLO, S. *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*. ETHICA RIO DE JANEIRO, V.13, N.1, P.17-35, 2006

GUATTARI, F. *Grandes Entrevistas da TV Francesa 1989-1990*. Felix Guattari em entrevista ao programa. Edition de L'aure, 2005

HOBBS, T. O leviatã. Coleção Os pensadores, Nova Cultural, São Paulo, 1999.

LYOTARD, J-F. *Le cours philosophique*. In: DERRIDA, J. et al. **Ecole et Philosophie** – la grève des philosophes. Paris: Osires, 1986. p. 34-40.

MARÇAL, Jairo (org.) *Antologia de Textos Filosóficos*. Curitiba: SEED – Pr., 2009.

MURCHO, Desidério. A natureza da filosofia e o seu ensino. Educ. e Filos., Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, jul./dez. 2008.

PERENCINI Tiago B.; RODRIGUES, A. *Uma problematização filosófica acerca do ensino de filosofia: da (de)formação universitária às práticas escolares no ensino médio*. Trilhas Pedagógicas, v. 4, n. 4, Ago. 2014, p. 103-115

PORTUGAL, Ministério da Educação(1991). *Programa de Introdução à Filosofia - 10o e 11o ano*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

PORTUGAL, Ministério da Educação(1995). *Programa de Filosofia - 12o ano*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

PORTUGAL, Ministério da Educação(2002). *Programa de Filosofia A - 12o ano*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

SILVEIRA, René. *Um sentido para o ensino de Filosofia no ensino médio*. In: GALLO, Sílvio & KOHAN, Walter (orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, Vol. VI, 2000.

RODRIGO, Lidia M. *Filosofia no ensino médio: metodologia e práticas de ensino*. Cadernos do NEFI Vol. 1, no 1, 2015 ISSN 2237-289X

VALESE, Rui; HORN, Geraldo B. *O texto filosófico nas aulas de Filosofia do Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense* Filosofia e Educação – ISSN 1984-9605 – v. 4, no 1, abril-setembro de 2012

VIEIRA, Wilson J.; HORN, Geraldo B. *O ensino de filosofia e o uso do texto filosófico no ensino médio, os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. PDE Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6 Cadernos PDE 2013

VIEIRA, Wilson J.; Horn, Geraldo B. *O sentido e o lugar do texto filosófico nas aulas de filosofia do Ensino Médio*. Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.1., n.2 – jul./dez. 2015.

Doutor em Filosofia (UNICAMP)
Professor de Filosofia (UFABC)
E-mail: la.salvia@ufabc.edu.br