

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO/PPG**

**GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA DOCENTES E DISCENTES DO
ENSINO MÉDIO: LER, COMPREENDER E INTERPRETAR O
SUMÁRIO DO TRATADO DA NATUREZA HUMANA DE DAVID
HUME**

TERTULIANO MELO DE ALMEIDA

Manaus-Am

2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO/PPG**

TERTULIANO MELO DE ALMEIDA

**GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO
MÉDIO: LER, COMPREENDER E INTERPRETAR O SUMÁRIO DO TRATADO
DA NATUREZA HUMANA DE DAVID HUME**

Dissertação apresentada Ao Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Amazonas UFAM - PROF-FILO/PPG, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Filosofia - Área de concentração: Prática de Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Rubens de Souza Costa

Manaus-Am

2019

Ficha Catalográfica elaborada por Suely Oliveira Moraes – CRB 11/365

A447g Almeida, Tertuliano Melo de.
Guia de orientação para docentes e discentes do ensino médio: ler, compreender e interpretar o sumário do tratado da natureza humana de David Hume / Tertuliano Melo de Almeida. Manaus: UFAM, 2019.

149 p.: il.: 21 cm

Orientador: Prof. Dr. Carlos Rubens de Souza Costa

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) -
Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação
em Filosofia.

1. Ensino da Filosofia. 2. Leitura compreensiva. 3. David
Hume. I. Costa, Carlos Rubens de Souza (Orient.) II. Universidade
Federal do Amazonas. III. Título.

CDU 37:1(043.3)



ATA DE DEFESA PÚBLICA

No dia 29 de maio de 2019, às 14h, no Laboratório do Departamento de Filosofia, Pavilhão Prof. André Vidal de Araújo, do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais-IFCHS – Setor Norte/Campus UFAM, o mestrando **Tertuliano Melo de Almeida** realizou a Defesa Pública de sua Dissertação do Mestrado Profissional em Filosofia – Núcleo UFAM / Programa de Pós-Graduação em Filosofia, intitulada: **“Guia de orientação para docentes e discentes do Ensino Médio: ler, compreender e interpretar o Sumário do Tratado da natureza humana, de David Hume”**. A sessão foi iniciada e presidida pelo Prof. Dr. Carlos Rubens de Souza Costa (PROF-FILO/UFAM), Orientador e Presidente da Banca Examinadora, constituída, ainda, pelos seguintes membros: Prof. Dr. Nelson Matos de Noronha (PROF-FILO/UFAM) e Prof. Dr. Esteban Reyes Celedón (PPGL/UFAM). Após a apresentação do Mestrando, a Banca Examinadora passou à arguição e às considerações sobre o conteúdo da Dissertação. Encerrada a sessão, os examinadores expressaram o seguinte parecer:

Banca de Examinadores:

Membros	Parecer	Assinatura
Prof. Dr. Carlos Rubens de Souza Costa - (PROF-FILO/UFAM)	Aprovado (X) Reprovado ()	
Prof. Dr. Nelson Matos de Noronha - (PROF-FILO/UFAM)	Aprovado (X) Reprovado ()	
Prof. Dr. Esteban Reyes Celedón (PPGL/UFAM)	Aprovado (X) Reprovado ()	

Resultado Final: Aprovado (X)
 Reprovado ()

Proclamado o resultado e encerrada a sessão, para constar, eu, Ricardo Ernesto Cadena Valdés, secretário do Mestrado Profissional em Filosofia – Núcleo UFAM / Programa de Pós-Graduação em Filosofia, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora e o mestrando.

Manaus, 29 de maio de 2019.

Ricardo Ernesto Cadena Valdés
Secretário do PROF-FILO

Tertuliano Melo de Almeida
Mestrando

As minhas irmãs:
Luciane Melo de Almeida,
Eliane Melo de Almeida,
Emília Melo de Almeida e,
Glória Melo de Almeida.

AGRADECIMENTOS

É mais do que gratificante iniciar fazendo referência à minha família Lázaro Melo de Almeida e Luci Melo de Almeida, que foram de fundamental importância para a realização de todas as metas de minha vida, pois não mediram esforços em vida para que eu pudesse ser escolarizado em época tão difícil.

Esses agradecimentos se expandem aos meus irmãos, meus tios e tias, sobrinhos e sobrinhas, primos e primas, que sempre estiveram dando apoio e o incentivo necessário para a progressão da minha jornada de estudos acadêmicos.

Para além da família, agradeço aos amigos pelo apoio nos momentos de estudo acadêmico: Marcos Antônio (Timbu), Deciney Craveiro, Wanderson Assunção, Arlindo Almeida, Glacilene Medins, Fredson, Feliciano, Suely Cordovil, Edna Pinheiro, Marilene Andrade, Leôncio Matos, Adi Fonseca, Thelma Ribeiro, Luzely, Antônio Jair, Joana Alfaia e Joaci Castro, Ana Miles, bem como tantos outros amigos, pelo carinho e ajuda nos momentos mais difíceis de minha luta.

Estendo também aos colegas de turma de mestrado: Daniel da Silva Cruz, Douglas Ribeiro Lima, Jacklene Briglia Amoêdo, Kelmes Holanda de Souza, Najara Encarnação Leão Moreira, Maria Lúcia Barros Tavares e Orlando Teles Ferreira, com quem dividi alegrias, tensões e realizações no espaço da sala de aula e nas atividades desenvolvidas nos estudos de seminários, nos desabafos na cantina da UFAM, um dando apoio ao outro, meu muito obrigado.

Amplio meus agradecimentos também aos professores do Curso de Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO/PPG: Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa, Prof. Dr. Nelson Matos de Noronha, Prof^a. D^a: Valcicléia Pereira da Costa e, principalmente ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Rubens de Souza Costa, cuja orientação trouxe enriquecimento de olhar acerca do objeto de pesquisa em questão me proporcionando aprimoramento de uma cultura filosófica melhor e mais acurada neste trabalho.

E, por fim, o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES pela concessão da bolsa no Programa PROF-FILO que muito nos ajudou para a compra dos materiais necessários durante a realização do curso de mestrado Profissional. E, ao meu sobrinho filho Gabriel Melo de Almeida (*in memoriam*) se não fosse sua partida para o plano celestial, eu não teria

a força para lutar por mais um ideal, por uma perspectiva de vida melhor e que me fez repensar que a vida continua e estamos apenas de passagem.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a leitura de textos filosóficos no ensino da filosofia no nível médio do sistema educacional brasileiro e, em termos propositivos, visa a oferecer um guia de leitura para o *Sumário do Tratado da Natureza Humana*, de David Hume. O público-alvo são discentes e docentes de filosofia do Ensino Médio. O objetivo deste: caracterizar a importância da leitura de textos filosóficos para a formação humana. Duas problemáticas complementares comandam o trabalho: uma geral e outra específica. A problemática de ordem geral é: Qual a importância do uso de texto filosófico no ensino da filosofia? Quais as suas dificuldades? Como orientar os alunos do ensino médio para que possam ler, compreender e interpretar obras filosóficas importantes? A problemática específica é: Como tornar possível a leitura, a compreensão e a interpretação do *Sumário do Tratado da Natureza Humana* de David Hume pelos estudantes do ensino médio? Em consonância com essas duas problemáticas, a dissertação está dividida em duas partes: Na primeira é feito um estudo teórico-crítico sobre os problemas no ensino da filosofia no nível médio, com revisões bibliográficas de autores e documentos que fundamentam a educação: LDB nº 9.394/96, PCN (2000), OCEM (2008), DCNEM (2011), Resolução nº 2/2012, Nunes (1986), Gallo e Kohan (2000), Porta (2007), Rodrigo (2009), Cerletti (2009), Severino (2010), Chitolina (2015), Silveira (2017). Dando ênfase a questão do uso do texto filosófico neste ensino, nas suas dificuldades e nos recursos metodológicos que podem ser usados para superar as dificuldades inerentes a leitura de textos filosóficos. Na segunda parte é feita a proposta de um guia de orientações para docentes e discentes do ensino médio, no sentido de ajudá-los a ler, compreender e interpretar o *Sumário do Tratado da Natureza Humana*, de David Hume. A metodologia dar-se-á pela pesquisa bibliográfica. E por fim, na conclusão, são relatadas as contribuições que esta pesquisa pode proporcionar em termos de ações positivas, tanto para os docentes quanto aos discentes minimizar as dificuldades inerentes ao processo da leitura de texto filosófico.

Palavras-chave: Ensino. Leitura compreensiva. David Hume. STNH.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme the reading of philosophical texts in the teaching of philosophy in the middle level of the Brazilian educational system and, in propositional terms, aims to offer a reading guide to the Summary of the Treaty of Human Nature, by David Hume. The target audience are students and teachers of philosophy of High School. The purpose of this study is to characterize the importance of reading philosophical texts for human formation. Two complementary problems command the work: one general and the other specific. The general problem is: How important is the use of philosophical text in the teaching of philosophy? What are your difficulties? How to guide high school students so they can read, understand and interpret important philosophical works? The specific problem is: How to make it possible to read, understand and interpret David Hume's Summary of the Human Nature Treatise by high school students? According to these two problems, the dissertation is divided into two parts: The first is a theoretical-critical study on the problems in the teaching of philosophy at the middle level, with bibliographical reviews of authors and documents that support education: LDB nº 9.394 (2009), Rondigigo (2009), Cerlietti (2009), Gallo and Kohan (2000), Porta (2007), Severino (2010), chitolina (2015), Silveira (2017). Emphasizing the issue of the use of the philosophical text in this teaching, its difficulties and the methodological resources that can be used to overcome the difficulties inherent in reading philosophical texts. The second section proposes a guide for teachers and high school students to help them read, understand and interpret David Hume's Summary of the Human Nature Treaty. The methodology will be the bibliographical research. And finally, in the conclusion, the contributions that this research can provide in terms of positive actions are reported, both for teachers and for students to minimize the difficulties inherent in the process of reading philosophical text.

Keywords: Teaching. Comprehensive reading. David Hume. STNH.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCNEM	- Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
STNH	- Sumário do Tratado da Natureza Humana
TNH	- Tratado da Natureza Humana

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Sumário e comentário do Tratado da Natureza Humana.....	92
Quadro 2	– Ficha de leitura bibliográfica.....	116
Quadro 3	– Ficha de leitura: esquema do STNH.....	117
Quadro 4	– Ficha de rascunho.....	124
Quadro 5	– Ficha temática de conceito.....	125
Quadro 6	– Ficha temática do glossário.....	127
Quadro 7	– Análise temática.....	128
Quadro 8	– Análise crítica.....	131
Quadro 9	– Síntese pessoal.....	135

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
	PRIMEIRA PARTE: TEÓRICO-CRÍTICA.....	16
1	OS PROBLEMAS DO ENSINO DA FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO.....	16
1.1	Como sensibilizar os educandos do ensino médio para gostar do filosofar?	16
1.2	O professor e a seleção dos conteúdos filosóficos.....	23
1.3	A escolha de temas e autores numa perspectiva política.....	27
1.4	Competências e habilidades no ensino de Filosofia.....	29
1.4.1	Aprender a ler textos filosóficos de modo significativo.....	29
1.4.2	Aprender a analisar um texto filosófico.....	30
1.4.3	Articular conhecimentos filosóficos com outras áreas do conhecimento.....	32
1.4.4	Contextualizar conhecimentos filosóficos em seu entorno sócio-histórico-cultural.....	34
1.5	As condições necessárias para que os educandos do ensino médio possam ler, compreender e interpretar obras filosóficas.....	37
1.6	A importância do uso de textos filosóficos em sala de aula.....	39
1.7	As dificuldades e os estranhamentos que os educandos do ensino médio têm com os textos filosóficos.....	43
1.7.1	Gênero literário do texto filosófico.....	43
1.7.2	A linguagem filosófica constituída no texto filosófico.....	46
1.7.3	Conceitos filosóficos que fazem parte dos textos.....	48
1.7.4	Outras dificuldades e estranhamentos que os estudantes podem encontrar na leitura de textos.....	52
1.8	Sugestões metodológicas para superar as dificuldades de leitura.....	54
1.8.1	Análise textual.....	54
1.8.2	Análise temática.....	56
1.8.3	Análise interpretativa.....	57
	SEGUNDA PARTE: PROPOSITIVA.....	64
2	DAVID HUME NA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO.....	64
2.1	Como tornar possível ler, compreender e interpretar o STNH, de David Hume pelos estudantes do ensino médio?.....	64
2.2	Razões que justificam estudar o STNH de David Hume.....	68
2.2.1	Biografia.....	70
2.2.2	Suas principais obras.....	74
2.2.3	Dos conhecimentos filosóficos à vida diplomática.....	76
2.2.4	Concepção filosófica do Empirismo ao Ceticismo.....	78
2.2.5	Crítica do Princípio da Causalidade.....	81
2.2.6	Crítica de Kant a Hume.....	83
2.2.7	A importância da filosofia de David Hume no contexto histórico.....	83
2.3	Panorama da Filosofia moderna anterior a David Hume.....	84
2.3.1	Da Filosofia Antiga a Moderna.....	84
2.4	Apresentação do Sumário do Tratado da Natureza Humana.....	90
2.4.1	Texto do Sumário e comentário.....	92
2.4.2	Orientação para leitura do STNH de David Hume.....	114
	CONCLUSÃO.....	142
	REFERÊNCIAS.....	145
	ANEXO A - SUGESTÕES DE VÍDEOS SOBRE DAVID HUME.....	149

INTRODUÇÃO

Iniciei minha primeira graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas UFAM Polo/Coari. Nessa época era professor de matemática nas turmas do 1º, 2º e 3º Ano do magistério numa escola pública estadual do Município de Coari-Am, estudava pedagogia durante o dia e a noite, atuava como professor da disciplina de matemática.

Nessas turmas dos 1º, 2º e 3º Anos, ministrava duas aulas semanais, experienciei problemas e realidades do ensino público brasileiro. A dificuldade em ensinar matemática era ampla, não tinha experiência como professor nesta modalidade de ensino, pois trabalhava esta disciplina no Ensino Fundamental na 5ª e 6ª série. No magistério trabalhava no período noturno e as turmas eram muito distintas em relação ao nível social, à idade e a trajetória escolar de cada turma. Uns estudantes chegavam de outras escolas públicas e de supletivos, outros com longos anos afastados da escola. Por um lado, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia proporcionava conhecimento que me qualificava com uma boa formação técnica e pedagógica, por outro, as dificuldades e os problemas da sala de aula eram vários, e me faltava um preparo pedagógico específico da área da matemática.

Após dois anos de trabalho na área da matemática fizera minha mudança para a disciplina de psicologia na qual lecionei por alguns anos, pois o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia me qualificava para ministrar as matérias pedagógicas e os estágios supervisionados puderam-me auxiliar como professor na melhoria da prática educativa. O saber adquirido durante os estudos acadêmicos de determinado conteúdo ajudou-me em muito para saber como ensiná-lo que foi indispensável para a minha formação profissional.

Posteriormente conclui a Licenciatura Plena em Pedagogia, comecei a Licenciatura em Filosofia. Até então tinha aprendido conhecimento teórico e prático sobre as teorias educacionais que me qualificou para atuar na área da supervisão escolar, função esta que exerço 20 horas até o momento, pois, não tinha nenhuma experiência que foi sendo construída com o passar do tempo e, outras 20 horas trabalho como docente no ensino médio na disciplina de filosofia.

Na função de supervisor escolar comecei a estudar e pesquisar para desenvolver um bom trabalho junto aos docentes do ensino fundamental e médio, aprendi a planejar de maneira eficiente as reuniões, encontros com os docentes e pais dos estudantes. Nas

reuniões com os docentes e em seus relatos, percebi as dificuldades que os mesmos enfrentavam com as turmas em relação a leitura e interpretação de texto.

E, observei que essas dificuldades faziam parte de todas as disciplinas que trabalhavam com leitura de texto. E, como docente comecei a experimentar algumas atividades diversificadas para fins didáticos e pedagógicos (seminário, debates, júri simulado, música, etc) nas aulas de Filosofia percebia como os educandos conseguiam aprender alguns conceitos filosóficos de uma forma mais prazerosa. Nesse contexto, vi o grande potencial que os educandos poderiam desenvolver com o estudo formal e sistemático de texto, comecei a organizar e estabelecer um diálogo entre as atividades e a disciplina ministrada.

Nas documentações que orientam a parte diversificada curricular do ensino médio, recomenda-se que texto filosófico tenha papel central no ensino de Filosofia. Essa recomendação, porém, nem sempre é seguida na prática. Os fatores para isso são vários. Ela encontra obstáculos institucionais, como, por exemplo, a reduzida carga horária da filosofia, salas superlotadas, acervos bibliográficos reduzidos. Ela encontra, às vezes, dificuldades relacionadas com o professor, por exemplo, por sua formação precária, especialmente quando ele não tem formação filosófica e se vê improvisando para ensinar a disciplina. A mesma encontra, por fim, obstáculos por parte do aluno. Este tem dificuldades várias: para lidar com textos longos, escritos numa linguagem frequentemente erudita; para detectar o problema em discussão no texto; para trabalhar com conceitos; para acompanhar uma argumentação do princípio ao fim entre outros.

Certamente, o presente trabalho nada pode fazer em relação aos obstáculos institucionais que a leitura do texto filosófico encontra no Ensino Médio. No entanto, acredita-se que ele possa contribuir para atenuar os obstáculos relativos à formação do professor e às dificuldades encontradas pelo discente no trabalho com textos filosóficos.

É salutar o uso de texto filosófico no ensino da filosofia, por algumas razões: facilita o trabalho pedagógico do professor e dos educandos, tendo em vista a carência de livros didáticos dessa disciplina nas escolas de ensino médio; aproxima os estudantes as fontes originais de produções dos próprios filósofos e a outras produções de textos científicos e literários. Assim como possibilita a diferenciar conhecimentos filosóficos dos outros tipos de conhecimentos; facilita a articulação da filosofia com outras áreas de conhecimento; contribui como fonte de referência para aumentar o repertório vocabular e a expansão do conhecimento dos estudantes; proporciona a interdisciplinaridade,

transdisciplinaridade, a contextualização, entre os conteúdos das disciplinas a um contexto social, possibilitando a integração das diversas disciplinas; e, contribui para consolidar a leitura, a escrita e a produção textual em sala de aula.

Neste sentido, todo professor no ensino da filosofia deve fazer uso de texto filosófico como instrumento de apoio ao trabalho pedagógico. É a partir dos estudos com os textos que os educandos serão qualificados para a reflexão filosófica. Sobretudo porque esses textos, em muitas escolas do ensino médio, ocupa um lugar de proeminência na vida escolar dos educandos, pois se torna por vezes a única fonte de estudo e de pesquisa para muitos deles, dada a inexistência de livros didáticos de Filosofia nas escolas de nível médio.

E, para a proposta do guia utilizou-se um texto de David Hume. Por que essa escolha de um texto de Hume? David Hume foi um filósofo importante do século XVIII que faz parte da Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio – SEDUC/AM, mas raramente é trabalhado pelos docentes do Ensino Médio. Por isso, é de fundamental importância conhecer sua contribuição para a Filosofia e demais ciências, sobretudo, porque sua filosofia, à medida que se foi tornando conhecida, teve forte impacto em vários domínios: no da teoria do conhecimento, da metafísica, da religião, da moral, da política, da estética e, até mesmo, da economia. É do conhecimento geral a influência que Hume exerceu sobre alguns filósofos dos séculos XVIII, XIX e XX.

Mas, por que o Sumário do Tratado da Natureza Humana - STNH e não outras obras mais famosas do autor como o próprio Tratado, as Investigações sobre o Entendimento Humano ou as Investigações sobre os princípios da moral? Ora, o STNH foi o primeiro esforço feito por Hume de popularizar o conteúdo do *Tratado*. Ele o fez na forma de uma resenha anônima do *Tratado*. Como é de praxe no gênero “resenha”, trata-se de um texto curto, onde a complexa argumentação do *Tratado* é apresentada apenas nas suas grandes linhas e despojada de seus detalhes, o que torna fácil acompanhá-la dos seus primeiros princípios até as suas conclusões. Esse pequeno texto constitui, por isso, uma excelente introdução à leitura do *Tratado* e à filosofia de Hume como um todo. E mais importante: é uma introdução escrita pelo próprio autor do *Tratado*.

Ainda assim não se pode dizer que qualquer pessoa escolarizada poderia lê-la com facilidade. Para uma boa compreensão dela, fazem-se necessários alguns procedimentos pedagógicos comuns à leitura de todo texto filosófico: sua contextualização, alguma informação sobre os autores citados, a definição dos conceitos usados, a identificação das

correntes filosóficas em disputa, a explicitação do problema e da tese do texto, a percepção de cada passo na argumentação, a avaliação dos argumentos apresentados, a discussão sobre sua coerência interna entre outros.

Compreendem-se assim as razões da escolha do STNH como objeto do guia proposto: por um lado, trata-se de um pequeno texto que um clássico da história da filosofia escreveu para servir de introdução ao seu próprio pensamento. Por outro lado, é um texto que exige a adoção de procedimentos pedagógicos inerentes à leitura de qualquer texto filosófico. Trabalhando com um texto filosófico relativamente mais simples, docentes e discentes poderão munir-se de habilidade para o enfrentamento de textos mais complexos.

Desse modo, este guia de orientação para os docentes e discentes do ensino médio, propõe fornecer-lhes pressupostos básicos para melhorar o processo de leitura e compreensão de textos filosóficos no ensino da Filosofia. A orientação contida neste guia possibilita se constituir como uma importante ferramenta para as atividades pedagógicas, a fim de acender a motivação e o desejo dos envolvidos pelo conhecimento filosófico, vitalizando assim o ensino da filosofia.

Neste sentido, o guia deve ser visto como um subsídio a mais no cotidiano escolar, quer seja para tornar as aulas mais criativas, dinâmicas e dialógicas para que as leituras propostas sejam questionadoras, provocativas, orientadas e coerentes, ou para que os educandos sejam capazes de problematizarem e apropriarem-se reflexivamente dos conteúdos filosóficos e ter um “feedback” de aprendizagem dos textos estudados. O mais importante destacar aqui é a contribuição da Filosofia para a formação dos educandos do ensino médio, visto que esta formação é de responsabilidade de todas as áreas do conhecimento.

Por tal motivo, este trabalho dissertativo tem como tema a leitura de textos filosóficos no ensino da filosofia no nível médio do sistema educacional brasileiro e, em termos propositivos, visa a oferecer um guia de leitura para o STNH, de David Hume. O público-alvo são discentes e docentes de filosofia do Ensino Médio. O objetivo deste: caracterizar a importância da leitura de textos filosóficos para a formação humana. Duas problemáticas complementares comandam o trabalho: uma geral e outra específica. A problemática de ordem geral é: Qual a importância do uso de texto filosófico no ensino da filosofia? Quais as suas dificuldades? Como orientar os alunos do ensino médio para que possam ler, compreender e interpretar obras filosóficas importantes? A problemática específica é: Como tornar possível a leitura, a compreensão e a interpretação do *Sumário do*

Tratado da Natureza Humana de David Hume pelos estudantes do ensino médio? Em consonância com essas duas problemáticas, a dissertação está dividida em duas partes:

Na primeira parte, abordamos um estudo teórico-crítico sobre os problemas no ensino da filosofia no nível médio, com ênfase na questão do uso do texto filosófico neste ensino, nas suas dificuldades e nos recursos metodológicos que podem ser usados para superá-las. Assim, esta pesquisa foi norteada pelas concepções de autores e documentos que fundamentam a educação nacional: LDB nº 9.394/96, PCN (2000), OCEM (2008), DCNEM (2011), Resolução nº 2/2012, Nunes (1986), Gallo e Kohan (2000), Porta (2007), Rodrigo (2009), Cerletti (2009), Severino (2010), Chitolina (2015), Silveira (2017), dentre outros teóricos que proporcionaram caminhos sobre o problema ora exposto no ensino da filosofia no nível médio.

Na segunda parte, abordamos a proposta de um guia de orientações para docentes e discentes do ensino médio, no sentido de ajudá-los a ler, compreender e interpretar o STNH, de David Hume, visando, assim, contribuir para melhorar o processo de leitura filosófica numa perspectiva criadora e dinâmica. No texto original não consta a numeração dos parágrafos que fica feita por eu para facilitar a leitura, torná-la mais didática e possibilitar a localização dos argumentos das ideias principais e secundárias presentes no texto. Nessa parte, apresentamos também as etapas de análise do STNH: análise textual, temática, interpretativa, de problematização e reflexão; os comentários das partes do texto; o esquema e mapeamento do STNH. A partir do estudo deste texto foi elaborado um glossário de palavras, de conceitos, e autores que contribuíram para a construção da filosofia humeana. Apresentamos, por fim, sugestões de vídeos, dicionários filosóficos, entre outros, para contribuir com leitura e compreensão do STNH.

A metodologia desta pesquisa foi a bibliográfica desenvolvida a partir de materiais publicados de diversos autores: livros, artigos, documentos, leis e resoluções que regulamentam a educação brasileira. Esta pesquisa abrangeu a coleta de dados, a leitura, a análise e a interpretação dos dados. Todo material coletado foi submetido a uma triagem, a partir da qual foi possível estabelecer um plano de leitura. Tal leitura deu-se de forma sistemática acompanhada de anotações, fichamentos de citações e resumos.

E por fim, na conclusão, são relatadas as contribuições que esta pesquisa pode proporcionar em termos de ações positivas, tanto para os docentes quanto aos discentes minimizar as dificuldades inerentes ao processo da leitura de texto filosófico.

PRIMEIRA PARTE: TEÓRICO-CRÍTICA

1 OS PROBLEMAS DO ENSINO DA FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO

1.1 Como sensibilizar os educandos do ensino médio para gostar do filosofar?

No século XXI, a escola pública de ensino médio no Brasil e na Amazônia continua sendo o espaço privilegiado para a grande maioria da população de baixa renda ter acesso ao saber elaborado, sistematizado e organizado, de maneira a ter todas as condições de funcionamento, onde agrega milhares de jovens e adolescentes, que se constitui em uma conquista da maior importância para a população desprivilegiada da sociedade. Isso porque a escola, na sua estrutura de funcionamento, tem uma proposta pedagógica curricular definida, organização do currículo por área de conhecimento, horário, controle de frequência, professores qualificados com formação superior, pedagogos, laboratórios de pesquisa, etc. Sabe-se que as dificuldades e problemas que as escolas possuem no tocante às condições de materiais didáticos pedagógicos, professores atuando fora da sua área de formação, superlotação de alunos em sala de aula, etc, mas, a presença da Filosofia como disciplina é indispensável na formação dos estudantes.

Ora, se a escola é o lugar privilegiado para o contato da Filosofia com os 'simples' e dos simples com ela, e se desse contato depende, em grande parte, a elevação cultural das massas, a sua passagem de um 'filosofar' apenas espontâneo para um filosofar mais sistemático e rigoroso e, ainda, a depuração da própria filosofia a fim de que ela se torne 'histórica' e se transforme em 'vida', então a presença da Filosofia no currículo escolar, particularmente no currículo do ensino médio, é fundamental para que ocorra essa elevação cultural de massa e, também, para a vitalização da filosofia (SILVEIRA, 2017, p. 115).

As dificuldades explicitadas, descritas por Silveira (2017), retratam a realidade das nossas escolas de ensino médio. Mesmo com essas dificuldades o autor salienta que é possível a vitalização da Filosofia, desde que o educador assuma sua responsabilidade e tenha consciência das reais condições da escola onde atua, fazendo os seguintes questionamentos: como, para quê e o que devo ensinar para os educandos no ensino médio em Filosofia? Quais os conhecimentos que possuem de filosofia? Partindo do ponto de vista dessas indagações, a partir do diagnóstico que se tem das escolas públicas e dos educandos do ensino médio, com precárias qualidades de ensino, com vocabulário linguisticamente empobrecido, desinteresses pelos estudos, indisciplinados, falta de hábitos

para ler, entender, compreender e interpretar textos filosóficos. Considera-se também a baixa autoestima de muitos educadores ao trabalharem essa disciplina, que muitos são lotados pela SEDUC/Amazonas nessa área sem ter a formação adequada exigida pela normativa da lotação e ministram o conteúdo filosófico de qualquer forma. Mesmo assim, é possível desenvolver um ensino com o mínimo de qualidade possível.

Atualmente, temos um ensino democratizado o qual todos devem ter acesso à educação como um direito social, conforme expressa a Constituição Federal do Brasil (1988, Art. 205 e 206):

Art. 205, A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206, O ensino será ministrado com os seguintes princípios:

I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII. Consideração com a diversidade étnico-racial (lei-12.796.2013) (BRASIL, 1988, p. 160).

Isso significa afirmar que os educandos da escola média possam ter acesso aos conhecimentos eruditos, isso porque é um direito público subjetivo que foi construído historicamente pelo homem para ser disseminado a toda sociedade. Sobretudo, porque o saber filosófico é um direito social de todos, conforme é determinado pela Constituição Federal do Brasil de 1988, portanto, é necessário vir a ser difundido para todas as classes sociais sem distinção pela força da exigência democrática. Na realidade, considerar a filosofia um conhecimento intelectual e muito difícil, acessível apenas para um pequeno grupo de pessoas, é uma atitude preconceituosa, porque nos leva à compreensão de que esta área do conhecimento é para poucos, considerando ainda que pessoas comuns não possuem capacidade e habilidade para dialogar com os filósofos. Nesse sentido, o educador necessita desmistificar essa concepção, isso porque seu trabalho se respalda na formação da criticidade e da reflexão.

É importante ressaltar que a difusão desse discurso torna-se uma ferramenta útil para a classe dominante exercer seu poder sobre as demais classes menos favorecidas,

fazendo com que os estudantes continuem a acreditar que os estudos da filosofia é para poucos. Se esse conceito fosse desmistificado e os estudantes pudesse tivesse acesso a este saber desde o início de sua escolarização, na certeza de que contribuiria para a sua formação cultural, bem como para sua ruptura com o senso comum avançando assim para a ampliação de uma consciência crítica e reflexiva sobre a realidade social.

Segundo Silveira (2017, p. 80), dizer que a filosofia, enquanto atividade intelectual, pode ser desenvolvida de forma espontânea, prazerosamente sem qualquer sofrimento é outra forma de desvirtuar o saber filosófico, de desqualificar esta forma de conhecimento, sem trazer benefício algum para a formação de um pensamento crítico. Considera-se que essa visão é improdutiva, que não fornecerá as ferramentas indispensáveis para o filosofar. É importante que o professor de Filosofia possa criar condições para exercitar o pensar criticamente, a problematizar e a argumentar.

A filosofia vista por essa ótica, descaracterizada de seu contexto, passa a ser vista e reduzida a um pensar espontâneo igualado ao do senso comum, sendo nesse caso inútil a todos. Desse modo, diante da estrutura do sistema político conservador é necessário que a filosofia seja ensinada nas instituições públicas descaracterizada de sua natureza questionadora e problematizadora, ou seja, de qualquer maneira. Para desconstruir essa visão, compete aos educadores o diálogo socrático do questionamento, da problematização para a elevação desse saber crítico aos estudantes do nível médio. Nesse sentido, o educador tem que valer-se de estratégias pedagógicas eficazes para despertar o apetite filosófico dos educandos por meio da leitura de textos e obras dos filósofos, sem reduzir, descaracterizar o próprio saber filosófico.

Nesta perspectiva, a filosofia enquanto disciplina é posta para cumprir com sua função essencial na superação do senso comum, que por sua vez requer domínio e apropriação das teorias filosóficas. Isso significa afirmar que, para atingir este grau de compreensão seriam necessários investimentos por parte de quem a pratica. Assim, o exercício do filosofar, consiste “[...] num trabalho intelectual, por vezes árido, penoso, que exige de quem o pratica coragem, paciência, dedicação, disposição física e intelectual, atenção e disciplina e que nada tem de espontâneo e corriqueiro.” (SILVEIRA, 2017, p. 81).

Neste sentido, o exercício do filosofar nos remete a um trabalho minucioso que vai sendo conduzido e galgado com experiência e estratégias pedagógicas mais eficientes e eficazes, mesmo reconhecendo as diversas dificuldades de leitura que os educandos

apresentam ao ingressarem no ensino médio. Caberia, então, ao professor provocá-los, estimulá-los com diversos recursos didáticos para o desenvolvimento das habilidades leitoras que com o passar do tempo através do esforço conseguirá superar as dificuldades de ler filosoficamente um texto.

[...], os recursos didáticos que podem ser utilizados, visando a despertar o interesse dos alunos pela filosofia e motivar sua participação nas aulas, são os mais variados: dinâmicas de grupo, audiovisuais, dramatizações, apresentação de filmes, seminários, debates, trabalhos de pesquisa, textos diversos entre outros. Essa motivação é importante e, na medida do possível, deve sempre ser buscada, pois, afinal, se a filosofia é trabalho árduo de reflexão, é também amor, desejo (philo) pelo saber. Neste sentido, é importante que as aulas de filosofia consigam seduzir os alunos e despertar neles o prazer da reflexão, da busca da verdade, da crítica rigorosa, para que tomem gosto pela prática do filosofar e se disponham a continuá-la após o término do processo pedagógico (SILVEIRA, 2000, p. 143).

Diante dessa compreensão, surge a questão de como atrair os educandos para o filosofar no ensino médio? Como resposta a essa pergunta, vale apresentar os argumentos no texto e na “Proposta para o ensino de filosofia no segundo grau”, de Benedito Nunes (1986, p. 122-123), em que o autor propõe seis passos viáveis para a efetivação das aulas de Filosofia: propedêutico, interrogativo, dialógico, textual, diversificado e gradual.

No primeiro momento, cabe ao professor desenvolver um planejamento prévio de suas atividades, que nos dias atuais chama-se de sequência didática, que é composta pelo eixo temático, competências¹ e habilidades², objetivos, conteúdo, procedimento metodológico, recursos, avaliação e fontes de pesquisa. Após selecionar e priorizar um tema problema, objetivando desenvolver as competências e habilidades para interpretar e analisar um texto filosófico.

Na parte introdutória da aula, o professor expõe o processo da escolha do tema, o teórico a ser estudado, o objetivo, as competências e habilidades que deseja ser alcançada. Para isso, o professor utilizará estratégias metodológicas como: músicas, poemas, histórias, filmes, dentre outros, para a problematização do tema e despertar o interesse e a curiosidade dos educandos nas aulas de filosofia. Nunes (1986, p. 122) denomina tal momento de propedêutico.

¹ Competência é algo construído e pressupõe a ação intencional do professor, onde o educando será capaz de compreender o que está sendo estudado (SEDUC/AM, 2012, p. 23).

² Habilidades são processos construídos no exercício da prática, ou seja, é uma preparação do indivíduo para tornar-se apto a resolver problemas, sintetizar e interpretar dados, dominar a leitura, escrita e outras linguagens. É criar as condições para que ele adquira os conhecimentos necessários à atividade específica (SEDUC/AM, 2012, p. 23).

E, conseqüentemente, após escolha da temática em estudo, inicia-se o procedimento do segundo momento da aula, a necessidade de sua problematização, questionamentos, indagações e contextualização sobre a temática, que Nunes (1986, p. 122) considera como o momento interrogativo. Esse processo é indispensável no ensino da filosofia, em que se constrói no exercício da prática educativa o processo interrogativo sobre uma temática ou textos.

No terceiro momento da aula, Nunes (1986, p. 122) denomina como dialógico. O professor recorre a orientações sobre os tipos de leitura a serem desenvolvidas sobre o texto filosófico, principalmente em aulas de Filosofia no ensino médio. Sobre a importância dos textos durante as aulas de Filosofia, Severino (2010, p.14), ressalta que, “[...] o objetivo é identificar os elementos que permitem a adequada decodificação do texto, bem como o contexto de sua produção. Inclui-se aqui o levantamento de vários esclarecimentos prévios”. Assim, o leitor estabelece um diálogo com o autor para a compreensão das teses, argumentos e conceitos apresentados pelo autor das obras.

No quarto momento da aula, denominado por Nunes (1986, p. 123) de textual, é proposta a busca das soluções apresentadas pelos filósofos no decorrer da história da filosofia, a partir de temas ou problemas em estudo. Nesse sentido, o educador que atua com a Filosofia deve ter competência para desenvolver um trabalho interdisciplinar e contextualizado. Isto é, de relacionar os demais conhecimentos adquiridos de outras áreas para resolver um problema filosófico, entender um fato atual ou das questões que afetam a sociedade sob diferentes concepções e contextos.

No quinto momento da aula, Nunes (1986, p. 123) considera como diversificado, no sentido de que as aulas de filosofia possam ser dinâmicas, flexíveis, eficazes e significativas. Desse modo, o professor de Filosofia pode proporcionar aos estudantes do ensino médio aulas que possibilitem desenvolver a sua potencialidade intelectual, baseado no conhecimento direto das obras dos próprios filósofos e comentadores. Para que isso aconteça, a formação docente em filosofia torna-se indispensável, bem como o planejamento que se faz para o ensino de filosofia.

Obviamente, há recomendações gerais que sempre são úteis para o ensino de qualquer disciplina. Por exemplo: distinguir momentos didáticos (início, desenvolvimento e conclusão de uma aula, de uma unidade ou de um ciclo), definir estratégia, levando em conta o nível e as inquietudes dos alunos, escolher recursos variados, dispor de múltiplos critérios de avaliação que não aponte a mera repetição, mas à elaboração pessoal e coletiva, etc. (CERLETTI, 2009, p. 82).

Nesse sentido, Cerletti (2009) faz algumas recomendações que são de suma importância para o desenvolvimento de uma prática docente eficaz no ensino da filosofia, de que o educador poderá fazer uso. E, para tal compromisso, o educador precisa ter formação na área, ser competente, eficaz, comprometido e, que esteja em condições de minimizar as dificuldades inerentes à leitura de textos filosóficos, bem como, despertar nos educandos o gosto e o hábito para estudar filosofia. “Isso permitirá que futuros professores estejam em melhores condições para escolher seus métodos e recursos para ensinar, em consonância com seu compromisso com a filosofia e com a educação.” (CERLETTI, 2009, p. 63).

No sexto momento da aula, Nunes (1986, p. 123) o chama de gradual, no sentido de verificar de que forma a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio- SEDUC/AM foi utilizada para estruturar e organizar os conteúdos a serem ministrados no Estado do Amazonas, que ao estudar filosofia se aprende a argumentar e filosofar. E como caminho, somente a partir da sua divisão, qual seja: a História da Filosofia, a Teoria do Conhecimento, a Lógica, a Ética, a Estética e a Ontologia. Assim, possibilita que os educandos iniciantes possam ter uma visão ampla sobre a filosofia e sua dimensão.

A Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio-SEDUC/AM (2012, p. 33-34), traz como conteúdos filosóficos para serem desenvolvidos no primeiro bimestre:

No primeiro Ano do Ensino Médio traz como eixo temático: “A Filosofia: definição, objetos e a reflexões atuais e, como conteúdo: as origens, o pensamento racional e lógico”. O que se apresenta de originalidade é o compromisso de disponibilizar nas aulas de filosofia, os mitos amazônicos e os mitos gregos. Os conteúdos serão organizados pelo professor e fornecido aos estudantes por meio de textos de fonte bibliográfica confiável ou de livros didáticos de boa qualidade. Ressalta-se as contribuições que os mitos exerceram em diferentes épocas nas formas de pensar dos indivíduos.

No segundo Ano do Ensino Médio, a proposta apresenta como eixo temático: “As escolas filosóficas: conceitos e filósofos”. Recomenda-se que o professor trabalhe numa perspectiva cronológica, em que o mesmo terá liberdade para a escolha dos temas e dos filósofos a serem estudados. Adquirir conhecimento sobre as escolas filosóficas no período histórico é propiciar aos educandos as variadas filosofias existentes, os temas que mais foram discutidos destacando as diferentes e específicas abordagens de cada uma.

No terceiro Ano do Ensino Médio, a proposta tem por base o eixo temático: “A Filosofia que nos sustenta: Filósofos e Filosofias”. Com essa temática, os educandos terão oportunidades de estudar os grandes filósofos de todos os períodos da história da filosofia.

A escolha dos filósofos tais como: Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida, Deleuze, Adorno, Habermas, Kant, David Hume, Platão, Aristóteles, Sócrates, etc. E os temas como: liberdade, democracia, cidadania, ética, moral, política, etc, fica sob a responsabilidade do professor de fazer tais escolhas.

Cabe aqui ressaltar que, a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio-SEDUC/AM (2012, p. 51-64), nos proporcionam orientações para o ensino de filosofia e o processo avaliativo que corresponde a três tipos: diagnóstica, formativa e cumulativa, que está em consonância com a LDB de nº 9.394/96, Art. 24, inciso V, quando assinala que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: “a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; [...]”

Como também descrito na Resolução nº 2/12/2012, Art. 16, item XI, p 7, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: “Avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo.” Nesta perspectiva, a avaliação adquire importância essencial no processo educativo, a partir de seus instrumentos do que se pretende e para que se quer avaliar. Assim sendo, ela não é neutra no contexto educacional, pois é vinculada a um alicerce político que abrange a escola.

Nesse contexto, a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio-SEDUC/AM (2012), estabelece como fundamento pedagógico, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, que devem ser disseminados e fundamentados nos princípios das competências básicas exigidas pela educação do século XXI. Considera-se também que a prática pedagógica seja desenvolvida numa perspectiva interdisciplinar sob a responsabilidade do professor efetivá-la.

Os espaços curriculares, orientados especificamente ao ensino de filosofia na formação inicial, tem um papel central na tarefa de iniciar um olhar reflexivo e crítico sobre o longo percurso que se teve como aluno. Sua função deveria permitir tematizar aqueles aspectos prévios e contribuir para que cada estudante construa uma proposta filosófico-pedagógica pessoal de maneira fundamentada e responsável, que seja coerente com as linhas filosóficas que ele sustenta e que opere como uma espécie de hipótese geral para a futura atividade (CERLETTI, 2009, p. 58).

Em suma, essa compreensão, nos possibilita afirmar que, mesmo que o professor tenha pouco tempo hora/aula no espaço de sala de aula para desenvolver os conteúdos da

Proposta, entende-se que é possível efetivar um ensino de qualidade, desde que o profissional tenha compromisso e responsabilidade pelas escolhas de temas e filósofos a serem estudados. Para que isso ocorra, é recomendável a leitura das obras dos filósofos em sala de aula, porque “[...] qualquer conteúdo prescrito vai ter de ser atualizado filosoficamente pelo professor, para que a sua aula se converta em um espaço para o pensamento.” (CERLETTI, 2009, p. 79). Portanto, um espaço para uma atitude reflexiva de apreciação e valoração crítica, para um pensamento coerente, seguro e contínuo, sem perder a especificidade da filosofia.

1.2 O professor e a seleção dos conteúdos filosóficos

Sabe-se que a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio - SEDUC/AM (2012), foi construída a partir das reformas educacionais que surgiram para atender as novas exigências nos setores sociais, culturais, políticos e econômicos, articulada em consonância com as questões econômicas e políticas vigentes na sociedade brasileira. É de certa forma, uma ação intencional para atender os interesses emergentes do mundo globalizado. Além disso, essa finalidade se encontra fundamentada nos pressupostos teóricos da legislação que rege o ensino público, como: LDB nº 9.394/96, PCN (1999-2000), DCNEM (2011), Parecer nº 02/2012, etc, e nas políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da sociedade contemporânea. O Ministério da Educação e Cultura por intermédio de profissionais que atuam nas chefias dos departamentos das secretarias federais e estaduais de educação e das principais Universidades do Brasil desenvolvem o planejamento macro para as diversas secretarias da educação.

No entanto, há uma diferença entre quem propõe e quem executa essas normativas no campo da educação. Compete ao educador priorizar o que está recomendado na Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio - SEDUC/AM (2012) em objetivar aquilo que é proposto em seu plano de aula: uma preparação para exercitar o pensamento filosófico, ou seja, desenvolver a reflexão crítica de preparar os educandos para exercerem sua cidadania.

Os autores Gallo e Kohan (2000, p. 176) fazem o seguinte questionamento: “[...] como se ensina filosofia e quais conteúdos se deseja trabalhar nas escolas médias brasileiras?” Os autores ressaltam que há vários paradigmas dominantes que influenciam na prática docente dos professores de filosofia do ensino médio. Eles apresentam três formas influentes no ensino da filosofia, bem como propõem oferecer elementos analíticos para

compreendê-las. Assim, estabelecem mecanismos que permitirão o educador inserir uma prática de leitura de textos filosóficos. Essas formas são assinaladas nos livros didáticos e na proposta curricular de filosofia para o ensino médio, que propõe que os conteúdos de filosofia sejam trabalhados como: História da Filosofia (centro/referencial), Ensino de Problemas Filosóficos e Ensino de habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas.

Os autores Gallo e Kohan (2000, p. 177), ressaltam que a prática pedagógica tendo como referência a *História da Filosofia como centro*, ambos consideram que é uma prática muito comum nas instituições pública de ensino, por seguir uma sequência lógica e por basificar todo o ensino de filosofia. Entretanto, nessa perspectiva o ensino volta-se para a sua história. Como *centro*, são nomeados pensadores clássicos da filosofia e explanado todo seu trabalho filosófico por exemplo: Sócrates, Platão e Aristóteles. “É um ensino de filosofia que podemos chamar de enciclopédico, e que não tem muita relação direta com o cotidiano de nossos jovens estudantes.” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 178). Este é um tipo de ensino desenvolvido em algumas instituições públicas federais e estaduais fundamentado no processo de memorização. E, como *referencial*, é colocada ênfase no conceito ou conteúdo, por exemplo: liberdade de Sartre, Espinosa etc. Tornando-se muito apreciado pelos jovens, por conter inquietações que fazem parte da vida cotidiana dos adolescentes. Essas práticas enciclopédicas são muito comuns nas escolas brasileiras, devido ao livro didático que é formulado conforme a história da filosofia. Em que os estudantes aprendem os sistemas filosóficos e seus princípios e, em seguida, fazem uma prova para avaliar o que aprenderam, ou seja, é uma prática pedagógica tradicional baseado na decoração dos conteúdos aplicados, propenso a serem esquecidos facilmente, pois, não proporciona aos estudantes a pensar, refletir ou analisar criticamente os conteúdos filosóficos.

O ensino utilizando os problemas filosóficos é organizado em torno de problemas, estes, por sua vez, resultantes das inquietações, que alguns filósofos consideram importantes para despertar o desejo de filosofar. Para alguns, como Platão e Aristóteles em que afirmava que o processo filosófico se inicia com o espanto, com a admiração, para outros, com a indignação mediante a problema emergente. Dessa forma, trabalhar a filosofia como problemas filosóficos será sempre um desafio para os educadores, sobretudo porque, os mesmos terão que lançar mão de técnicas metodológicas eficientes e recursos tecnológicos disponíveis para dinamizar sua atividade em sala de aula.

Nesse sentido, Cerletti (2009, p. 9) afirma que ensinar implica assumir um compromisso e uma responsabilidade muito grande. Um bom docente será alguém que se

situa à altura dessa responsabilidade e problematizá-la sempre, que é o que ele ou ela realiza enquanto ensinante e, em nosso caso, que sentido há em fazê-lo sob a denominação “filosofia”. O problema citado por Cerletti (2009), o que se entende por ensinar filosofia e como se poderia transmitir esse conhecimento, já é visto como um problema filosófico. Por isso, pensar sobre a metodologia e prática de ensino é fundamental para um bom profissional de qualquer área do conhecimento.

O ensino de Filosofia como habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas é muito utilizado na introdução à filosofia. “Ensinar filosofia, segundo esta matriz, não significa ensinar sua história, nem tratar de problemas, mas propiciar aos alunos um conjunto de habilidades de pensamento” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 179). O ensino de filosofia se estabelece com a prática. Dessa forma, os conteúdos são produtos da filosofia e suas habilidades são os resultados de uma prática do exercício do filosofar, e “[...] ensinar filosofia se concretiza quando os estudantes de fato praticam essas habilidades em sala de aula, e não apenas as conhecem” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 179).

Neste sentido, fica a critério dos professores no ensino de filosofia que podem adotar uma postura eclética ou aberta, podem combinar as formas de ensinar filosofia como centro ou referencial, com ou sem História da Filosofia, com problemas ou habilidades. Uma proposta eclética é praticada quando há uma combinação de histórias, problemas e soluções, habilidades como verdadeiras. Assim, é necessário que o professor assuma uma postura filosófica com liberdade para escolher qual adotar diante do ensino de filosofia.

O professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade que expressa o filosofar. Isso não quer dizer que ele deva ensinar uma filosofia própria, mas que desde uma posição filosófica a sua ou a que adote filosofará junto com seus alunos. Em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, pode ser até mesmo sobre temáticas não habitual da filosofia, enfocada desde uma perspectiva filosófica (CERLETTI, 2009, p. 19).

Nessa perspectiva, um ensino filosófico se efetiva quando as habilidades de pensamento são desenvolvidas em uma ação educativa e intencional, ou seja, o que se deseja que o educando saiba e aprenda? Isto é, o filosofar, neste caso, se apoiará na inquietude de formular, questionar e problematizar, mobilizando o estudante iniciante no ensino médio o desejo de saber e buscar as possíveis respostas para o problema exposto. Isso pode sustentar-se tanto pelo interrogar-se do educador ou dos educandos com radicalidade e rigor que é característico da reflexão filosófica.

Nesse enfoque, o ensino da filosofia nos procedimentos da escolha dos conteúdos curriculares estará organizado com base em um ensino proposto por problemas, competências e habilidades filosóficas. O ensino fundado em competência tem sua base nos diversos documentos elaborados, a partir de discussões mundiais e nacionais sobre a educação, dentre eles a *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, realizado na Tailândia, em 1990.

Nessa Conferência Mundial de Educação Para Todos, foram discutidos os “Pilares da Educação Para o Século XXI³: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.” Como fundamento dessa necessidade de aprendizagem surge a nova LDB de nº 9.394/96⁴, as DCNEM (2011), os PCNs (1999) e a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio - SEDUC/AM, (2012). Todos esses documentos centralizam o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades.

Essas competências e habilidades não dizem respeito somente ao campo da filosofia, como também se encontram interligadas a todas as áreas do conhecimento, porque os documentos pressupõem uma formação para o desenvolvimento integral da pessoa em todos os aspectos da natureza e do desenvolvimento humano. Nesse sentido, os PCN’s propõem orientações pedagógicas em torno de três princípios, a saber: a contextualização⁵, a interdisciplinaridade⁶ e as competências e habilidades, possibilitando aos educandos a adquirir conhecimentos nos diversos contextos.

Portanto, o ensino de filosofia nessa perspectiva está em consonância com a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio - SEDUC/AM, quando propõe para o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos que as disciplinas sejam desenvolvidas e organizadas a partir de um planejamento interdisciplinar por área do conhecimento.

³ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, Unesco, MEC, 1999.

⁴ LDB nº 9.394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20/12/1996; DCNEM – Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, 2011, p. 11 e Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012; Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio- SEDUC/AM, 2012, p. 23.

⁵ Contextualizar significa localizar um conhecimento determinado no mundo, relacionando-os aos demais conhecimentos adquiridos em sala de aula e fora dela, o que necessariamente implica um trabalho interdisciplinar. (SEDUC/AM, 2012, p. 23).

⁶ Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2002, p. 34-36).

Neste sentido, o planejamento interdisciplinar tem uma importância fundamental tanto para o desenvolvimento dos educandos quanto para a formação do professor, pois a responsabilidade e o compromisso do educador é de preparar os jovens estudantes capacitando-os para enfrentar os grandes desafios emergentes do século XXI. Por isso, não basta ter em mãos documentos que fundamentam o processo da educação, sendo necessário que o professor tenha competência técnica/pedagógica em sala de aula para qualificá-lo no desenvolvimento de suas habilidades.

Portanto, o professor precisa estar em contínua formação, estudando, esforçando-se, adquirindo conhecimento para estar à altura de sua tarefa no exercício de seu dever de coordenar as atividades de sala de aula com competência técnica. Confrontado com os diversos desafios apresentados, o professor de filosofia do ensino médio se vê muitas vezes impotente, devido os diversos desafios e das dificuldades encontradas na escola durante o processo educativo.

1.3 A escolha de temas e autores numa perspectiva política

Considera-se que a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio - SEDUC/AM não é construída a partir das necessidades das escolas ou dos interesses dos educandos. A proposta é planejada por profissionais técnicos que efetivamente trabalham na Seduc/Amazonas, que muitas vezes não possuem a formação filosófica e desconhecem a realidades das escolas estaduais. Pois, é uma proposta que é encaminhada para todas as instituições públicas de ensino do estado, cabe à escola pôr em prática o que é determinado. Quando, argumenta quais os interesses que estão em jogo? Quais as concepções políticas ideológicas nas escolhas dos temas e autores que são propostos?

Para uma reflexão sobre as questões expostas, é importante destacar, o modelo de sociedade que temos e o sistema político ideológico dessa sociedade. E o Brasil, como faz parte de um sistema capitalista de globalização que mantém acordos internacionais econômicos com outros países. Como se sabe, vivemos em uma sociedade dividida em classes e que os interesses, desejos, prioridades e preferência dos indivíduos são direcionados pelo poder político.

Sabe-se que, a educação não é desvinculada do contexto social, econômico, cultural e político. E, conseqüentemente, ela é resultado desses contextos que, de certa forma, comunga os valores, as crenças e transmite ideologicamente pelo processo educativo o

modo de pensar da classe dos professores. Sobretudo porque a educação faz parte de uma política pública vigente, que contribui para formação dos educandos, conforme está escrito no texto da LDB n° 9.394/96, em seu Art. 2º, nos princípios e fins da educação nacional. “A educação, dever da família e do Estado, [...], tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Neste contexto, compreende-se que a educação possui uma relação intrínseca com a concepção política. E, que é dever e responsabilidade da família e do Estado capacitar os educandos, através dos conhecimentos para a qualificação profissional da qual a sociedade necessita para o desenvolvimento do país.

Nesse sentido, compete ao educador, sobretudo, priorizar os conteúdos que já se encontram na Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio - SEDUC/AM e, posteriormente, planejar suas sequências didáticas, ou seja, suas aulas.

Uma possibilidade seria tomar como critério o objetivo de preparar e equipar os alunos para a reflexão e a compreensão crítica da realidade em que vivem e para o enfrentamento e a superação dos problemas com que deparam em sua prática social. Então, caberia ao professor indagar-se sobre que autores, conceitos, categorias, teorias seriam mais relevantes para alcançar tal fim (SILVEIRA, 2017, p. 99).

Silveira (2017) ressalta que a seleção dos temas e autores a serem estudados é orientada por uma concepção política e cabe ao professor refletir criticamente sobre que autores e teorias a que são relevantes para serem estudados. Pois, sabemos que a educação é eminentemente veiculada e integrada as políticas públicas, por isso, jamais há neutralidade no ato educativo. Desse modo, é de responsabilidade do educador proporcionar aos educandos a formação básica em todos os aspectos para que os mesmos possam fazer uma reflexão crítica da sociedade da qual fazem parte e busquem superar os problemas existentes na sua vida, na comunidade em que vivem e na sociedade na qual mantêm suas relações.

É válido ressaltar que no espaço educativo o educador não pode valer-se de seu profissionalismo para fazer doutrinação ideológica ou proselitismo. O seu maior compromisso e seu ofício é para com a formação humana no exercício de sua prática pedagógica na escola, mesmo considerando que o homem é um produto historicamente construído pelo modelo de sociedade que existe. Ele é um ser ativo, social e político.

Compreende-se que o ser humano, enquanto ser histórico, não é isolado do contexto em que vive. Desse modo, ele sofre influência e é modificado dialeticamente no ambiente

do qual faz parte, pelas inter-relações sociais que se estabelecem no seu cotidiano. “Nesse sentido, o verdadeiro filósofo é - e não pode deixar de ser - nada mais do que o político, isto é, homem ativo que modifica o ambiente. Entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte” (GRAMSCI, 1986, p. 40).

Portanto, compreendemos que nas sociedades divididas em classes sociais há dominantes e dominados. O homem é dominado pelas ideologias daqueles que ocupam o poder. Esse poder que, de certa forma, interfere nas relações sociais por políticas públicas em todas as instituições governamentais ou não, que determinará os valores sociais, culturais e políticos para a sociedade.

1.4 Competências e habilidades no ensino de Filosofia

1.4.1 Aprender a ler textos filosóficos de modo significativo

O desenvolvimento das competências e habilidades no ensino de Filosofia numa escola pública, como foi destacado, é desafiador, porque resulta necessariamente que o professor faça uma ruptura com práticas tradicionais, como também possa adequar-se a uma nova metodologia que possibilitem aos estudantes a aquisição de habilidades requisitadas para o ensino de filosofia, a partir da leitura e discussão de textos filosóficos. A premissa é de que os estudantes com as orientações adequadas se apropriem desses conteúdos, a partir de um método de estudo que lhes possibilite exercitar a capacidade de problematização. Isso representa, talvez, a maior contribuição da Filosofia na formação dos estudantes da escola de nível médio, dada a importância da “[...] problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo”, conforme justifica a Resolução nº 2/2012, Art. 16, inciso II.

Essa competência é possível desde que os educadores possam auxiliar os educandos a familiarizarem-se com os discursos filosóficos, ou seja, com os textos de natureza filosófica, para compreender os conceitos, os problemas e as temáticas, com métodos de leitura apropriados para esse gênero textual. A competência de leitura de textos filosóficos propõe desafios para os docentes e discentes no desenvolvimento da capacidade de problematizar, questionar, criticar de modo reflexivo as proposições e argumentos dos filósofos em estudo.

Ao propor a tarefa de orientação de como estudar, ler e analisar os textos, o docente estará sendo o mediador entre leitor e o texto, aproximando os educandos ao conhecimento filosófico a partir dessas leituras. Nessa concepção, a leitura de texto filosófico necessita de treino e exercício por parte do leitor, habilidades que o mesmo não domina sozinho, porque ainda não sabe e que pode adquirir com ajuda do professor.

É, válido ressaltar que uma atividade pedagógica bem executada implica em:

a) Capacidade de melhorias no desenvolvimento intelectual do educando com base naquilo que potencialmente ele poderá vir a saber ou adquirir.

b) Possibilidade no desenvolvimento da autoestima dos educandos, proporcionando-lhes interesse de aprender, pesquisar e gostar da filosofia, enquanto disciplina que contribui para a formação crítica do ser humano.

c) Criação de estratégias metodológicas, possibilitando o prosseguimento de estudos e pesquisa mais adiantadas nas séries escolares.

d) Qualificação de pré-requisitos para a aprendizagem que demonstrem a prontidão e a maturidade dos educandos no ensino da filosofia.

e) Introdução de conceitos não conhecido que levem os educandos a estudar além daquilo que está nos livros didáticos e nos programas curriculares.

Em síntese, sabemos que as dificuldades são enormes e, que não podemos deixar de considerar possibilidade de avanços, desde que possamos fazer o nosso papel com comprometimento social.

1.4.2 Aprender a analisar um texto filosófico

Considera-se que essa capacidade se dá mediante a maturidade dos educandos em outras capacidades: de problematizar, questionar, criticar de modo reflexivo as proposições e argumentos dos filósofos. Essa articulação permite o distanciamento que o leitor deve ter diante do texto de modo a compreender o que o autor propõe, com a possibilidade de tomar um posicionamento próprio a partir das ideias expostas pelo autor. Essa capacidade é adquirida mediante ao hábito no exercício da leitura de textos filosóficos, decodificando e recodificando aquilo que se lê. Além disso, essa competência de leitura e análise deve ser desenvolvida nos diversos tipos de textos. A “[...] leitura analítica é o processo de decodificação de um texto escrito, com vista à apreensão/recepção da mensagem nele contida.” (SEVERINO, 2010, p. 13).

Nesse sentido, o que Severino (2010) pretende focar é a necessidade de desenvolver nos educandos habilidades estritamente filosóficas que, ao fazer uma leitura, possam ter um olhar investigativo, analítico, questionador e reflexivo que possibilite contribuir para um entendimento mais extenso das ideias e dos argumentos contidos no texto em estudo.

Por essa modalidade de leitura, entende-se aquela abordagem de um texto a partir dos seguintes objetivos: apreender a mensagem global da unidade de leitura, de modo que o leitor, tenha uma visão da integralidade do raciocínio desenvolvido pelo autor, levando-o tanto à compreensão dessa mensagem com à sua interpretação. É a modalidade mais tradicional de leitura, aquela que fazemos quando lemos um romance: uma leitura do começo ao fim (SEVERINO, 2010, p. 13).

Diante dessa compreensão, a leitura analítica é indispensável visto que para entender um texto é necessário analisá-lo, mapeando as ideias centrais e secundárias, compreendendo o modo de pensar e o raciocínio lógico construído pelo autor. Desse modo, entender⁷ “[...] é traduzir, ter entendido um texto é ser capaz de poder oferecer uma tradução dele.” (PORTA, 2007, p. 55).

Entender na visão de Porta (2007) seria a capacidade que os leitores têm de traduzir as ideias contidas no texto e explicá-las de maneira compreensiva com pensamento próprio para outras pessoas sem mudar o contexto do autor, ou seja, explicitar o que o autor expõe em seu discurso, isto é, decodificar a ideia norte, é retraduzir, detectando as premissas e as conclusões dos argumentos propostos. Portanto, esclarecendo e justificando essa afirmação. Conforme Chitolina (2015, p.77):

A leitura que visa à compreensão requer um movimento de imersão no texto, ou seja, pela leitura compreensiva realizamos um movimento para o interior do texto, a fim de sondar suas possibilidades interpretativas. Ler (legere) significa (re) colher, captar pelo pensamento ideias, apreender o sentido do texto. É o momento em que o leitor pensa com o autor.

Portanto, a leitura conforme ressalta Chitolina (2015) para chegar a compreensão é necessário um aprofundamento teórico do texto em estudo, buscando todas as informações das quais são indispensáveis para entender e interpretar o que o autor propõe em seus

⁷ Entender - v.t.d - 1. Ter ideia clara de; compreender. 2. Ter experiência ou conhecimento de; no dicionário de Língua Portuguesa, constata-se os termos entender e compreender como sinônimos. (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1992, p. 270).

argumentos e ideias se posicionando como ouvinte no sentido de captar as ideias principais e secundárias explícitas no texto.

1.4.3 Articular conhecimentos filosóficos com outras áreas do conhecimento

A Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio - SEDUC-AM (2012, p. 27) ressalta que o currículo dessa modalidade de ensino demonstra como fundamento pedagógico conteúdos que devem ser reorganizados e reagrupados para que sejam desenvolvidos numa perspectiva interdisciplinar, visando à transdisciplinaridade. Essa organização tem por base⁸ compartilhar o conteúdo de estudo, levando em consideração as condições e as necessidades dos envolvidos no processo educativo, para que a prática pedagógica seja desenvolvida sem perder de vista as competências e as habilidades que possibilitem e permitam aos educandos adquirir ao longo do processo da formação.

Desse modo, entende-se que o conhecimento não se compartilha e, sim ganha uma amplitude, visando a compreensão do conteúdo de maneira mais ampla, numa perspectiva totalizadora e integradora. E, tais motivos, nos leva a crer que um trabalho interdisciplinar assentado na troca de experiências entre as diferentes disciplinas torna-se relevante e de fundamental importância para o enriquecimento da formação profissional e intelectual do educador e do educando.

[...] o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. Esse professor é alguém que está sempre envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos. Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor. Entretanto, defronta-se com sérios obstáculos de ordem institucional no seu cotidiano. Apesar do seu empenho pessoal e do sucesso junto aos alunos, trabalha muito e seu trabalho acaba por incomodar os que têm acomodação por propósito (FAZENDA, 2008, p. 31).

Nessa perspectiva e na visão da Fazenda (2008), a existência de um espaço dialógico na escola possibilitaria contribuir na articulação e no fortalecimento de uma

⁸ Base - sf. 1. Tudo quanto serve de fundamento ou de apoio. 2. Parte inferior onde alguma coisa repousa ou apoia. 3. Parte inferior de coluna, pilar, etc. 4. Origem, fundamento. 5. Preparo intelectual. [...]. (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1992, p. 90).

prática interdisciplinar eficaz, no sentido de uma aproximação dos componentes curriculares e, ao mesmo tempo de um trabalho de maior parceria entre as áreas de conhecimento proporcionando aos educandos uma visão ampliada dos diversos saberes, assim na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Isto é possível desde que os docentes desenvolvam suas sequências didáticas de forma interdisciplinar.

Além disso, deve-se considerar as vantagens que um trabalho interdisciplinar pode trazer de benefícios para os docentes e discentes, desde que seja executado de maneira correta, no sentido de os conteúdos serem contextualizados e articulados, proporcionando assim um novo conhecimento, o que pode favorecer a formação tanto dessas quanto de outras competências nas outras áreas do conhecimento. Uma das vantagens também encontra-se na escolha dos conteúdos que deve obedecer a critérios claros e bem definidos para a formação dos educandos, considerando suas reais necessidades e realidades relativo a capacidade de leitura dos mesmos.

Outro aspecto interessante a ressaltar é a formação do educador que ministra a disciplina de filosofia que muitas vezes o professor é lotado pela Seduc/Am na carga horária tendo formação acadêmica em outra área e isso compromete a socialização do conhecimento filosófico de forma interdisciplinar, visto que a presente proposta somente poderá ser concretizada na medida em que o docente tenha conhecimento na sua área de atuação e optem por construir um ensino contextualizado ou não.

E, para fundamentar essa análise, reportamos aos dizeres contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quando expõe que o currículo escolar deva considerar:

[...] a proposta da inter/transdisciplinaridade do ponto de vista de outros conteúdos disciplinares, é evidente que deve restar em aberto o modo pelo qual os agentes sociais no sistema escolar optam por construir o ensino de área, a saber, que pontes pretendem estabelecer entre si. A partir deste ponto de vista, somente a construção socialmente compartilhada de um currículo escolar inter/transdisciplinar e contextualizado é que pode produzir a articulação efetiva dos conhecimentos filosóficos e dos outros conhecimentos e, assim, auxiliar os alunos a alcançar uma compreensão ampla e integrada dos diferentes conteúdos disciplinares. Neste sentido, uma Filosofia só não faz verão (BRASIL, 2011, p. 57).

Assim, considera-se que na construção de práticas interdisciplinares é necessário e indispensável para que o educador busque novas ferramentas, novos métodos, novos procedimentos de ensino e novos pressupostos teóricos que orientem sua prática pedagógica. A realidade em que vive os educandos deve ser o principal objetivo a ser considerado no campo da ação interdisciplinar, por ser dinâmica, onde acontecem os

embates, as contradições, os conflitos em que se dão as relações sociais com os outros, produzindo movimentos dialéticos no processo de construção dos conhecimentos necessários à vida em sociedade e no exercício da cidadania.

Considerando também a realidade desse público escolar com falta de hábito de leitura, principalmente na disciplina de filosofia que exige grau maior de abstração e contextualização. Então, deve haver nesse sentido um trabalho redobrado pedagogicamente por parte dos docentes, pois, segundo Junior, Alberto e Pena (2012, p. 176), “[...] a virtude suprema da expressão enunciativa é a clareza.” Desse modo, essa prática educativa com objetividade, com respeito às metodologias, materiais didáticos e avaliação se faz necessário no ensino da filosofia para o ato de filosofar.

Enfim, um assunto ou tema filosófico somente pode ser apresentado se o educador estiver a par de todo conteúdo abordado. Isso requer formação e competência por parte do docente. Ser professor é estar sempre em formação contínua, inovando e aprendendo.

1.4.4 Contextualizar conhecimentos filosóficos em seu entorno sócio-histórico-cultural

A escola é um espaço público institucional onde dissemina o conhecimento. Os currículos escolares são os que servem de base para a construção desse conhecimento. Sabe-se que ao longo dos anos, a nossa prática pedagógica ainda se encontra no ensino de disciplinas isoladas, desconexas, fragmentando assim o conhecimento, ou seja, prática do ensino tradicional. E, como resultado, temos o fracasso da nossa prática educativa, do nosso modo de ensinar, da formação das competências de nossos educandos, etc. Para mudar e superar essa realidade é necessário esforço em conjunto de todos os educadores na busca de uma prática educativa inovadora, criativa e articulada, conforme os documentos que regulamentam os pressupostos curriculares da educação. “O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.” (BRASIL, 2011, Art. 7º e 8º, inciso 1º).

Nesta perspectiva, o planejamento curricular interdisciplinares e transdisciplinares devem ser construídos a partir de métodos que possibilite a articulação entre os diversos saberes para melhorar o processo de aprendizagem dos educandos. E a filosofia pode naturalmente cooperar com essa articulação, a partir de seus próprios conteúdos, possibilitando que os educandos se apropriem de conceitos, problemas, temas para ampliar

sua compreensão. Assim, a filosofia estará engajada com o diálogo na troca de compartilhamento de ideias. A Filosofia é essa ponte de apoio e a base para:

A construção socialmente compartilhada de um currículo escolar interdisciplinar/transdisciplinar e contextualizado é que pode produzir a articulação dos conhecimentos filosóficos e de outros conhecimentos e, assim, auxiliar o aluno a alcançar uma compreensão ampla e integrada dos diferentes conteúdos disciplinares (BRASIL, 2011, p. 57).

Com essa compreensão, a organização curricular do ensino médio contido na Resolução de nº 2/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu Art. 8º, destaca que o currículo é organizado em área do conhecimento, é um todo integrado na possibilidade da cooperação e do diálogo entre os diversos campos do saber, privilegiando a interdisciplinaridade como eixo de integração da prática pedagógica docente, direcionada para o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos:

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

Essa organização por área na qual expressa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, está contemplado também na Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio-SEDUC/AM, assim como no calendário escolar da Seduc/AM que contempla as datas comemorativas para serem trabalhados de forma interdisciplinares, tais como: Consciência indígena, consciência negra, racismo, preconceitos, *bullying*, meio ambiente, etc. Esses projetos interdisciplinares são desenvolvidos na escola por áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciência da natureza e ciências humanas, com atividades lúdicas e de experimentação durante o ano letivo, estes, de certa forma, estão contribuindo para o desenvolvimento de várias competências e habilidades, tanto dos docentes quanto dos discentes, quando ambos se posicionam de maneira crítica, ética, responsável e construtiva durante o período de investigação dos temas em estudo e pesquisa.

Na efetivação desses projetos, os educadores direcionam a metodologia da pesquisa e estudo para serem realizadas pelos estudantes, para que os mesmos ampliem seu repertório intelectual de conhecimento e de acesso às informações numa perspectiva integradora. Essa ação contribui para transformar o ato de aprender em uma atividade prazerosa e significativa, tanto para os docentes quanto para os discentes compreenderem as relações existentes entre os conhecimentos filosóficos e os diversos saberes. “A capacidade de contextualizar⁹ os conhecimentos imbricam-se com a destreza hermenêutica, assim como com a crítica.” (BRASIL, 2011, p. 57).

Para adquirir essa capacidade de contextualização, é necessária uma leitura analítica hermenêutica, partindo das partes para o todo e vice-versa, visto que o propósito é compreender aquilo que está sendo lido, o pensamento do autor, as linguagens, suas articulações, seu contexto sócio-histórico-cultural. A competência em leitura de textos filosóficos vai depender do desenvolvimento da capacidade de reflexão e crítica de cada estudante na apreensão de seu significado. Assim, a compreensão somente será efetivada, na medida em que os conhecimentos filosóficos forem interpretados a partir do ponto de vista do autor e no contexto da origem de seu pensamento.

Em síntese, entende-se que para fazer uma leitura e pesquisa do contexto sócio-histórico-cultural e suas origens de um determinado autor, é necessário dispor de fontes disponíveis, com traduções em português de boa qualidade, dicionários da própria área de conhecimento. Sabe-se que os acervos existentes nas escolas são precários que dificulta a coleta de informações, como também em algumas escolas não há dicionários da própria área, bem como a ineficiência da internet nas escolas que os educandos não têm acesso para pesquisa. Apesar disso, é possível desenvolver um trabalho de pesquisa bem elaborado, desde que haja um planejamento eficiente para ser viabilizado em sala de aula, além de nutrir, fortalece a aprendizagem tornando-a mais significativa.

⁹ Contextualizar significa localizar um conhecimento determinado no mundo, relacionando-os aos demais conhecimentos adquiridos em sala de aula e fora dela, o que necessariamente implica um trabalho interdisciplinar. (SEDUC/AM, 2012, p. 23).

1.5 As condições necessárias para que os educandos do ensino médio possam ler, compreender e interpretar obras filosóficas

Tendo como ponto de partida a LDB nº 9.394/96 em seu Art.36, § 1º, III, determinando que o educando ao final do ensino médio deve demonstrar o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, pode-se entender que os domínios desses conhecimentos elementares serão construídos ao longo do processo educativo, a partir dos conteúdos ministrados pelo professor. E que tem por finalidade a formação de competências e habilidades leitora indispensáveis para que os educandos exerçam sua cidadania nas múltiplas relações da vida humana, nas questões sociais, políticas, econômicas e culturais. É relevante enfatizar o papel e o esforço do educador na constituição de tais competências para o desenvolvimento dos educandos na aquisição do conhecimento filosófico, visto que, os estudantes chegam ao ensino médio com ausência de hábito em leitura de textos filosóficos.

Além disso, professores e alunos das escolas estaduais de ensino médio Seduc/Am se deparam com precariedade de condições em que tem de atuar com: mudança em número de aulas na grade curricular de uma aula semanal no 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio; falta de material didático na escola; limitadas fontes bibliográficas para pesquisa; salas superlotadas em torno de 45 a 50 alunos e dezesseis turmas para um professor ministrar aulas. Isso gera insatisfação por parte do professor que almeja desenvolver um bom trabalho. Na disciplina de Filosofia, percebe-se essa realidade de carência e condições de trabalho na escola, pois, a sala de aula é um espaço que o docente pode aproveitar para problematizar os saberes.

Esclarecendo esta afirmação:

É verdade que há grandes dificuldades a serem enfrentadas: despreparo e resistência dos alunos, condições materiais inadequadas, baixos salários, classes muito numerosas, jornada de trabalho excessiva e a consequente falta de tempo para preparar bem as aulas, entre muitas outras. Mesmo assim, há uma margem de liberdade que é de responsabilidade exclusiva do professor: aqueles 45 ou 50 minutos, ou um pouco mais, que ele passa com seus alunos em sala de aula constituem o seu tempo e o seu espaço próprio de atuação profissional e precisam ser reaproveitados da melhor maneira possível, a despeito de todas as diversidades (SILVEIRA, 2017, p. 115).

Nesse sentido, nas palavras de Silveira (2017) cabe aos educadores tomar consciência dessa realidade social existente, sabendo que isso não mudará de um dia para o

outro. Pois, a educação é um processo gradativo e que o conhecimento vai sendo adquirido com o passar do tempo, esta é a realidade em que se encontram as escolas de ensino público do Estado do Amazonas. Por isso que, o professor não poderá se esquivar do seu compromisso político que sua profissão exige, um comprometimento sério, com o objetivo de ensinar, que é sua tarefa no âmbito curricular e pedagógico, no sentido de subsidiar os educandos com conteúdo, que proporcione conhecimento de qualidade para a sua formação, habilitando-o a ser capaz de compreender a sociedade em seu contexto plural com sua diversidade.

Esse diálogo supõe mediações, dentre as quais se destacam aquelas exercidas pelo professor, pelo currículo e pelos conteúdos das disciplinas. É que este processo interativo de formação não ocorre só no âmbito da Filosofia, mas também no âmbito de todas as disciplinas (SEVERINO, 2009, p. 16).

Com base nas considerações de Severino (2009) e na LDB de nº 9.394/96, em seu Art. 1º, na qual estabelece que a educação abrange os processos formativos que advém de todo contexto da sociedade e, que é na escola por meio do ensino que os diversos saberes são sistematizados e organizados como direito subjetivo para todos os indivíduos, igualmente, o trabalho de formação no âmbito educativo que compete a todas as áreas do conhecimento. E a Filosofia também é responsável por esses processos formativos, quando deixa claro as finalidades específicas do ensino médio exposto na LDB “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, (BRASIL, 1996, Art. 35, inciso II, p. 28), reitera ainda reconhecendo que “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996, Art. 36, § 2º, p. 29). Portanto, o ensino de Filosofia é necessário e relevante por sua finalidade “[...] de preparar e equipar os alunos para a reflexão e compreensão crítica da realidade em que vivem e para o enfrentamento e a superação dos problemas com que deparam em sua prática social.” (SILVEIRA, 2017, p. 99).

Portanto, a legislação que rege a educação nacional e o pensamento de Silveira (2017), ora exposto, está ancorado e fundamentado nos princípios filosóficos na construção da formação humana, também na preparação para a construção de um pensamento crítico e reflexivo para que tenha um olhar aguçado sobre as coisas, enxergando além daquilo que se mostra e aparece à primeira vista, bem como, a partir daquilo que pensa, lê e entende a

realidade existente. Acredita-se neste tipo de ensino no campo da filosofia, necessário e importante na formação da cidadania dos educandos.

1.6 A importância do uso de textos filosóficos em sala de aula

A importância da utilização de textos filosóficos em sala de aula é definida nas finalidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde versa sobre “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, Art. 35, inciso III, p. 28). O ensino de filosofia constituído nessa perspectiva, pode melhorar e promover o desenvolvimento das competências e habilidades para a formação dos estudantes. Esse deve ser um dos mais importantes compromissos dos educadores, com a formação dos educandos, no sentido de formar bons indivíduos enquanto pessoa humana na escola e para a sociedade. Isso implica na capacidade de ensinar para que os mesmos possam:

- a) Respeitar o Regimento e o Projeto Político Pedagógico Institucional da escola, que representa uma consciência que todos deveríamos ter na escola, sabendo que nos espaços das instituições sociais e na sociedade existem regras que devem ser cumpridas e respeitadas. Esse é um dos passos primordiais nas relações sociais entre professores e alunos no contexto escolar;
- b) Saber ouvir, ser flexível e estar aberto a novas ideias, do que as outras pessoas têm a dizer, analisando os variados pontos de vista para fazer suas próprias escolhas e tomar as decisões com racionalidade e consciência;
- c) Respeitar o próximo se aprende no lar. A escola fortalece tal valor nas relações de convivência, isto é, o que o aluno aprende com os conteúdos ensinados servirá de referência para que ele exerça com as outras pessoas na sociedade. O respeito que o estudante recebe, ele também irá oferecer. As orientações que os estudantes recebem dos pais e professores, tornam-se significativas na formação dos educandos para que não tenham um tratamento de desrespeito com o próximo.
- d) Respeitar as diferenças sem preconceito, sem *bullying* ou outras formas de discriminação social. Importante é ensinar com o compromisso de que os educandos possam agir com boas maneiras, sem preconceito, sem discriminação,

seja pela cor da pele, raça, religião, classe social, opção de gênero, dentre outras diferenças.

- e) Aprender em todos os contextos. Isso possibilita a reconhecer a importância das interações sociais para o amadurecimento de compreender as igualdades e as diferenças entre os indivíduos.

Desse modo, visando a uma educação que promova a ampliação de competências e habilidades na maneira de pensar criticamente e reflexivamente, ou seja, de pensar por si e se colocar no lugar do outro, um pensamento acompanhado de boas razões para viver e compreender a complexidade do contexto sócio-histórico-político e cultural da sociedade em que se vive. Esse entendimento de uma educação voltada para a constituição de tais competências, implica na concepção e postura filosófica que o educador deve adotar diante do ensino da filosofia para a formação dos estudantes.

Essa prática deve ser exercida com competência técnica e pedagógica pelo educador no ensino da filosofia com o intuito de despertar o interesse dos educandos para o exercício filosófico. Nesse sentido, evidencia-se a importância e o valor que a prática de leitura de textos filosóficos exerce como um instrumento formador no desenvolvimento do pensamento crítico. O fato é que precisamos encarar o ato de ler como compromisso de mudança, de atitude e o desejo de querer isso para si.

Dessa maneira, o uso de texto filosófico em sala de aula é indispensável no ensino médio, por diversas razões, dentre elas:

- a) Facilita o trabalho pedagógico do professor e dos educandos diante da carência de livros didáticos de Filosofia nas escolas estaduais de ensino médio, assim como terão acesso a leitura de obras filosóficas;
- b) Aproxima os estudantes às fontes originais de produções dos próprios filósofos e a outras produções de textos científicos e literários. Essa aproximação proporciona condições para que os educandos compreendam a diferenciar os conhecimentos filosóficos dos diversos outros conhecimentos;
- c) Facilita a articulação da filosofia com outras áreas de conhecimento, contribuindo diretamente para o aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão de conteúdos filosóficos;
- d) Contribui servindo como fonte de referência para aumentar o repertório vocabular e a expansão do conhecimento dos estudantes;

- e) Proporciona a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a contextualização entre os conteúdos das disciplinas a um contexto social, possibilitando a reflexão e a compreensão da integração das diversas disciplinas;
- f) Contribui para consolidar a leitura, a escrita e a produção textual em sala de aula, tarefa que compete aos professores de todas as disciplinas da grade curricular de ensino, não apenas ao professor de Língua Portuguesa.

Essas contribuições são previstas nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2008, p. 37), no item referente à questão metodológica, em que destaca-se a relevância do professor em fazer uso de textos filosóficos em sala de aula, para melhorar o desempenho dos educandos no desenvolvimento de suas habilidades para leitura. O professor tem que ser atento na questão da escolha dos textos, ver se as traduções são de fontes confiáveis, se mantém a originalidade da palavra do autor do texto filosófico. No ensino da Filosofia, “[...] cabe ao professor recortar os textos de maneira a proporcionar uma compreensão mínima do assunto tratado, balanceando esse recorte com os critérios da viabilidade didática e da importância estratégica dos textos¹⁰.” Sobretudo, porque as produções filosóficas são compostas de problemas, soluções de problemas, métodos de investigação e conceitos, dentre outros que são peculiares à filosofia.

Considera-se que este material didático em muitas escolas do ensino médio ocupa um lugar de proeminência na vida escolar dos educandos, porque torna-se a única fonte de estudo para muitos estudantes, pois os mesmos muitas vezes não têm livros didáticos na disciplina de Filosofia. Então os professores utilizam outras estratégias didáticas: seminários, debates, pesquisas bibliográficas, painel integrado, trabalhos em grupos, entre outras estratégias, para despertar o interesse dos educandos pela filosofia. Reforçando esse argumento:

De modo algum, no entanto, os recursos didáticos acima mencionados podem substituir os textos específicos de filosofia que abordem os temas estudados, incluindo-se, aqui, 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 (SILVEIRA, 2017, p. 143).

Diante dessa compreensão, essas atividades didáticas são importantes no processo de sensibilização dos estudantes, porque através delas o professor busca comover,

¹⁰ Ver SILVA, Franklin Leopoldo e. História da filosofia: centro ou referencial? *In*: NETO, Henrique Nielsen (org.) **O ensino de Filosofia no 2º grau**. São Paulo: SOFIA/SEAL, 1986. p. 153-162.

aproximar, convidar e despertar nos mesmos o gosto em estudar determinado assunto. Porém, esses recursos didáticos não substituí os textos filosóficos, porque é a partir destes que basicamente os educandos serão qualificados para filosofar. Esse é um dos recursos, dadas às condições materiais que os estudantes têm para desenvolverem uma leitura filosófica, extraindo os conceitos e as informações novas que serão indispensáveis para a sua formação.

O que se observa nas escolas estaduais de ensino médio na visão de alguns professores que desenvolvem atividades referente a leitura e a produção textual são tarefas que compete apenas aos professores de Língua Portuguesa. Com isso, limita-se o trabalho com os textos nas demais disciplinas do currículo. Pois, pensar na formação do estudante para a leitura de textos filosóficos exige a cooperação de todas as disciplinas num esforço coletivo, se quisermos realmente modificar a forma de pensar e elevar o hábito desses estudantes.

Visto que, a natureza desse gênero textual, Chitolina (2015, p. 21) considera que o texto filosófico se caracteriza como discurso racional (logos), portanto, organizado, seguindo estrutura dissertativa-argumentativa, que tem como propósito sustentar uma tese, postular uma ideia, o que significa conceituar, problematizar e argumentar. Nesse sentido, um texto filosófico é um gênero de texto que se distingue de outros por diferenças marcantes, segundo seu estilo, seu posicionamento teórico, suas ideias, suas técnicas e suas linguagens. Os argumentos filosóficos apresentados nos textos possuem validade se estiverem uma estrutura lógica, consistência, coerência, encadeamento e rigorosidade. Portanto, todo texto filosófico segue uma ordem de composição de acordo com a exposição descrita pelo filósofo.

Conforme observado, nas descrições exposta por Chitolina (2015) essas características marcantes no discurso de um texto filosófico, torna-se perceptível quando o leitor desenvolve a leitura de um texto seguindo a ordem lógica do pensamento do autor, identificando o encadeamento das ideias, a consistência, a coerência, a credibilidade, a estabilidade do pensamento, se possui firmeza na sua proposição, no seu ponto vista, se há também contradição nos seus argumentos apresentados. É o princípio da demonstração, isto é, a forma como o autor expõe seus pensamentos, suas ideias, seguindo um raciocínio lógico que caracteriza um texto filosófico dissertativo-argumentativo, enquanto discurso racional que expressa a maneira de pensar e de agir diante de um determinado tema ou um certo assunto ou de determinado ente. Portanto, “[...] demonstrar significa provar

racionalmente a validade de uma tese, sua consistência, ou possibilidade lógica.” (CHITOLINA, 2015, p. 21). Enfim, os textos filosóficos são indispensáveis como instrumento pedagógico para a construção do filosofar e do desenvolvimento das competências leitoras dos educandos no ensino da filosofia, assim como para a formação dos mesmos.

1.7 As dificuldades e os estranhamentos que os educandos do ensino médio têm com os textos filosóficos

1.7.1 Gênero literário do texto filosófico

O texto filosófico se caracteriza pela sua forma¹¹ de ser, o modo pelo qual o autor expressa-se ou estrutura sua obra que escreveu. O estilo¹² são os traços que definem as características do autor de uma obra como ele exprimiu seu pensamento por meio da escrita. Visto que cada filósofo possui seu traço que define e marca sua característica própria de escrever. Platão, por exemplo, escreveu em forma de diálogo, onde há debatedores. O diálogo platônico, apresenta o filósofo Sócrates como personagem principal e suas falas expressam as ideias a serem transmitidas, em que há diferentes personagens argumentando e discutindo sobre uma determinada temática. Aliás, o diálogo não é apenas a forma como o filósofo se expressa, mas também o cerne de seu método filosófico de descoberta da verdade, que é o dialético. Esse procedimento consiste em apreender a realidade através de posições contraditórias entre os interlocutores ou debatedores, até que uma delas é finalmente entendida como verdadeira e a outra como falsa. A dialética

¹¹ Forma é a maneira, modo, tipo determinado sob cujo modelo se faz algo. O modo de expressar que o artista adota na criação ou composição de uma obra, usando os elementos adequados à sua arte. (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1992, p. 328).

¹² Estilo (*Style*). Conjunto de características que distinguem determinada forma de expressão. Em sua origem, no séc. XVIII, a noção de estilo foi expressa pelo lema francês considerada a manifestação na forma expressiva das características do sujeito em sua relação com o material empregado. Hegel considerou demasiado restrita essa concepção e incluiu no estilo também as determinações que as condições da arte em questão produzem na forma expressiva; nesse sentido, pode-se distinguir, por exemplo, na música o estilo gregoriano do estilo operístico; na pintura, o estilo histórico do estilo genérico, etc. Neste sentido, o estilo não seria o homem, mas a própria coisa. Em todo caso, porém, o estilo seria uma certa uniformidade de caracteres, encontrável em determinado domínio do mundo expressivo. O estilo nos revela como uma unidade de formas, de tônicas e de atitudes dominantes, numa complexa variedade de formas e conteúdo. Em latim, a palavra *stilus* da qual derivam as palavras “estilo” e “estilete” em português significa a arte ou o instrumento pontiagudo de osso ou metal usado para escrever sobre as tábuas de cera. Porém, de instrumento para escrever, *stilus* (estilo) passou a significar o traço definidor ou a característica original do pensamento ou da obra de um autor. (ABBAGNANO, 2007, p. 365).

platônica é um processo indutivo, que vai da parte para o todo, definido por pergunta e resposta. Isto é, “[...] a pergunta põe em movimento o pensamento, ao passo que a resposta produz um efeito paralisante e apaziguador.” (CHITOLINA, 2015, p. 22).

A dialética Platônica é uma arte de conversar que tem objeto e problema definido que visa a verdade, o belo e o bem, através de discursos curtos e alternados, obedecendo algumas regras, eles avançam nas discussões, na medida em que os debatedores concordam com a necessidade de avançar e que ambos devem estar empenhados na busca honesta e sincera da verdade. Nesse embate dialógico processa-se um ato de indagação e de averiguação, tendo em vista que o propósito da “[...] metodologia é o filosofar, o conteúdo a ensinar deverá reunir a atividade filosófica, a atitude filosófica e o tema filosófico.” (CERLETTI, 2009, p. 82).

Os filósofos como Aristóteles e Tomás de Aquino, escreveram em forma de tratado¹³, no sentido de esgotar inteiramente por completo um problema filosófico sob diferentes pontos de vista divergentes, isto é, o filósofo investiga uma série de questões que vão além de seu tempo. Assim, o tratado é um estudo mais taxativo, científico, de caráter filosófico, fundamentado e sistematizado sobre determinado assunto, tema ou problema, com o intuito de propor a apresentar uma teoria bem fundamentada e argumentada. Portanto, o tratado é um discurso longo e exaustivo.

Já Francis Bacon, Nietzsche, Wittgenstein, etc, inspiraram-se para escrever em forma aforismo¹⁴, que significa afirmar que é possível expor seus pensamentos, suas ideias com poucas palavras e ser compreendido, evitando as longas discussões a respeito de um determinado assunto, tema ou problema.

John Locke, David Hume, etc, optaram por escrever em forma de ensaios¹⁵ que pode ser compreendido como sendo um texto literário breve, dotado de uma capacidade intelectual excepcional, situado entre o filosófico e o didático, em que o autor expõe suas ideias, críticas e reflexões éticas e filosóficas a respeito de certo tema, assunto ou problema. É menos formal e mais flexível que o tratado. Constitui-se também na defesa de um ponto

¹³ Tratado sm. Estudo ou obra desenvolvida sobre uma ciência, arte, etc. (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1992, p. 684).

¹⁴ Aforismo (aphorismós: definição) máxima que exprime de forma concisa um pensamento filosófico, geralmente de caráter moral. Exemplo: Os pensamentos de Marco Aurélio e os aforismos de Schopenhauer. O estilo aforismático é característico de filósofos e pensadores tão diversos quanto, por exemplo, Nietzsche e Wittgenstein, e reflete, sobretudo no pensamento moderno e contemporâneo, uma concepção filosófica mais questionadora, provocativa e sugestiva do que propriamente teórica e sistemática. (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 9).

¹⁵ Ensaio - sm. 1. Prova, Experiência. 2. Exame, Estudo. 3. Tentativa. 4. Treino. Ensaio - Estudo literário menor que um tratado, sobre determinado assunto. (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1992, p. 269).

de vista pessoal e subjetivo sobre um tema diversificado de cunho humanístico, filosófico, político, social, cultural, moral, comportamental, literário, religioso, entre outros, sem que essa forma de pensar apresente verdades definitivas, mas apenas conclusões temporárias. “Ensaiar-se no pensamento é iniciar um processo de investigação sem pretender fazer afirmações definitivas.” (CHITOLINA, 2015, p. 23).

Há ainda filósofos que produziram diferentes gêneros textuais, como: Cartas filosóficas, contos, opúsculos, sumas, poesias, alegorias, etc, para expressar seus pensamentos de forma racional, criativa e reflexiva, enquanto possibilidade de entendimento da realidade existente.

Sabe-se que o discurso filosófico é demonstrado através dos argumentos apresentados na propositiva de afirmar ou negar algo de um problema. Apesar de comprovarmos a existência de diversos estilos de natureza filosófica, é exequível observar, nos textos filosóficos um traço comum como: a problematização, o questionamento e a investigação. Os textos filosóficos revelam características de seu autor por seu estilo individual e intelectual que dá à sua obra pela a sua forma de escrever. Sobretudo, porque cada filósofo elabora uma filosofia peculiar ao seu pensamento, que se distingue das demais filosofias, deixando suas características próprias.

Visto que, o estilo filosófico é uma expressão, um modo pelo qual se faz filosofia e cada filósofo se caracteriza pelo seu estilo e forma de se expressar que se constitui no seu modo peculiar de ser, mesmo fazendo parte da corrente de pensamento ou grupo “[...] de pensadores não por que concebem os mesmos pensamentos. Ao contrário, a semelhança que existe entre eles repousa sobre suas diferenças¹⁶”, na sua forma de ver e conceber os mesmos problemas e dar a estes respostas diferentes no exercício do filosofar.

Pois, no exercício do filosofar, Chitolina (2015, p. 26) afirma que é tarefa por excelência do filósofo evidenciar, revelar, mostrar, distinguir novos horizontes de interpretação, expor novas perspectivas, comparar as exigências do tempo presente com o passado da história da filosofia. Ser original significa regressar às origens da filosofia e do filosofar, ter a mesma postura e atitudes que tiveram os antigos filósofos, desejar saber, espantar-se, ter a admiração e a indagação radical diante do mundo e da realidade. Isto por que toda filosofia se assenta numa tradição, concernente à história da filosofia. O que parece ser novo é mais antigo do que pensamos, assim, esse reinventar, recriar, refazer,

¹⁶ Ver CHITOLINA, Claudinei Luiz. **Para ler e escrever textos filosóficos**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015. p. 25.

reproduzir, recompor, o objeto, o problema, o método e o significado da filosofia é função do filósofo. Percebe-se isto, quando fazemos leitura de textos filosóficos que fica evidente os pressupostos que definem o pensamento de um autor, o conteúdo e a forma que se constitui de problemas, de ideias e argumentos, a fim de possibilitar a comunicação entre o leitor e o autor.

Portanto, uma das dificuldades no processo da leitura filosófica que os educandos do ensino médio têm é identificar nos textos filosóficos os gêneros literários de investigação, exposição do pensamento do autor e a maneira que foi expresso seu pensamento a forma que escreveu: tratado, aforismo, ensaios, contos, diálogo, dentre outros.

1.7.2 A linguagem filosófica constituída no texto filosófico

A linguagem dos filósofos é um dos empecilhos para os estudantes do ensino médio lerem, compreenderem e interpretarem textos filosóficos. “Por ser um discurso originalmente reflexivo, a filosofia é encarnação radical da razão. Diz-se que filosofar é pensar, é explicitá-los.” (PORTA, 2007, p. 46). Isso por que o pensamento filosófico é a maior expressão do desejo pela busca do conhecimento sobre as coisas, que se constitui como exercício crítico do pensamento, que requer de cada filósofo critérios peculiares para imaginar, discernir as ideias e de formular problemas.

A linguagem filosófica segue uma ordem de apresentação, uma organização e ordenação lógica que se encontra em seu pensamento, demonstrando e provando por intermédio de raciocínios e argumentos suas teses e teorias, sem perder de vista a coerência, a coesão, a progressão do pensamento, as regras gramaticais, a estrutura de um texto filosófico deve ser organizada, para que os leitores possam ter a compreensão das ideias expostas pelo autor.

É importante ressaltar que, para muitos estudantes os textos filosóficos parecem uma coisa intrigante, algo nada atrativo, um conhecimento nada útil para a vida. Nota-se que muitos deles não conseguem entender, porque consideram um conhecimento intelectual e de linguagem complexa, com um vocabulário erudito e que os mesmos não estão adaptados a esse tipo de linguagem e de leitura, mesmo lhes sendo dadas orientações de como desenvolver uma leitura e interpretação dos textos.

Muitas vezes, a causa do não compreender e entender uma linguagem filosófica não diz respeito à filosofia, mas à ausência de conhecimentos adequados da própria linguagem gramatical por parte dos educandos. A dificuldade torna-se visível quando chega ao final de cada bimestre quando o professor olha a aparáta de nota e observa o baixo rendimento escolar da turma em detrimento aos desinteresses pelas aulas de Filosofia que deriva, em boa parte, da ausência de compreensão dos conteúdos em relação à leitura e à interpretação de textos filosóficos, e ainda, a apatia de estudar as teorias filosóficas, pois esta disciplina para muitos educandos é difícil e inútil.

É salutar apresentar algumas das dificuldades que os educandos do ensino médio têm quando observamos os mesmos no cotidiano em na sala de aula, durante as atividades propostas e percebemos que essas dificuldades em sua maioria são de natureza sociais e psicológicas que muitas vezes interferem no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos, tais como:

- a) No âmbito pessoal, destacamos: a atenção, o afeto, o interesse e a motivação, entre outros, que os educandos muitas vezes não têm na família e nem na escola;
- b) Socioeconômico: muitos são pertencentes às famílias de baixa renda. As desigualdades sociais, as condições habitacionais de moradia, ambientes repressivos, relações interfamiliares e desestruturação familiar, etc;
- c) Institucional: a escola não é atrativa, a pobreza de estímulo que a escola e a família proporcionam aos estudantes, métodos de ensino impróprios e inadequados, dentre outros, que interferem no processo da leitura de um texto filosófico, considerando como algo difícil e cansativo.

Na prática da comunicação, porém, os sujeitos humanos sofrem, em todas as fases do processo, uma série de interferências subjetivas e culturais que põe em risco a 'objetividade' da comunicação, impedindo que tanto a codificação como a decodificação da mensagem possam ser realizadas. Daí se fazerem necessárias algumas precauções, certos cuidados para minimizar esses riscos e garantir que a mensagem seja adequadamente codificada e decodificada (SEVERINO, 2010, p. 09-10).

Partindo dessa compreensão exposta por Severino (2010), mesmo com todas essas dificuldades de natureza social, psicológica e cultural, é possível que os estudantes avancem na fase do processo da leitura, se houver por parte dos mesmos empenho e dedicação para adquirir as qualificações necessárias de fazer uma leitura filosófica. Essa possibilidade existe desde que realize uma releitura para compreender e entender a

mensagem codificada do autor. Para isso é necessário que os sujeitos construam competências básicas para aprender a ler de modo filosófico, ou seja, adquirir os pré-requisitos necessários de como ler textos filosóficos.

Assim, a grande dificuldade em se ler um texto filosófico consiste em localizar e desatar o ‘fio da trama’ (do tecido), a fim de encontrar seu início, meio e fim. Pelo o ato de ler faz-se a reconstrução lógica e ‘metodológica’ do texto. Se não se pode conhecer *a priori* o modo como um texto deve ser lido, então cabe ao leitor, empreender várias leituras se quiser compreender a estrutura profunda do texto. Ora, a leitura filosófica acontece propriamente no momento da ‘releitura’ do texto filosófico (CHITOLINA, 2015, p. 28).

Nesse sentido, Chitolina (2015) esclarece alguns pontos das dificuldades e dos estranhamentos que os estudantes do ensino médio têm e sentem na leitura de um texto filosófico, quando os estudantes não conseguem entender e nem compreender o “fio da trama” do texto, o que é empecilho para a aprendizagem. E o autor propõe caminhos para a superação de tais dificuldades no processo de uma leitura filosófica, afirmando a necessidade de se empreender várias releituras para compreender a estrutura do texto. Os textos filosóficos estudados em sala de aula possuem termos técnicos, conceitos, linguagem, acontecimentos e personagens históricas, que não são do conhecimento da maioria dos estudantes da escola média, pois a leitura filosófica é eminentemente uma atividade racional e rigorosa.

Portanto, os textos filosóficos não estão estruturados, mapeados, organizados didaticamente. Eles são constituídos de problemas. Essa parte cabe aos leitores organizá-los para ter uma compreensão. Ressalta-se também que os discentes estão acostumados a desenvolverem leituras de textos didáticos e literários, que são muito usuais no seu cotidiano escolar, textos que já vem todos estruturados de forma clara para ser bem compreendidos, direcionado intencionalmente para instruir e que, portanto, os estudantes não têm muito trabalho de ler e entender.

1.7.3 Conceitos filosóficos que fazem parte dos textos

O professor de filosofia tem uma grande contribuição para minimizar as dificuldades que os educandos possuem diante da leitura e entendimento dos textos filosóficos. Compete ao mesmo proporcionar uma formação sólida, fornecendo os requisitos básicos e necessários para ajudar os alunos a desenvolver as competências, as

habilidades e a maturidade intelectual, contribuindo assim para o avanço na compreensão do pensamento dos autores. Isso nos remete a refletirmos numa prática pedagógica diferenciada no ensino de filosofia em sala de aula, de maneira que possibilitem aos educandos do ensino médio, no exercício da leitura dos textos filosóficos, a aquisição do conhecimento. Daí afirmar que, os textos filosóficos diferem de textos científicos, didáticos, literários dentre outros, como foi citado acima, porque além do cientista, das teorias, o filósofo, como também, é um criador de conceitos e termos que utiliza para exprimir sua ideia, seu pensamento por meio do discurso. É portador da criação e recriação do conceito filosófico, bem como o modo como utiliza a linguagem para fazer filosofia. Os termos e conceitos encontrados nos textos de filosofia não são do uso habitual dos estudantes, o que torna complicado a leitura e compreensão das ideias filosóficas pelo leitor.

Na realidade, há algo de verdadeiro na crença de que o exercício do filosofar implica certo grau de dificuldade. Com efeito, a filosofia supõe, necessariamente, a superação do senso comum, o que, por sua vez, requer o domínio, a apropriação de teorias, conceitos, categoria de análise, a linguagem filosófica e método rigorosos de reflexão necessários a uma compreensão mais elaborada e crítica da realidade. Ora, como se adquire esse domínio? Conhecendo o pensamento dos filósofos, que ao longo da história, buscaram respostas para os problemas mais relevantes de seu tempo, desenvolveram e sistematizaram teorias, conceitos e métodos de reflexão. Isso significa que o filosofar exige o estudo atento e rigoroso da história da filosofia e das obras dos principais filósofos, tarefa que, convenhamos, nem sempre consegue ser agradável e prazerosa (GRAMSCI, 1986, p. 80-81).

Nesta perspectiva, Gramsci (1986) salienta que o exercício do filosofar remete a certo grau de obstáculo, que para superá-lo é necessário adquirir uma maturidade intelectual para filosofar e ultrapassar toda forma do senso comum. E propõe que essa superação encontra-se na apropriação dos conceitos e teorias filosóficas para capacitá-los a adquirir o domínio desse conhecimento, que certamente exigirá estudos aprofundados com certo rigor que se encontra na própria produção filosófica. Desse modo, “[...] o exercício do filosofar consiste num trabalho intelectual, por vezes árido, penoso, que exige de quem o pratica coragem, paciência, dedicação, disposição física e intelectual, atenção e disciplina, e que nada tem de espontâneo e corriqueiro”. (SILVEIRA, 2017, p. 81). Daí os educandos podem exercitar o filosofar a partir dos acervos culturais disponíveis na Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio - SEDUC/AM, onde estão elencados os conteúdos da produção filosófica para o ensino da filosofia.

Os autores Deleuze e Guattari (1992, p. 12) ressaltam que, desde sua procedência, o conhecimento filosófico abriu novas perspectivas no discurso filosófico, fazendo uso de metáfora, criando novos conceitos¹⁷ na linguagem para dizer o que pensa. Por isso que os autores consideram que o filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Isso significa dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, mas de problematizar o conceito de pessoa, da existência humana, da sociedade, da realidade em que vive e dar resposta a partir de sua investigação para os eventuais fatos ou acontecimentos.

Neste sentido, a filosofia é a disciplina que consiste em criar conceitos, que desenvolve uma linguagem específica que lhe é própria, fazendo surgir e existir novos significados e termos¹⁸, ampliando assim, a capacidade do ser humano para pensar. Portanto, daí afirmar-se que o filósofo é, por assim dizer, um inovador e inventor de conceitos, que introduz um novo estilo, uma nova forma de pensar e exprimir suas ideias e sentimentos daquilo que pensa, como também é crítico e reflexivo da própria linguagem. Pois, o filósofo prevalece das palavras para expor a verdade sobre os fatos, as coisas, as sociedades, os acontecimentos e o modo como compreende a realidade.

¹⁷ Conceito (lat. conceptum: pensamento, ideia) 1. Em sentido geral, o conceito é uma noção abstrata ou ideia geral, designando seja um objeto suposto único exemplo: o conceito de Deus, seja uma classe de objetos exemplo: o conceito de cão. Do ponto de vista lógico, o conceito é caracterizado por sua extensão e por sua compreensão. 2. Para Kant, o conceito nada mais é do que uma encruzilhada de juízos virtuais, um esquema operatório, cujo sentido só possuiremos quando soubermos utilizar a palavra em questão. Ele distingue: a) os conceitos a priori ou puros: conceito de unidade de pluralidade, de causalidade etc.; b) os conceitos a posteriori ou empíricos: conceito de vertebrado, conceito de prazer etc. 3. Termo chave em filosofia, o conceito designa uma ideia abstrata e geral sob a qual podemos unir diversos elementos. Só em parte é sinônimo de ideia, palavra mais vaga que designa tudo o que podemos pensar ou que contém uma apreciação pessoal: aquilo que podemos pensar de algo. Enquanto ideia abstrata construída pelo espírito, o conceito comporta, como elementos de sua construção: a) a compreensão ou o conjunto dos caracteres que constituem a definição do conceito (o homem: animal mamífero, bípede etc.); b) a extensão ou o conjunto dos elementos particulares dos seres aos quais se estende esse conceito. A compreensão e a extensão se encontram numa relação inversa: quanto maior for a compreensão, menor será a extensão: quanto menor for a compreensão, maior será a extensão. (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 39).

¹⁸ TERMO (gr. lat. Termine). Os significados principais são os seguintes: O signo linguístico ou conjunto de signos. Este é o significado que mais diz respeito à filosofia. 2- Qualquer objeto ou coisa a que um discurso se refira. Nesse sentido, é sinônimo de objeto ou de coisa. 3- Limite de uma extensão. 4- Ponto de chegada de uma atividade ou resultado de uma operação. Nesse sentido, por exemplo, o termo da vontade é a ação, o termo do intelecto é o conhecimento; 5- Ponto de partida ou ponto de chegada de um movimento. No primeiro significado, que interessa à lógica, é possível distinguir os seguintes significados subordinados: a) os elementos que compõem as premissas do silogismo categórico: sujeito e predicado; b) todos os componentes simples presentes nas proposições; nesse sentido, são termos não só o sujeito e o predicado, mas também os verbos, as preposições e as conjunções, ou seja, os componentes sincategoremáticos ao passo que as proposições não são termos porque não são simples; c) todos os componentes das proposições, tanto simples quanto complexos. Nesse sentido, são termos não só o sujeito, o predicado, o verbo e os componentes sincategoremáticos, mas também as proposições, já que podem fazer parte de outras proposições. (ABBAGNANO, 2007, p. 956-957.)

Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres, é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimento [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 46).

Conforme destaca Deleuze e Guattari (1992), essa experiência do pensamento filosófico, de evidenciar os acontecimentos das coisas e dos seres, implica na originalidade que os filósofos têm na sua maneira de pensar criticamente, tanto para reconstruir novos conceitos, novas proposições, etc, que foi possível desenvolver suas teorias, quanto das respostas que deram aos problemas filosóficos pertinentes de sua época, na qual foi viável investigar, construir, sistematizar seus conceitos e seus métodos reflexivos filosóficos. Para que os estudantes tenham essa compreensão, precisam conhecer o pensamento dos filósofos, isto é, ir nas suas próprias fontes originais das obras filosóficas, desenvolvendo a leitura dos textos filosóficos como sendo indispensáveis para decodificar as ideias escrita pelo autor, como também, sendo uma etapa necessária do processo de comunicação que é realizada por aqueles que leem os textos. A escrita é onde se encontra o processo de codificação da mensagem, ou seja, as ideias, os interesses, os sentimentos, os argumentos e propósitos do autor ao escrever sua obra.

No processo da leitura dos textos filosóficos as dificuldades aparecem quando os educandos se deparam com termos ou conceitos que não fazem parte do vocabulário deles, mas que fazem parte da linguagem erudita, estruturada de acordo com as regras gramaticais de uma determinada língua. Porém é pela mediação dos conceitos e ideias que os filósofos transmitem suas mensagens que se encontram nos registros dos textos escritos. Para Ricoeur (1988, p. 53), “[...] é a escrita que permite o pensamento do autor sobreviver (permanecer vivo) ao longo do tempo.” A escrita filosófica é construída obedecendo a estrutura gramatical de uma língua, de tal modo, que as partes de um texto relacionam-se, formando um todo coeso e embrincados pelos elementos enunciativos, os argumentos, as teses, que fazem parte dos discursos filosóficos.

Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes. No caso do conceito de Outrem, como expressão de um mundo possível num campo perceptivo, somos levados a considerar de uma nova maneira os componentes deste campo por si mesmo: outrem, não mais sendo nem um sujeito de campo, nem um objeto no campo, vai ser a condição sob a qual se redistribuem, não somente o objeto e o sujeito, mas a figura e o fundo, as margens e o centro, o móvel e o ponto de referência, o transitivo e o substancial, o comprimento e a profundidade... Outrem e sempre percebido como um outro, mas em seu conceito, ele é a condição de toda percepção, para os outros como para nós. E a condição sob a qual passamos de um mundo a outro.

Outrem faz o mundo passar, e o 'eu' nada designa senão um mundo passado (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 30).

Nessa visão de Deleuze e Guattari (1992), todos os conceitos, por sua vez, estão ligados a uma problemática e historicidade, pois há aqueles que permanecem ao longo do tempo e outros mudam, transformam-se ou são substituídos por novos. Cada filósofo cria seus próprios conceitos e define-se nas relações com os outros conceitos e um conceito pode incorporar diversos outros, que, para serem comunicados, precisam também ser simbolizados, mediados, o que ocorre graças aos termos, às palavras.

Assim, para os estudantes adquirirem o entendimento de um conceito, devem passar necessariamente pela leitura da palavra e dos filósofos. Essa é uma difícil tarefa para os estudantes, tendo em vista que cada filósofo escreve ou fala por meio de conceitos que estão além da gramática de sua língua. Portanto, os textos filosóficos trazem a “[...] mensagem codificada sob forma linguística de raciocínio. [...], construído sobre a base do encadeamento lógico de conceitos, ideias e juízos.” (SEVERINO, 2010, p. 12).

Portanto, é necessário que os estudantes desenvolvam habilidades para lerem os textos de forma proveitosa, decodificando a mensagem, percorrendo o raciocínio do autor e identificando os códigos linguísticos. Para tanto, terão que dispor de dicionários de filosofia ou do próprio autor, organizarem um fichário, construir um glossário para as teorias, os conceitos empregados pelo filósofo, consultar os autores citados no texto, etc.

1.7.4 Outras dificuldades e estranhamentos que os estudantes podem encontrar na leitura de textos

Analisando a problemática das dificuldades e estranhamento que os estudantes encontram na leitura de diversos textos, observa-se que os mesmos não conseguem produzir ou até mesmo ler e interpretar textos simples de qualquer natureza como: literário, didático, narrativo. Neste sentido, apresenta-se como hipótese que a falta de base é o maior problema da não compreensão da leitura de alguns textos em estudo nas salas de aula, visto que a leitura e interpretação é pouco explorada, bem como se escreve pouco durante o acesso e a permanência que os estudantes tem na educação básica. Essa realidade não condiz com a finalidade proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 24-27).

A legislação que rege a educação nacional deixa claro quando afirma que a educação básica, corresponde a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio, é composta por etapas e níveis de ensino que correspondem aos pilares básicos de extrema importância para o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos educandos no processo de aprendizagem, para que os mesmos possam adquirir o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Essa base necessita ser fortalecida por profissionais responsáveis e comprometidos com a formação dos mesmos no ofício de sua função em proporcionar uma educação com qualidade, como também auxiliar e estimular os educandos a ler, a pensar, a gostar de estudar para desenvolver suas potencialidades intelectuais.

Nas últimas décadas, observa-se que o problema de leitura e aprendizagem de textos vem sendo bastante discutido por diversos professores que atuam na educação básica e muitos assinalam que suas causas são provenientes de fatores exteriores e individuais derivados das condições ambientais, psicológicas ou metodológicas em que se encontram os educandos na questão da leitura, escrita, cálculo.

Portanto, esses são apenas alguns problemas com os quais professores da educação básica se defrontam no cotidiano de muitas escolas da rede estadual e municipal de ensino do Amazonas que afetam diretamente na aprendizagem, dentre esses problemas, existem outros também que podem ser caracterizados e evidenciados como dificuldades que os educandos têm diante da leitura de textos filosóficos por não conseguir fazer uma análise textual, análise temática, análise interpretativa, entre outras, que acarreta em desinteresse, baixa estima, abandono escolar, etc.

1.8 Sugestões metodológicas para superar as dificuldades de leitura

1.8.1 Análise textual

A análise textual para muitos estudantes tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio é uma das dificuldades decorrentes da ausência do hábito de leitura que está sempre presente na vida dos estudantes amazonenses e brasileiros. Essas dificuldades se encontram nas disciplinas de língua portuguesa que é disciplina que trabalha com leitura e compreensão de texto. Como também nas outras disciplinas que desenvolvem atividades relacionadas a leitura, por isso, é necessário investir no exercício da leitura de texto desde o início da trajetória escolar dos educandos para desenvolver o gosto pela leitura. Assim, a leitura amplia a capacidade de entendimento e compreensão sobre as coisas, as pessoas, o mundo e a sociedade em que vive, pois na vida escolar dos educandos a leitura é indispensável.

Na sociedade contemporânea, observa-se que com toda a evolução dos recursos tecnológicos como: celulares, aplicativos, internet e outros, é muito difícil o educando querer pegar um livro para ler. Por isso, na escola, os educandos necessitam serem estimulados e incentivados pelo desejo do hábito da leitura, mesmo que seja um texto da internet de interesse deles como: revistas, jornais, músicas, contos, histórias que possam envolver os educandos nesse processo.

A dificuldade de fazer uma análise textual também interfere na aprendizagem de outras disciplinas. Podemos ressaltar que às vezes o educando não consegue desenvolver uma questão ou um problema que envolve o raciocínio matemático, por não saber ler e interpretar o enunciado proposto que os torna um analfabeto funcional, que é aquela pessoa que sabe ler, mas não consegue processar as informações necessárias para resolução do problema e como resultado temos o fracasso escolar.

Ressalta-se que, a análise textual é indispensável, pois é uma das formas de aproximação entre o leitor e o texto a ser explorado, por meio do qual as ideias formuladas no texto serão desvendadas e reveladas. Essa etapa torna-se pré-requisito para o desenvolvimento das outras análises que terão que fazer.

Para a realização de uma análise textual é necessário que os educandos desenvolvam alguns passos a seguir, segundo o entendimento de Severino (2010, p. 14-15):

- A primeira coisa a se fazer é delimitar a unidade na qual se vai fazer a leitura, visto que a leitura deve ser realizada por partes, como por exemplo, podemos destacar um capítulo de um livro, uma parte desse capítulo, uma seção, uma parte do texto que forme uma unidade ou até um parágrafo, passando-se a seguinte fase somente quando a anterior estiver concluída;
- Nesta etapa, é necessário ler a unidade de leitura do começo ao fim, sem se preocupar em desenvolver uma leitura profunda sobre o texto. O tamanho de cada unidade deve ser estabelecido em função da maior ou menor facilidade do texto e da familiaridade do leitor com o assunto;
- O tempo disponível para leitura deve ser levado em conta, no sentido de que a leitura não deve ser feita sob muita fragmentação, evitando-se intervalos muitos grandes entre uma etapa e outra;
- Enumere as dúvidas, os vocabulários desconhecidos e pontos que requerem posteriores esclarecimentos que possam prejudicar a compreensão do pensamento do autor. Nesse momento, a descoberta de pontos de dúvidas é mais importante que a própria compreensão em si;
- Deve-se levar em conta o perfil geral do texto: identificar sua finalidade, a oportunidade de sua produção, sua natureza, como surgiu, porque foi escrito, para que, a que público se destina. Trata-se de fazer uma contextualização geral do texto, essas informações muitas vezes encontram-se no próprio texto;
- Após a primeira leitura, é necessário solucionar as dúvidas assinaladas, buscando conhecer o sentido dos termos desconhecidos e verificar o seu significado no contexto;
- Deve-se informar melhor a respeito do autor, isto é, sobre sua vida profissional, obra, formação e outros aspectos relevantes;
- Desenvolva um esquema provisório do texto estudado.

Reforçando a ideia de Severino (2010), sobre a análise textual Chitolina (2015, p. 221), ressalta que:

A análise textual é uma leitura de inspeção, é a primeira leitura, por isso, é rápida. Através dela buscamos saber quem é o autor. Qual o seu estilo, sua época. Mediante essa leitura temos uma visão de conjunto do texto, conhecemos o vocabulário usado, as teorias que embasam o texto, os autores que foram citados pelo autor do texto, a sua estrutura redacional, o gênero literário e os elementos do texto. É uma leitura de reconhecimento.

Portanto, esses esclarecimentos e orientações apresentadas pelos autores Severino (2010) e Chitolina (2015), como estratégias para facilitar o processo de leitura e compreensão de um texto. São técnicas ou métodos que muitas vezes os professores utilizam em sala de aula para facilitar o entendimento e ter uma visão global de conjunto sobre o texto, fazendo com que os educandos possam identificar o propósito do autor, seu objetivo, sua finalidade, sua natureza, como surgiu, porque foi escrito, para que, a que público se destina e qual a mensagem que o autor quer transmitir. Em síntese, trata-se de fazer uma contextualização geral do autor e de sua obra. E, nem sempre os educandos conseguem um resultado satisfatório, porque seu conhecimento está aquém para compreender os argumentos explícitos no texto.

1.8.2 Análise temática

A análise temática é uma etapa considerada para muitos estudantes complexa, porque o objetivo principal é a compreensão sobre o todo do texto, para isso, é necessário retirar todas as dúvidas possíveis, pois a leitura visa obter esta visão do todo, dividindo em partes, interpretando cada uma delas, para a compreensão do todo. Essa parte é importante porque propõe ao leitor uma compreensão e apreensão da ideia central do texto. Ela é o procedimento que direciona o trabalho e o argumento do autor. Para descobrir a ideia central, deve-se fazer alguns questionamentos:

- Do que trata o texto?
- Do que fala o autor?
- Qual o assunto abordado?
- Qual o problema que o texto apresenta?
- Quais as soluções apresentadas pelo autor?
- Qual a tese defendida pelo autor?
- O que o autor prova com sua argumentação?
- Qual o autor pensa sobre sua produção?

Desse modo, o leitor é guiado por esses questionamentos, perguntando, indagando o autor na possibilidade de saber quais respostas que o texto lhe dará. Essa etapa de leitura exige por parte do leitor habilidades e conhecimentos para a decodificação da mensagem do autor. Ter no mínimo conhecimento prévio é, pois, requisito de grande importância para uma boa compreensão leitora de um texto. É neste momento que o leitor lança mão dos conhecimentos adquiridos que possui sobre determinado assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para compreender as partes de um texto num todo coerente. Assim, pode-se afirmar que os conhecimentos prévios são conhecimentos retidos e armazenados na memória do leitor que são reconstruídos durante o processo de compreensão de um texto.

Para minimizar essas dificuldades que os leitores têm diante da análise temática de um texto é necessário que o mesmo siga alguns procedimentos que são indispensáveis para a compreensão do texto:

- Desenvolver uma leitura atentamente para descobrir qual é o problema que motivou o autor a escrever o referido texto;
- De que maneira o autor aborda a temática e expõe sua problemática;

- Quais os pressupostos que fundamentam sua argumentação e sua conclusão;
- Identificar o raciocínio lógico e coerente do autor;
- Identificar se os argumentos propostos pelo autor são convincentes;
- Caracterizar e identificar se as ideias secundárias ou complementares, fazem parte da argumentação para tornar o texto mais sólido;
- Ter capacidade para construir um esquema das ideias do texto.

A análise temática é uma técnica de leitura que permite ao leitor compreender o que lê, ou seja, aquilo que o autor quis dizer. Por essa razão, o leitor, ao realizar a análise temática é reconduzido a um nível de profundidade tal que a sua preocupação é a de saber qual é a tese do autor e seus argumentos de defesa (CHITOLINA, 2015, p. 215).

Chitolina (2015) salienta que a análise temática tem a exigência de que o leitor necessita compreender aquilo que se leu, ou seja, a mensagem expressa pelo autor, o que ele quer transmitir aos ouvintes. Pois nessa fase, apresenta “[...] a posição do autor, o conteúdo que ele quer transmitir por meio do seu texto. Da parte do leitor, representa o esforço de bem ouvir o autor, deixando-o falar, sem se intrometer nas suas posições.” (SEVERINO, 2010, p. 19). É uma fase da leitura onde se busca a compreensão com objetividade e clareza das ideias expostas pelo autor no texto. Portanto, é um nível de leitura elevadas para os educandos, pois é o momento em que os mesmos têm que possuir o domínio da leitura para compreensão e apreensão das ideias do autor no texto.

1.8.3 Análise interpretativa

Nas etapas anteriores o leitor foi apenas ouvinte. Agora o leitor será um participante do processo, em que manterá um diálogo com o autor, interferindo e interpretando o que aprendeu ou conseguiu assimilar do texto. A leitura interpretativa implica numa leitura mais enraizada no texto, buscando a essência do que o autor quer nos transmitir, seus pressupostos, seus argumentos, sua tese se tem coerência ou não. Trata-se de questionar o autor, seus argumentos, seus pontos de vista, suas ideias e seus valores. Nesse sentido, o leitor cumpre um papel também como participante, por isso, a leitura interpretativa é considerada uma leitura crítica e reflexiva.

Mas, um questionamento é oportuno fazer. O que se entende por interpretar?

A palavra interpretar tem origem do latim *interpretare* que significa “[...] explicação, sentido”. “Ajuizar a intenção, o sentido de. Explicar ou declarar o sentido de

texto, lei, etc. Interpretação significa o ato ou efeito de interpretar. Explicação. Arte e técnica de interpretar. Modo de interpretar.” (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1992, p. 397). A interpretação pode ser caracterizada como o processo que leva o leitor a compreender, explicitar ou declarar o sentido de determinado texto que leu. O significado da palavra interpretar também pode fazer referência à ideia de explicar ou declarar o sentido de algo, que diz respeito tanto ao processo quanto ao resultado de alguma coisa que é fruto da ação pedagógica, como na prática da leitura, onde o leitor utiliza diversos procedimentos mentais para compreender, interpretar e criticar um determinado texto, além de poder fazer e expor suas considerações de um modo pessoal a respeito do texto.

Quando nos referimos ao termo da análise interpretativa, podemos atribuir diversos significados como: esclarecimento, revelação, entendimento, olhar com profundidade, perspectiva, crítica, etc. Interpretar “[...] é tomar uma posição própria a respeito das ideias anunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar a fecundidade das ideias exposta, é cotejá-las com outros, é dialogar com o autor [...].” (SEVERINO, 2009, p. 94).

De maneira geral, a leitura é um processo e um exercício que conduz ao desenvolvimento de hábito na qual é possível construir a experiência de pensamento do autor. Reforçando este argumento:

[...] busca-se interpretar, exercer a crítica, trazer à superfície o que se encontra oculto na profundidade (no subsolo) do texto. Nesse sentido, ler é um movimento de emersão (saída) do texto. Porém, a emersão do texto só é possível após a imersão. O leitor é sempre um interprete, por isso, seu olhar não é neutro (desinteressado). Na leitura interpretativa, busca-se exercer a crítica (interna e externa), avaliar os méritos e apontar as contradições. Trata-se de aquilatar o valor dos argumentos, suas possibilidades e limites, as lacunas e os problemas ou (implicações) que decorrem da posição assumida pelo autor do texto (CHITOLINA, 2015, p. 77-78).

No entendimento de Chitolina (2015), a leitura interpretativa refere-se a explicitar o que se encontra escondido no discurso do autor, ou seja, a mensagem que o texto quer transmitir ou revelar para o leitor. Para que essa interpretação seja eficiente e eficaz, é necessário mencionar algumas características e requisitos que fazem parte do texto, como: conexão, coerência, concordância, uso gramatical correto, para que o leitor tenha uma boa compreensão sobre o texto.

Seguem-se alguns passos ou roteiro para desenvolver uma leitura interpretativa, com base nas ideias de Severino (2010, p. 20-21):

- O leitor deve verificar a situação do conteúdo da unidade no contexto da obra de onde ela foi extraída, bem como no conjunto do pensamento do autor;
- A situação do autor no âmbito do pensamento teórico, na história do pensamento de sua área de reflexão. Analisar como o texto em questão está relacionado com o restante da obra do autor a que concepção filosófica o autor está associado se sua contribuição é original;
- A explicitação dos pressupostos implicados no texto. Pressupostos são ideias que nem sempre estão claramente expostas no texto e, que são princípios que justificam, fundamentam as ideias defendidas pelo autor no texto, dando-lhe coerência. Ou seja, ler o que se encontra nas entrelinhas, descobrir e inferir o que está implícito no texto e que serviu de base para o autor fundamentar seu raciocínio;
- O levantamento de ideias associadas às que estão presente no texto. Aqui estão em pauta aquelas ideias semelhantes, convergentes ou divergentes com as do autor, que são sugeridas quando discutimos com ele. É hora de comparar, de aproximar posições, de destacar diferenças;
- A formulação de críticas à construção do texto, bem como o ponto de vista do autor: críticas positivas e negativas. Neste momento, o leitor busca formular um juízo crítico, tomando uma posição pessoal fundamentada em relação ao texto estudado, procurando apoiar-se em argumentos válidos, lógicos e convincentes (atitude científica de julgamento). Neste quesito, busca-se elaborar um resumo crítico do texto em estudo.

Nessa perspectiva, é a partir da leitura e releitura de um texto que o estudante será capaz de atribuir-lhe significação por aquilo que leu, conseguindo relacioná-lo com outros contextos. Dessa maneira, adquirir e aprender a desenvolver a capacidade de ler não é tarefa fácil, principalmente, para aqueles educandos que não possuem familiaridade e gosto pela leitura, visto que nesse processo exige-se por parte do leitor uma vontade de entregar-se à leitura, ou rebelar-se contra ela. É o que acontece com a maioria dos estudantes quando não conseguem se encontrar na leitura e a angústia é o seu consolo por não conseguir entender o texto.

Uma importante causa do não-entender não diz respeito à Filosofia, mas a falta de conhecimentos adequados da própria língua. [...]. O não entender de natureza propriamente filosófica é, em geral, a consequência de que algo não está explicitado no texto, ainda quando constitua sua premissa, ou, em termo mais genéricos, de que, em realidade, não possuímos os pressupostos necessários. Em

tal caso é recomendável suspender de modo provisório a leitura do texto até possuir uma formação adequada (PORTA, 2007, p. 57-58).

Na visão de Porta (2007), o não entender um texto é muitas vezes falta de conhecimento adequado da própria língua, ou seja, que os educandos ainda não se encontram qualificados para a leitura de um texto mais complexo. Porta (2007) salienta sobre a necessidade dos educandos se capacitarem, adquirindo uma boa formação para a leitura de um texto. Sobretudo porque, no processo de leitura, entendimento e compreensão de um texto exige do leitor um prévio conhecimento de mundo, de contexto, de realidade. Não se pode compreender e interpretar um texto sem ter uma base. Essa tarefa exige dos educandos uma formação adequada que somente é possível mediante ao exercício da prática de leitura, pois esta lhes proporcionará uma cultura linguística e vocabular aprimorada de palavras e significados.

Desse modo, o estudante leitor precisará fomentar outros recursos metodológicos além do conhecimento da linguagem para a realização da leitura e entender um texto.

O esforço pelo entender tem uma boa dose de luta contra o egocentrismo, contra o tácito impor ao autor aquilo que, desde sempre, nos pareceu razoável. O que impede a compreensão são, não poucas vezes, nossas próprias crenças, tão óbvias para nós, que não temos consciência delas como meras opções. Essas podem ser de ordem muito diversas: ou referir-se a nossa forma mais geral de ver o mundo e a existência [...] (PORTA, 2007, p. 58).

Nas palavras de Porta (2007), constata-se que para a efetivação de uma leitura de texto, são indispensáveis alguns recursos, por exemplo, romper com o egocentrismo e acreditar que somos capazes de saber ler, de ter o domínio do que se lê, de sabermos ler com coerência, com pontuação, que saibamos o significado das palavras complexas e contextualizar os conhecimentos existentes no interior do texto, bem como ter a compreensão do que está sendo lido.

A leitura é a principal fonte de informação de que dispomos atualmente. Por essa razão, saber ler, analisar e interpretar textos (livros, jornais, revistas, relatórios, tabelas, gráficos, imagens, etc.) tornou-se decisivo no processo de aprendizagem. [...], ou seja, saber ler é condição necessária para ingressar no mundo da cultura. Contudo, sabemos que a atividade de leitura requer determinadas habilidades de pensamento que nem sempre os pretensos leitores têm à sua disposição (CHITOLINA, 2015, p. 213-214).

Conforme ressalta Chitolina (2015), saber ler é uma condição que possibilita o indivíduo emergir no mundo da literatura e ter habilidade de ler. Ler não se resume somente

em ser capaz de decodificar um texto. Pois, o domínio das habilidades de leitura se constitui um importante meio de alcance da autonomia intelectual e do poder individual para a compreensão e o discernimento do mundo que cerca o educando. Portanto, são conceitos atuais de leitura: “Ler, do latim *legere*, significa percorrer com a vista (o que está escrito) proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as. Ver e estudar coisas escritas. Decifrar e interpretar o sentido de. Perceber.” (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1992, p. 423).

Reforçando esses conceitos, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998) orientam que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69).

Nas orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, ressalta que a leitura no mundo contemporâneo se encontra para além do alcance dos olhos e do que se lê, o que está contido se esconde por trás das linhas, que cabe ao leitor buscar desenvolver essa habilidade, adquirir os conhecimentos prévios, enfim, são elementos necessários para a compreensão do texto em estudo, o que excede em muito, os alcances da simples decodificação. Nos dias atuais, o leitor não deve ser mais um receptor apático orientado pela ordem do texto, mas deve ser um sujeito com capacidade de construir sentido a partir da direção e elaboração de seu modo de pensamento e a sua imagem que se tem de mundo.

Com relação aos tipos de dificuldades de aprendizagem, de leitura e de escrita nas observações realizadas por eu como pedagogo nas reuniões pedagógicas desenvolvidas com os professores do Ensino Fundamental I e II, de uma escola da rede estadual de ensino do Amazonas, os professores comentam que:

- Os educandos apresentam muitas dificuldades tanto na leitura quanto na interpretação de texto, de escrita, de raciocínio lógico e no comportamento;

- Os alunos têm dificuldades de aprendizagem, problemas como desinteresse, baixo rendimento na aprendizagem, alunos são aprovados de um ano para outro sem terem aprendido os conteúdos básicos da série e do ano em curso;
- Vejo que os alunos têm problemas de: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortográfica, transtorno de vários tipos.
- Alguns professores destacam as dificuldades de aprendizagem, falta de interesse, falta de incentivo familiar, alunos não consideram importante estudar.

Com base nas observações realizadas e nos comentários dos professores, pode-se notar que todos afirmam que os alunos sentem alguma dificuldade de aprendizagem, sendo a maioria na leitura, na escrita e na interpretação de texto. Nos itens em destaque, é possível perceber o fracasso escolar e os problemas no processo de aprendizagem que refletem em todo o ciclo de alfabetização e também nas séries posteriores do ensino fundamental I e II. Assim, os problemas de aprendizagem podem estar associados às dificuldades relacionadas a determinantes sociais, cognitivos, emocionais, culturais e políticos, que impossibilita a aquisição dos conhecimentos.

Esses problemas estão presentes também em todas as turmas do ensino médio na qual tenho atuação como professor da disciplina de Filosofia, verifica-se que os problemas mais frequentes são na área da leitura, da escrita e interpretação de texto, que ocasiona em repetência e abandono escolar para muitos adolescentes do nível médio, verifica-se também que muitos estudantes tem o domínio da leitura, da escrita e da interpretação, que não apresentam dificuldades de aprendizagem. Para tais problemas muitas respostas podem ser evidenciadas pelos professores dessa modalidade de ensino, além das que foram destacadas no Ensino Fundamental, como:

- A falta de compromisso da família que não acompanham a vida escolar dos filhos. Essa dificuldade se justifica pela ausência da família na escola por morar na zona rural, ou seja, muitas vezes em comunidade distante da sede do município e os filhos moram em casa de parentes;
- A falta de empenho, interesse por parte do aluno, ou seja, o aluno não se esforça para aprender, pois o estudo possibilita uma profissão melhor;
- Muitos estudantes vêm a escola para que os pais possam ganhar a renda da Bolsa Família e complementar seu recurso financeiro;

- A falta de recursos apropriados para se trabalhar em sala de aula, pois muitas escolas estaduais que recebe o recurso do MEC dão prioridades as questões emergenciais da escola e os investimentos na parte pedagógica fica comprometido, obrigando o professor tirar do seu próprio recurso financeiro para desenvolver um bom trabalho;
- Atraso no processo de alfabetização e posteriormente prejuízos no futuro escolar do aluno. Pois, alguns estudantes ingressam no ensino médio que necessitam serem alfabetizados.

Portanto, podemos enumerar vários fatores que estão intrinsecamente interligados aos problemas de leitura e aprendizagem. Acreditamos que as crianças desde cedo devem ser estimuladas pelas suas famílias a estudarem, se não forem, de início começam a enfrentarem obstáculos, mesmo não tendo dificuldades cognitivas, elas tendem a desenvolver as habilidades básicas de forma mais lenta e geralmente não apresentam um bom rendimento escolar. As dificuldades de aprendizagem são resultantes de problemas acima descritos, visto que, a participação e acompanhamento da família na vida escolar dos educandos é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem, assim como fazem a diferença na autoestima dos mesmos.

SEGUNDA PARTE: PROPOSITIVA

2 DAVID HUME NA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO

2.1 Como tornar possível ler, compreender e interpretar o STNH, de David Hume pelos estudantes do ensino médio?

Este guia de orientação para os docentes e discentes do ensino médio, propõe fornecer-lhes pressupostos básicos para melhorar o processo de leitura e compreensão de textos filosóficos no ensino da Filosofia. A orientação contida neste guia possibilita-se constituir como uma importante ferramenta para as atividades pedagógicas, a fim de acender a motivação e o desejo dos envolvidos pelo conhecimento filosófico, vitalizando assim o ensino da filosofia.

Neste sentido, são subsídios que podem contribuir como fonte de inspiração para a criatividade do professor a partir de suas próprias experiências em sala de aula, além desenvolver outras estratégias que possibilitem estimular uma aprendizagem mais eficaz aos educandos. Este guia tem por objetivo caracterizar a importância de ler, compreender e interpretar textos filosóficos para a formação humana.

Para isso, pressupõe-se a adoção de alguns procedimentos metodológicos e técnicas de leitura e escrita que lhes possibilitem desenvolver análise, fichamento, resumo, síntese, estudos de textos e pesquisa bibliográfica. Essas capacidades somente serão adquiridas por meio do exercício prático de leitura e escrita que lhes permitam produzir, de maneira autêntica o resultado de sua aprendizagem, a partir do empenho, do comprometimento, do seu interesse pelos estudos, da sua responsabilidade e das pesquisas e discussões que deverão ser realizadas durante o processo de escolarização.

Desse modo, o guia deve ser visto como um subsídio a mais no cotidiano escolar, quer seja para tornar as aulas mais criativas, dinâmicas e dialógicas para que as leituras propostas sejam questionadoras, provocativas, orientadas e coerentes, ou para que os educandos sejam capazes de problematizarem e apropriarem-se reflexivamente dos conteúdos filosóficos e ter um “feedback” de aprendizagem dos textos estudados. O mais importante destacar aqui é a contribuição da Filosofia para a formação dos educandos do ensino médio, visto que esta formação é de responsabilidade de todas as áreas do conhecimento. Severino (2010, p. 7), faz algumas ponderações a respeito:

Antes de mais nada, gostaria de ponderar que, dadas as condições circunstanciais da situação concreta de cada escola, as coordenadas do regime curriculares, as limitações de tempo, de espaço, de material didático e científico, se impõem um planejamento do trabalho levando-se em conta que o que mais importa é a formação do adolescente, e não o cumprimento mecânico de uma programação.

Diante dessas ponderações de Severino (2010), justifica-se a importância que este material pode ter como apoio didático para a formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, junto a tantos outros existentes no campo educativo. É necessário ressaltar que, os adolescentes ao adentrarem no ensino médio, percebe-se a carência de conhecimento em sua formação com poucos conteúdos, falta de materiais didáticos pedagógicos, professores sem a formação em filosofia atuando na área, salas superlotadas, etc. Fatores que contribuem para dificultar o aprendizado no ensino da filosofia.

Esses obstáculos não poderão impedir de forma alguma o acesso e a permanência dessa juventude no ensino médio, porque os que continuam estudando já é uma enorme conquista em relação a centenas de outros estudantes que ficaram desmotivados e foram parar nas estatísticas como evadidos. E, estes poucos que permanecem estudando precisam do aprimoramento de suas habilidades e competências. Este, será o grande desafio para todas as áreas do conhecimento, em atender os estudantes do ensino médio e assegurar uma formação de qualidade, para essa juventude se desenvolver e que muitas vezes se encontram fragilizados nesse processo de escolarização pelas dificuldades que enfrentam no cotidiano de sua vida.

Pois, fica sob a responsabilidade do professor, cumprir com o seu papel e sua função como profissional da educação que muito tem por fazer, utilizando dos espaços que lhes são próprios na escola que “[...] abre a possibilidade de construir nas aulas um espaço para o pensamento.” (CERLETTI, 2009, p. 69). E nos resta acreditar que o professor possa cumprir sua função, tirando proveito do curto espaço de tempo que têm em sala de aula para desenvolver as habilidades de leitura e qualificar o educando a um pensar mais elaborado.

Cabe, enfim, mencionar, que o ensino de qualquer disciplina, é desafiador, pelas dificuldades que o professor tem em desenvolver suas atividades pedagógicas. Visto que, as políticas públicas de educação que temos no nosso país agregada ao processo de globalização, nos conduz para o mundo do consumo e a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, desvalorizando outras formações que são indispensáveis para a promoção do bem comum e a humanização do homem. Diante do exposto, o país necessita viabilizar políticas públicas que possam melhorar as crises nos contextos: sociais, culturais,

políticos e econômicos. E, como a educação faz parte dessas políticas públicas que nos remete a repensar a construção de novos paradigmas educacionais para a superação dos problemas pelo qual se passa as escolas públicas brasileira, principalmente do ensino médio.

É nessa perspectiva que a educação emerge na sociedade contemporânea como um direito social, possibilitando um novo direcionamento sobre o papel da escola e a mudança na organização curricular para atender as exigências no cenário político da sociedade brasileira. Essa mudança, proporciona aos educandos novos valores culturais voltados para “[...] o pleno desenvolvimento dos educandos, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, Art. 2º, p. 4).

Desse modo, a educação escolar reflete um direito social, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, no Art. 6º, p. 23 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, Art. 1º, inciso II, onde ressaltam que “[...] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”. Mesmo com essa crise em que se encontra no cenário brasileiro, a educação busca estabelecer uma reconfiguração curricular por meio da BNCC para que o ser humano continue produzindo e consumindo em todos os contextos. As propostas de reforma para a educação legitima-se pelas mudanças das políticas públicas que ocorrem no Brasil, em consonância com as políticas econômica e sociais, com um ensino tecnicista, “[...] reduzindo a cidadania à condição do homem produtor e consumidor de bens envolvidos pelo mercado global.” (SEVERINO, 2010, p. 8). Assim, com todas essas ideias postas é tarefa para o professor de Filosofia, em seu curto espaço de tempo que ocupa em sala de aula, buscar promover um momento para a reflexão, propiciando desmistificar certas práticas que são impostas na sociedade como naturais que podem ser problematizadas.

É desafiador para este campo do saber frente às dificuldades, pois o ensino de filosofia deve-se pensar na “consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.” (BRASIL, 1996, Art. 35, inciso I). Tal tarefa, compete professor elevar os conhecimentos dos estudantes de promover o desenvolvimento das habilidades necessárias para superar suas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Esta é a tarefa do educador frente ao ensino da filosofia, na escola média, como afirma Severino (2010, p. 8), “[...] puxar o aluno para cima, e não nivelar tudo por baixo.” O que significa afirmar que, os educandos gradativamente irão desenvolver sua potencialidade durante o ano letivo, estudando com

material adequado e de qualidade, se quisermos realmente condicioná-los ao hábito da leitura.

Por este motivo, ensinar filosofia para os educandos da escola de nível médio remete à elaboração e utilização de estratégias eficientes que tragam resultados satisfatórios para o desenvolvimento das maturidades dos mesmos em todos os aspectos: afetivos, psicológicos, sociais, culturais, etc. Foi uma das razões que nos levou à produção deste guia, para complementar as dificuldades de aprendizagem em leitura de textos filosóficos, ou falhas na própria formação dos educandos, bem como para motivar seu interesse para o estudo da filosofia. “[...], eles sequer conseguem ler e compreender textos simples, que dirá textos filosóficos.” (RODRIGO, 2009, p. 22). Ainda assim, fica evidente a falha da própria escola e dos educadores por não terem desenvolvidos as competências e as habilidades para a leitura de textos, se o educando não possui tais requisitos, é necessário que o professor com os conteúdos filosóficos possa construí-lo.

Nesta perspectiva, a prática docente está centrada para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiados nos quatro princípios proposto para a educação do século XXI: aprender a conhecer¹⁹, aprender a fazer²⁰, aprender a conviver²¹ e aprender a ser²². Nestes, destaca-se o aprender a conhecer como base de sustentação para os demais princípios, onde a educação é o fator preponderante e indispensável na formação do sujeito

¹⁹ Aprender a conhecer esta aprendizagem deve ser encarada como um meio e uma finalidade da vida humana (já que a educação deve ser pensada e planejada para ocorrer em todas as fases da vida). Simultaneamente ela visa não tanto à aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes, os domínios dos próprios instrumentos do conhecimento. É um meio, porque pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o cerca, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. (DELORS, 2012, p. 74).

²⁰ Aprender a conhecer e aprender a fazer estão, em larga medida, indissociáveis. No entanto, a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional. [...]. Aprender a fazer não deve limitar o ensino apenas a uma tarefa material bem definida. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerenciar e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E essa tendência torna-se mais forte devido ao desenvolvimento do setor de serviços. (DELORS, 2012, p. 76).

²¹ Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, esta aprendizagem, sem dúvida, representa um dos maiores desafios da atualidade. O mundo atual está repleto de violência, em oposição à esperança que alguns têm no progresso da humanidade. Sobre isto, Delors (2012) nos orienta: É de se louvar a ideia de ensinar a não violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para se combater os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, naturalmente, os seres humanos têm a tendência de supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos em relação aos outros. [...]. (DELORS, 2012, p. 79).

²² Aprender a ser, a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Todo o ser humano deve receber a formação necessária para formular seus juízos de valor e ser autônomo intelectualmente. Mais do que nunca a educação parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, o discernimento, o uma educação que lhe dê ferramentas para o despertar do pensamento crítico e autônomo, assim como os sentimentos e a imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seus próprios destinos. [...]. (DELORS, 2012, p. 81-82).

para que adquira maior autonomia intelectual e discernimento de refletir e entender a sociedade plural em que vive. A ausência de tais competências impossibilita os educandos de ampliar seu conhecimento, sua visão de mundo, sua compreensão da realidade e de amadurecer intelectualmente. Pois, a Filosofia é um conhecimento prendado de muitas qualidades, porque possibilita ao homem o exercício de um pensamento reflexivo, argumentativo, além de desenvolver várias outras habilidades que podem auxiliá-lo nas tomadas de decisões de como avaliar e julgar com critério e corretamente um fato.

Por razões óbvias, o ensino da Filosofia tem uma intenção clara de seu papel e do seu objetivo, quando os professores na construção do planejamento disciplinar e interdisciplinar por meio das sequências didáticas, selecionam, organizam e estruturam os conteúdos para o desenvolvimento das competências e habilidades para a formação humana. Todas as estratégias de aprendizagens são desenvolvidas para que os sujeitos envolvidos se apropriem dos conhecimentos e que estes possam contribuir de modo a serem capazes de se aprimorar “[...] com os conteúdos filosóficos, investir na sua aquisição, ou seja, na capacidade de ler, interpretar, abstrair, argumentar, redigir, etc.” (RODRIGO, 2009, p. 23). Nessa perspectiva, o modelo de ensino de Filosofia por competências e habilidades é explícito nos documentos legais que regulamentam a educação brasileira, LDB nº 9.394/96, Resolução de nº 02/2012 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011), Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) e Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio SEDUC/AM (2012), com ênfase nos princípios dos Pilares da Educação para o século XXI.

2.2 Razões que justificam estudar o STNH de David Hume

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008, p. 27), recomenda-se que texto filosófico tenha papel central no ensino de Filosofia:

É salutar [...] para o ensino da Filosofia que nunca se desconsidere a sua história, em cujos textos reconhecemos boa parte de nossas medidas de competência e também elementos que despertam nossa vocação para o trabalho filosófico. Mais que isso, é recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia [...]

Essa recomendação, porém, nem sempre é seguida na prática. Os fatores para isso são vários. Encontra-se obstáculos institucionais, como, por exemplo, a reduzida carga horária da filosofia. Encontra-se, às vezes, dificuldades relacionadas com o professor, por

exemplo, sua formação precária, especialmente quando ele não tem formação filosófica e se vê improvisado ensinando a disciplina. Encontram-se, por fim, obstáculos por parte do aluno. Este tem dificuldades várias: para lidar com textos longos, escritos numa linguagem frequentemente erudita; para detectar o problema em discussão no texto; para trabalhar com conceitos; para acompanhar uma argumentação do princípio ao fim etc.

Certamente, o presente trabalho nada pode fazer em relação aos obstáculos institucionais que a leitura do texto filosófico encontra no Ensino Médio. No entanto, acredita-se que ela pode contribuir para atenuar os obstáculos relativos à formação do professor e às dificuldades encontradas pelo discente no trabalho com textos filosóficos.

Mas por que essa escolha de um texto de Hume? David Hume foi um filósofo importante do século XVIII que faz parte da Proposta Curricular do Ensino de Filosofia para o Ensino Médio SEDUC/AM, mas raramente é trabalhado pelos docentes do Ensino Médio. No entanto, é de fundamental importância conhecer sua contribuição para a Filosofia e demais ciências, sobretudo, porque sua filosofia, à medida que se foi tornando conhecida, teve forte impacto em vários domínios: no da teoria do conhecimento, da metafísica, da religião, da moral, da política, da estética e, até mesmo, da economia. É do conhecimento geral a influência que Hume exerceu sobre os iluministas franceses e sobre Kant no século XVIII; sobre o positivismo, no século XIX; sobre Husserl, os positivistas lógicos e Deleuze, no século XX.

Mas, por que o STNH e não outras obras mais famosas do autor como o próprio Tratado, as Investigações sobre o Entendimento Humano ou as Investigações sobre os princípios da moral? De fato, atualmente, considera-se o Tratado da Natureza Humana como a principal obra de Hume, aquela que reúne o essencial de seu pensamento. Entretanto, dificuldades relativas à sua extensão, ao seu grau de abstração, à complexidade de sua argumentação e à novidade de seus conceitos fizeram-na uma obra de difícil leitura e sujeita à incompreensão geral. Foi por esse motivo que Hume resolveu reescrevê-la, visando a sanar essas dificuldades. As duas *Investigações* resultam desse esforço de reescrita. Entretanto, ainda assim as *Investigações* permaneceram obras relativamente longas e pouco acessíveis a um leitor iniciante no domínio da filosofia.

Ora, o *Sumário* foi o primeiro esforço feito por Hume de popularizar o conteúdo do *Tratado*. Ele o fez na forma de uma resenha anônima do *Tratado*. Como é de praxe no gênero “resenha”, trata-se de um texto curto, onde a complexa argumentação do *Tratado* é apresentada apenas nas suas grandes linhas e despojada de seus detalhes, o que torna fácil

acompanhá-la dos seus primeiros princípios até as suas conclusões. Esse pequeno texto constitui, por isso, uma excelente introdução à leitura do *Tratado* e à filosofia de Hume como um todo. E mais importante: é uma introdução escrita pelo próprio autor do *Tratado*.

No entanto, essa função de obra introdutória foi pouco explorada na disciplina de filosofia no ensino médio. A razão disso, deve-se principalmente ao fato de ela não ter sido sempre creditada a Hume. Publicado sem o nome deste, o *Sumário* acabou sendo, por muito tempo, atribuído ao economista Adam Smith. Somente no ano de 1938, os também economistas Keynes e Sraffa deram provas seguras de que o verdadeiro autor da resenha fora o próprio Hume. Essa modificação na atribuição de autoria deu ao pequeno texto um novo estatuto, o de ser uma introdução confiável ao pensamento de Hume, escrita pelo próprio filósofo.

Ainda assim não se pode dizer que qualquer pessoa escolarizada poderia lê-la com facilidade. Para uma boa compreensão dela, fazem-se necessários alguns procedimentos pedagógicos comuns à leitura de todo texto filosófico: sua contextualização, alguma informação sobre os autores citados, a definição dos conceitos usados, a identificação das correntes filosóficas em disputa, a explicitação do problema e da tese do texto, a percepção de cada passo na argumentação, a avaliação dos argumentos apresentados, a discussão sobre sua coerência interna etc.

Compreendem-se assim as razões da escolha do *Sumário* como objeto do guia proposto: por um lado, trata-se de um pequeno texto que um clássico da história da filosofia escreveu para servir de introdução ao seu próprio pensamento; por outro lado, é um texto que exige a adoção de procedimentos pedagógicos inerentes à leitura de qualquer texto filosófico. Trabalhando com um texto filosófico relativamente mais simples, docentes e discentes poderão munir-se de habilidade para o enfrentamento de textos mais complexos.

2.2.1 Biografia

David Hume foi um dos notáveis filósofo, historiador, economista, ensaísta e diplomata escocês, que ficou conhecido por seu radical sistema filosófico baseado na concepção do empirismo, ceticismo e naturalismo. Visto como um dos importantes e representantes do empirismo e do iluminismo do século XVIII.

David Hume nasceu em Edimburgo Escócia, no dia 07 de maio de 1711 e faleceu em Edimburgo Escócia, no dia 25 de agosto de 1776, aos 65 anos de idade em sua cidade

natal Ninewells. Filho de uma família que tinha uma pequena propriedade rural. Seu pai era advogado que se chamava Joseph Hume. Sua mãe, Katherine Falconer, era filha de David Falconer, presidente do Supremo Tribunal da Escócia, uma mulher que se dedicava intensamente à oração e às práticas do calvinismo, por sinal muito religiosa.

Seu pai faleceu quando era criança tinha apenas dois anos de idade, deixando David Hume e seus irmãos John e Katherine sob os cuidados exclusivamente de sua mãe. Uma mulher de mérito especial, que, apesar de jovem, cuidou com afinco à criação de seus filhos com princípios e valores morais para crescerem e viverem eticamente na sociedade. A educação que recebeu de sua família, no domínio do caráter e da conduta, tornando uma pessoa moralmente virtuosa, bondosa e sociável, que sua mãe no decorrer do tempo “[...] dedicou sua vida inteira à formação e à educação de seus filhos.” (COVENTRY, 2011, p. 14). Sua mãe relatou que seu filho mais novo, David, era de bom temperamento e dono de uma mente “incrivelmente aguçada”, isto é, sempre alerta, de acordo com o dialeto local da época²³.

Hume, com apenas 13 anos de idade, devido suas qualidades intelectuais foi enviado pela família para cursar Direito na Universidade de Edimburgo em 1924. Sua família tinha muitas perspectivas de que o jovem fizesse carreira jurídica, seguindo a carreira do pai e do avô, ou seja, fosse advogado, que estudasse leis, após dois anos de estudo, abandonou o curso por não ter afinidade, sem obter um diploma. Pois, o curso de direito não lhe entusiasmou, por isso, David Hume deu prosseguimento aos estudos por meio de aulas particulares. E, sua família teve que o deixar livre para seguir sua grande ambição, que já havia demonstrado desde cedo interesse pela filosofia e artes. Ele escreve em sua autobiografia, que

[...] descobriu uma aversão incomensurável a tudo que não tinha nada a ver com filosofia e aprendizagem de um modo geral. Enquanto persistia em seu objetivo de se tornar um acadêmico e um filósofo, seguiu um rigoroso programa de leitura, reflexão e anotações. Durante este período de estudo particular, ele encontrou nada mais que ‘disputas infundáveis’, até mesmo nos assuntos mais fundamentais. Com essa descoberta, uma certa ousadia de pensamento cresceu dentro dele, deixando-o não inclinado a confiar nas figuras de autoridade em todos os aspectos. Ele buscou, então, um outro tipo de *médium* através do qual a verdade poderia ser estabelecida.²⁴ (COVENTRY, 2011, p. 15).

²³ COVENTRY, Ângela M. **Compreender Hume**. Tradução: Hélio Magri Filho. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 14-15.

Com essa compreensão, constata-se a grande luta galgada por este filósofo em persistir com seus objetivos e metas de se tornar um acadêmico e um filósofo de prestígio e referência. No decorrer dos anos de estudos e pesquisas o jovem Hume descobriu que a “Nova Ciência do Pensamento” poderia ser instaurada numa nova perspectiva de verdade. Após anos de intensa dedicação aos estudos, Hume ficou exausto mentalmente e fisicamente e teve que procurar ajuda médica para se curar dessas moléstias, apesar de pouca melhora, sua doença ainda afetava seus estudos. “Em tal condição de saúde não haveria possibilidade alguma de ele desenvolver seu trabalho com tal elegância e clareza, para poder atrair a atenção do mundo.” (COVENTRY, 2011, p. 70).

Esta era a perspectiva de Hume, como sua família não tinha muita posse, não havia dinheiro suficiente que lhe consentisse uma dedicação de tempo integral às suas pesquisas literárias, portanto, teve que trabalhar para suplementar suas despesas que no momento era a única saída que tinha para continuar com seus propósitos e poder se livrar da sua situação de estresse físico e mental. Assim, ele viajou para Bristol Inglaterra com o intuito de conseguir um ingresso no mundo do trabalho como assistente em um escritório de um mercador de açúcar das Índias Ocidentais, mesmo que fosse ficar por pouco tempo. Nesta época, enquanto trabalhava no comércio, continuou sua dedicação com entusiasmo aos estudos lendo obras literárias, filosóficas, históricas e economia, além de estudar matemática e ciências naturais. Além de escritor, ocupou cargos públicos, foi comerciante, professor e bibliotecário.

E, cansado de tentar a vida como negociante, resolveu temporariamente se afastar da vida agitada que tinha e foi para o interior da França, tentando viver a vida no campo por pensar que seria economicamente mais viável e tranquila. Ele foi residir no famoso colégio La Flèche um vilarejo na região de Anjou, lugar em que Descartes desenvolveu seus ensinamentos com os jesuítas, quando encontrou realmente tranquilidade e a atmosfera intelectual brotava novamente. Usando da biblioteca desse colégio muniu-se de conhecimento para concluir seu longo *Tratado*, leu artigos de autores de renome continentais e franceses, em especial, Descartes, Nicolas Malebranche (1638-1715) e Pierre Bayle (1647-1706). Esses autores serviram de alicerce para a sua formação e a construção da maioria dos seus três volumes do *Tratado da Natureza Humana*. O livro I, sobre o

²⁴ Veja autobiografia de Hume: Minha própria vida. Referência à “Minha própria vida”, foram extraídas de EMPL, Ensaio morais, políticos e literários, com os números respectivos das páginas. Fate Norton: 1993. Este comentário, feito pela mãe de Hume, está registrado em Burton, 1846, vol. I, p. 294.

“Entendimento Humano”, e livro II, sobre “Das paixões”, que foram publicados em janeiro de 1739; o livro III, “Da moral”, foi publicado em novembro de 1740. Hume começou a escrever seu tratado aos 23 anos de idade, uma das maiores obras da história da filosofia, que para os especialistas, seu principal trabalho, embora sendo muito jovem, sua capacidade intelectual era invejável. De volta a Londres em 1737, cuidou da publicação do *Tratado*, ao mesmo tempo que, se dedicava a produzir a terceira parte, tinha a preocupação de fazer a revisão de todo texto, a fim de não assustar os “senhores” da filosofia oficial e as autoridades religiosas. Dois anos após a obra foi concluída e publicada, mas não teve a recepção que desejava e esperava. Sua obra foi publicada em três livros entre os anos de 1739 e 1740, quando Hume tinha por volta de 28 anos.

Em 1737, retornou à Inglaterra e em 1739 publicou os dois primeiros volumes de seu *Tratado*. No ano seguinte, publicou o terceiro volume de sua obra, que não teve repercussão desejada, ou seja, sem obter, contudo, o grande êxito, o sucesso brilhante que tanto esperava. “Ele culpou seu estilo como o responsável pela falta de sucesso do Tratado e admitiu ser culpado de publicar a obra muito cedo.” (COVENTRY, 2011, p. 17). Na época, o *Tratado* foi comentado em vários jornais literários na Grã-Bretanha e no Continente, como a *História dos trabalhos do instruído*²⁵. Em resposta a algumas críticas que o *Tratado* recebeu, Hume compôs e publicou de maneira anônima um Resumo do Tratado no dia 11 de março de 1740, com trinta e duas páginas, sintetizando o argumento principal do primeiro livro, “Do entendimento”.

Ninguém lhe deu maior atenção e o autor ficou extremamente decepcionado e voltou para Ninewells sua cidade natal em busca do conforto da família e dos amigos para continuar a escrever. Em 1741 e 1742, publicou os Ensaios morais e políticos, em dois volumes. Estes, tiveram uma aceitação e uma receptividade muito melhor do que o *Tratado*, sendo demonstrado que:

[...] o sucesso deles aumentou sua reputação, levando-a à candidatura de uma cadeira de filosofia na Universidade de Edimburgo, 1744. Ele, retirou sua candidatura devido à grande oposição feito pelo membro da comunidade acadêmica, pelo clero de Edimburgo e outros líderes civis. Com a circulação de alguns panfletos acusando-o de defender extremo ceticismo, ateísmo e desconsideração pela fundação da moralidade. Hume compôs uma carta que resume e responde às críticas feitas pelos panfletos. Tal carta foi publicada anonimamente com o seguinte título: Uma carta de um cavalheiro ao seu amigo em Edimburgo (COVENTRY, 2011, p. 18-27).

²⁵ Para compreender melhor a receptividade inicial do *Tratado*, ler COVENTRY, Ângela M. **Compreender Hume**. Tradução: Hélio Magri Filho. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Segundo Coventry (2011) os ensaios puderam elevar a autoestima de Hume, que mais tarde ansiou a disputa por uma cadeira de Lógica, inclusive deixada pelo seu amigo Adam Smith (1723-1790), na Universidade de Glasgow, e mais uma vez foi rejeitado, porque era visto como uma pessoa que apresentava ameaça à religião da época. A Igreja Católica foi uma oposição ferrenha contra Hume, colocando todos os seus trabalhos na lista de livros proibidos, o *Index Librorum Prohibitorum*, censuradas pela Igreja.

2.2.2 Suas principais obras

- *Tratado da Natureza Humana* (1739-1740), os dois primeiros livros: o livro I, sobre o “Entendimento Humano”, e livro II, sobre “Das paixões”, foram publicados em janeiro de 1739; o livro III, “Da moral”, foi publicado em novembro de 1740, obras publicadas em sua juventude.
- *Resumo de um Tratado da Natureza Humana* (1740), foi publicado em forma de resenha anônima pelo próprio filósofo constituído de trinta e duas páginas em que descreve o argumento principal do livro I “Do entendimento” com o propósito de chamar atenção do leitor para a importância e originalidade do *Tratado da Natureza Humana*, que foi criticado pela sua extensão e abstração do argumento.
- *Ensaaios Morais, Políticos e Literários*, editados pela primeira vez em (1741-1742), foram uma série de ensaios, refeitos diversas vezes ao longo do processo de sua vida, os em destaques foram: “*Sobre a estação média da vida*”, “*Que a política possa ser reduzida a uma ciência*”, “*Da origem do governo*”, “*Da liberdade civil*”, “*Do comércio*”, “*Da densidade populacional de nações antigas*”, e “*Sobre o suicídio*”. Os Ensaios tiveram uma aceitabilidade do público leitor e o sucesso deles aumentaram sua fama.
- *Carta de um cavalheiro ao seu amigo em Edimburgo* (1745), publicada anonimamente que resume e responde às críticas feitas pelos panfletos de seus opositores acusando-o de defender extremo ceticismo, ateísmo e desconsideração pela fundação da moralidade. A carta contém algumas análises sobre uma amostra dos princípios da religião e da moral.
- Os *Ensaios filosóficos sobre o entendimento humano*, que mais tarde se tornou *Investigação sobre o entendimento Humano* (1748), neste o autor fez a

reformulação dos pontos principais do livro I do Tratado, com a adição de material sobre a livre vontade, milagres e o argumento teleológico, os Ensaios filosóficos obtiveram uma terceira edição, no terceiro ano que foi publicado.

- *Investigação sobre os Princípios da Moral* (1751), o autor reconstruiu uma nova redação dos pontos principais do livro III do Tratado. Em que julgou esta como a melhor das suas obras filosóficas, pelo valor referente quanto às ideias filosóficas expressa como no seu estilo literário de escrever.
- *Diálogos sobre a Religião Natural* (1752). Nesta o autor desenvolve uma discussão entre três personagens ficcionais: Cleanthes, Fílon, e Demea, a respeito dos argumentos teleológico, cosmológico, o problema do mal e as relações entre a religião e a moral. A obra representa uma oposição à tentativa de estabelecer a existência de Deus por processos racionais, e que Fílon é a personagem que melhor reflete as ideias Humanas.
- *Discursos políticos* (1752), quando publicada teve sucesso imediato, atingindo uma terceira edição em dois anos.
- *Ensaio moral e político, Ensaio filosófico sobre o entendimento humano, Investigação sobre os princípios da moral e Discursos políticos* (1753). A coletânea de Ensaio e Tratados sobre vários tópicos filosóficos foi publicado em quatro volumes, entre (1753, 1756 e, no de 1764), atingindo a quarta edição.
- *A História da Inglaterra* (1754, 1756, 1759 e 1762). Esta é considerada obras monumental, "desde a invasão de Júlio César até à Revolução Gloriosa de 1688". Foi também a obra que deu ao filósofo um prestígio de sua intelectualidade, tendo tido mais de 100 edições e considerada por muitos estudiosos uma referência essencial da História da Inglaterra.
- *Do suicídio e da imortalidade da alma* (póstumo - 1756). São ensaios que deveriam aparecer nas *Cinco dissertações*, mas por pressão do Reverendo William Warburton (1698-1779), foram suprimidos, pois seria uma ofensa à moralidade da sociedade.
- *Quatro Dissertações* (1757), compõe a *História natural da religião*, *Dissertação sobre as paixões* (são reformulação do livro II do Tratado), *Da tragédia* e *Do padrão do gosto*.
- *História Natural da Religião* (1757), esta obra é considerada por alguns estudiosos como a primeira obra científica a tratar sobre a sociologia da religião.

- *Minha Vida de David Hume* (1777). Após sua morte foi publicada sua autobiografia, onde ele faz um relato da história da sua vida, dos altos e baixos, bem como das suas jornadas intelectuais com os amigos.

2.2.3 Dos conhecimentos filosóficos à vida diplomática

Embora aborrecido e insatisfeito com o resultado recorrente em sua vida, David Hume segue outra profissão que estava de acordo com sua intelectualidade, quando veio a trabalhar como preceptor de um jovem marquês e depois como secretário do general James Saint-Clair, a quem acompanhou em uma missão diplomática contra a França. O ataque foi totalmente fracassado e todos voltam envergonhados para a Inglaterra. No ano seguinte como secretário acompanha o mesmo general, agora em uma missão pacífica e diplomática, até as cortes de Viena e Turim. Com o magnífico título de marechal de campo, com a obrigação de auxiliar o general James Saint-Clair, no sentido de reforçar a aliança entre Inglaterra, Áustria e Piemonte contra a França.

Mesmo assumindo a função de diplomata, nunca abandonou a filosofia, tanto é que em 1748, publicou “*Ensaio Filosófico Sobre o Entendimento Humano*”, que por sua vez foi modificado para *Investigação Acerca do Entendimento Humano*, sua obra mais emblemática, onde afirmava que todo conhecimento era derivado da experiência sensível do ser humano, em que ele dividiu em duas partes: impressões associadas aos sentidos (visão, tato, audição, olfato e paladar), e ideias associadas às representações mentais resultantes das impressões. No mesmo ano, publica uma edição aumentada dos *Ensaio Morais e Políticos*. Além dessas obras escreve um *Diário de Viagem*, em que se revela excelente observador dos modos de vida e economia dos povos visitados que soube observar com relevância e sutileza a perspicácia da vida na corte vienense.

Com o término da viagem em 1749, Hume retorna a Ninewells e põem-se a reescrever a terceira parte do *Tratado da Natureza Humana*. Desse trabalho resulta a *Investigação sobre os Princípios da Moral*, publicada em 1751. Em 1752, escreve também os *Discursos Políticos* e projeta uma continuação das Viagens de Gulliver de Swift, com a qual pretende ridicularizar os padres. O projeto não é levado adiante, mas começa a redigir os *Diálogos sobre a Religião Natural*, só publicado após sua morte.

Com a influência de muitas amigas que tinha, os amigos conseguiram nomeá-lo como diretor da biblioteca da Faculdade de Direito de Edimburgo, cercado por mais de

trinta mil volumes e inúmeros manuscritos importantes, resolve dedicar-se à história, quando iniciou a redação da *História da Inglaterra*, uma obra monumental, publicada nos anos de: 1754 a 1762. Essas publicações além de ter lhe proporcionado uma estável vida financeira transformou-se em um “*best-seller*”, bem como estabeleceu sua reputação literária com os leitores do século XVIII.

Com muitos livros publicados sobre a História da Inglaterra e o elogio de James Boswell (1740-1795), biógrafo escocês, que ressaltou ser o maior escritor da Grã-Bretanha e as traduções de suas obras começam a aparecer na França e Alemanha. Quanto aos inimigos de David Hume continuaram a fazer críticas, porque consideravam graves algumas expressões utilizadas por ele, quando Hume descreve sobre o fanatismo e as superstições religiosa e mais uma vez é repudiado. Como funcionário da biblioteca, Hume aproveitou o tempo e escreveu sobre duas obras importante no campo da filosofia da religião “*Diálogos sobre a religião natural e A história natural da religião*”. Hume não publicou, porque recebeu conselhos de alguns amigos e seria uma afronta à religião. A história natural da religião foi publicada fazendo parte das quatro dissertações, em janeiro de 1757, juntamente com “das paixões”, “Da tragédia”, e um ensaio sobre a estética, “do padrão do gosto”. Enquanto funcionário da biblioteca da Faculdade de Direito, foi denunciado por encomendar alguns livros considerados pelos curadores como indecentes que não poderia ocupar um lugar na biblioteca, portanto, o pedido foi cancelado. Isso deixou Hume enfurecido, mesmo assim, continuou seus trabalhos, pois precisava da biblioteca para suas pesquisas e quando concluiu, Hume se demite e volta à vida diplomática.

Em 1761, Hume aposenta-se na Escócia e seguiu viagem de retorno para a França, como convidado do Embaixador da França Lorde Hertford, para ser seu secretário particular. Durante três anos em Paris, Hume desfrutou das melhores honrarias e homenagens que ficou lisonjeado. Ele tornou-se assunto principal nos encontros intelectuais nos salões em Paris, quando constrói amizade com as mais altas celebridades e intelectualidades europeia que foram enriquecedoras e importante para a sua vida. Dentre estas destacam-se: o escritor e naturalista Buffon (1707-1788), o administrador Turgot (1690-1751), o escritor Jean François Marmontel (1717-1783), o filósofo Helvétius (1715-1771), Denis Diderot (1713-1784), Barão d’Holbach (1723-1789), e principalmente, D’Alembert (1717-1783) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778), que se encontra em plena idade de delírio e perseguição e, apesar de lhe dar abrigo na Inglaterra, Hume é maltratado

e acaba por cansar-se das suspeitas do amigo perturbado. Então, Hume fez uma publicação de toda a correspondência existente entre ambos e um *Relato Conciso e Genuíno das Relações entre os senhores Hume e Rousseau*, colocando um ponto final nas suas relações com um homem conflitante que conheceu um dia.

Em Paris Hume era admirado pela capacidade intelectual que possuía, profundidade de conhecimentos e elegância de estilo, além de ser considerado um homem meigo e contente. Era uma pessoa muito assediada pelas mulheres, além de ser estiloso e elegante, frequentava salões das senhoras parisienses mulheres muito bonitas e elegantes da época.

Passado algum tempo vivendo na vida mundana, volta à tranquilidade de Edimburgo. Em 1770, onde tinha grande projeto de construção da sua casa na Praça St. Andrew, numa rua que ficaria conhecida como St. David, para poder casar e viver uma vida feliz ao lado de sua esposa. Na verdade, ele nunca conseguiu se casar, vivendo os últimos anos de sua vida de uma maneira pacata e confortável, usufruindo de leituras, escrevendo e confraternizando com os amigos em sua nova casa, na companhia de sua irmã Katherine e um cachorro chamado Foxey. Com o passar dos anos ele foi ficando debilitado, porque estava com sérios problemas de intestinos, que aumentava cada vez mais. “Ele sofria de febre alta durante a noite, diarreia severa e hemorragias internas.” (COVENTRY, 2011, p. 22). Conforme exposto pela autora o problema de saúde do filósofo, ainda assim, encontrou força para escrever uma *Vida de David Hume*, em 1776, quando toma as últimas providências com relação à herança e espera consciente e sossegado os momentos finais de sua vida. No dia 25 de agosto de 1776 chega a óbito e no dia seguinte é sepultado na colina de Carlton Hill. Um ano depois a autobiografia é publicada juntamente com uma carta do amigo Adam Smith, que afirma ter Hume se apaixonado tão “perto da ideia do perfeito sábio e homem virtuoso, quando o permite a fragilidade da natureza humana”.

2.2.4 Concepção filosófica do Empirismo ao Ceticismo

David Hume era conhecido por sua posição filosófica baseada no ceticismo, empirismo e naturalismo, posição esta que desenvolveu um sistema filosófico abrangente. Sua teoria do conhecimento encontra-se na primeira das três partes do TNH, concluída quando era jovem, resumida no STNH.

Seu objetivo principal com o *Tratado* era introduzir o *método experimental de raciocínio nos assuntos filosóficos*. Isso se caracterizou como uma forte renúncia à

metafísica. Contudo, a aceitação do TNH foi péssima. O próprio David Hume, referindo-se a essa obra, disse que “[...] apresento aos leitores o sumário de uma obra que tem sido criticada como obscura e de difícil compreensão, todavia, sou levado a pensar que isso procede tanto de sua extensão como de seu raciocínio abstrato” (HUME, 1975, p. 25-26). Por tal razão, muitos filósofos da época que liam a obra não a compreendiam direito, outros a recusavam e uma parte muito pequena a aceitavam. E, para solucionar esse problema, Hume publicou em 1740 com o título *Resumo de um Tratado da Natureza Humana*, de forma anônima com o intuito de chamar a atenção do público leitor da importância e originalidade do *Tratado da Natureza Humana*. Em 1748, publicou também anonimamente os “*Ensaio filosófico sobre o entendimento humano*”, que mais tarde foi reintitulado em *Investigação sobre o entendimento humano*, que basicamente era um resumo revisto de seu *Tratado*. Essa obra, sem sombra de dúvidas é fantástica, considerada por alguns filósofos pela clareza que foi explícita as ideias essenciais da doutrina de Hume.

Na obra TNH, de 1739, buscou examinar a base psicológica da natureza humana. Em sua análise considerou ser o comportamento humano governado pela paixão e não pela razão, argumentando contra o racionalismo ao qual o empirismo se opunha com intensidade. Esta análise também o levou a afirmar uma ética sentimentalista, a qual seria baseada nos sentimentos das emoções humanas, em oposição a uma ética baseada em princípios morais abstratos.

O ponto de partida para as principais inovações conceituais apresentadas por Hume foi a expansão da distinção de argumentos demonstrativos e prováveis, apresentada por Locke. De acordo com Hume, haveria três tipos de argumentos: as demonstrações, as provas e as probabilidades. Do ponto de vista empírico, as provas seriam o tipo mais relevante, pois referem-se àqueles argumentos provenientes da experiência, aos quais não se pode oferecer oposição ou apresentar dúvida, são esclarecedoras e precisas. Por esta posição, Hume defende que a razão por si mesma não seria capaz de fazer surgir ideias originais.

Hume, destaca sua posição de empirista e cético, afirmando em seus argumentos que a causalidade não pode ser justificada racionalmente, porque a nossa crença faz parte da existência da causalidade, e essa é apenas um mero resultado da conjunção constante de experiências e do hábito proveniente desta conjunção.

Neste sentido, Hume propôs-se a discutir a questão do método científico, afirmando que, para a elaboração das premissas necessárias a um raciocínio indutivo, é necessário

utilizar o próprio raciocínio indutivo, o que resultaria em uma argumentação não convincente. Desse modo, os raciocínios indutivos não seriam racionalmente justificáveis, portanto, não podemos afirmar que o futuro será como o passado, pois apenas são suposições de constância improváveis de o fato acontecer novamente. Pois, estamos sempre acostumados a pensar que os eventos, como o nascer do Sol, irão se repetir devido ao hábito da experiência de presenciar este evento constantemente, ou seja, todos os dias.

A fim de compreender a natureza da mente humana, e poder proporcionar uma base sólida para seu sistema filosófico, Hume classificou que tais percepções constituíram-se a partir dos objetos mentais, aos quais também denominou percepções mentais. Estes objetos mentais dividiram-se em duas classes denominadas de: Impressões e Ideias. Os analistas e comentadores de Hume têm compreendido que esta distinção trata dos conceitos de sentimento e pensamento em sua devida ordem, pois Hume faz distinção entre impressões e ideias devido a sua vivacidade e força, chegando a afirmar que as impressões seriam a forma original das ideias, compreendendo assim que todas as ideias são apenas cópias ou lembranças de impressões originais. Deste modo, nada de novo surge na mente humana se não por meio da experiência, que conceberia as impressões, das quais as ideias são derivadas. Com essa compreensão, a hipótese desses objetos mentais servem de base para a rejeição de Hume em aceitar que a mente humana seja habilitada a fazer emergir ideias originais por meio da razão, isso reforça sua oposição frente ao racionalismo de autores como Descartes.

Por esta ótica, David Hume fortalece sua concepção filosófica tanto no empirismo de Locke como no idealismo de Berkeley. Por isso, o autor busca reduzir os princípios racionais, a associações de ideias na medida em que o hábito e a repetição se fortalece ganhando força. Tal é, por exemplo, o caso do princípio de causalidade como sendo apenas uma necessidade completamente subjetiva desenvolvida pelo hábito. Assim, as substâncias, seja material ou espiritual, para Hume não existe e os corpos não são mais que grupos de sensações unidas entre si pela associação de ideias.

Por este entendimento, Hume chega as correntes de pensamento filosófica do empirismo e do ceticismo que trouxeram grandes inspirações para que ele fosse um crítico do racionalismo cartesiano em que os conhecimentos estavam associados à razão, ou seja, provém da razão. Suas ideias foram fontes de reflexão para diversos filósofos posteriores, como Immanuel Kant e Augusto Comte. Hume julgava que a moralidade humana era fruto construído a partir da invenção humana e não oriunda de uma divindade, por ter tal

concepção de mundo e de realidade, sofreu rejeição por parte da Igreja que o classificou como um herege e ateu e foi recusado do mundo acadêmico.

Por isso, tornou-se aliado de John Locke e George Berkeley, que compõe o grupo do empirismo britânico, sendo apontado como um dos importantes pensadores do chamado Século das Luzes conhecido por iluminismo escocês e da própria filosofia ocidental. Considera-se que o iluminismo transformou a mentalidade do mundo ocidental, principalmente na Europa. Esse movimento buscou fazer a ruptura com a mentalidade medieval, acreditando na ideologia das transformações, graças aos adeptos dessa concepção que contribuíram intelectualmente com suas ideias que atingiram lugares impensáveis, modificando a maneira de pensar e do agir humano.

Portanto, David Hume opôs-se particularmente às ideias do filósofo Descartes e às filosofias que consideravam o espírito humano desde um ponto de vista teológico metafísico. Assim, ele trouxe grande contribuição para os diversos campos dos saberes por que estabeleceu caminho para a aplicação do método experimental aos fenômenos mentais. Sua importância no desenvolvimento do pensamento contemporâneo é considerável. Suas obras serviram de reflexão para os estudiosos dos diversos campos do conhecimento no século XIX e XX.

2.2.5 Crítica do Princípio da Causalidade

De certo modo, a teoria de David Hume é original, mesmo apresentando algumas diferenças da teoria de Locke. O que ele propõe é uma nova concepção, desenvolvendo uma doutrina da causalidade, para ele o conceito de causa e efeito constitui uma base sólida para o fundamento das metafísicas racionalistas. Sobretudo, porque estas estabelecem a relação causal como ligação necessária entre os fatos, pois, fazendo uma análise dos fenômenos sensíveis, constata-se a inexistência de qualquer impressão a ela apropriada. Segundo Hume, destaca um exemplo “a pedra esquenta porque os raios de sol incidem sobre ela”, esse exemplo demonstra que a primeira e a últimas partes têm como procedência duas impressões sensíveis, uma tátil e outra visual. Para ele, o mesmo não acontece com a vinculação expressa na palavra “porque”. Qual seria a origem desta última?

A resposta para este evento descobre-se numa habitual relação existente de associação repetidas por diversas vezes entre o posterior e o anterior. O que se percebe é

um fato que ocorre constantemente seguido por outro, com o passar do tempo, faz com que os dois sejam correlacionados entre si como se houvesse conexão causal.

[...], costume ou hábito, um princípio universalmente conhecido da natureza humana. As associações costumeiras são baseadas na experiência repetida das relações de causa e efeito. Após tal experiência, a pessoa espera o efeito. Da experiência da conjunção constante entre as causas e os efeitos, os objetos adquirem uma união na imaginação, e quando a impressão de um deles nos atinge, imediatamente formamos uma ideia do seu atendente usual. [...]. A imaginação une as ideias de causa e efeito como uma relação natural. Consequentemente, é somente como uma relação natural que as inferências de causa e efeito são acreditadas e aceitas (COVENTRY, 2011, p. 116).

Diante do exposto, Coventry (2011) afirma que a causa e o efeito por intermédio do hábito, enquanto impressões sensíveis, de associações de ideias são transformadas em ligações de uma conexão causal natural. Isto é um processo que se dá subjetivamente no indivíduo, pois seu embasamento se encontra no raciocínio de causa e efeito mediado pelo sentimento de crença, diferentemente dos processos intelectuais de inferência lógica. Neste sentido, a crença é o fator determinante de todo conhecimento natural, que não tem qualquer estruturação do pensamento lógico.

Desse modo, fica evidente para David Hume que todo conhecimento prossegue das experiências empíricas agregadas ao nexos de causalidade e necessidade. Isto nos possibilita a entender neste sistema de realidade em que somente a experiência nos conduz a saber quando um fato é determinado por outro. Por isso, é necessário salientar o auxílio dado por David Hume para a questão da causalidade, que estão explícitas em seu livro *TNH* e *Investigação sobre o Entendimento Humano*. Este último, é uma reformulação do *Tratado* que Hume expõe em linhas gerais as principais ideias com argumentos simples para que o leitor possa ter uma compreensão melhor. As duas obras abordam e tratam da questão da causalidade que para Hume não passa de uma crença construída a partir da experiência pela força do hábito. Por tal maneira de pensar Hume conclui que, todas as verdades apresentadas pelo campo da metafísica mostram imperfeições nas suas concepções. No entanto, os metafísicos aceitam e acreditam como verdade conceitos incorretos que não possuem referências nas impressões sensíveis e, que os procedimentos demonstrativos são válidos apenas para a matemática, porque as ideias não precisam de demonstração.

Em suma, o propósito de Hume não era de desprezar as pesquisas desenvolvidas pelos cientistas ou filósofos. Pois, suas análises e críticas foram direcionadas às grandes concepções metafísicas tradicionais em que garantiam verdades infundadas na lei da

causalidade como essencial ao mundo físico, porque encontram-se fundamentada na experiência de ideias inatas.

2.2.6 Crítica de Kant a Hume

Immanuel Kant diverge seu pensamento em relação a Hume principalmente no que tange a forma de como o conhecimento é produzido. O autor explicita esta percepção:

Convenhamos: no concernente ao meu próprio trabalho, na Crítica da Razão Pura, ao qual deu origem aquela teoria da dúvida pelos pontos de vista céticos de Hume, mas foi-me dado ir muito mais além, ao compreender no mesmo todo o campo da razão pura teórica no uso sintético e, por conseguinte, também o que se denomina Metafísica em geral, sendo-me dado proceder do seguinte modo no que se relaciona à dúvida do filósofo escocês em relação ao conceito de causalidade (KANT, 1959, p. 109).

Immanuel Kant (1781), em sua obra *Crítica da Razão Pura*, afirma que só podemos pensar na relação de causa e efeito quando nos posicionamos a causalidade inserida no sujeito, não no mundo, ao contrário da ideia de David Hume, que a considerava a causalidade proveniente do hábito. Na obra de Kant (1959) as formas a priori do entendimento humano os conceitos considerados puros são as categorias. Por isso, os conceitos de causalidade estão inseridos nessas categorias. Por tal motivo, a sucessão dos fenômenos é compreendida pela relação causal com os objetos. Ou seja, no entendimento desse teórico o conceito de causa e efeito são pré-existentes em nós e fazem parte da nossa natureza, independentemente de qualquer experiência, como uma categoria a priori, por meio da qual a relação entre causa e efeito é refletida e torna-se como necessária.

2.2.7 A importância da filosofia de David Hume no contexto histórico

No século XXI, percebemos a grande contribuição que o TNH proporcionou para o desenvolvimento do pensamento humano. Os críticos voltaram a destacar o lado propositivo do pensamento humano, que já se anunciava no próprio subtítulo da obra-prima: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais. Para Hume, os contextos morais eram pertencentes às humanidades e faziam parte das relações estabelecidas no convívio sociais como, por exemplo: a política, o direito, a moral, a psicologia e a crítica das artes, dentre outros.

No século XVIII, época em que David Hume viveu e relacionou-se com o mundo, as ciências naturais já haviam atingido grande importância, pois a física newtoniana inquestionavelmente a mais notável já tinha alcançado méritos, com explicações quantitativas sobre os fenômenos naturais. Essa foi a grande investida de David Hume ao propor que a natureza humana fosse investigada conforme os mesmos métodos já testados e aprovados pelas ciências naturais, Hume não estaria apenas inaugurando uma nova forma de tentar entendê-la, bem como também estava fazendo uma ruptura com uma concepção de natureza humana tradicional de prestígio. De certa forma, a finalidade de Hume é desenvolver, no campo da ciência do homem, o mesmo que Newton realizou na esfera da ciência natural em poder evidenciar as leis e princípios básicos que norteiam e guiam os modos de pensar e de ser que acompanham os seres humanos na sua trajetória de vida.

Nesta perspectiva, David Hume em sua investigação filosófica, concluiu que o ser humano é muito mais um ser de experiência prática e sensitivo do que um ser pensante, ou seja, racional. Considera-se que sua teoria ao longo dos anos disseminou conhecimento filosófico. Portanto, sua teoria fez com que Kant acordasse (1724-1804) de seu “sono dogmático” e o fez avançar nas suas pesquisas aperfeiçoando ainda mais a sua filosofia crítica, a partir da análise do conceito de causalidade. Hume também trouxe contribuição para os filósofos positivistas, utilitaristas, fenomenologista, etc.

2.3 Panorama da Filosofia moderna anterior a David Hume

2.3.1 Da Filosofia Antiga a Moderna

Os conhecimentos da antiguidade serviram de subsídios para que novos pudessem surgir, citamos como exemplo, a Filosofia Medieval Cristã que se formou a partir da junção do pensamento cristão e da ciência antiga. Assim, a Filosofia Cristã tinha como fundamentos o dogmatismo: que era especulativa e seus princípios partiam de interpretações da Bíblia. Enquanto que a ciência antiga era alicerçada nos princípios da lógica e na demonstração de verdade, sem, contudo, considerar o aspecto positivo da observação e da experiência. Nesse período da história, percebe-se as posturas dogmáticas por parte da Igreja que se fazia presente na sociedade medieval, em que “[...] a aceitação cega das afirmações contidas nos textos bíblicos e nos livros dos grandes pensadores, sobretudo Aristóteles, impede qualquer inovação.” (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 153).

Neste sentido, na concepção cristã, o homem era visto como um ser da criação divina e a terra era o centro do universo baseada na teoria do geocentrismo, essa ideia era simplesmente uma elucidação proferida para justificar a visão que a Igreja tinha sobre o mundo e o ser humano. Sobretudo, porque a ciência nesse período era composta por verdades teóricas universais, pronta, acabada, ou seja, de certezas definitivas, que não podia se desfazer, por isso, não admitiam falhas, alterações ou críticas. Nos escritos de alguns teóricos deixados como legado cultural, percebe-se o rigor do controle e do poder que a Igreja exercia perante à sociedade e aos homens, que se faz necessário mencionar os julgamentos feitos pelo Santo Ofício (Inquisição²⁶), um órgão eclesiástico da Igreja Católica que tinha o poder de examinar o caráter herético ou não das doutrinas. De acordo com o caso, as obras eram colocadas no Index²⁷, ou seja, na lista das obras que eram consideradas proibidas. Se a leitura fosse permitida, a obra recebia a aprovação e a autorização para ser publicada, caso fosse conceituada como imprópria pelo conteúdo exposto, o próprio autor era julgado como herege. Caso ocorrido com muitos teóricos e pesquisadores da época.

Segundo, Chauí (2000, p. 53), com o passar do tempo, os Santos Padres da Igreja (Patrística) começaram a conciliar a nova religião o Cristianismo com o pensamento filosófico dos gregos e romanos, pois esta conciliação tornaria possível para persuadir os pagãos da nova verdade e convertê-los a ela. A Filosofia patrística liga-se, portanto, à tarefa religiosa da evangelização e à defesa da religião cristã contra os ataques teóricos e morais que recebia dos antigos. Foi um período em que a Igreja Romana dominava a Europa, coroava reis, organizavam cruzadas à Terra Santa e criava, à volta das catedrais, as primeiras universidades ou escolas. E, por ter sido ensinada nas escolas, a Filosofia também é conhecida com o nome de Escolástica.

E, posteriormente, surge um novo período na história da Filosofia, a Idade Moderna para fazer uma ruptura com essa postura dogmática que tem Deus como princípio de tudo, passando a valorizar o homem permitindo o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, isto é, emerge uma nova maneira de olhar e pensar o mundo a partir da ciência,

²⁶ A inquisição é um grupo de instituições dentro do sistema jurídico da Igreja Católica Romana cujo objetivo é combater a heresia. Antigo tribunal eclesiástico instituído para investigar e punir crimes contra a fé católica. (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1992, p. 391).

²⁷ O Index Librorum Prohibitorum, em tradução livre o Índice dos Livros Proibidos, foi uma lista de publicações proibidas pela Igreja Católica. Index sm. 1. Catálogo dos livros cuja leitura era proibida pela Igreja. (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1992, p. 383).

da política, das artes, que contribuíram para as grandes transformações históricas. É o período denominado Humanismo Renascentista que proporciona mudança na sociedade europeia, para muitos foi um período marcado por vários acontecimentos, a saber:

- O rompimento com a filosofia cristã da escolástica medieval e, enaltecendo o conhecimento dos gregos antigos, recuperando o sentido do humanismo;
- A valorização do corpo e do reconhecimento do valor humano;
- A importância do homem e suas qualidades no campo do conhecimento;
- A predominância dos temas pagãos no mundo artístico e a arte sendo apreciada pelo o homem comum;
- É marcada também pela descoberta de obras não reveladas de Platão e Aristóteles, bem como pela recuperação das obras dos grandes autores e artistas gregos e romanos.

Chauí (2000, p. 55), apresenta três grandes linhas de pensamentos predominante da Filosofia Renascentista:

1. Aquela proveniente de Platão, do neoplatonismo e da descoberta dos livros do Hermetismo; nela se destacava a ideia da Natureza como um grande ser vivo; o homem faz parte da Natureza como um microcosmo e pode agir sobre ela através da magia natural, da alquimia e da astrologia, pois o mundo é constituído por vínculos e ligações secretas entre as coisas; o homem pode, também, conhecer esses vínculos e criar outros, como um deus.
2. Aquela originária dos pensadores florentinos, que valorizava a vida ativa, isto é, a política, e defendia os ideais republicanos das cidades italianas contra o Império Romano-Germânico, isto é, contra o poderio dos papas e dos imperadores. [...], o renascimento da liberdade política, anterior ao surgimento do império eclesiástico.
3. Aquela que propunha o ideal do homem como artífice de seu próprio destino, tanto através dos conhecimentos, quanto através da política, das técnicas (medicina, arquitetura, engenharia, navegação) e das artes (pintura, escultura, literatura, teatro).

Na visão da Chauí (2000), o Renascimento representou para o mundo um avanço dos conhecimentos nos diversos campos da ciência, da cultura, da economia, da política, da religião, etc, no sentido de transformar e elevar a cultura ocidental. Essas mudanças afetaram vários setores da vida humana, assim como caracterizou a mudança do feudalismo para o capitalismo. Assim,

[...] o renascimento científico deve ser compreendido como a expressão da nova ordem burguesa. [...] para o desenvolvimento da indústria, a burguesia necessitava de uma ciência que investigasse as forças da natureza para dominá-las e usá-las em seu benefício. (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 155).

A revolução científica trouxe também grande transformação no campo da filosofia, com o desmembramento da filosofia com a atomização da ciência da natureza que repercutiu posteriormente na sociedade contemporânea da qual conhecemos hoje. Nicolau Copérnico no século XVI vai justificar matematicamente com seus argumentos de que a Terra gira em torno do Sol, fazendo uma ruptura com a visão do sistema geocêntrico de Ptolomeu do século II e Aristóteles. Assim, a ciência moderna surge fazendo exposição metódica do observar e experimentar como ferramenta importante para o processo do conhecimento. Considera-se nesse processo os conhecimentos proferidos por Galileu e Isaac Newton, dentre outros, que vão modificar a visão científica dos séculos posteriores, bem como a separação da Filosofia e Ciência.

A partir do século XVII, a revolução científica iniciada por Galileu promove a autonomia da ciência e o seu desligamento da Filosofia. Pouco a pouco, desse período até o século XX, aparecem as chamadas ciências particulares física, astronomia, química, biologia, psicologia, sociologia, etc, delimitando um campo específico de pesquisa (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 89).

Marilena Chauí (2000), ainda diz

[...], o campo da Filosofia diminuiu quando as ciências particulares que dela faziam parte foram-se desligando para constituir suas próprias esferas de investigação. É o que acontece, por exemplo, no século XVIII, quando se desligam da Filosofia a biologia, a física e a química; e, no século XX, as chamadas ciências humanas (psicologia, antropologia, história) (CHAUÍ, 2000, p. 52).

Neste sentido, essa nova ciência rompeu com aquela visão de mundo fechado, finito e geocêntrico e, propôs uma nova visão de mundo baseado na concepção do heliocentrismo e o mundo infinito. A ciência tornou-se ativa, valorizando a observação e o método experimental como verdadeiros no campo da pesquisa, unindo assim ciência e técnica. “A ciência lida com fatos observáveis, isto é, com seres e acontecimentos que, nas condições especiais de laboratório, são objetos de experimentação. Como observar e experimentar, [...]” (CHAUÍ, 2000, p. 345). Assim, fez Galileu, diante de sua pesquisa usando um telescópio, demonstrou o modelo desenvolvido por Copérnico, logo foi repreendido pela

Igreja e condenado pela Inquisição, mas teve a opção de escolha por viver e não deixou de desenvolver sua pesquisa sem que ninguém soubesse. Os principais pensadores²⁸ daquele momento, destacam-se: Nicolau Copérnico, Giordano Bruno, Galileu Galilei e Isaac Newton.

Segundo Aranha e Martins (2003, p. 115)²⁹, a Filosofia Moderna propôs algumas mudanças teóricas caracterizando o problema do conhecimento:

1°. O homem se volta para si mesmo, para saber se ele é realmente capaz de conhecer a verdade. O homem passou a refletir sobre seu pensamento. O pensamento tornou-se um objeto de estudo.

2°. Cria a concepção de que a realidade - natureza, instituições sociais e política, que pode ser captada pelas ideias e pela razão.

3°. A realidade é racional porque é um sistema ordenado de causas e efeitos que podem ser conhecidas e transformadas pelo homem. Já que a realidade pode ser inteiramente representada pelos conceitos elaborados pelo sujeito do conhecimento, o homem pode intervir e alterar essa realidade. O homem adquire um enorme poder sobre a natureza e realidade.

Neste sentido, a Idade Moderna foi esse período apontado por grandes transformações. Estas transformações e os avanços científicos fizeram com que o homem começasse a questionar os procedimentos utilizados para aquisição do conhecimento verdadeiro sobre a realidade. De que maneira podemos conhecer? O que é conhecer? Esses questionamentos emergiram perspectivas para provar se um conhecimento é ou não verdadeiro. Daí surgem duas correntes de pensamento, a saber: O racionalismo e o empirismo.

O racionalismo é uma corrente de pensamento que sustenta a ideia de que o conhecimento é inato derivado diretamente da própria razão, tendo como base os princípios da busca da certeza e da demonstração, sendo elaborado somente pela razão. O racionalismo acredita que o homem possui ideias inatas, ou seja, que não são provenientes da experiência, mas faz parte da natureza humana do indivíduo desde seu nascimento. “O inatismo afirma que nascemos trazendo em nossa inteligência não só os princípios

²⁸ Consultar a obra de ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 2003.

²⁹ Consultar a obra de ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 2003. Capítulo 10 - Teoria do conhecimento.

racionais, mas também algumas ideais verdadeiras, que, por isso, são ideias inatas.” (CHAUÍ, 2000, p. 85).

Um dos pensadores dessa concepção foi René Descartes, que expôs suas ideias com muito cuidado para evitar a censura por parte da igreja. É considerado um dos pais da filosofia moderna. E, o princípio básico de sua filosofia é a frase: “Penso, logo existo”. A base de seu método é a dúvida de todas as nossas crenças e opiniões. Para ele, tudo deve ser rejeitado se houver qualquer possibilidade de dúvida. O pensamento é algo mais certo que a matéria. Ele valorizava a atividade do sujeito pensante em relação ao real a ser conhecido. Descartes acreditava que o método racional é caminho para garantir o conhecimento de uma teoria científica.

Contraopondo esta corrente de pensamento surge o empirismo “[...] a palavra empirismo vem do grego *empeiria*, que significa ‘experiência’. O empirismo, ao contrário do racionalismo, enfatiza o papel da experiência sensível no processo do conhecimento.” (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 117). Neste sentido, o Empirismo acredita que o conhecimento humano se origina a partir da nossa apreensão do mundo exterior e da nossa capacidade intelectual, valorizando a experiência sensível e material como fonte do conhecimento e da investigação.

O empirismo, ao contrário, afirma que a razão, com seus princípios, seus procedimentos e suas ideias, é adquirida por nós através da experiência. Em grego, experiência se diz: *empeiria* donde empirismo, conhecimento empírico, isto é, conhecimento adquirido por meio da experiência (CHAUÍ, 2000, p. 85).

Aranha e Martins (2003) afirmam que os conhecimentos da razão, da verdade e das ideias racionais são importantes, assim como os que são adquiridos por nós por meio da experiência. Isto é, as ideias são construídas ao longo do processo da vida, através do exercício da experiência sensorial e da reflexão. Desse modo, o método empirista tem por base a formulação e verificação de hipóteses, a observação a partir das experiências vivenciadas. Esta corrente de pensamento acarretou uma revolução no campo das ciências. Principais filósofos dessa corrente de pensamento são: Francis Bacon, John Locke, David Hume, Thomas Hobbes e John Stuart Mill.

E, David Hume (1711-1776), filósofo escocês, leva mais adiante o empirismo de Francis Bacon e Locke. Partindo do princípio de que só os fenômenos são observáveis, de que o mecanismo íntimo do real não é passível de experiência, afirma que as relações são exteriores aos seus termos, ou seja, se não são observáveis, não podem pertencer aos

objetos. As relações são simples modos que o homem tem de passar de um objeto a outro, de um termo a outro, de uma ideia particular a outra. São apenas passagens externas que nos permitem associar os termos a partir dos princípios de causalidade, semelhança e contiguidade. Assim, Hume nega a validade universal do princípio de causalidade e da noção de necessidade a ele associada. Para ele, o que observamos é a sucessão de fatos ou a sequência de eventos, e não o nexos causal entre esses mesmos atos ou eventos. O que nos faz ultrapassar o dado e afirmar mais do que pode ser alcançado pela experiência, é o hábito criado, é a observação de casos semelhantes deles, imaginamos que o fato atual se comportará de forma equivalente. Portanto, é a crença, que, do ponto de vista do entendimento, faz uma extensão ilegítima do conceito.

2.4 Apresentação do Sumário do Tratado da Natureza Humana

O texto e a tradução do STNH foi exposto para a apreciação dos leitores, um material escrito pelo próprio filósofo David Hume (1711-1776), com o título *An Abstract of A Treatise of Human Nature*, ou seja, *Sumário do Tratado da Natureza Humana*, publicado em 1740, um texto relevante e significativo, pois resume em linhas gerais as principais ideias de Hume exposta em sua obra principal o *Tratado da Natureza Humana*. Este STNH terá grande utilidade e apreciado por aqueles estudiosos que se dedicam aos conhecimentos da filosofia. Anuar Aiex, especialista no assunto enriqueceu o STNH com uma lúcida tradução crítica com notas e glossário de grande valia para os estudiosos e pesquisadores.

O STNH é uma resenha do Tratado da Natureza Humana, foi publicado anonimamente, o que gerou várias especulações acerca de sua autoria. Sua exclusividade prossegue no sentido de ter sido publicado de maneira anônima pelo filósofo com o propósito de chamar atenção do público leitor para a importância e originalidade de sua obra TNH, o qual Hume considera como a melhor de suas obras, onde está contida a essência de seu pensamento filosófico, ela foi escrita na possibilidade de introduzir o método experimental nos assuntos morais.

O TNH, teve sua publicação em 1739, Livro I- sobre o Entendimento Humano, Livro II- As paixões e, em 1740, publicou o terceiro Livro III- sobre a Moral. Mas, sua obra não teve aceitação e não conquistou a simpatia do público, conforme almejava Hume. Ora, isso foi um verdadeiro desastre, deixando-o decepcionado e desiludido. Porém, essas decepções serviram de motivos e impulso para que pudesse escrever este STNH de uma

obra que foi criticada pela sua extensão e obscura pelo grau de abstração, tornando-a difícil para o entendimento. Por isso, que foi resumida em um texto acessível à compreensão, por tais razões David Hume usou de um único argumento que descreveu cuidadosamente do começo ao fim, os demais pontos são apenas sugestões que considerou importante.

O STNH foi escolhido como um texto para o exercício da leitura filosófica por ser de um filósofo que trouxe grande contribuição para o conhecimento filosófico tanto do período moderno quanto do período contemporâneo, assim como, para apreender a ler filosoficamente, apresentamos as etapas de análise do texto, os procedimentos adotados, os comentários das partes do texto a partir das ideias de Hume. No texto original não consta a numeração dos parágrafos, foi feito por eu para facilitar a leitura, torná-la mais didática e possibilitar a localização dos argumentos das ideias principais e secundárias expressa no texto. A partir do estudo deste texto foi elaborado um glossário de significados e conceitos, autores que contribuíram para a construção dessa filosofia humana, apresentamos ainda alguns questionamentos problematizadores, vídeos, dicionários filosóficos, etc, para melhorar a compreensão do STNH.

2.4.1 Texto do Sumário e comentário

Quadro 1 – Sumário e comentário do Tratado da Natureza Humana

Prefácio	Introdução
<p>Minhas expectativas, nesta pequena realização, podemos aparecer de certo modo extraordinárias, quando declaro que minhas intenções são a de tornar obra bem mais extensa, resumindo-a, em trabalho mais inteligível à compreensão das aptidões mais ordinárias. Entretanto, é inevitável que as pessoas sem familiaridade com o raciocínio abstrato são propensas a perder o fio do argumento quando é desdobrado em demasia, em que cada um de seus aspectos é fortificado com todas as provas, defendido contra todas as objeções e esclarecido sob todos os pontos de vista que ocorrem ao escritor na diligente apresentação de seu assunto. Tais leitores aprenderão, mais facilmente, uma cadeia de raciocínio mais simples e concisa, em que apenas as proposições principais se acham unidas entre si, ilustradas por alguns dos mais simples exemplos e confirmadas por alguns dos mais convincentes argumentos. Permanecendo bem mais próximas umas das outras, as partes podem ser comparadas melhor, e a conexão entre elas traçada com mais facilidade dos primeiros princípios à última conclusão.</p> <p>Apresento aos leitores o Sumário de uma obra que tem sido criticada como obscura e de difícil compreensão; todavia, sou levado a pensar que isso procede tanto de sua extensão como de seu raciocínio abstrato. Se corrigi até certo ponto tais inconvenientes, alcançarei meu objetivo. O livro pareceu-me ter tal ar de singularidade e de novidade como que clamando a atenção do público, especialmente, se fosse descoberto como o autor parece insinuar que, sendo sua filosofia aceita, devemos modificar a partir de seus fundamentos a maior parte das ciências. Tais tentativas audaciosas são sempre vantajosas na república das letras, pois sacodem o jugo da autoridade, habitam os homens a pensar por conta própria, apresentam novas sugestões que podem ser levadas avante por homens</p>	<p>A esperança de David Hume, no <i>Sumário</i>, passa a existir de maneira admirável, quando afirma que sua finalidade é a de tornar o TNH que é a sua principal obra, onde reúne o essencial de seu pensamento filosófico para torná-la compreensiva ao público leitor. Pois, devido a sua extensão, seu grau de abstração, a complexidade de sua argumentação e a novidade de seus conceitos fizeram-na uma obra de difícil leitura e sujeita a incompreensão de modo geral. Por este motivo, Hume resolveu reescrevê-la para sanar essas dificuldades e torná-la inteligível à compreensão dos leitores, tendo em vista que as pessoas que não possuem familiaridade ou os pré-requisitos de uma leitura filosófica para acompanhar um raciocínio abstrato são tendentes a incompreensão quando o argumento é desdobrado em excesso. Hume salienta que os leitores terão mais facilidade de compreensão se o conteúdo da obra for apresentado de maneira mais simples, resumida, ilustradas com exemplos fáceis e bem fundamentada.</p> <p>Hume apresenta aos leitores o <i>Sumário</i> de uma obra que ao ser publicada recebeu várias críticas por ser obscura e de difícil entendimento. Hume concorda com tais críticas. Mas, se forem corrigidos tais inconvenientes alcançará seu propósito. O <i>Sumário</i> foi o primeiro esforço feito por Hume para popularizar o conteúdo do <i>Tratado</i>, ele o fez na forma de resenha anônima do <i>Tratado</i>, trata-se de um texto curto, onde a complexa argumentação do <i>Tratado</i>, é apresentado apenas nas suas grandes linhas e despojada de seus detalhes, o que torna fácil acompanhá-la dos seus primeiros princípios até as suas conclusões. Hume destaca também o valor da obra, se esta filosofia for aceita, deve modificar a partir de seus fundamentos a</p>

<p>talentosos e, pela própria oposição, iluminam pontos nos quais ninguém antes suspeitava qualquer obstáculo.</p> <p>O autor deve resignar-se a aguardar pacientemente até que os doutos harmonizem suas opiniões a respeito de seu desempenho. Para seu infortúnio não pode fazer um apelo ao povo, que em todas as questões de bom senso e de eloquência tem-se constituído num tribunal tão infalível. Pelo contrário, deve ser julgado pela minoria, cujo veredicto tem tendência a estar corrompido pela parcialidade e preconceito, especialmente quando ninguém é juiz adequado acerca de assuntos que não foram pensados com frequência; ademais, a minoria tem a propensão de formular para si mesma seus próprios princípios, aos quais não pretende renunciar. Espero que o autor me desculpará por imiscuir-me nesse assunto, mas meu único objetivo consiste em aumentar o número de seus leitores, removendo alguns obstáculos que os têm impedido de captarem o significado de seu pensamento.</p> <p>Escolhi um único argumento que descrevi cuidadosamente do começo ao fim. Este é o único ponto que tomei o cuidado de terminar. O resto são apenas sugestões de certas passagens que me parecem curiosas e notáveis.</p>	<p>maior parte das ciências. Esses esforços são apresentados como novidade e sugestões no campo da filosofia que podem seguir adiante por grandes pesquisadores, pois sua filosofia reflete pontos que ninguém havia pensado.</p> <p>Hume destaca que deve esperar pacientemente até que os instruídos reconciliem suas apreciações a respeito de sua interpretação. E argumenta sua infelicidade de não contar com o apoio do povo, que em todas as questões de bom senso e de retórica tem-se instituído num conselho tão inevitável. Pelo adverso, deve ser avaliado por uma minoria, imbuídos de valores preconceituosos a respeito de assuntos que não foram pensados anteriormente, assim, a minoria tem a inclinação de não mudar sua opinião formada sobre as coisas, as quais não abandonam.</p> <p>Em síntese, a pretensa intenção do autor do <i>Sumário</i> é objetivar o aumento do número de leitores e retirar alguns empecilhos que impedem a compreensão de suas ideias, por isso, o autor escolheu apenas um único argumento descrito do início ao fim para uma boa apreensão.</p>
<p>Sumário do Tratado da Natureza Humana</p>	<p>Comentário</p>
<p>1. Este livro parece ter sido escrito com o plano semelhante a vários trabalhos que têm tido grande voga nos últimos anos na Inglaterra. O espírito filosófico, bastante aperfeiçoado por toda Europa nos últimos oitenta anos, tem sido levado a grande amplitude tanto neste como em outro reino qualquer. Nossos escritores parecem ter iniciado novo tipo de filosofia, que promete mais para o entretenimento bem como para a vantagem do gênero humano do que qualquer outra com a qual o mundo está familiarizado. A maioria dos filósofos da Antiguidade ao estudarem a natureza humana revelaram mais delicadeza de opinião, sentido justo da moral, ou grandeza de alma, do que raciocínio</p>	<p>Hume afirma que o TNH está em consonância com a revolução filosófica vigente na Europa e a Inglaterra em particular. Neste período estava ocorrendo a Revolução Científica, a Revolução Industrial, o embate filosófico entre racionalismo e empirismo, transformando assim o campo da ciência e das diversas áreas do conhecimento. Hume argumenta que os autores produziram o conhecimento filosófico, mais para o divertimento do que para a utilidade humana, pois, os filósofos antigos ao pesquisarem a natureza humana se preocuparam mais com a questão da moral, ou de alma, do que raciocinar e refletir profundamente sobre a realidade. Satisfizeram-se em agradar o senso comum</p>

<p>profundo e reflexivo. Contentaram-se em representar o senso comum do gênero humano com os mais sólidos exemplos e com a melhor forma de expressão, sem levar a cabo com regularidade uma cadeia de proposições, ou de organizar as várias verdades numa ciência uniforme. Vale a pena, entretanto, investigar se a ciência do homem não comportará a mesma exatidão instituída em vários setores da Filosofia Natural. Parece haver carradas de razão para supor que ela pode ser alçada ao mais alto grau de certeza. Se pelo exame de vários fenômenos somos levados a constatar que eles se reduzem a um princípio comum, e se pudermos remontar deste princípio a um outro, chegaremos, finalmente, aos poucos princípios que servem de base ao restante. Embora não possamos jamais alcançar os últimos princípios representa uma satisfação avançar tanto quanto nos permitem nossas faculdades.</p>	<p>com exemplos concretos, sem considerar a validade de várias proposições, ou seja, de constituir as múltiplas verdades numa ciência uniforme. Assim, Hume indaga: valeria a pena investigar se a ciência do homem não permitiria a mesma precisão da filosofia Natural. Pelo que já foi apresentado parece haver vários motivos para supor que ela pode ser elevada no mais alto grau de certeza e o questionamento surge: Seria possível uma ciência humana relacionada pelo homem. Sim, se for possível reduzir as multiplicidades dos fenômenos a poucos princípios para servir de base aos demais.</p>
<p>2. Parece ter sido este o objetivo de nossos mais recentes filósofos, e, dentre eles, o deste Autor. Ele propõe anatomizar a natureza humana com regularidade e promete não tirar nenhuma conclusão a não ser quando autorizado pela experiência. Refere-se com desdém às hipóteses³⁰, e sugere que dos nossos compatriotas que as baniram da Filosofia Moral prestaram serviço mais notável ao mundo que Lord Bacon, considerado por ele como o pai da física experimental. Menciona, nesta ocasião, Locke, Lord Shaftesbury, Dr. Mondeville, Hutcheson, Dr. Butler³¹, divergentes entre si sob</p>	<p>Sua proposta da nova ciência baseia-se na experiência quando afirma que seu objetivo é estudar com profundidade a natureza humana e promete chegar a conclusão autorizado somente pela experiência. Hume faz críticas a alguns filósofos expressando sua indiferença de como entendem a experiência no pensamento humano na qual é seu objeto de investigação, ele considera a contribuição de Isaac Newton no campo da física com suas investigações experimentais, que constituíram-se em modelo de referência para as ciências nos séculos posteriores. Apresenta alguns</p>

³⁰ É evidente a influência de Sir Isaac Newton (1642-1727). Este escreve que “Tudo que não é deduzido dos fenômenos deve ser denominado hipótese; e hipóteses, quer metafísica ou física, quer de qualidades ocultas ou mecânicas, não têm lugar na filosofia experimental. Nesta filosofia são proposições particulares são inferidas dos fenômenos, e depois tornam-se geral pela indução. Foi assim que a impenetrabilidade, a mobilidade, a força motora dos corpos, as leis dos movimentos e a gravitação foram descobertas” [*Mathematical Principles of Natural Philosophy and System of the World*, trad. A. Motte, revista e aumentada por F. Cajori, 1934, p. 314].

³¹ Estes autores divergem sob dois aspectos: como entendem a experiência e qual é seu objeto de estudo. A importância da experiência no pensamento moderno foi levantada por Francis Bacon (1561-1626), que assim caracterizou o método experimental: “devemos conduzir os homens aos particulares em si mesmos, a sua série e ordem...”. Adiante acrescenta: “o verdadeiro tipo de interpretação da natureza é realizado por exemplo e experimentos apropriados e opostos; enquanto o sentido decide, tateando apenas o experimento, o

vários aspectos, mas concordes em fundamentar suas cuidadosas pesquisas acerca da natureza humana inteiramente sobre a experiência.	filósofos que discordaram de seu ponto de vista. E, concorda com outros filósofos que fundamentaram suas investigações acerca da natureza humana sobre a experiência.
3. Além da satisfação de tornarmo-nos mais familiarizados com o que mais de perto nos concerne, pode-se afirmar com toda a segurança que quase todas as ciências se acham compreendidas pela ciência da natureza humana, e dela são dependentes. O único fim da Lógica <i>consiste em</i>	Hume afirma que a Ciência da Natureza Humana vai servir de base para as outras ciências. Por isso, tem a pretensão de recriar todo sistema da ciência, tendo em vista que estas são dependentes da ciência do homem. E, destaca a Lógica como modo de raciocinar coerente que explica os

experimento indica o ponto na natureza e a própria coisa” [The New Organon, ed. Fulton Anderson, Library of Liberal Arts, n° 97, Nova York, 1960, Aphorismo XXXVI, p 47]. Em outros termos, os sentidos são apenas instrumentos para testar os experimentos, enquanto os próprios experimentos determinam os objetos particulares, sua série regular e ordem embora com o objetivo de “investigar a origem, certeza e extensão do conhecimento humano, justamente com as bases e graus da crença, opinião e assentimento”, John Locke (1632-1704) assemelha-se a Bacon quanto ao método. Afirma que as “ideias” dos “objetos particulares” são apreendidas pela “percepção e consciência”, ou seja, sensação e reflexão: denominada em conjunto de experiência. Como a apreensão da ideia não é passiva, pois a mente observa e experiência, ele passa a averiguar de onde decorre a segurança referente aos “experimentos particulares”. Locke recorre à “conformidade entre nossas ideias e a realidade das coisas”, cujo critério é a “natural e regular ordem”: a “constante e regular sucessão das ideias num homem desperto... é a medida e o padro de todas as outras sucessões” [An Essay Concerning Human Understanding, ed. Frazer, 2 vols., Oxford, 1894. Int. 2, I, p 26; livro IV, cap. III, sec. 5; livro II, cap. XII, sec. 12 e cap. III, sec. 3; livro IV, cap. IV, sec. 4 e livros modelo II, cap. XIV, sec. 12]. Destarte, a experiência proporciona o padrão ou modelo, não dos dados particulares por si mesmos, mas das ideias em sua constante e natural ordem. Anthony Ashley (1671-1713), ou Lord Shaftesbury, em certa medida discípulo de Locke desloca o método experimental especialmente para a investigação do problema ético. Sua principal tese consiste em descortinar a relação entre o sentimento e a vida moral. Afirma que o objetivo do ser humano dotado de um sentimento natural para distinguir o bem do mal, o certo do errado, consiste num fim social. Sendo, portanto, o fim da moral social, as ações humanas são em geral virtuosas, já que o homem é naturalmente altruísta, e visam ao bem comum da sociedade [Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times, ed. 1773]. Contra tal posição investiu Bernard de Mandeville (1670-1733), ao erguir que não há evidência empírica de que o homem é naturalmente altruísta e que os atos virtuosos são benéficos à sociedade. Pelo contrário, considera o vício e o egoísmo como o sentimento do desenvolvimento social. Ele entende por “vícios privados” a busca de bens materiais e afirma que a supressão ou restrição do “egoísmo e da vaidade”, implica a destruição da “indústria e do comércio” [The Fable of the Bees or Private Vices, Publick Benefits, 1714; 2. ed. 1723]. Joseph Butler (1692-1752), Bispo de Durham, eminente opositor dos deístas, não intenciona mostrar que há vida futura, que Deus recompensa ou pune depois da morte, e que o Cristianismo é verdadeiro. Seu objetivo é mais limitado: a aceitação dessas verdades não é irracional. Afirma que o conhecimento da natureza é provável e se fundamenta na experiência; portanto, mesmo quando a experiência revela alto grau de probabilidade, o conhecimento perdura apenas como provável. Experiência e probabilidade são dois termos inseparáveis para Butler. [The Analogy of Religion, Natural and Revealed, to the Constitution and course of nature, ed. Gladstone, Offord, 1896]. Shaftesbury teve grande influência sobre a filosofia moral de Francis Hutcheson (1694-1746), que retoma e repensa o tópico acerca do sentido moral. É consciente de que o termo “sentido” é geralmente usado com referência a visão, ao tato, etc.; entretanto, acha justificável estendê-lo para os objetos estéticos e morais, distinguindo entre sentido interno e externo. Adota terminologia de Locke para caracterizar o sentido externo: “ideias que nasce na mente sob presença de objetos externos e sua ação sobre nossos corpos são chamadas de sensações”. Ao passo que pelo sentido interno são percebidas as relações que dão nascimento ao sentimento que diferem do ato de ver, ouvir ou tocar objetos particulares. O sentido interno divide-se em sentido da beleza e sentido da moral. Entende pelo primeiro a “uniformidade entre a variedade” e pelo senso moral: “percebemos prazer pela contemplação das boas ações praticadas por outrem, e somos determinados a amar seu agente, sem nenhuma previsão de vantagens posteriores decorrentes dessas boas ações” [An Inquiry into the Original of our Ideas of Beauty and Virtue (1725); Works, 5 v., Glasgow, 1772; I, 1; I, 2; e II, Int.].

<p><i>explicar os princípios e operações da faculdade racional e a natureza de nossas ideias; a Moral e a Crítica referem-se aos nossos gostos e opiniões; e a Política examina os homens como unidos em sociedade e mutuamente dependentes. Parece, portanto, que este Tratado da Natureza Humana tem a finalidade de formular um sistema das ciências. O Autor terminou o que diz respeito à Lógica e endereçou os fundamentos das outras partes sobre as paixões.</i></p>	<p>princípios e as operações racionais e a natureza das ideias. A Moral e a Crítica referem-se às regras de conduta no âmbito da natureza humana relativo aos costumes gostos e opiniões. A Política analisa os homens na sua participação na sociedade e mutuamente dependente do governo. E, por fim, o autor finalizou suas ideias a respeito da lógica e conduziu os embasamentos das outras partes sobre as paixões.</p>
<p>4. O célebre Leibniz³² observou que os sistemas de Lógica têm o comum defeito de serem prolixos quando explicam as operações do entendimento no processo de formar as demonstrações, mas são bastante concisos quando abordam as probabilidades e outras medidas de evidência, das quais a vida e a ação dependem inteiramente, e que são os nossos guias, inclusive na maioria de nossas especulações filosóficas. Ele abrange nesta crítica o <i>Ensaio acerca do entendimento humano</i>³³, <i>Investigação da verdade</i>³⁴ e <i>A arte de pensar</i>³⁵. O autor do <i>Tratado da natureza humana</i> parece ter tido consciência daquele defeito, nesses filósofos, e na medida do possível tentou supri-lo. Como seu livro contém elevado número de especulações realmente originais e notáveis, será impossível apresentar ao leitor uma justa noção de toda obra. Limitar-nos-emos, por conseguinte, especialmente a sua explicação de nossos raciocínios de causa e efeito. Se pudermos torná-lo inteligível ao leitor, isto servirá como amostragem do</p>	<p>Hume apresenta a crítica que Leibniz faz sobre os sistemas de Lógica por serem prolixos que não conseguem resumir um pensamento quando lidam com raciocínios dedutivos e muito conciso sintetizando em poucas palavras as questões das probabilidades e outras medidas das quais o homem depende e que são as orientações na maior parte das indagações filosóficas. Ele envolve em sua crítica o <i>Ensaio acerca do entendimento humano</i>, <i>Investigação da verdade</i> e <i>A arte de pensar</i>. Hume, percebeu os defeitos cometidos por estes filósofos e buscou aperfeiçoá-los com a pretensão de sanar essas deficiências, como seu livro possui grande extensão de especulações filosóficas inéditas, será difícilimo apresentar ao leitor toda obra, por isso, buscou delimitar seu pensamento no STNH, no tocante a questão do raciocínio de causa e efeito, para que o leitor possa compreendê-la o todo de sua obra.</p>

³² As obras de Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) oscilam, de modo significativo, entre um sistema *a priori* de definições irredutíveis e um programa de base experimental, cujo instrumento de descoberta e invenção deveria ser a Lógica. Parece, portanto, que a postura de Leibniz contradiz a tradicional oposição dos manuais entre os racionalistas e empiristas. É interessante notar que Hume aspira, de modo semelhante, estender a lógica das ciências das demonstrações formais para as questões empíricas de probabilidade [Veja-se Philip P. Wiener: Leibniz selections; introduction pp. XXV-XXVI; Charles Scribner's Sons, Nova York, 1951].

³³ John Locke.

³⁴ Nicolas malebranche (1638-1715): *De la recherche de la verité* (1675), Hume cita assim: Le (sic) *recherche de la verité*.

³⁵ Antoine Arnauld (1612-1694) e outros: *La logique ou l'art de penser, ou Logique de Port-Royal* (1662).

todo.	
<p>5. Nosso Autor começa com algumas definições. Denomina de “percepção” qualquer coisa presente no espírito, seja quando empreguemos nossos sentidos, ou somos levados a agir passionalmente, seja quando exercitamos nosso pensamento e reflexão. Divide nossas percepções em dois tipos: “impressões” e “ideias”. Quando sentimos uma paixão ou emoção de qualquer espécie, ou temos imagens de objetos externos transmitidos por nossos sentidos, tais percepções do espírito constituem o que denominamos de impressões: termo empregado por ele com novo sentido³⁶. Quando refletimos acerca de uma paixão, ou de um objeto ausente, esta percepção consiste numa “ideia”. As “impressões” são, portanto, nossas mais vivas e fortes percepções; as “ideias” são embaraçadas e fracas. Esta distinção é evidente, tão evidente quanto a diferença entre o sentimento e o pensamento.</p>	<p>Hume expõe algumas definições: define percepção como compreender o sentido de algo por meio da inteligência, seja quando o sujeito faz uso dos sentidos para pensar, agir e refletir.</p> <p>Dividiu as percepções em dois tipos: impressões e ideias.</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Impressões são sentimentos que o indivíduo possui como paixão, emoção ou imagem de objetos externos impressos pelos órgãos dos sentidos, portanto, são nossas mais vivas e fortes percepções em seu grau de força e vivacidade. □ Ideia ou pensamentos são caracterizado como percepções confusas e sem força porque são lembranças das impressões. <p>Demonstra também a diferenciação entre sentimentos e pensamentos.</p>
<p>6. A primeira proposição explicada por ele implica que todas as nossas ideias, ou percepções fracas, são derivadas de nossas impressões, ou percepções fortes, e que jamais podemos pensar em algo que não tivemos visto, ou sentido em nosso espírito. Parece que essa proposição equivale à que Locke se esmerou em estabelecer, a saber, “que as ideias não são inatas”. Convém observar, todavia, como indício da inexatidão desse famoso filósofo, que ele compreendeu todas as nossas percepções sob o termo “ideia”, com tal sentido é falso dizer que não temos ideias inatas. Porque é evidente que nossas percepções, mais fortes, ou impressões, são inatas, do mesmo modo que o afeto natural, o amor da virtude, o ressentimento; em suma, tanto estas como as outras paixões, nascida imediatamente</p>	<p>Hume ressalta que todas as ideias provêm das impressões, ou percepções fortes e, nunca conseguimos refletir em algo que não sentimos ou tivéssemos percebido. Esta suposição assemelha à ideia de Locke quando afirmou que “as ideias não são inatas”. Hume considera que esta proposição é falsa pela compreensão de que as nossas percepções sob o termo “ideias”, demonstra uma falta de exatidão e que há erro no entendimento desse termo utilizado por Locke, essa capacidade que a mente tem de produzir ideias. Considera-se que as percepções ou impressões mais fortes, são inatas, da mesma forma que o afeto, o amor, o ressentimento, etc, brota da natureza humana. Hume foi persuadido a acreditar que a questão vista sob esse ponto de vista, harmonizaria com facilidade todos os opositores. Cita o Padre</p>

³⁶ “Não desejaria que entendessem o termo ‘impressão’ como a maneira pela qual nossas percepções vivas produzem na alma, ao contrário, designa somente a própria percepção e o termo ‘impressão’, pelo que eu sabia, não existe em inglês e nem em outro idioma” [*Tratado*, p. 2, nota 1]. Hume introduziu o termo ‘impressão’ no pensamento inglês, visando, talvez a que os filósofos abandonassem o hábito de conceber as percepções como efeitos da ação mecânica dos objetos sobre o cérebro.

<p>da natureza [humana]. Estou convencido de que a questão vista sob essa luz, reconciliaria facilmente todos os oponentes. Padre Malebranche, por exemplo, encontrar-se-ia em papos-de-aranha para indicar qualquer pensamento do espírito que não representasse algo que não lhe fosse antecedente, quer internamente, quer através dos sentidos externos, e deveria concordar que, embora possamos combinar, misturar, aumentar ou diminuir nossas ideias, todas derivam daquelas fontes. Locke, por outro lado, reconheceria facilmente que todas as nossas paixões são um tipo de instinto natural, derivadas de nada exceto da constituição original do espírito humano. Nosso Autor pensa:</p> <p>“Nenhuma descoberta poderia ter sido mais afortunada para resolver todas as controvérsias referentes às ideias do que esta: as impressões sempre lhes são precedentes, e toda ideia incorporada pela imaginação aparece primeiro mediante sua correspondente impressão. As últimas percepções são tão claras e evidentes que não toleram contestação, embora várias de nossas ideias sejam tão obscuras a ponto de quase impedirem ao próprio espírito que as forma de desvendar exatamente sua natureza e composição”.</p>	<p>Malebranche, que deveria concordar que todas as nossas ideias são derivadas da natureza humana, quer seja internamente ou externamente, mesmo que estas possam ser combinadas, misturadas, aumentadas ou diminuídas, ambas são provenientes das mesmas fontes. Assim como Locke, logo perceberia que todas as nossas paixões são da composição do instinto natural, derivada da natureza humana.</p> <p>Assim destaca Hume:</p> <p>“Nenhuma descoberta poderia ter sido mais afortunada para resolver todas as controvérsias referentes às ideias do que esta: as impressões sempre lhes são precedentes, e toda ideia incorporada pela imaginação aparece primeiro mediante sua correspondente impressão. As últimas percepções são tão claras e evidentes que não toleram contestação, embora várias de nossas ideias sejam tão obscuras a ponto de quase impedirem ao próprio espírito que as forma de desvendar exatamente sua natureza e composição”.</p>
<p>7. Por conseguinte, pode sempre recorrer a uma impressão para tornar clara e exata³⁷ qualquer ideia ambígua. E quando tem-se suspeitas de que algum termo filosófico não se acha unido a nenhuma ideia, o que é tão comum, deve-se sempre indagar: “de que impressão derivou aquela ideia?”. E se nenhuma impressão for apresentada, pode-se concluir que tal termo é totalmente insignificante. Em concordância com esse método, nosso Autor examina as ideias de substância e de essência³⁸; seria desejável que esse</p>	<p>O critério estabelecido por Hume para diferenciar as impressões das ideias é o de clareza e exatidão. E quando permanecer a dúvida, deve-se sempre indagar: “de que impressão derivou aquela ideia?” Se nenhuma resposta for mostrada, significa concluir que tal termo não possui valor e não tem importância. De acordo com este método Hume vai examiná-la a partir do princípio empirista as ideias de substância e de essência e, salienta que este método fosse agregado frequentemente em todas as</p>

³⁷ Segundo K. Hedvall, *Humes Erkenntnistheorie*, p. 28 e 30; nota 40, o critério que Hume adota para distinguir as impressões das ideias é o de clareza, e não o de mais ou menos força e vivacidade.

³⁸ A ideia de substância analisada através das impressões de sensação e de reflexão implicou o seguinte: 1) ela não é nenhuma cor, nenhum som, nenhum gosto, e 2) não é representada pelas paixões e emoções. De onde resultou que não há ideia de substância distinta de uma coleção de qualidades particulares. “Tais

<p>rigoroso método fosse empregado amiúde em todos os debates filosóficos.</p>	<p>discussões no campo da filosofia.</p>
<p>8. É evidente que todos os raciocínios acerca das questões de fato estão fundados na relação de causa e efeito e, que não podemos jamais inferir a existência de um objeto através de outro, a menos que estejam unidos entre si, tanto mediata como imediatamente. Com o fim, portanto, de entender esses raciocínios, devemos ter uma perfeita familiaridade com a ideia de causa e, para tê-la, devemos olhar ao nosso redor para buscar algo que possa ser a causa de outra coisa.</p>	<p>Hume parte do princípio de que todos os raciocínios a respeito das questões de fato estão estabelecidos na relação de causa e efeito, e que o objeto não pode ser inferido por meio de outro, a não ser que estejam permanentes ligados entre si. Portanto, para entender esses modos de pensar, precisamos ter uma completada intimidade com a ideia de causa e, para isso, devemos olhar a realidade para achar qualquer coisa que seja a causa de outra coisa.</p>
<p>9. Eis uma bola de bilhar parada sobre a mesa, e outra bola movendo rapidamente em sua direção. Quando elas se chocam, a bola que estava anteriormente parada adquire movimento. Este é um exemplo tão perfeito da relação de causa e efeito quanto qualquer outro que conhecemos, quer pela sensação, quer pela reflexão. Passemos ao seu exame. É evidente que as duas bolas se tocaram antes que o movimento tivesse sido comunicado, e que não houve nenhum intervalo entre o choque e o movimento. A <i>Contiguidade no tempo e no espaço</i> consiste, portanto, numa circunstância requerida em todas as operações das causas. É, igualmente, evidente que o movimento denominado de causa se revelou anterior ao que resultou como o seu efeito. A <i>Prioridade no tempo</i> constitui outra circunstância requerida em toda causa. Mas isto não é tudo. Experimentemos com quaisquer outras bolas do mesmo tipo em situações semelhantes e sempre notaremos que o impulso de uma produz movimento na outra. Eis, por conseguinte, uma terceira circunstância: a <i>conjunção constante</i> entre a causa e o efeito. Todo objeto parecido com a causa produz sempre algum objeto parecido com o efeito. Além das circunstâncias: <i>contiguidade, prioridade e</i></p>	<p>Hume faz uma análise da relação de causa e efeito, quer seja pela sensação ou reflexão, ilustra muito bem essa questão quando exemplifica a ação de duas bolas de bilhar uma parada sobre a mesa e a outra movendo em sua direção, ao se chocarem, a bola que estava em repouso ganha movimento. E ao examiná-la observa que ambas as bolas se tocaram antes que o movimento tivesse sido transmitido e que não houve intervalo entre a batida e a ação de deslocar-se.</p> <p>Neste sentido, constata-se três circunstâncias requerida:</p> <ul style="list-style-type: none"> □ A <i>Contiguidade no tempo e no espaço</i>- é uma condição que acontece em todas as ações das causas. Fica claro que o deslocamento chamado de causa apareceu antes ao que resultou como o seu efeito, ou seja, não houve nenhum intervalo de tempo entre a batida e o deslocamento do objeto. □ A <i>Prioridade no tempo</i>- é outra condição que acontece em todas as ações das causas. Quando efetivamos experimentos com quaisquer outras bolas do mesmo modelo em situações semelhantes e quando observa-se que o estímulo de uma causa gera a ação na outra. □ A <i>Conjunção constante</i>- se

qualidades particulares, que formam as substâncias, são comumente indicadas como algo desconhecido, no qual elas são supostamente inerentes...” [Tratado, p. 16; p. 219-225; p. 232-233 e 633; veja-se Sumário, p. 46-47].

<p><i>conjunção constante</i>, nada mais podemos descobrir nessa causa. A primeira bola em movimento toca na segunda, imediatamente, a segunda movimenta-se. Quando repetimos o movimento o experimento com bolas iguais, em situações iguais, verificamos que pelo movimento e toque de uma bola o movimento sempre se transfere para outra. Qualquer que seja o ângulo em que observamos esse tópico, e por mais que examinemos além disso nada mais encontramos.</p>	<p>evidencia quando todo objeto, fato, fenômeno ou coisa idêntica com a causa gera sempre algum objeto, fato, fenômeno ou coisa idêntica com o efeito.</p> <p>No exemplo apresentado Hume ressalta que, somente podemos encontrar essas circunstâncias: <i>contiguidade, prioridade e conjunção constante</i>, e nada mais além disso. Portanto, mesmo que veja essa ação por diversos ângulo e vezes o resultado sempre será o mesmo e nada além disso.</p>
<p>10. Tal é o caso em que tanto a causa quanto o efeito se acham presentes aos sentidos. Vejamos, qual é o fundamento de nossa inferência, quando concluímos mediante um [objeto] que o outro existiu ou existirá. Suponhamos que vejo uma bola movendo em linha reta na direção de outra, imediatamente concluo que elas se chocarão e que a segunda se movimentará. Esta é a inferência de causa e efeito, e desta natureza são todos os nossos raciocínios na conduta da vida, nela fundamenta-se toda nossa crença na História, e dela deriva toda a filosofia, excetuando-se apenas a Geometria e a Aritmética. Se pudermos explicar a inferência entre o choque de duas bolas, seremos capazes de atribuir a mesma operação do espírito para todos os casos.</p>	<p>Diante do exemplo demonstrado por Hume da bola de bilhar, tanto a causa quanto efeito fazem parte de um evento que pode ser visto e captados pelos sentidos. Qual é o fundamento da inferência, quando conclui-se mediante um objeto que o outro existiu ou existirá? E quando observa uma bola movendo em direção de outra, conclui-se que elas se colidirão e que a segunda ganha movimento. E, afirma que esta é a inferência de causa e efeito e este exemplo serve para todos os casos, onde são formados todos os raciocínios que rege o comportamento humano, nela baseia-se toda a crença na História, e dela provém toda a filosofia, exceto a Geometria e a Aritmética. E, argumenta que se o homem for capaz de explicar a inferência do choque entre duas bolas, terão capacidade de transferir a mesma experiência para todas as coisas.</p>
<p>11. Um homem parecido a Adão, criado com o total vigor do entendimento, mas sem nenhuma experiência, não seria jamais capaz de inferir o movimento na segunda bola como ocasionado pelo movimento e impulso da primeira. A razão não visualiza nenhuma coisa na causa que nos leva a <i>inferir</i> o efeito. Se tal inferência fosse possível, redundaria numa demonstração, que se baseia unicamente na comparação de ideias. Mas, nenhuma inferência da causa ao efeito corresponde a uma demonstração. Com respeito a isso há uma</p>	<p>Hume argumenta que sem a experiência é impossível entender o efeito, ele destaca a figura de um homem igual a Adão, instruído com toda a sabedoria, mais sem experiência, não teria a competência de inferir o movimento na segunda bola. Justifica dizendo que a razão não tem poder para conceber qualquer coisa na causa que nos leva a inferir o efeito. Se isso fosse possível, resultaria numa prova baseada na semelhança de ideias. Desse modo, nenhuma inferência pode corresponder a uma prova da causa ao</p>

<p>prova evidente. O espírito é dotado da propriedade de <i>conceber</i> qualquer efeito resultar de qualquer causa e, conseqüentemente, de considerar qualquer evento de continuar ininterruptamente a outro, pois qualquer coisa que <i>concebemos</i> é possível, ao menos no sentido metafísico; mas em qualquer setor que ocorre uma demonstração seu contrário é impossível e implica uma contradição. Portanto, não há demonstração em qualquer conjunção de causa e efeito. Este princípio geralmente é aceito pelos filósofos.</p>	<p>efeito, isto é impossível. Esta é uma prova incontestável. Porque o espírito possui qualidades de <i>conceber</i> qualquer efeito procedente de qualquer causa, ou seja, qualquer acontecimento que <i>concebemos</i> é possível, exceto no campo metafísica. Por que onde acontece uma demonstração seu contrário é impossível. Assim sendo, Hume tem convicção deste princípio que são admitidos por muitos filósofos de que não há demonstração em qualquer conjunção de causa e efeito.</p>
<p>12. Por conseguinte, teria sido necessário a Adão, se não estivesse inspirado, que tivesse antes <i>experiência</i> do efeito que resultou do impulso daquelas duas bolas. Devia ter visto vários casos em que uma bola bateu contra outra e a segunda sempre adquiriu movimento. Se tivesse visto suficiente número de casos desse tipo, todas as vezes que observasse uma bola movendo na direção de outra, concluiria sempre e sem hesitação, que a segunda se movimentaria. Seu entendimento anteciparia sua visão e formaria uma conclusão adequada a sua experiência</p>	<p>Se Adão tivesse vivenciado as experiências de uma bola colidindo contra outra e a segunda adquirindo movimento. Se tivesse experienciado isso por diversas vezes, teria observado que uma bola seguindo em direção a outra, logo, concluiria que a outra movimentaria. Assim, sua inteligência adiantaria sua percepção e formaria uma conclusão verdadeira a partir de sua experiência.</p>
<p>13. Logo, todos os raciocínios de causa e efeito fundamentam-se na experiência e todos os raciocínios experimentais baseiam-se na suposição de que o curso da natureza continuará uniformemente o mesmo. De onde concluímos que as mesmas causas, em situações iguais, sempre produzirão os mesmos efeitos. Vale a pena averiguar o que nos determina a formar tal conclusão de tão infinitas conseqüências.</p>	<p>Ora, todos os raciocínios experimentais de causa e efeito se fundam na pressuposição de que o curso da natureza continuará uniformemente o mesmo, jamais mudará, será sempre o mesmo em qualquer circunstância ou lugar. Assim, é necessário investigar o que nos determina a formar tal conclusão?</p>
<p>14. É evidente que Adão, com toda a sua ciência, jamais teria sido capaz de <i>demonstrar</i> que o curso da natureza deve continuar uniformemente o mesmo, e que o futuro deve ser semelhante ao passado. O que é possível nunca pode ser demonstrado como falso, é possível que o curso da natureza pode mudar, pois podemos conceber tal mudança. Irei mais</p>	<p>É claro que Adão com toda sua sabedoria e capacidade, nunca poderia demonstrar que o curso da natureza deve continuar de maneira uniforme e que o futuro deve ser igual ao passado. O que é admissível nunca pode ser comprovado como falso. Tendo em vista que o curso da natureza pode transformar, já que a mudança pode ser compreendida entendida. Hume ressalta</p>

<p>longe ainda e afirmarei que ele jamais poderia provar, mediante qualquer raciocínio <i>provável</i>, que o futuro deve assemelhar-se ao passado. Desde que todos os argumentos prováveis se constroem na suposição de que existe tal semelhança entre o futuro e o passado; logo, jamais pode prová-la. Tal semelhança constitui uma <i>questão de fato</i>, e se tivesse que ser provada, não comportaria prova, exceto a que deriva da experiência. Mas, nossa experiência passada nada pode provar acerca do futuro, salvo a suposição de há semelhança entre o passado e futuro. Eis, portanto, uma questão que não depende de prova e que admitimos como certa sem prova alguma.</p>	<p>ainda que Adão nunca diante de nenhum raciocínio provável possa demonstrar que o futuro deve ser parecido ao passado, isto porque tal suposição não pode ser provada, somente as que provém da experiência. E, destaca que nosso conhecimento nada pode provar acerca do futuro, salvo por meio de suposições de que há realmente semelhança entre passado e futuro. Tal similaridade faz parte de uma questão de fato. Assim sendo, é uma questão que pela própria experiência já aceitamos como correta.</p>
<p>15. É apenas o costume que nos determina a supor o futuro semelhante ao passado. Dessa maneira, quando vejo uma bola de bilhar movendo-se na direção de outra, meu espírito é imediatamente induzido pelo hábito ao seu efeito usual, e antecipa minha visão ao conceber a segunda bola em movimento. Não há, nada naqueles objetos, considerados abstratamente e independente da experiência, que me induz a formar a tal conclusão; e, mesmo após ter experienciado a repetição de vários, efeitos daquele tipo, não existe raciocínio algum que me determina a supor que o efeito será semelhante ao da experiência passada. As forças mediante as quais os corpos operam nos são inteiramente desconhecidas. Percebemos tão-somente suas qualidades sensíveis: e por que <i>razão</i> somos levados a pensar que forças iguais estarão sempre unidas com qualidades sensíveis iguais?</p>	<p>Hume argumenta que é apenas o costume, ou seja, é a maneira de pensar que nos determina a ter esta suposição do futuro ser parecido com o passado. O modo pelo qual temos essa compreensão porque somos levados pelo hábito a acreditar naquilo que vemos. Neste sentido, não se percebe nada naqueles objetos abstratos e independentes da experiência, que convence Hume a formar a tal opinião, e posteriormente ter vivenciado as repetidas vezes dos efeitos, conclui-se que não existe raciocínio que dê motivo a supor que o efeito será igualmente ao da vivência anterior. Hume salienta que as forças através das quais os corpos atuam não são do nosso conhecimento. Assim, o que se percebe são apenas suas qualidades sensíveis. E a pergunta é: por que <i>razão</i> somos levados a pensar que forças iguais estarão sempre unidas com qualidades sensíveis iguais?</p>
<p>16. A razão não é, portanto, o guia da vida, mas o costume. Em todas as situações apenas ele determina o espírito a supor o futuro semelhante ao passado. Por mais que esse passo pareça fácil, a razão jamais seria, por toda a eternidade, capaz de dá-lo.</p>	<p>Não é a razão, que é o guia da vida, mas o costume. Pois em todas os casos apenas o costume conduz o espírito a presumir o futuro idêntico ao passado e, a razão nunca poderia dar esse passo.</p>
<p>17. Esta descoberta curiosa nos conduz a</p>	<p>Nesta parte, Hume faz uma demonstração</p>

<p>outras mais curiosas. <i>Quando vejo uma bola de bilhar movendo na direção de outra, meu espírito é imediatamente levado pelo hábito ao seu efeito usual, e antecipa minha visão ao conceber a segunda bola em movimento.</i> Mas isso é tudo? Nada mais faço do que <i>conceber</i> o movimento da segunda bola? Não, certamente, que não. Também <i>acredito</i> que ela se moverá. Em que consiste tal “crença”? Como ela difere da simples concepção de alguma coisa? Eis uma questão jamais pensada pelos filósofos.</p>	<p>que há entre a crença e a inferência, analisando a causa ele não apenas concebe o efeito, mas acredita que ela se moverá. E as indagações são feitas: Em que consiste tal “crença”? Como ela difere da simples concepção de alguma coisa? Essas são questões que nunca foram pensadas pelos filósofos.</p>
<p>18. Quando concordo com qualquer proposição que me foi demonstrada, não apenas sou impelido a conceber a proposição, como ainda torno-me consciente de que é impossível conceber alguma coisa oposta. O que é demonstrativamente falso implica uma contradição, e o que implica uma contradição não pode ser concebido. Mas, em relação a qualquer questão de fato, por mais forte que possa ser a prova derivada da experiência, posso sempre conceber-lhe o contrário, embora nem sempre seja levado a nele acreditar. A crença, por conseguinte, estabelece uma diferença entre a concepção que recebe nosso assentimento e a que não o recebe.</p>	<p>Hume concorda com a proposta que foi demonstrada de que a crença se distingue da inferência do efeito, porque a crença acrescenta um sentimento de que é difícil conceber uma coisa oposta. Por isso, ele afirma o que é demonstrativamente falso implica numa contradição, e o que implica uma contradição não pode ser concebido. E, que todas as questões de fato são provenientes da experiência, pode-se conceber o contrário, sem ao menos crer. Pois, a crença determina uma modificação entre a concepção que aceita aprovação e a que não aceita.</p>
<p>19. Há apenas duas hipóteses responsáveis por isso. Pode ser afirmado que a crença acrescenta alguma nova ideia às que podemos conceber sem lhes dar nosso assentimento. Esta conjectura é falsa. Porque em primeiro lugar, tal ideia não pode ser produzida. Quando simplesmente concebemos um objeto, imaginamo-lo por inteiro. Concebemo-lo como se tivesse o poder de existir, embora não o creiamos existente. Podemos pintar o objeto integral na imaginação, porém sem acreditá-lo. Podemos situá-lo, de tal modo, ante nossos olhos, com todas as circunstâncias de tempo e espaço. É o próprio objeto concebido como tendo o poder de existir; e quando acreditamos nele, nada mais podemos fazer.</p>	<p>O autor apresenta duas hipóteses para explicar a caracterização da crença: a primeira é de que a crença acrescenta uma nova ideia que percebemos sem ter a nossa aprovação. E, ressalta que esta proposição é falsa, tendo em vista que tal ideia não pode ser produzida. Porque quando um objeto é concebido deve ser imaginado por completo como se existisse, embora duvidássemos de sua existência, ou seja, pode-se imaginá-lo, porém sem crê-lo.</p>

<p>20. <i>Em segundo lugar</i>, o espírito tem a faculdade de unir entre si as ideias que não envolvem contradição e, portanto, se a crença consiste em alguma ideia que acrescentássemos à simples concepção, dependeria do poder humano, por ter-lhe acrescido àquela ideia, em acreditar em qualquer coisa que pudesse conceber.</p>	<p>Em segundo lugar, a crença possui a capacidade de vincular entre si as ideias que não abrangem contradição. Assim, fica evidente se a concepção dependesse do adicionamento de uma nova ideia, caberia ao poder humano acreditar no que lhe agradasse.</p>
<p>21. Desde que a crença envolve uma concepção e é ainda algo mais, e desde que ela não acresce nenhuma ideia à concepção, segue-se que a crença é uma <i>maneira</i> diferente de conceber um objeto: <i>alguma coisa</i> distinguível pelo sentimento e independente de nossa vontade, ao contrário de todas as nossas ideias. Meu espírito guia-se pelo hábito do objeto visível de uma bola movendo na direção da outra ao efeito usual do movimento na segunda bola. Ele não apenas concebe tal movimento, mas também sente algo em sua concepção diverso do simples devaneio da imaginação. A presença de específico objeto visível e a sua conjunção constante com determinado efeito, torna a ideia diferente ao sentimento das ideias soltas que aparece naturalmente ao espírito. Esta conclusão parece um pouco surpreendente, mas fomos levados a ela por uma cadeia de proposições indubitáveis. A fim de facilitar a recordação dos leitores, passo a resumilas. Nenhuma questão de fato pode ser provada exceto pela sua causa e efeito. Nada pode ser conhecido como causa de outra coisa a não ser pela experiência. Não podemos apresentar nenhuma razão para estender ao futuro nossa experiência passada, mas somos integralmente determinados pelo costume a conceber um efeito como o acompanhante de sua causa usual. Como também acreditamos que um efeito a acompanha tanto quanto o concebemos. Esta crença não acrescenta nenhuma ideia nova à concepção. Apenas modifica a maneira de conceber e</p>	<p>Sabe-se, que a crença é um sentimento diverso de conceber um objeto, isto porque todas as vezes que um objeto vem à memória ou aos sentidos, pela força do costume a imaginação concebe este objeto de modo diferente de sentir independente de sua vontade. Desse modo, o pensamento é conduzido pelo hábito ao perceber o objeto aparente de uma bola colidindo com a outra e a outra ganhando movimento. A pessoa não apenas compreende o movimento, assim como sente qualquer coisa em sua concepção diversa daquilo que imagina ou percebe. Considera-se que a existência de um objeto aparente e a sua conjunção constante com estabelecido efeito, torna a ideia diferente ao sentimento das ideias desligadas que se apresenta ao espírito. Hume chegou a essa conclusão por uma cadeia de hipóteses incontestáveis. Hume ressalta que nenhuma questão de fato pode ser provada por sua causa e efeito, assim como nada pode ser comprovado sendo causa de outra coisa a não ser pela experiência. É apenas o costume que designam os usos habituais, as convenções de comportamentos que direcionam o espírito do indivíduo ao efeito usual determinando ser o guia da vida humana. Portanto, a crença nada acrescenta à concepção, apenas transforma a maneira de conceber como institui uma diversa forma de sentimento. Assim sendo, nas questões de fato a crença surge, exclusivamente do costume.</p>

<p>estabelece uma diversa maneira de sentir ou sentimento³⁹. Em todas as questões de fato a crença nasce, portanto, apenas do costume, e é uma ideia concebida de uma <i>maneira</i> peculiar.</p>	
<p>22. Nosso Autor procede explicando a maneira [de sentir] ou sentimento que torna a crença diversa de uma livre concepção. Mostra-se sensível ao fato de que é impossível descrever com palavras este sentimento, que deve ser inerente à consciência de todo indivíduo. Às vezes, denomina-o uma concepção mais fortes, às vezes, mais viva, mais vívidas, mais <i>firme</i>, ou mais <i>intensa</i>. Não importa a denominação que damos ao sentimento em que consiste a crença, pois nosso Autor considera como evidente que ela tem um efeito mais forte no espírito do que a ficção ou a mera concepção. Prova-o por sua influência sobre as paixões e a imaginação, que são movidas pela realidade ou o que se supõe como tal. A poesia, como todo seu artifício, jamais pode causar uma paixão como a da vida real. Falha na concepção original de seu objeto, nunca o <i>sente</i> da mesma maneira como os que dirigem nossa crença e opinião.</p>	<p>Hume continua explicitando a forma de sentimento que torna a crença distinta da concepção. E ressalta que é impossível apresentar com palavras este sentimento, para torná-lo compreensivo ao sujeito. De vez em quando, a crença aparece mais intensas, às vezes, mais vívidas, mais <i>estável</i>, ou mais <i>clara</i>. Não importa a qualificação que se dá a este sentimento da crença, Hume analisa as ações da crença e diz que ela tem um resultado mais forte no espírito do que na concepção. Demonstra sua persuasão sobre as paixões e a imaginação, que são causadas pela realidade. E, exemplifica a poesia que nunca poderá causar uma paixão como acontece na vida real. Porque há falha na concepção do objeto, que jamais percebe da mesma forma como os que regem a nossa crença e opinião.</p>
<p>23. Supondo que já está devidamente provado que as ideias por nós assentidas diferem para o sentimento das outras, e que tal sentimento é mais firme e mais vivo do que nossa concepção ordinária, nosso Autor empenha-se, em outro lugar⁴⁰, para explicar a causa desse sentimento mais vivo em analogia com outros atos do espírito. Seu raciocínio parece curioso, no entanto, dificilmente tornaria inteligível ou pelo menos provável, se fosse apresentado ao leitor sem muito por menores, o que</p>	<p>Hume expõe com demonstração que as ideias por nós concedidas se distingue para o sentimento das outras, e que este sentir é mais firme e intenso do que nossa ideia habitual. E se compromete a explicar a causa dessa relação mais intenso com outras ações do espírito. E, para torná-lo compreensível ao leitor, os argumentos foram reduzidos para sua apreensão, se estendesse a sua extensão se tornaria difícilimo para o entendimento.</p>

³⁹ Traduziu-se “feeling or sentiment”, por “maneira de sentir ou sentimento”, porque, parece, essa tradução corresponde à descrição da crença. Seguiu-se, ademais, de perto a tradução de Leroy: “Il suit donc que la différence entre la *fiction* et la *croyance* se trouve dans quelque sentiment, ou *manière de sentir*, annexé à la dernière et non à la première, qui ne dépend pas de la volonté et ne peut se commander à plaisir”. [*Enquête sur l’entendement humain*, Aubier, 1947, p. 49].

⁴⁰ *Tratado*, p. 94-123.

<p>ultrapassaria a extensão a que me prescrevi.</p>	
<p>24. Omiti, ademais, vários argumentos por ele acrescentados, com o fim de provar que a crença consiste apenas numa peculiar maneira de sentir ou sentimento. Mencionarei apenas um: nossa experiência passada nem sempre é uniforme. Às vezes um efeito deriva de uma causa, às vezes, outro. Em tais situações, sempre cremos que o efeito perdurável é o mais comum. Vejo, por exemplo, uma bola de bilhar movendo-se na direção de outra. Não posso distinguir se ela girará sobre seu eixo ou se foi golpeada para deslizar sobre a mesa. No primeiro caso sei que não parará depois do choque. No segundo pode parar. O primeiro é mais comum e, por conseguinte, seu efeito recebe meu assentimento. Mas também concebo o outro efeito, e o concebo como possível e como unido com a causa. Se não houvesse uma concepção diversa na maneira de sentir ou no sentimento de um caso para o outro, não haveria nenhuma diferença entre eles.</p>	<p>Hume ressalta que excluiu vários outros argumentos, com o propósito de mostrar que a crença incide numa peculiar maneira de sentimento e inclina para o efeito mais comum, ele nomeia um: nossa experiência antiga nem sempre é constante, sobretudo porque em algumas ocasiões o efeito provém de uma causa e às vezes outra. E expõe como exemplo a bola de bilhar movendo-se na direção de outra. E não pode assinalar se ela contornará sobre sua linha ou se foi escalada para escorregar sobre a mesa. E conclui que no primeiro momento tem a certeza de que ela não parará no segundo ela pode parar. No primeiro tem a sua compreensão e considera como possível, mas se não existisse uma concepção diferente na forma de sentir de um para o outro, não seria possível perceber a diferença entre ambos.</p>
<p>25. Limitamo-nos em todo este raciocínio ao estudo da relação de causa e efeito descoberta nos movimentos e operações efetuadas pela matéria. O mesmo raciocínio pode ser estendido às operações do espírito. Quer consideremos a influência da vontade movendo nosso corpo, que a consideremos governando nosso pensamento: pode-se afirmar com toda segurança que, sem prévia experiência, jamais prediríamos o efeito apenas pelo exame da causa. E mesmo após termos tido experiência desses efeitos, não é a razão, mas o costume que nos determina a compreendê-la como o modelo de nossos juízos futuros. Quando a causa é apresentada, o espírito impelido pelo hábito move-se imediatamente a fim de conceber e de crer em seu efeito usual. Esta crença consiste em algo diverso da concepção. Não lhe acrescenta nenhuma ideia nova. Apenas faz com que ela seja</p>	<p>Hume delimitou seu raciocínio a análise da relação de causa e efeito desvendada nas ações realizadas pela matéria. E acrescenta que o mesmo pensamento pode ser ampliado para às ações do espírito. Hume ressalta mesmo considerando a persuasão da vontade movendo o nosso corpo ou dirigindo nossa ideia: afirmando com toda convicção de que sem a experiência nunca teríamos uma previsão do resultado pelo exame da causa, e mesmo após termos tido a experiência desse efeito, “não é a razão, mas o costume que nos determina a compreendê-la como modelo de nossos juízos futuros”. Assim, quando a causa é exibida, o espírito ocasionado pelo hábito move-se a fim de perceber e crer em seu efeito usual. Constata-se que a crença incide em algo distinto da concepção, pois não acrescenta nada de novo, somente é sentida de modo peculiar.</p>

sentida de modo diverso, ou seja, de maneira mais forte e mais viva.	
<p>26. Tendo terminado de indicar a matéria referente à natureza da inferência de causa e efeito, nosso Autor retorna sobre seus passos e examina novamente a ideia dessa relação. Revê o movimento que se comunica de uma bola para outra e nada descobre, exceto contiguidade, prioridade da causa e conjunção constante. E, como além dessas circunstâncias, supõe-se geralmente que há uma conexão entre a causa e o efeito, e que a causa comporta algo denominado de “poder”, “força”, ou “energia”, ele indaga: qual é a ideia anexada a esses termos? Como todas as nossas ideias ou pensamentos derivam de nossas impressões, o poder deve revelar-se aos nossos sentidos ou ao nosso sentimento interno. Mas, como <i>poder</i> revelar-se escassamente aos nossos sentidos através das operações da matéria, os cartesianos⁴¹ não tiveram dúvida em afirmar que a matéria se acha totalmente desprovida de energia, e que todas as suas operações são executadas unicamente pela energia do Ser supremo. Ainda assim a questão retorna: <i>que ideia temos da energia, ou poder inclusive no Ser supremo?</i> De acordo com os que negam as ideias inatas, nossa ideia da divindade nasce da composição das ideias já adquiridas, refletindo-se acerca das operações de nossos espíritos⁴². Ora, nosso espírito não nos oferece mais noção de energia do que a matéria. Quando consideramos nossa vontade, ou volição <i>a priori</i>, separadamente da experiência, jamais seremos capazes de inferir qualquer efeito dela. E quando recorremos à experiência, apenas descobrimos objetos contíguos, sucessivos e constantemente unidos. Por conseguinte, ou não temos de modo alguma ideia de força ou energia, e</p>	<p>Hume após fazer uma análise da relação de causa e efeito, retorna à discussão a respeito da suposição da conexão de causa e efeito e analisa novamente a trajetória do movimento que se colide de uma bola para outra e nada encontrará de novidade, somente as circunstâncias que já foram observadas: a contiguidade, a prioridade da causa e conjunção constante. Quando observa além dessas circunstâncias, presume que há uma conexão entre a causa e o efeito, e que a causa admite qualquer coisa designado de “poder”, “força”, ou “energia”, ele investiga: qual é a ideia anexada a esses termos? Se nossas ideias ou pensamentos provêm de nossas impressões, o poder deve manifestar-se aos nossos sentidos ou ao nosso sentimento interno? Como <i>poder</i> aparece aos nossos sentidos por meio das operações da matéria? Responde dizendo que os cartesianos asseguraram que a matéria se encontra carente de energia, e que todas as suas ações são efetuadas pela energia do Ser supremo. Hume questiona: que ideia temos da energia, ou poder inclusive no Ser supremo? Na visão daqueles que negam as ideias inatas, nossa ideia de Ser Supremo surge da conciliação das ideias que se adquiriu, pensando sobre as ações de nossos espíritos. Neste sentido, o espírito não nos proporciona mais informação de energia do que a matéria. Embora se analisa à vontade <i>a priori</i>, afastada da experiência, nunca o ser humano seria capaz de inferir nenhum efeito dela. E quando dirige à experiência, apenas percebem objetos contíguos, sucessivos e ligados entre si. E, não descobre ideia de força ou energia, pois esses termos são insignificantes, exceto a decisão do modo de pensar, adquirida pelo</p>

⁴¹ Refere-se a Nicolas Malebranche, op. cit.

⁴² “A ideia de Deus, significando o Ser infinitamente inteligente, sábio e bom, nasce da reflexão acerca das operações de nosso próprio espírito, quando aumentamos indefinidamente as qualidades de bondade e de sabedoria” [*Investigação*, seção II].

<p>estes termos são completamente insignificantes, ou elas nada significam salvo a determinação do pensamento, adquirida pelo hábito, de passar da causa ao seu efeito usual. Quem quiser entender completamente este assunto, deve consultar o próprio Autor. É-me suficiente fazer com que o reino dos doutos descubra o que há nele alguma dificuldade, e seja quem for que resolva o obstáculo, deve dizer algo bem novo e extraordinário, tão novo quanto a própria dificuldade.</p>	<p>hábito, que dar-se-á da causa ao seu efeito usual. Hume recomenda quem quiser entender melhor este argumento, deve consultar o próprio, pois ele não encontrou nada além do que já sabe. E desafia os estudiosos a descobrir se há dificuldade de compreender seus argumentos, se não for possível que resolva os empecilhos, mas deve apresentar algo novo e extraordinário, tanto quanto a própria dificuldade.</p>
<p>27. Por tudo o que ficou dito, o leitor perceberá facilmente que a filosofia emitida neste livro é bastante cética, e tende a nos dar uma noção das imperfeições e limites do entendimento humano. Quase todo o raciocínio é ali reduzido a experiência, e a crença que assessora a experiência se explica como um peculiar sentimento, ou concepção mais viva, ocasionada pelo hábito. Isto não é tudo. Quando acreditamos em algo que existe <i>externamente</i>, ou supomos que um objeto continua a existir quando deixa de ser percebido, esta crença nada é senão um sentimento do mesmo tipo. Nosso Autor insiste sobre vários tópicos céticos e, sobretudo, conclui que anuímos segundo nossas faculdades e empregamos nossa razão unicamente porque não há outro remédio. A filosofia nos tornaria totalmente pirrônicos se a Natureza não lhe oferecesse tão forte oposição⁴³.</p>	<p>Hume em seus argumentos demonstra que a Filosofia exposta neste STNH é cética, bem como apresenta que o entendimento humano possui limites. Nos exemplos citados percebe-se que aproximadamente todo o raciocínio se encontra suprimido à experiência, portanto, é a crença que auxilia a experiência ficando compreendida como apenas um sentimento, ou concepção mais viva, originada pelo hábito. E quando acredita em algo existente externamente, ou supõe que um objeto possui uma existência e quando deixa de ser entendido, ela ocasiona um sentimento do mesmo tipo. Hume persiste sobre múltiplos assuntos céticos e, conclui que consentimos conforme nossas capacidades e empregamos nossa razão porque não há outra coisa a fazer. A filosofia nos reconduziria na constante dúvida se a Natureza não lhe proporcionasse oposição.</p>

⁴³ Ao contrário de Bayle, que define o peronismo como “a arte de debater sobre todas as coisas sem jamais assumir qualquer posição, a não ser a suspensão do julgamento” [Bayle, *Dictionnaire historique et critique*, 5. ed., Amsterdã, 1734, verbete “Pyrrhon”]. Hume não considera o pirronismo como uma “arte”, mas uma série de argumento que implica o desenvolvimento de certo tipo de atitude acerca de todos os problemas práticos e teóricos. O núcleo da tese pirrônica consiste em destacar que sobre qualquer problema não há base racional para determinar que tipo de solução deve ser dado ao objeto em discussão. Quando, por exemplo, dois julgamentos entram em conflito, não existe base racional para optar por nenhum dos dois. Nenhuma área prática ou teórica, por conseguinte, pode ser alcançada a nível do conhecimento seguro e indiscutível. Embora Hume concorde que a análise pirrônica não pode ser racionalmente refutada, admite que ninguém jamais acreditou, ou pode acreditar nela, pois, segundo ele, a “Natureza destrói os argumentos céticos a tempo, e os impede de exercer qualquer influência considerável sobre o entendimento” [Tratado, p. 187]. A adesão de Hume ao naturalismo (em verdade, o foco de sua atitude positiva), constitui o antídoto adequado contra as investidas pirrônicas. Visto que o mesmo tipo de fatores naturais, que formam a existência biológica, determina igualmente a existência psicológica, e faz com que o ser humano mantenha por vezes opiniões, sem considerar sua evidência. [Vejam-se Popkin, “David Hume: His pyrrhonism and His Critique of Pyrrhonism”, in Cheppel, *Hume: a collection of Critical Essays*, p. 54; N. K. Smith, ob. e art. cit.].

<p>28. Terminei os argumentos deste autor com o relato de duas opiniões que lhe parecem peculiares, como em verdade são a maioria de suas opiniões. Afirma que a alma, tanto quanto podemos concebê-la, consiste em nada exceto num sistema ou num conjunto de diferentes percepções, tais como calor e frio, amor e ódio, pensamentos e sensações: todas unidas entre si, mas sem nenhuma perfeita simplicidade ou identidade. Descartes⁴⁴ sustentou que o pensamento era a essência do espírito, não este ou aquele pensamento, mas o pensamento em geral. Isto parece ser completamente ininteligível, pois tudo que existe é particular; por conseguinte, devem ser particulares as várias percepções que compõem nosso espírito. Eu disse <i>compõem</i> o espírito, e não lhe <i>pertencem</i>. O espírito não é uma substância com percepções que lhes são inerentes. Esta noção é tão ininteligível quanto a <i>cartesiana</i>: o pensamento ou a percepção em geral é a essência do espírito. Não temos nenhuma ideia de nenhum tipo de substância, desde que não temos nenhuma ideia exceto a que deriva de alguma impressão, e não temos nenhuma impressão de substância, quer material, quer espiritual. Nada conhecemos exceto qualidades particulares e percepções. Como nossa ideia de qualquer corpo, um pêsego, por exemplo, consiste apenas em gosto, cor, forma, tamanho, certa consistência, etc; do mesmo modo nossa ideia de qualquer espírito consiste somente de percepções particulares, sem a noção de qualquer coisa que denominamos substância, seja simples, seja composta.</p>	<p>Hume finalizou as discussões com a explicação de duas opiniões que lhe julga própria, assim como em verdade são a maioria de suas ideias. E, faz crítica a ideia de alma de Descartes, quando afirma que a alma, de tal maneira quanto podemos imaginar, aparece apenas como um conjunto que agrega distintas percepções, como: calor e frio, amor e ódio, pensamentos e sensações, todas estão anexas entre si, sem qualquer identidade. Descartes argumentou que todo pensamento era a essência do espírito. Hume, desconsidera este argumento e afirma que isto é impossível, porque tudo que existe é particular, assim como as diversas percepções que compõem o espírito, mas não lhe pertencem. E continua argumentando que o espírito possui substância com percepções que lhes são próprios. Este conhecimento é tão incompreensível quanto os que expressam ideias racionais de que o pensamento ou a percepção em geral é a essência do espírito. Portanto, não podemos ter nenhuma ideia de qualquer tipo de substância, somente a que provém da impressão e não temos qualquer impressão de substância, quer seja material ou espiritual. Não temos conhecimento de substância apenas percebemos qualidades particulares desta. Ele dá exemplo de um pêsego, que possui: gosto, cor, forma, tamanho e consistência, etc. Isso demonstra que o espírito se constitui somente de percepções particulares, sem substância, seja simples ou composta.</p>
<p>29. O segundo princípio que me propus a discutir diz respeito à Geometria⁴⁵. Tendo</p>	<p>Hume discute o segundo princípio que é a questão da Geometria. E nega a infinita</p>

⁴⁴ René Descartes (1596-1650), especialmente: *Discours de la Méthode*.

⁴⁵ Em conformidade com Bayle, Hume assume que a doutrina dos pontos matemáticos é indefensável, e recorre à hipótese dos pontos físicos, entendendo por físicos os pontos qualitativamente caracterizados em termos visíveis e tangíveis. [Bayle, ob. cit., verbete “Zénon”]. O conhecimento que Hume tinha da obra de Bayle pode ser constatado pelas notas que ele fez durante a composição do *Tratado*, em que o nome de Bayle

negado a infinita divisibilidade da extensão, nosso Autor viu-se obrigado a refutar os argumentos matemáticos que lhe têm sido aduzidos, os quais, em verdade, são os únicos com algum valor. Contesta que a Geometria constitui uma ciência suficientemente exata para permitir conclusões tão sutis como as que dizem respeito à infinita divisibilidade. Seu argumento pode ser assim explicado: toda a Geometria fundamenta-se nas noções de igualdade e desigualdade, portanto, à medida que temos ou não um modelo exato desta relação, a própria ciência [geométrica] admitirá ou não maior exatidão. Logo, há um modelo exato da igualdade, se supomos que a quantidade é composta de pontos indivisíveis. Duas linhas são iguais quando os números de pontos que as compõem são iguais, e quando há um ponto de numa correspondente a um ponto na outra. Mas, embora este modelo seja exato, é inútil, desde que jamais podemos somar o número de pontos numa linha qualquer. Ademais, acha-se fundado na suposição da infinita divisibilidade, por conseguinte, não pode jamais oferecer nenhuma conclusão que lhe é contrária. Se rejeitarmos o modelo da igualdade, não temos outro com quaisquer pretensões a exatidão. Menciono dois [modelos] que geralmente são utilizados. Duas linhas maiores de uma jarda, por exemplo, são consideradas iguais, quando elas não contêm nenhuma quantidade inferior à de uma polegada, numa mesma quantidade de tempo. Mas isso ocorre num círculo. Desde que a quantidade que denominamos uma polegada em um é suposta *igualar* a que denominamos polegada em outro [círculo]. E a questão perdura: com que modelo procedemos quando os julgamos se iguares ou, em outras palavras, o que entendemos quando dizemos que eles são iguais? Se tomamos quantidades menores,

divisibilidade da extensão, ele considera que os argumentos matemáticos são os únicos com algum valor, ou seja, são verdadeiros. E, faz crítica a Geometria como sendo uma ciência exata para aceitar conclusões tão arguciosas no tocante à infinita divisibilidade. Sua argumentação é explicada da seguinte forma:

- A Geometria baseia-se nos elementos de igualdade e desigualdade, quando temos um modelo padrão desta relação, a própria ciência admitirá ou não maior precisão.
- Em seguida, Hume salienta que há um modelo correto da igualdade, se supor que a quantidade é composta de pontos indivisíveis. Expõe como exemplo, duas linhas são iguais quando os números de pontos que se integram são iguais, e quando há um ponto proporcional a um ponto na outra.
- Mesmo que este modelo seja correto, é desnecessário, porque nunca iremos conseguir adicionar o número de pontos em nenhuma linha. Sobretudo, porque se encontra constituído na suposição da infinita divisibilidade e, pois não podemos ter qualquer conclusão que lhe é contrária.
- Hume destaca dois exemplos que comumente são empregados. Duas linhas maiores de uma jarda, são analisadas iguais, quando elas não contêm nenhuma quantidade inferior à de uma polegada, numa mesma quantidade de tempo. Mas isso ocorre num círculo. Desde que a quantidade que denominamos uma polegada em um é suposta *igualar* a que denominamos polegada em outro círculo. Um questionamento se faz: o que entendemos quando dizemos que eles são iguais? Se adotamos quantidades menores, permaneceremos *in infinitum*. Assim sendo, não é o exemplo de igualdade.

<p>continuaremos <i>in infinitum</i>. Este, portanto, não é o modelo de igualdade. A maioria dos filósofos, quando inquiridos o que entendem por igualdade, respondem que se trata de um termo que não necessita definição, pois basta colocar ante nós dois corpos iguais, tais como dois diâmetros de um círculo, para entendermos aquele termo. Ora, tal atitude equivale em aceitar a <i>aparência</i> geral dos objetos como o modelo dessa proporção, e supor nossa imaginação e sentidos como seus juízes decisivos. Ao mesmo tempo que tal modelo não envolve exatidão, jamais pode apresentar qualquer conclusão contrária à imaginação e aos sentidos. Cabe aos sábios julgar se essa questão é ou não justificável. Certamente, seria desejável que alguém lançasse mão de um expediente para reconciliar a filosofia com o senso comum, pois com respeito ao problema da infinita divisibilidade tem levantado a mais cruéis guerras entre ambos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alguns filósofos, quando indagados o que entendem por igualdade, contestam afirmando que é um termo que não precisa ser definido, pois é suficiente observar dois corpos iguais para ter a compreensão desse conceito. ➤ Esse argumento corresponde em aprovar a <i>aparência</i> geral dos objetos como exemplo dessa extensão, bem como acatar a suposição da imaginação e dos sentidos como verdadeiros. Certamente que tal exemplo não abrange perfeição, nunca podemos mostrar nenhuma conclusão contrária à imaginação e aos sentidos. Compete aos sábios ajuizar se essa questão é ou não justificável.
<p>30. Passemos ao segundo volume desta obra, intitulada das <i>paixões</i>. Sua compreensão é mais fácil que o primeiro, embora tenha opiniões originais e extraordinárias. O Autor começa por discutir o <i>orgulho e a humildade</i>. Observa que os objetos que estimulam tais paixões são bem numerosos e aparentemente diferem entre si. O orgulho, ou amor próprio, deve nascer das seguintes qualidades: a) espirituais: perspicácia, bom senso, erudição, coragem, integridade; b) corporais: beleza, força, agilidade, boa aparência, e habilidades na dança, na equitação e na esgrima; e, c) vantagens externas: país, família, filhos, relações, riquezas, casas, jardins, cavalos, cachorros, roupas. Procura, a seguir, desvendar a circunstância comum a todos esses objetos e o que os leva a agir sobre as paixões. Sua teoria é igualmente estendida ao amor e ao ódio, e outras afeições. Embora tais especulações sejam curiosas, seu estudo completo tornar-se-ia ininteligível sem uma discussão pormenorizada, por isso as omitimos.</p>	<p>Hume apresenta o segundo volume de sua obra, trata-se das <i>paixões</i>. O entendimento desta parte torna-se mais simples que o primeiro, com conceitos inéditos e importantes. Hume examina a questão do <i>orgulho e a humildade</i>. Analisa que os elementos que impulsionam tais paixões são abundantes e divergentes entre si. Ele observa que o orgulho, ou amor próprio, deve nascer das seguintes qualidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Espirituais: perspicácia, bom senso, erudição, coragem, integridade; b) Corporais: beleza, força, agilidade, boa aparência, habilidades na dança, na equitação e na esgrima; e, c) Vantagens externas: país, família, filhos, relações, riquezas, casas, jardins, cavalos, cachorros, roupas. <p>Hume busca, descobrir os detalhes comuns a todos esses objetos e o que os leva a agir sobre as paixões. Sua teoria é ao mesmo tempo estendida ao amor e ao ódio, e outras afeições. Ainda que suas investigações signifiquem curiosas, seu estudo completo tornaria difícil</p>

	compreensão sem uma reflexão mais aprofundada.
<p>31. Talvez seja mais aconselhável informar ao leitor o que nosso Autor pensa acerca do livre-arbítrio. Fundamentou sua doutrina sobre o que ficou explicado a respeito da causa e efeito:</p> <p>“É do consenso geral que as operações dos corpos externos são necessárias, e que na comunicação de seu movimento, sua atração e mútua coesão, não há traço algum de indiferença ou de liberdade. Por conseguinte, tudo o que estiver sob este aspecto em pé de igualdade com a matéria, deve ser reconhecido como necessário. Para saber se tal caso se aplica às ações corporais, devemos examinar o assunto e averiguar de que modo a ideia de necessidade se baseia em suas operações, e porque concluímos que um corpo ou ação consiste na causa infalível de outro.</p> <p>Já foi observado que em nenhum caso singular a conexão decisiva de qualquer objeto é descobrível quer pelos nossos sentidos, quer pela nossa razão, e que jamais podemos penetrar profundamente na essência e constituição dos corpos, a fim de perceber o princípio no qual sua mútua influência se fundamenta. Trata-se unicamente de sua união constante com a qual estamos familiarizados, e dessa união constante nasce a necessidade, quando o espírito é determinado a passar de um objeto ao seu acompanhante usual e a inferir a existência de um através de outro. Eis, pois, os dois aspectos particulares que devemos considerar como essenciais à <i>necessidade</i>: a união <i>constante</i> e a inferência do espírito. Não importa onde são descobertos esses dois aspectos, pois devem ser reconhecidos como indícios da necessidade”.</p>	<p>Hume aborda a questão do livre-arbítrio. Baseou-se sua doutrina sobre o que ficou comentado a respeito da causa e efeito conforme destaca:</p> <p>“É de comum acordo que as operações dos corpos externos são necessárias, e que na compreensão de seu movimento, sua atração e mútua coesão, são coerentes; por conseguinte, tudo o que estiver sob este aspecto em pé de igualdade com a matéria, deve ser reconhecido como necessário. Para saber se tal caso se aplica às ações corporais, devemos examinar o assunto e averiguar de que modo a ideia de necessidade se baseia em suas operações, e porque concluímos que um corpo ou ação consiste na causa infalível de outro.</p> <p>Já foi observado que em nenhum caso singular a conexão decisiva de qualquer objeto é descobrível quer pelos nossos sentidos, quer pela nossa razão, e que jamais podemos penetrar profundamente na essência e constituição dos corpos, a fim de perceber o princípio no qual sua mútua influência se fundamenta. Trata-se unicamente de sua união constante com a qual estamos familiarizados, e dessa união constante nasce a necessidade, quando o espírito é determinado a passar de um objeto ao seu acompanhante usual e a inferir a existência de um através de outro. Eis, pois, os dois aspectos particulares que devemos considerar como essenciais à <i>necessidade</i>: a união <i>constante</i> e a inferência do espírito. Não importa onde são descobertos esses dois aspectos, pois devem ser reconhecidos como indícios da necessidade”.</p>

<p>32. Ora, nada é mais evidente do que a união constante de atos particulares com motivos particulares. Se todas as ações não estivessem constantemente unidas com seus motivos adequados, ocasionaria uma incerteza parecida com a que é observada diariamente nas ações da matéria: a mistura e incerteza das causas ocasionam com frequência efeitos variáveis e incertos. Trinta gramas de ópio matarão qualquer homem que não estiver acostumado com o seu uso, enquanto trinta gramas de ruibarbo nem sempre limparão seu intestino. De modo semelhante, o medo da morte sempre fará com que um homem desvie vinte passos de seu caminho, embora nem sempre fará o mesmo para evitar uma má ação.</p>	<p>Fica perceptível a ligação constante entre atos pessoais com justificativas pessoais. Ressaltando que se estes atos não permanecessem ambos ligados com suas justificativas correspondentes, acarretaria em uma incerteza igual com a que é analisada cotidianamente nas ações da matéria de que a mistura e incerteza das causas produzem repetidas vezes efeitos alteráveis e duvidosos.</p> <p>Hume cita alguns exemplos: Trinta gramas de ópio matarão qualquer pessoa se não tem costume de usá-lo, enquanto trinta gramas de ruibarbo nem sempre limpa o intestino. De modo semelhante, o medo da morte possibilita que a pessoa mude sua trajetória de vida, mas nem sempre muda sua postura para evitar uma má ação.</p>
<p>33. Do mesmo modo que há com frequência conjunção constante entre as ações voluntárias e seus motivos, há entre as duas uma inferência com frequência tão certa quanto qualquer raciocínio acerca dos corpos, e sempre a inferência é proporcional à conjunção constante. Fundamenta-se nessa nossa crença nas testemunhas, nossa confiança na História e, certamente, todos os tipos de evidência moral e quase toda a conduta da vida.</p>	<p>Hume faz analogia entre a causa e feito argumentando que: da mesma forma que há frequentemente conjunção constante entre os atos espontâneos e suas justificativas, assim como há entre ambas uma dedução constante tão correta quanto algum raciocínio acerca dos corpos, e consecutivamente a inferência é adequada à conjunção constante. E assim, a crença baseia-se em quase todos o comportamento da vida humana.</p>
<p>34. Nosso Autor tem a pretensão de que seu raciocínio situará toda a controvérsia em nova perspectiva em vista de uma nova definição da necessidade. Decerto, os advogados mais zelosos do livre arbítrio devem concordar com a união e inferência das ações humanas. Apenas contestarão que isso representa a necessidade por inteiro. Devem, destarte, mostrar que temos a ideia de algo a mais nas ações da matéria, o que é impossível segundo o raciocínio anterior.</p>	<p>Hume faz uma investida em colocar seu raciocínio argumentativo com toda contestação em nova expectativa sobre a definição da necessidade. E afirma que, os defensores mais aplicados do livre arbítrio devem estar de acordo com a união e inferência das ações humanas. Somente contradirão que isso simboliza a necessidade das pessoas. Desse modo, precisam, revelar que apresentamos a ideia de alguma coisa a mais nas ações da matéria, que para Hume é impossível segundo o raciocínio antecedente diante das provas apresentadas.</p>
<p>35. Em todo o livro há grandes pretensões a novas descobertas em Filosofia, mas se alguma coisa pode intitular o Autor com o tão glorioso nome de “inventor”, consiste na maneira que emprega o princípio de</p>	<p>No STNH, percebe-se profundas ambições a novos descobrimentos no campo da Filosofia, porém, o que pode designar Hume com o nome de “inventor”, incide no princípio de associação de ideias,</p>

<p>associação de ideias, que aparece em quase toda a sua filosofia. Nossa imaginação tem grande autoridade sobre suas ideias, e não há nenhuma ideia diversa de outra que ela não pode separar, unir e compor nas mais variadas formas da fantasia. Não obstante o império da imaginação, há um laço secreto de união entre as ideias particulares, que leva o espírito a uni-las com frequência entre si e faz com que uma, por causa de seu aparecimento, introduza a outra. Daqui nasce o que denominamos <i>apropos</i> do discurso, nasce a conexão da redação e o fio ou encadeamento do pensamento que o homem naturalmente sustenta até mesmo nos mais livres <i>devaneios</i>. Os princípios associativos reduzem-se a três: “semelhança”: a presença de um retrato faz com que pensemos naturalmente na pessoa que lhe serviu de modelo; “contiguidade”: a menção de São Denis ocasiona naturalmente a ideia de Paris; e, “causalidade”: ao pensar no filho somos induzidos a pensar no pai. Será fácil imaginar as consequências que esses princípios devem ter na ciência da natureza humana, se considerarmos que em relação ao espírito são os únicos laços que unem as partes do Universo entre si, ou nos unem com qualquer pessoa ou objetos que nos são exteriores. Desde que é apenas através do pensamento [ideia] que qualquer coisa age sobre nossas paixões, e visto que aqueles são os únicos laços de nossos pensamentos, são realmente para <i>nós</i> o cimento do Universo, e todas as operações do espírito devem, em certa medida, depender deles.</p>	<p>onde são apresentados os argumentos filosóficos em quase toda a sua obra. E, ressalta que a imaginação tem amplo poder sobre as ideias e não há qualquer ideia diferente de outra que ela não consiga modificar nos múltiplos aspectos da fantasia. Neste sentido, a imaginação é tão poderosa que há um vínculo oculto de união entre as ideias particulares, que conduz o espírito a uni-las entre si e faz com que uma, por causa de sua aparição, incorpore a outra. Disso resulta o que ele chamou de <i>apropos</i> do discurso, quando surge a vinculação da composição do pensamento que o homem espontaneamente alimenta até mesmo nas fantasias. Desse modo, os princípios associativos reduzem-se a três: “semelhança”, “contiguidade” e a “causalidade”. Assim, é possível pensar nas consequências que esses princípios trazem para a ciência da natureza humana, se entendermos que o espírito são os únicos vínculos que unificam as partes do Universo entre si, ou de certa forma nos unem com alguma pessoa ou objetos exteriores a nós. Portanto, é por intermédio da ideia que alguma coisa atua sobre nossas paixões, considerando que aquelas são as únicas ligações de nossos pensamentos, são para <i>nós</i> o concreto do Universo e todas as operações do espírito precisam dependentemente deles.</p>
--	--

Fonte: Hume (1975).

2.4.2 Orientação para leitura do STNH de David Hume

A leitura e estudo do STNH de David Hume, para aquisição de conhecimento e entendimento de seu conteúdo, demanda alguns procedimentos adequados que realizar-se-á

a partir de etapas essenciais: análise textual, análise temática, análise interpretativa, problematização e reelaboração reflexiva.

2.4.2.1 Análise textual

A análise textual é uma etapa importantíssima de preparação para a leitura do STNH, em que o leitor se apropriará das ideias do autor. Segundo Severino (2010, p. 14), sua finalidade “[...] é identificar os elementos que permitem a adequada decodificação do texto, bem como o contexto de sua produção. Inclui-se aqui o levantamento de vários esclarecimentos prévios.” Assim, a primeira recomendação a ser feita no tocante à leitura do STNH é delimitar a unidade de leitura. No exemplo, essa unidade será a primeira e a segunda parte do livro de David Hume TNH, parte que tem como título STNH e que se encontra da página 27 a 44 do livro. O texto foi escrito em forma de resenha anônima pelo próprio filósofo de uma obra que foi criticada pela sua extensão e pelo grau de abstração, em que Hume faz uma exposição descritiva com argumentos simples, conciso e convincentes para torná-lo compreensível.

A leitura do STNH deve ser realizada por partes, observa-se que cada parágrafo do texto foi numerado na ordem crescente, que somam ao todo 35 parágrafos. Os números serão usados para facilitar a localização e identificação dos argumentos apresentado por Hume durante o processo da leitura. O tempo otimizado para a leitura será de acordo com a orientação do professor na sala de aula, em que deve-se evitar espaço longo de leitura entre uma etapa e outra. Em seguida, o leitor deverá ter em mão uma ficha bibliográfica durante a leitura do STNH.

Na ficha bibliográfica, põem-se informação que serve para esclarecer e conhecer, por exemplo, quem é o autor do texto, sua vida, a obra e o pensamento filosófico, pois essas informações são imprescindíveis para a compreensão das ideias expressa no STNH. Na leitura do STNH deve-se ter uma noção do perfil geral do texto: identificar o objetivo, a tese propositiva, a produção, o estilo e forma de escrever, a natureza de modo geral (em que período foi escrito, como surgiu, por que foi escrito, etc.). Esses dados informativos encontram-se no próprio texto que serão evidenciados durante a leitura e postos na ficha de leitura bibliográfica, de acordo com o modelo proposto:

Quadro 2 – Ficha de leitura bibliográfica

Ficha de leitura

David Hume: Sumário do Tratado da Natureza Humana. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Editora Nacional, 1975. (Biblioteca Universitária Série 1^a – Filosofia, v. 14).

Mapeamento

O mapeamento do texto possibilita ao leitor adquirir um conhecimento geral do conteúdo do STNH em estudo e a visão panorâmica da unidade de acordo com os parágrafos numerados. Para o desenvolvimento dessa atividade é necessário que o leitor tenha certo domínio ou familiaridade com leitura filosófica para a compreensão e o entendimento da ideia do autor. O texto do STNH está estruturado da seguinte forma:

Nos parágrafos de 1 a 4, Hume faz uma contextualização da obra (situa o contexto da época).

Nos parágrafos de 5 a 7, Hume destaca as definições básicas de percepções que divide-se em dois tipos: impressões e ideias.

Nos parágrafos de 8 a 24, Hume discute a relação de causa e efeito, bem como fundamenta seu argumento no princípio empirista.

No parágrafo 25, Hume argumenta sobre a extensão do raciocínio às operações do espírito.

Nos parágrafos de 26 a 29, Hume discute outros temas relacionados à metafísica racionalista.

Nos parágrafos de 30 a 34, Hume trata das paixões que é o segundo volume da sua obra Tratado da Natureza Humana.

No parágrafo 35 - Hume argumenta sobre os princípios de associação de ideias.

Fonte: O autor (2019).

2.4.2.2 Ficha de leitura: mapeamento do Sumário

A leitura do STNH tem por finalidade possibilitar ao leitor uma visão geral de seu conteúdo para poder dialogar com Hume, bem como para a identificação de algumas questões problematizadoras suscitadas no texto que necessitam de esclarecimento para tornar a leitura mais compreensiva possível. Nessa atividade, sugerimos que os educandos desenvolvam um esquema do assunto estudado.

2.4.2.3 Ficha de leitura: esquema do STNH

Quadro 3 – Ficha de leitura: esquema do STNH

Ficha de leitura

Esquema do STNH

1. O STNH traz como novidade a proposta de uma ciência humana, ressaltando que:
 - a) O TNH está em consonância com a renovação filosófica vigente na Europa e na Inglaterra em particular.
 - b) Nessa época, estava ocorrendo a Revolução científica, a Revolução filosófica, o embate do empirismo e racionalismo.
 - c) Em virtude dessa renovação filosófica desenvolveu-se uma ciência natural de grande exatidão.
 - d) Tema: uma tentativa de introduzir o método experimental em assuntos relativos à natureza humana.
 - e) Problema: se é possível (e como) a ciência do homem pode comportar a mesma exatidão instituída em vários setores da Filosofia Natural, isto é, a Física.
 - f) Tese do filósofo é positiva, mas condicionada: “Se pelo exame de vários fenômenos somos levados a constatar que eles se reduzem a um princípio comum, e se pudermos remontar deste princípio a um outro, chegaremos, finalmente, aos poucos princípios que servem de base ao restante”.
2. Hume expõe que a nova ciência está fundamentada na experiência e, destaca o seguinte:
 - a) Que propõe investigar a natureza humana com regularidade e promete não tirar nenhuma conclusão a não ser quando autorizado pela experiência.
 - b) Faz críticas a alguns filósofos, mas concorda com outros que fundamentaram suas pesquisas acerca da natureza humana sobre a experiência.
3. Hume afirma que a ciência humana vai servir de base para outras ciências, quando:
 - a) Expõe a finalidade da lógica, a finalidade da moral e a crítica e a finalidade da política.
 - b) E afirma que o TNH tem a finalidade de formular um sistema das ciências.
4. Hume mostra dois tipos de raciocínios: racional X probabilístico e, diz:
 - a) A esse respeito, o filósofo Leibniz faz crítica aos sistemas da lógica que tem o defeito de serem prolixos quando explicam as operações do entendimento e concisos quando abordam as probabilidades.

- b) Que pretende sanar essas deficiências apresentadas pelo filósofo.
- 5.** Hume apresenta algumas definições, destacando que:
- a) Essas definições são chamadas de percepções as quais divide-se em dois tipos: impressões e ideias.
- 6.** Hume afirma que todas as nossas ideias derivam das impressões, enquanto que:
- a) John Locke diz que as ideias não são inatas.
- b) Hume argumenta dizendo que é falso afirmar que não temos ideias inatas, pois nossas impressões mais fortes são inatas.
- 7.** Hume fundamenta seu argumento no princípio empirista, assinalando:
- a) A distinção entre as impressões e ideias.
- b) E questionando: de que impressão derivou aquela ideia? Em concordância com esse método, Hume examina as ideias de substância e de essência a partir do princípio empirista.
- 8.** Hume deixa claro que todos os raciocínios acerca das questões de fato se fundam na relação de causa e efeito, quando:
- a) Argumenta que não há inferência de um objeto através de outro a menos que estejam unidos entre si.
- 9.** Em seguida, Hume faz uma análise da relação de causa e efeito, quando:
- a) Examina o choque das duas bolas de bilhar e percebe que não houve nenhum intervalo entre o choque e o movimento, o que percebe é somente a contiguidade no tempo e espaço, a prioridade no tempo e a conjunção constante e nada além disso.
- 10.** Hume continua a discussão sobre o problema da inferência de causa e efeito e, conclui dizendo que:
- a) Vimos a causa e inferimos o efeito e isso ocorre em todos os nossos raciocínios na conduta da vida, nela fundamenta-se toda a nossa crença na história e dela deriva toda filosofia.
- 11.** Desse modo, sem experiência ninguém é capaz de inferir movimento, porque:
- a) A razão não visualiza nenhuma coisa na causa que nos leva a inferir o efeito.
- b) E, conseqüentemente, nenhuma inferência da causa ao efeito corresponde a uma demonstração.
- c) Em qualquer setor que ocorra uma demonstração seu contrário é impossível e implica uma contradição. Não há demonstração em qualquer conjunção de causa e efeito.
- 12.** Assim, as inferências apoiam-se nas experiências repetidas, porque:

- a) Se Adão tivesse tido a experiência e visto inúmeras vezes casos desse tipo, seu entendimento anteciparia sua visão e formaria uma conclusão adequada à experiência.
- 13.** E ressalta que todos os raciocínios experimentais são fundados no pressuposto de que o curso da natureza continuará uniforme, e:
- a) Todos os raciocínios de causa e efeito são fundamentados na experiência.
- b) Conclui-se que as mesmas causas, em situações iguais, produzirão os mesmos efeitos.
- 14.** Desse modo, fica evidente a impossibilidade de Adão demonstrar que:
- a) O curso da natureza deve continuar uniforme o mesmo, que o futuro deve ser semelhante ao passado. Que a experiência do passado nada pode provar acerca do futuro.
- b) Tal semelhança constitui uma questão de fato que não depende de prova, exceto a que deriva da experiência e que admitimos como certa.
- 15.** Porque o costume se funda no hábito e, ressalta que:
- a) É apenas o costume que nos determina a supor o futuro semelhante ao passado. Não existe raciocínio algum a supor que o efeito será semelhante ao da experiência passada. Por que percebemos tão somente suas qualidades sensíveis, e por que razão somos levados a pensar que forças iguais estarão sempre unidas com qualidades sensíveis iguais?
- 16.** Fortalece sua convicção dizendo que a razão não é o guia da vida, mas o hábito, quando:
- a) Percebe-se isso em todas as situações do cotidiano que o hábito ele determina o espírito a supor o futuro semelhante ao passado.
- 17.** E, Hume questiona:
- a) O que é a crença?
- b) Em que consiste a crença?
- c) Como ela difere da simples concepção de alguma coisa?
- 18.** Hume argumenta: O que é demonstrativamente falso implica uma contradição, por quê?
- a) A crença estabelece alguma diferença entre a concepção que recebe nosso assentimento e a que não o recebe.
- 19.** Nesse sentido, há duas hipóteses para explicar a crença e, destaca que:
- a) A crença consiste em alguma nova ideia: a) de realidade, b) de existência que

adicionamos a concepção de algum objeto.

- b) Essa conjectura é falsa segundo o autor, porque quando concebemos um objeto imaginamos por inteiro. Podemos pintar o objeto integralmente na imaginação, porém sem acreditá-lo.

20. Em seguida destaca a característica que envolve a crença e, diz:

- a) O espírito tem a faculdade de unir as ideias que não envolvem a contradição.

21. Hume continua a discussão acerca da crença, destacando que:

- a) A crença é uma maneira diferente de conceber um objeto.
b) O espírito é guiado pelo hábito do objeto visível.
c) A crença modifica a maneira de conceber e estabelece uma nova maneira de sentir.
d) A crença nasce, apenas do costume e é uma ideia concebida de uma maneira peculiar.

22. Hume procede explicando a natureza da crença e, ressalta que:

- a) É impossível descrever com palavras esse sentimento que deve ser inerente à consciência de todo indivíduo.
b) Ela tem um efeito mais forte no espírito do que a ficção ou mera concepção.
c) É falha na concepção original de seu objeto, nunca o sente da mesma maneira com os que dirigem nossa crença e opinião.

23. Hume mostra a dificuldade para descrever o sentimento da crença, por que:

- a) Seu raciocínio parece curioso dificilmente tornaria inteligível ou pelo menos provável se fosse apresentado ao leitor sem muitos pormenores.

24. E afirma que a crença se inclina para o efeito mais comum, quando:

- a) Às vezes o efeito deriva de uma causa, às vezes, outra.
b) Se não houvesse uma concepção diversa na maneira de sentir de um caso para o outro, não haveria nenhuma diferença entre eles.

25. Hume afirma que o mesmo raciocínio pode ser estendido às operações do espírito e que:

- a) Limitou seu o raciocínio voltado para o estudo da relação de causa e efeito.
b) Mesmo considerando a influência da vontade movendo nosso corpo ou governando nosso pensamento: pode-se afirmar com toda segurança que, sem prévia experiência, jamais prediríamos o efeito apenas pelo exame da causa.
c) Não é a razão, mas o costume que nos determina a compreendê-la como o modelo de nossos juízos futuros. Quando a causa é apresentada, o espírito, impelido pelo hábito, move-se a fim de conceber e de crer em seu efeito usual.

26. Hume retorna seus passos e examina novamente a suposição da conexão da causa e

efeito e, conclui que:

- a) A causa comporta algo denominado de “poder”, “força” e “energia”. E o autor indaga: qual a ideia anexada a esses termos?
- b) As ideias derivam de nossas impressões. Como pode revelar-se aos nossos sentidos através das operações da matéria?
- c) Os cartesianos afirmaram que a matéria é desprovida de energia e que todas as suas operações são executadas pela energia do Ser Supremo. Que ideia temos da energia ou Ser Supremo?
- d) Por que quando consideramos nossa vontade a priori separadamente da experiência, jamais seremos capazes de inferir qualquer efeito dela. Esses termos são completamente insignificantes, ou elas nada significam salvo a determinação do pensamento adquirida pelo hábito, de passar da causa ao efeito usual.
- e) Que os reinos dos doutos descubra, que há nele alguma dificuldade, e seja quem resolva o obstáculo, deva dizer algo bem novo e extraordinário.

27. Hume demonstra que sua filosofia é bastante cética, quando:

- a) Mostra o limite do entendimento humano.
- b) Afirma que quase todo o raciocínio é ali reduzido à experiência e à crença assessorada a experiência se explica como um sentimento ou concepção mais viva, ocasionada pelo hábito.
- c) Insiste sobre vários tópicos céticos e, conclui que anuímos nossa faculdade e empregamos nossa razão unicamente e conclui dizendo que a filosofia tornaria totalmente pirrônica se a natureza não lhe oferecesse oposição.

28. Hume faz crítica à ideia de alma de Descartes, quando:

- a) Diz que a alma tanto quanto podemos concebê-la, consiste num sistema ou num conjunto de diferentes percepções: calor e frio, amor e ódio, pensamentos e sensações. São todas unidas entre si, mas sem nenhuma perfeita simplicidade ou identidade.
- b) Descartes sustentou a ideia de que o pensamento em geral era a essência do espírito. Isso é ininteligível, pois tudo que existe é particular. O espírito não é uma substância com percepções que lhes são inerentes. Essa noção é tão incompreensível quanto à cartesiana. O pensamento ou percepção em geral é a essência do espírito.
- c) Não temos nenhuma ideia de substância, exceto a que deriva de alguma impressão e não temos nenhuma impressão de substância quer material, quer espiritual. Nada

conhecemos exceto qualidades particulares e percepções.

29. Hume também faz crítica sobre a infinita divisibilidade da extensão, e:

- a) Nega a infinita divisibilidade da extensão. E refuta os argumentos matemáticos, que são apresentados, os quais afirma que são os únicos com valor.
- b) Contesta que a Geometria sendo uma ciência exata para permitir conclusões tão sutis como as que dizem respeito à infinita divisibilidade. Seu argumento é explicado que toda Geometria fundamenta-se nas noções de igualdade e desigualdade.
- c) E há modelos exatos da igualdade, se supomos que a quantidade é composta de pontos indivisíveis. O que entendemos quando dizemos que eles são iguais?
- d) Igualdade é um termo que não necessita de definição basta colocarmos dois corpos iguais, para tirar as devidas conclusões.

30. Hume discute o segundo volume de sua obra, intitulado Das Paixões e, destaca:

- a) A questão do orgulho e humildade. E afirma que os objetos estimuladores das paixões são numerosos e diferem entre si.
- b) E diz que o orgulho e amor próprio devem nascer das qualidades: espirituais, corporais e vantagens externas. E procura desvendar as circunstâncias comuns a todos esses objetos e os que os leva a agir sobre as paixões.
- c) Esta teoria é estendida ao amor e ao ódio e a outras afeições.

31. Hume pensa acerca do livre arbítrio e, ressalta que:

- a) Fundamentou sua doutrina no que ficou explicado a respeito da causa e feito.
- b) Nenhum caso singular à conexão decisiva de qualquer objeto é descobrível, quer pelos nossos sentidos, quer pela nossa razão.
- c) Jamais podemos penetrar na essência e constituição dos corpos a fim de perceber o princípio no qual sua mútua influência se fundamenta.
- d) Há dois aspectos particulares que devemos considerar como essenciais à necessidade: a união constante e a inferência do espírito.

32. Hume continua a discutir a questão do livre arbítrio e, destaca que:

- a) Nada é mais evidente do que a união constante de atos particulares com motivos particulares. Se as ações não estivessem constantemente unidas com seus motivos adequados, ocasionaria uma incerteza parecida com a observada diariamente nas ações da matéria.

33. Hume faz uma analogia entre causa e efeito, afirmando que:

- a) Há com frequência conjunção constante entre as ações voluntárias e seus motivos.
- b) Há entre as duas uma inferência com frequência tão certa quanto qualquer raciocínio acerca dos corpos, e sempre a inferência é proporcional a conjunção constante.

34. Hume expõe a questão da vontade de necessidade e, considera que:

- a) Teve a pretensão de que seu raciocínio situará toda controvérsia em nova perspectiva em vista de sua nova definição.
- b) Os advogados mais zelosos do livre arbítrio devem concordar com a união e inferência das ações humanas.
- c) Apenas contestarão que isso representa a necessidade por inteiro.

35. Hume argumenta sobre os princípios da associação de ideias, dizendo que:

- a) O tão glorioso nome de inventor, consiste na maneira que emprega o princípio da associação de ideias que aparece em quase toda sua filosofia.
- b) A imaginação tem grandes autoridades sobre suas ideias, e não há nenhuma ideia diversa de outra que ela não pode separar, unir e compor nas mais variadas formas da fantasia. E salienta que no império da imaginação, há um laço secreto de união entre as ideias particulares, que leva o espírito a uni-las com frequência entre si, e faz com que uma, por causa de seu aparecimento, introduza a outra.
- c) Desse modo, nasce o apropos do discurso, nasce a conexão da redação e o fio do pensamento que o homem sustenta até mesmo no mais livre devaneio.
- d) Assim, os princípios associativos reduzem-se a três: semelhança, contiguidade e causalidade.

Fonte: O autor (2019).

2.4.2.4 Ficha de rascunho das palavras conhecidas e desconhecidas

Na abordagem da leitura panorâmica, sugerimos que os educandos tenham em mãos uma ficha de rascunho para fazer as devidas anotações, pois durante a leitura do texto irão aparecer alguns termos e palavras desconhecidas, portanto, esses elementos, serão transcritos na ficha de rascunho para facilitar o entendimento do texto.

Para entender e compreender o STNH, é necessário saber os conceitos e palavras empregadas nos argumentos de Hume, dentre outros, que são pré-requisitos básicos para se

ter um mínimo de intimidade com as categorias conceituais utilizadas pelo filósofo. Durante o processo de leitura, devemos transcrever na ficha de rascunho, indicando o número do parágrafo em que se encontram as palavras desconhecidas. Enfim, ao final da leitura panorâmica, devemos anotar as palavras coletadas na ficha de rascunho e passamos para a segunda fase de preparação. É o momento de buscar as respostas a partir de pesquisa bibliográfica nas fontes originais.

Quadro 4 – Ficha de rascunho

Ficha de rascunho

Palavras desconhecidas

Para facilitar a compreensão do STNH, Hume utiliza algumas palavras que faz parte de seu vocabulário linguístico da época em que viveu. Nesta parte, sugerimos que o professor da disciplina de Filosofia desenvolva atividades diversificadas e dinâmicas com as turmas para ajudar os estudantes com as palavras menos usuais e ter uma melhor compreensão sobre o texto, como: um minidicionário vocabular, paródias, histórias, poesias, poemas, etc. As palavras destacadas estão no texto grifadas de negritos e que estão também escritas nessa ficha de rascunho com seus respectivos números das páginas:

Ademais (29), aduzido (29), amiúde (7), anatomizar (2), anuímos (27), apropos (35), assentida (23), assentimento (18, 24), averiguar (13), carrada (1), céptico (27), conciso (4), conjectura (19), costume (15, 16, 21 e 25), crença (10, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27 e 33), desdém (2), devaneio (35), doutos (26), entretenimento (1), esgrima (30), esmerou ((6), hábito (15, 17, 21, 25, 26 e 27), impelido (18), impressões (5,7 e 28), indubitável (21), induzido (35), inerente 22 e 28), inexactidão (6), inferência (10, 11, 26 e 33), ininteligível (4, e 28), ininterruptamente (11), inquirido (29), inteligível (4 e 23), lógica (3), objetos contíguos (26), ópio (32), oponente (6), percepção (5 e 6), pirrônico (27), prediria (25), prolixo (4), razão (1, 15, 16, 21 e 27), reflexivo (1), reflexão (5 e 9), ruibarbo (32), sutis (29), voga (1) e volição (26).

Fonte: O autor (2019).

2.4.2.5 Pesquisando e consultando nos dicionários as informações

Durante a leitura panorâmica foram encontradas diversas palavras que fazem parte do repertório linguístico de David Hume no STNH, para muitos leitores iniciantes no processo da leitura filosófica de um texto são desconhecidas e que foram transcritas para a

ficha de rascunho. Para resolver os problemas de linguagem os leitores com a ajuda do professor da disciplina de Filosofia devem buscar as respostas a partir de pesquisa bibliográfica nas fontes originais, ou seja, consultar nos dicionários de Língua Portuguesa e dicionários de filosofia Japiassu e Nicola Abbagnano os significados das palavras acima destacadas.

2.4.2.6 *Ficha temática do glossário de conceitos apresentado no STNH*

Os termos e conceitos novos tem seus significados e sentidos fornecidos por Hume no texto do STNH, estes foram consultados e os resultados foram transcritos no modelo de ficha temática a seguir:

Quadro 5 – Ficha temática de conceito

Ficha temática de conceito

Conjunção constante

O conceito da conjunção constante apresentada no texto do STNH se evidencia quando todo objeto, fato, fenômeno ou coisa são idêntica com a causa e produz sempre algum objeto, fato, fenômeno ou coisa idêntica com o efeito.

Contiguidade no tempo e espaço

É uma situação que acontece em todas as ações da causa. É, ao mesmo tempo, evidente que o movimento denominado de causa se revelou anterior ao que resultou como o seu efeito, ou seja, não houve nenhum intervalo de tempo entre o choque e o movimento do objeto.

Costume

Designam-se os usos habituais, na maneira de pensar, de agir e de se comportar que direcionam o comportamento do indivíduo fazendo com que suas experiências se torne útil no contexto de sua vida em sociedade.

Crença

A crença pode ser entendida como as convicções na maneira de uma pessoa acreditar na verdade imaginada daquilo que aceita como fé, ou seja, aceitação de uma credence movida pelo uso costumeiro das pessoas que envolve a consciências de todos do grupo social e na sociedade a que pertence.

Hábito

O hábito é a repetição constante de uma coisa ou de um comportamento humano por meio do exercício constante, na qual a pessoa é conduzida pela rotina que permite ser capaz de viver firmemente sua experiência no grupo social.

Ideia

São representações mentais ou pensamentos de objetos ou coisas que fazem parte da memória ou imaginação, porque são lembranças fracas das impressões.

Impressão

As impressões são imagens de objetos sensoriais externos transmitidos por nossos sentidos que serve de fundamento ao conhecimento, são, portanto, nossas mais vivas e fortes percepções que envolvem todas as nossas sensações, paixões e emoções, que marca e fica registrado em nossa alma.

Inferência

É um processo intelectual que se encontram presentes aos sentidos na qual é possível chegar a uma conclusão a partir de premissas tidas como verdadeiras, isto é, quando concluimos mediante um objeto que o outro existiu ou existirá.

Percepção

É tudo aquilo que se encontra presente aos sentidos, seja quando a pessoa reuni os sentidos sensíveis ou é conduzida a agir com paixão. Todas as percepções da mente humana se incluem em dois tipos diferentes que se chama de impressões e ideias.

Prioridade no tempo

É quando um indivíduo efetiva experimentos com quaisquer outros objetos do mesmo tipo e modelo em situações semelhantes e sempre perceberá que o impulso de um produz o movimento no outro, o estímulo de uma causa gera a ação ou o efeito na outra.

Substância

A ideia de substância é nada mais do que uma coleção de ideias simples, que são unificadas pela imaginação, e têm um nome específico determinando-as, através do qual somos capazes de recordar para nós mesmos ou para outra tal coleção.

Fonte: O autor (2019).

2.4.2.7 *Ficha temática do glossário das doutrinas filosóficas que aparecem no texto do STNH*

Quadro 6 – Ficha temática do glossário

Ficha temática das concepções filosóficas

Ceticismo

É a filosofia inspirada em grande parte pela a atitude crítica e questionadora que duvida e não acredita na verdade apresentada pelos racionalistas, metafísicos, no tocante às questões do conhecimento, da razão, da ciência e do entendimento humano.

Dogmatismo

É uma concepção ou atitude que professa a capacidade de o homem atingir a certeza absoluta, ou seja, é a atitude que consiste em admitir que a razão humana pode chegar a verdades absolutamente certas e seguras.

Empirismo

É uma corrente de pensamento filosófico que demonstra que não há outra fonte do conhecimento humano senão os que derivam, direta ou indiretamente, da experiência sensível interna ou externa.

Racionalismo

É uma corrente de pensamento filosófico que sustenta a ideia de que o conhecimento é inato derivado diretamente da própria razão, tendo como base os princípios da busca da certeza e da demonstração, sendo elaborado somente pela razão.

Fonte: O autor (2019).

2.4.2.8 *Análise temática do texto*

A análise temática é uma segunda abordagem que se faz diante do texto STNH por meio da leitura das unidades dos parágrafos numerados.

Esta é a fase de busca de compreensão, a mais objetiva possível, da mensagem do autor. É hora de saber qual mensagem ele nos transmite por meio de seu texto, ou seja, o que ele quer comunicar. Trata-se, portanto, de saber qual o conteúdo do texto. Busca-se explicitar e apreender, com o máximo de objetividade, o pensamento do autor exposto no texto (SEVERINO, 2010, p. 18).

Considera-se que essa fase é de fundamental importância para a compreensão das ideias do texto, na qual diante da leitura os leitores estarão atentamente a ouvir o que o Hume tem a relatar. Nesta parte faz-se necessário alguns questionamentos:

1. Quais as razões que levaram a David Hume escrever o STNH?
2. Qual o tema ou o assunto abordado no STNH?
3. Qual o problema apresentado por David Hume?
4. Qual a resposta que David Hume dá ao problema proposto?

5. Qual a tese que David Hume defende ao tentar resolver o problema ou explicar o tema?
6. Como David Hume demonstra sua hipótese?
7. David Hume faz uso de quê argumento para comprovar sua tese?
8. Que outras ideias secundárias David Hume, defende no STNH, em análise?

Os leitores conduzidos por esses questionamentos sob a orientação do professor, são provocados a dar prosseguimento na leitura, perguntando ao autor do STNH quais as respostas que são transmitidas por meio de seus argumentos filosóficos no texto. Sobretudo, por que essa etapa proporciona a posição do autor, relativa ao conteúdo que ele deseja explicitar. Por parte do leitor, “[...] a análise temática representa o esforço de bem ouvir o autor, deixando-o falar, sem se intrometer em suas posições.” (SEVERINO, 2010, p. 18). Com essa compreensão, o leitor deverá reler o STNH e verificar quais as ideias norteadoras do texto:

Quadro 7 – Análise temática

Análise temática

1. Tema

Uma tentativa de introduzir o método experimental em assuntos relativos à natureza humana.

2. Problema

É se é possível (e como) a ciência do homem pode comportar a mesma exatidão instituída em vários setores da Filosofia Natural, isto é, a Física.

3. Tese do filósofo é positiva, mas condicionada: “Se pelo exame de vários fenômenos somos levados a constatar que eles se reduzem a um princípio comum, e se pudermos remontar deste princípio a um outro, chegaremos, finalmente, aos poucos princípios que servem de base ao restante”.

No final, o filósofo revela o princípio comum a que chegou – o “princípio da associação de ideias” - e os princípios a que ele remonta: o da “semelhança”, o da “contiguidade” e o da “causalidade”. Segundo Hume, esses poucos princípios, obtidos pelo método experimental, servem de base a toda a ciência do homem, dando a ela o mesmo grau exatidão que se observa na Física.

3. Hipótese

Podemos afirmar tranquilamente que quase todas as ciências são compreendidas pela ciência da natureza humana e, dela dependem.

4. Objetivo

Estudar com profundidade a natureza humana e promete só chegar a conclusão autorizada pela experiência.

5. Demonstração

Hume começa demonstrando algumas definições de percepções em dois tipos: “impressões” e “ideias”. [...]. As “impressões” são nossas mais vivas e fortes percepções; as “ideias” são embaraçadas e fracas (5).

O exemplo da bola de bilhar parada sobre a mesa, e outra bola movendo rapidamente em sua direção. Quando elas se chocam, a bola que estava anteriormente parada adquire movimento. Este é um exemplo tão perfeito da relação de causa e efeito quanto qualquer outro que conhecemos, quer pela sensação, quer pela reflexão. Passemos ao seu exame. É evidente que as duas bolas se tocaram antes que o movimento tivesse sido comunicado, e que não houve nenhum intervalo entre o choque e o movimento. Somente podemos perceber essas circunstâncias: *contiguidade, prioridade e conjunção constante*, nada mais podemos descobrir nessa causa (9).

Um homem parecido a Adão, criado com o total vigor do entendimento, mas sem nenhuma experiência, não seria jamais capaz de inferir o movimento na segunda bola como ocasionado pelo movimento e impulso da primeira. A razão não visualiza nenhuma coisa na causa que nos leva a *inferir* o efeito. Se tal inferência fosse possível, redundaria numa demonstração, que se baseia unicamente na comparação de ideias. [...]. Com respeito a isso há uma prova evidente. Portanto, não há demonstração em qualquer conjunção de causa e efeito. Este princípio geralmente é aceito pelos filósofos (11).

Hume afirma que, todos os raciocínios de causa e efeito fundamentam-se na experiência e todos os raciocínios experimentais baseiam-se na suposição de que o curso da natureza continuará uniformemente o mesmo. De onde concluímos que as mesmas causas, em situações iguais, sempre produzirão os mesmos efeitos. Vale a pena averiguar o que nos determina a formar tal conclusão de tão infinitas conseqüências (13).

E conclui dizendo que é apenas o costume que nos determina a supor o futuro semelhante ao passado (15).

6. Ideias complementares

O mesmo raciocínio pode ser estendido às operações do espírito (25).

Ele indaga: qual a ideia anexada a esse termo? (26).

Que ideia temos da energia ou poder inclusive no Ser Supremo? [...]. Ora, nosso espírito não nos oferece mais noção de energia do que a matéria. Quando consideramos nossa vontade, ou volição *a priori*, separadamente da experiência, jamais seremos capazes de inferir qualquer efeito dela. E quando recorremos à experiência, apenas descobrimos objetos contíguos, sucessivos e constantemente unidos. [...], adquirida pelo hábito, de passar da causa ao seu efeito usual (26).

Não temos nenhuma ideia de nenhum tipo de substância, desde que não temos nenhuma ideia exceto a que deriva de alguma impressão, e não temos nenhuma impressão de substância, quer material, quer espiritual. Nada conhecemos exceto qualidades particulares e percepções (28).

O Segundo princípio que o autor discute diz respeito à geometria e que nega a infinita divisibilidade da extensão (29).

E destaca também o segundo volume de sua obra, intitulado Das paixões (30).

O autor discute a questão acerca do livre arbítrio (31).

O princípio de associação de ideias que reduzem-se a três: semelhança, contiguidade e causalidade (35).

Fonte: O autor (2019).

2.4.2.9 Análise interpretativa do STNH

A análise interpretativa é considerada como uma fase mais envolvente, pois exige que o professor conduza as orientações adequadas para a leitura do STNH, pois a interpretação do mesmo requer por parte dos leitores o desenvolvimento dos pré-requisitos mínimo para a leitura de textos filosóficos. Nesta etapa de leitura, há exigência de uma criticidade mais aguçada a nível de conhecimento. Desse modo, a compreensão dar-se-á a partir de informações exteriores ao texto, em que se discute com Hume fazendo questionamentos e dialogando com o mesmo e o seu texto. “É chegada a hora de dialogar com o autor, de situar seu pensamento, de refletir sobre os conteúdos de sua mensagem a partir de referência externa.” (SEVERINO, 2010, p. 20).

Assim, busca-se por parte do leitor se posicionar e formular uma avaliação com critérios definidos sobre o texto em estudo. Essa avaliação pode ser interna, com a que foca a coerência ou a incoerência de Hume, que contribuição que ele traz para o debate filosófico, a sua originalidade, a sua consistência, atualidade, pertinência etc. pela avaliação interna, busca-se saber se Hume conseguiu alcançar seus objetivos, se seu raciocínio foi eficaz na demonstração de sua (s) hipótese (s), se suas conclusões estão fundadas numa argumentação sólida. Pela avaliação externa, pergunta-se até que ponto Hume conseguiu uma colocação original, até que ponto não está por demais influenciado por outros, até que ponto sua abordagem é pessoal, profunda, original. Finalmente, o leitor concluirá, por sua vez, se concorda ou não com ele. Considera-se que essa crítica pessoal exige amadurecimento intelectual por parte do leitor o qual precisa munir-se de competência e habilidade leitora para decifrar, entender, compreender e interpretar as ideias de um texto filosófico.

2.4.2.10 Análise crítica do STNH

Quadro 8 – Análise crítica

Análise Crítica

1. Situação do conteúdo do STNH no contexto da obra de onde ela foi extraída, bem como no conjunto do pensamento do autor.

O STNH é uma resenha do livro TNH, o qual segundo o autor considera como a melhor de sua obra, foi publicado anonimamente pelo próprio filósofo em 1740, com o título de *An Abstract of A Treatise of Human Nature*, um texto relevante e significativo, pois resume em linhas gerais suas principais ideias do livro I- Do Entendimento e livro II- Das paixões, exposta em sua obra principal o TNH, ela foi escrita na possibilidade de introduzir o método experimental nos assuntos morais, bem como chamar a atenção do público leitor para a importância da obra, onde está contida a essência de seu pensamento filosófico. No Brasil, essa obra foi publicada pela Editora Nacional em 1975 e traduzida por Anuar Aiex, especialista no assunto que enriqueceu o STNH com uma lúcida tradução fiel as palavras de Hume com notas e glossário de grande valor para os estudiosos e pesquisadores. A finalidade de Hume foi de tornar uma obra que era extensa, resumindo-a, em trabalho mais acessível à compreensão dos leitores. Entretanto, seu raciocínio abstrato desdobrado em demasia, foi suprimido, defendido e fortificado com argumentos sólidos a

partir de exemplos mais simples e convincentes com provas concludentes sob todos os pontos de vista na diligente apresentação de seu assunto. No entanto, o STNH é uma síntese de uma obra que foi criticada como obscura e de difícil compreensão, todavia, Hume concorda com essa denominação tanto de sua extensão como de seu raciocínio abstrato e, por isso, que escreveu o STNH como uma forma de corrigir até certo ponto essa falha. O TNH em sua concepção traz para o cenário filosófico grandes transformações se sua filosofia for acolhida, modificará a partir de seus fundamentos a maior parte das ciências. Portanto, Hume apoiou-se em um único argumento que descreveu atenciosamente do começo ao fim. Este foi o único argumento com exemplo que ele propôs a terminar os demais foram apenas sugestões para ilustrar a veracidade de seu pensamento.

2. Situação de David Hume no âmbito do pensamento filosófico na sua área de reflexão.

David Hume, foi um filósofo britânico representante do iluminismo escocês do século XVIII, conhecido na época em que viveu como um historiador, economista e ensaísta, que trouxe grandes contribuições com suas obras publicadas, assim como proporcionou grande prestígio e fama. Suas obras História da Inglaterra em seis volumes foram consideradas como um “best-seller”, que lhe deu uma segurança financeira muito boa. Ora, isto comprova que não se limitou a escrever somente no campo da filosofia, seu interesse abrangeu diversas áreas do conhecimento, como: a teoria política, os estudos histórico e doutrinário da religião. Sua obra prima filosófica de juventude, o TNH, a qual considera como a melhor de suas obras, pois reúne a essência de seu pensamento filosófico. Hume era uma pessoa que possuía uma aprimorada capacidade intelectual inovadora de seu tempo, por isso, que no domínio da filosofia o TNH tornou-se fonte inspiradora de novas ideias, bem como foi alvo de muitas críticas, porque abalou naquele período as estruturas da metafísica, da ciência e da religião. Fez isso, quando radicalizou o empirismo e fundou as bases de um novo ceticismo, objetivando “[...] anatomizar a natureza humana com regularidade e promete não tirar nenhuma conclusão a não ser quando autorizado pela experiência.” (HUME, 1975, p. 27-28). Eis o primeiro princípio do tratado e sua posição filosófica que causou grandes descontentamento por parte daqueles que defendiam uma concepção dogmática presente na sociedade daquela época, sobretudo, porque impedia qualquer inovação. A filosofia empírica de Hume tornou-se de uma importância fundamental pelos pressupostos contido nessa nova ciência que serviram de base para a construção de novos saberes para a sociedade contemporânea.

3. Explicitação dos pressupostos implicados no texto.

Os pressupostos são evidentes em sua filosofia de que todas as ciências se acham compreendidas pela ciência da natureza humana e dela são dependentes. É uma posição assumida nos seus argumentos de que a filosofia é uma ciência empírica. Ele fundamenta essa questão afirmando que nossos pensamentos e crenças são oriundos da experiência e sustenta ainda a ideia de que a maior parte de nossos conhecimentos fundam-se na experiência, isso fica claro quando afirma que “[...] meu espírito guia-se pelo hábito do objeto visível [...]. Em todas as questões de fato a crença nasce, apenas do costume e é uma ideia concebida de uma maneira peculiar.” (HUME, 1975, p. 36-37). Para o filósofo, as matérias primas do pensamento são as impressões e as ideias que se distinguem no seu grau de força e vivacidade.

4. Levantamentos de ideias associadas às que estão presentes no texto.

O autor discute o segundo volume de sua obra, intitulado “Das paixões”, na qual afirma que todas as ações humanas são regidas ou causadas por nossas paixões, nesse caso a razão torna-se serva das paixões. Hume discute a questão acerca do livre arbítrio e que tais inferências se fundam na experiência da união constante de ações semelhantes com motivos e circunstâncias semelhantes. Portanto, os sentimentos humanos obedecem às mesmas determinações existentes dos fenômenos naturais, pois o homem não poderia se autodeterminar livre negligenciando as causalidades dos motivos e necessidades naturais. E por último, Hume discute a respeito do princípio de associação de ideias que se reduzem a três: semelhança, contiguidade e causalidade (35).

5. Formulação de críticas à construção do texto, bem como os pontos de vista do autor (crítica positiva e negativa).

O STNH sem dúvida é uma resenha da obra prima de David Hume o TNH; é um texto coerente, onde reúne as ideias principais do filósofo, o que torna fácil acompanhá-la dos seus primeiros princípios até as suas conclusões, Hume propôs um único argumento para torná-lo inteligível a compreensão. Esse pequeno texto constitui, por isso, uma excelente introdução à leitura do Tratado e à filosofia de Hume como um todo. Sobretudo, porque ele assume uma posição bastante original e profundamente pessoal, quando deixa claro que sua filosofia é uma ciência empírica e bastante cética. Essas evidências aparecem no todo texto do STNH, trata-se de um texto expositivo, onde reúne as ideias primordiais do livro I, Do entendimento e do livro II, Das paixões. Pois se sua filosofia for aceita põe em dúvida os conhecimentos tidos como verdadeiros no campo da metafísica, da ciência e

da religião. O pensamento apresentado por este filósofo contribui grandemente para a reavaliação do papel da filosofia no cenário mundial. Com relação à formulação de críticas pessoais, é importante ressaltar que a filosofia de David Hume tem sido pouco estudada e explorada no ensino médio, isso deve-se ao fato de que este filósofo com suas ideias inusitadas contrapôs a filosofia religiosa de seu tempo, bem como sua linguagem e termos usuais dificulta a aprendizagem, mas para lê-los, exige a adoção de procedimentos pedagógicos inerentes à leitura de qualquer texto filosófico para a sua compreensão. Considera-se que as dificuldades inerentes ao texto deu-se mediante sua tese, o problema, as hipóteses, que foram necessárias várias leituras para compreendê-las, pois muitas vezes aparecem ocultas no texto.

Fonte: O autor (2019).

2.4.2.11 A problematização

Após a fase de interpretação e interligada a ela, chega a etapa da problematização, “[...] que é o momento em que se levanta problema para a reflexão pessoal e para a discussão coletiva.” (SEVERINO, 2010, p. 22). Problemas esses que encontram-se explicitamente apresentados pelo Hume nos seus argumentos presentes no texto e outros que podem ser levantados pelo leitor durante os vários processos da leitura, conforme destacamos, a seguir:

1. Quais os princípios defendidos pelo autor no texto do STNH?
2. Quais os conceitos apresentados pelo o autor?
3. Para os empiristas todo conhecimento é fruto da experiência por quê?
4. Como David Hume define impressão?
5. O que é ideia segundo Hume?
6. Qual a relação que ele estabelece entre impressão e ideia?
7. Por que ele afirma que a razão não é o guia da vida, mas o hábito?
8. O que é a crença para David Hume?

2.4.2.12 A reflexão pessoal

A reflexão pessoal dar-se-á ao longo do processo da leitura analítica e crítica do texto STNH, em que os leitores vão adquirindo conhecimento a respeito da temática abordada,

sendo capaz da elaboração de uma síntese pessoal, ou seja, uma reflexão conclusiva, buscando por conta própria apropriar-se da mensagem do autor para poder ter uma conclusão admissível.

Quadro 9 – Síntese pessoal

HUME. David. *David Hume: Sumário do Tratado da Natureza Humana*. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Editora Nacional, 1975. Biblioteca Universitária Série 1ª – Filosofia, v. 14.

Síntese pessoal

O texto STNH, trata-se de uma resenha expositiva, onde reúne as ideias principais do livro I, “Do entendimento” e do livro II, “Das paixões” da obra TNH de David Hume. Hume organizou o STNH da seguinte forma: nos parágrafos de 1 a 4, Hume faz uma pequena contextualização da obra situando no contexto da época em que viveu e as correntes de pensamento filosófico adormecida no leito de suas certezas dogmáticas, apresenta também a tese, o problema, a hipótese e o objetivo que propôs, sua posição de que a filosofia contida neste texto é uma filosofia empírica e cética. Nos parágrafos de 5 a 7, Hume destaca as definições básicas de sua filosofia. Essas definições foram denominadas de percepções as quais divide-se em dois tipos: impressões e ideias. Nos parágrafos de 8 a 24, Hume discute a relação de causa e efeito, deixando evidente que todos os raciocínios acerca das questões de fato fundam-se na relação de causa e efeito, examinado o choque das duas bolas de bilhar e percebe que não houve nenhum intervalo entre o choque e o movimento, o que comprova é somente a contiguidade no tempo e espaço, a prioridade no tempo e a conjunção constante e nada além disso. No parágrafo 25, Hume argumenta sobre a extensão do raciocínio às operações do espírito, porque o costume funda-se no hábito. É apenas o costume que nos determina a supor o futuro semelhante ao passado, pois a razão não é o guia da vida, mas o hábito. Nos parágrafos de 26 a 29, Hume discute outros temas relacionados à metafísica racionalista. Nos parágrafos de 30 a 34, Hume trata das paixões que é o segundo volume da sua obra TNH, nesta parte, discute a questão do orgulho e humildade. Esta teoria é estendida ao amor e ao ódio e a outras afeições. Hume descreve acerca do livre arbítrio e afirma que os dois aspectos particulares que devemos considerar como essenciais à necessidade: a união constante e a inferência do espírito. No parágrafo 35, Hume argumenta sobre os princípios de associação de ideias que aparece em quase toda sua filosofia. Assim, os princípios associativos reduzem-se a três: semelhança, contiguidade e causalidade.

Fonte: O autor (2019).

2.4.2.13 Autores citados por Davis Hume

Francis Bacon

Francis Bacon, nasceu na Inglaterra em 1561 e faleceu em Londres em 1626. Foi um filósofo, político, cientista e ensaísta inglês, sendo considerado como o criador da ciência moderna e do empirismo. Sendo o oitavo filho de Sr Nicholas Bacon e Anna Cook, seu pai era funcionário importante da Rainha Elizabeth I, seus pais tiveram grande preocupação com o seu bem-estar e sua formação para seguir carreira diplomática. Sua mãe, de uma cultura apreciável, era tradutora de obras religiosas latinas e calvinista. Mulher defensora dos valores morais, uma pessoa com grande preocupação com as leituras, o tipo de vida e amizade dos filhos, mesmo quando já eram adultos. Francis Bacon estudou no Trinity College de Cambridge, onde demonstrou profunda antipatia pelo programa de ensino escolástico. Essa característica marcante de educação fez com que Bacon tornar-se hostil à filosofia de Aristóteles, Platão e os platônicos de todas as épocas. Seu maior desejo era libertar a filosofia da escolástica e disseminar no caminho das luzes para o desenvolvimento da humanidade. Sua vida foi galgada por grandes ambições pessoais, que garantiu posto mais importantes tornando-se Barão de Verulam e Visconde de Alban. Em 1583, destacou-se como político foi eleito membro do Parlamento, tornou-se chanceler em 1618. O Parlamento acusou de corrupção e o condena em 1621. Esse acontecimento foi um retrocesso em sua vida, pois ficou doente e arruinado, morre cinco anos mais tarde. Bacon sempre teve devaneio com a reforma da filosofia, no entanto, conseguiu publicar em 1620 a segunda parte de sua obra em destaque o *Novum Organum*. Entre 1597 e 1623, publica os Ensaios, tratando de todas as questões com uma exuberância própria ao estilo renascentista. Nesta ele destaca o novo método experimental das causas naturais dos fatos que deve consistir na observação da natureza. A formulação desse método indutivo exige, como condição, a eliminação de falsas noções, que Bacon denomina "ídolos", fantasmas de verdade, imagens tomadas por realidade: a) os ídolos da tribo; b) os ídolos da caverna; c) os ídolos do mercado; d) os ídolos do teatro. Assim, o projeto de Bacon, para quem "saber é poder", consiste, em aperfeiçoar a ciência, assim como elevar a soberania aos homens da ciência. Sua ideia é defendida na (Nova Atlântida), cidade de seu sonho na qual expõe seu objetivo humano para a ciência: resistir contra a ignorância, o sofrimento e a miséria, permitindo ao homem alcançar tudo o que é possível, divulgando ciência e a cultura.

Descartes

Descartes, René du Perron, nasceu na França em 1596 e faleceu em Estocolmo na Suécia em 1650. Filho de Joachim Descartes, advogado e juiz, proprietário de terras, com o título de escudeiro, primeiro grau de nobreza. Era também conselheiro no Parlamento de Rennes na vizinha cidade de Bretanha. Descartes era descendente de uma família nobre. Mas, ficou órfão de mãe quando ainda era criança e, posteriormente, foi enviado para o colégio dos jesuítas de La Flèche, onde estudou e adquiriu uma boa formação. Termina seus estudos de nível secundário em 1612, contrariado consigo mesmo, porque não tinha descoberto a Verdade que tanto buscava nos livros. Então, resolveu buscar no mundo, viajou bastante para diversos lugares e países. Alista-se nas tropas holandesas de Maurício de Nassau 1617, onde recebeu influência do holandês Isaac Beeckmann, adquire conhecimento sobre a física copernicana. Alista-se também nas tropas do imperador da Baviera fazendo parte da Guerra dos Trinta Anos. Voltou à França e depois, seguiu viagens por vários países: Itália, Holanda e Espanha. Aconselhado pelo cardeal Bérulle, dedica-se ao estudo da filosofia, com o objetivo de conciliar a nova ciência com as verdades do cristianismo. Para não ter problemas com a Inquisição, vai para a Holanda (1629), onde estuda arduamente matemática e física. Escreve muitos livros e cartas. Os mais famosos, são: O discurso do método; as meditações metafísicas; os princípios de filosofia; o tratado do homem e o Tratado do mando. Quando foi convidado pela rainha Cristina, para passar uns tempos em Estocolmo ele prontamente aceitou, onde morre de pneumonia um ano depois. Suas frases mais conhecidas foram: "Toda filosofia é como uma árvore cujas raízes são a metafísica e as ciências os ramos". "O bom senso (ou razão) é o que existe de mais bem repartido no mundo"; "Jamais devemos admitir alguma coisa como verdadeira a não ser que a conheçamos evidentemente como tal". Considerando que "A proposição: Penso, logo existo é a primeira e mais certa que se apresenta àquele que conduz seus pensamentos com ordem". As obras de Descartes propõem evidenciar que o conhecimento para ser válido, necessita de um fundamento metafísico. Ele parte da dúvida metódica afirmando que: se duvido de tudo o que me vem pelos sentidos e até mesmo das verdades matemáticas, não posso duvidar de que tenho consciência de duvidar, portanto, de que existo enquanto tenho essa consciência. O cogito, representa para Descartes a grande descoberta do espírito como a primeira verdade para o fundamento da metafísica. Assim, para este filósofo a metafísica é fundadora de todo saber verdadeiro.

Leibniz

Leibniz, Gottfried Wilhelm, nasceu em Leipzig, Alemanha em 1646 e faleceu em Hanôver, Alemanha em 1716. Foi filósofo, matemático, pois tinha grande interesse por direito, pelas questões religiosas e sobretudo pela política. Seu pai faleceu quando ainda era criança, pois sua criação e educação ficou sob a responsabilidade de sua mãe, que lhe transmitiu rígidos valores religiosos. Começou seus estudos na escola Nicolau com apenas sete anos, adquirindo formação em latim e grego. Aos 14 anos, entrou precocemente na Universidade de Leipzig e graduou-se em filosofia com a tese “Meditação sobre o princípio da individuação”, onde expôs o conceito de “Mônadas”, unidades primárias do universo. Em 1663, recebeu o grau de mestre em filosofia. Em 1666, publicou sua tese “Dissertação sobre a arte combinatória”. Na Universidade de Altdorf, onde concluiu o doutorado em Direito. Suas obras mais importantes foram: Ensaio filosófico sobre o entendimento humano publicado em 1690; Novos ensaios sobre o entendimento humano em 1704; A teodiceia em 1710 e A monadologia em 1714. Sua filosofia teve influência dos cartesianos e pelas causas finais de Aristóteles. Ele acreditava na ideia de que Deus é a autoridade da razão, ele reintegra o universo, a força, o dinamismo e o ponto de vista do que concreto. Argumenta dizendo que seu sistema é formado de uma pluralidade de cadeias de razões, todas representando uma possibilidade de entrada no sistema. Assim, o universo é o conjunto das mônadas, diferentes umas das outras e se hierarquizando segundo seu maior ou menor grau de perfeição, numa série crescente cujo cume é Deus.

Locke

Locke, John, nasceu perto de Bristol, Inglaterra em 1632 e faleceu em 1704 no mesmo país. Foi um importante filósofo inglês representante do empirismo e um dos ideólogos do liberalismo e do iluminismo. Locke desenvolveu seus estudos numa das mais conceituadas Universidades de Oxford da Inglaterra, formou-se em Filosofia, Medicina e Ciências Naturais e foi também professor, lecionou grego, filosofia e retórica. Destacou-se na área da política na gestão do Rei William III de Orange, John Locke foi nomeado ministro do Comércio, atuou também como secretário político de vários homens de Estado, em 1696 e ficou neste cargo até 1700, onde se afastou por questão de doença. Era uma pessoa muito culta e viajada pelo mundo, onde conheceu diversos países. Até os 38 anos de idade, não havia despertado em si nenhuma vocação filosófica. Pois, deu-se a partir de 1670 quando teve uma extraordinária ideia de construir uma obra: Ensaio sobre o entendimento humano, publicada em 1690. No mesmo ano, escreveu também Ensaio sobre a tolerância. Em 1693, publicou a razoabilidade do Cristianismo. Sua obra foi uma contraposição a Descartes e sua doutrina das ideias inatas. Que o filósofo ao descrever a formação de nossas ideias, evidencia que todas elas têm por fonte a experiência. Ele defendeu o empirismo contra o racionalismo cartesiano. O essencial de sua doutrina é sua teoria do conhecimento, quando salienta que: a) todo conhecimento humano tem sua origem na sensação: "nada há na inteligência que, antes, não tenha estado nos sentidos"; não há ideias inatas no espírito; b) a partir dos dados da experiência, o entendimento vai produzir novas ideias por abstração; c) se o entendimento humano é passivo na origem, pois é tributário dos sentidos, tem um papel ativo, pois pode combinar as ideias simples e formar ideias complexas. Assim, seu empirismo leva-o a conferir à probabilidade um papel essencial no conhecimento.

Malebranche

Malebranche, Nicolas, nasceu em Paris na França em 1638 e morreu em 1715, em Paris. Foi um sacerdote oratoriano com formação em filosofia e teologia, descobriu a filosofia lendo obras de Descartes, porque sua família era importante na França, sendo o filho mais novo de Nicolas Malebranche, que auxiliava o então monarca Luís XIII. Dotado de uma inteligência exuberante e os estudos fizeram com que se tornasse uma pessoa de nome mais significativo do ocasionalismo, teoria filosófica segundo a qual as ações da alma sobre o corpo e deste na alma humana nascem, na verdade, da vontade divina. Nicolas passou sua vida suportando as implicações de uma deformação congênita na espinha dorsal, deixando-o com uma postura incorreta de sua coluna. No entanto, sua deficiência lhe impedia de frequentar a escola, os pais como eram pessoas de posse pagavam um preceptor que lhe proporcionava uma educação em sua própria casa. Aos longos anos de dedicação aos estudos construiu uma filosofia que pode ser compreendida como uma cristianização do cartesianismo, que pode ser considerada como uma síntese entre Santo Agostinho e Descartes. Sua principal obra “A pesquisa da verdade” publicada em 1674-75. Em seguida, publicou “As Meditações cristãs” em 1683, “O Tratado de moral” em 1684, “Conversações metafísicas” em 1688, etc. Foi uma pessoa que teve participação em todas as contestações religiosas de seu tempo. Morreu na mesma época que Luís XIV. Suas ideias principais baseiam-se em três pontos: a) a teoria das causas ocasionais; b) a teoria da visão em Deus; c) a noção de ordem, de onde decorre a moral. Portanto, defendia radicalmente uma filosofia religiosa, para ele, a vida segundo a razão não é outra coisa senão uma parte da vida religiosa, demonstrando que a única ação eficaz é a proveniente de Deus.

Newton

Newton, Isaac, nasceu no dia 4 de janeiro do ano de 1642 na Inglaterra e faleceu no dia 20 de março de 1727 em Kensington, tendo sido sepultado na Abadia de Westminster na Inglaterra. Matemático, físico e professor na Universidade de Cambridge. Newton foi considerado como criador da física moderna, outros denominam como o pai da física moderna, devido o aprimoramento que fez da mecânica de Galileu, à formulação da lei da gravidade, pesquisas em ótica e sobre a natureza da luz. A contribuição de Newton à física levou a maturação da concepção de ciência moderna inaugurada por Francis Bacon, Galileu e Descartes. Sua mecânica é a principal demonstração constituída de uma teoria geral unificada do movimento, aplicando-se não só ao movimento de um corpo na superfície da Terra como ao movimento dos corpos celestes, tendo como princípio básico a lei da gravitação universal. Newton aplicou com sucesso os conhecimentos matemáticos na construção de sua teoria física, ao mesmo tempo deu ênfase a importância do método experimental. Foi grande a influência de Newton para o desenvolvimento da ciência, podendo-se considerar que sua física fornece um modelo de ciência que vigora até o momento atual. A mecânica de Newton produziu efeito na filosofia dos empiristas ingleses, sobretudo em Locke, que pretendeu explicar o conhecimento humano do mundo natural considerando a nova descrição desse mundo formulada por Newton. Kant (1959) analisava a física de Newton como um modelo de ciência desenvolvida e acabada, servindo de inspiração à filosofia e às demais ciências. Sua obra mais famosa em que expõe seu pensamento, intitula-se “*Principia A Mathematica* (1687)”. Além de suas extraordinárias contribuições à física, Newton também foi estudioso da alquimia e da teologia.

CONCLUSÃO

A proposta deste trabalho como sugestão metodológica para sanar as dificuldades e estranhamentos que os educandos sentem na leitura de textos filosóficos, visa oferecer um guia de orientações para docentes e discentes do ensino médio, no sentido de ajudá-los a ler, compreender e interpretar o Sumário do Tratado da Natureza Humana, de David Hume. A problemática é: Como tornar possível a leitura, a compreensão e a interpretação do Sumário do Tratado da Natureza Humana, de David Hume pelos estudantes do ensino médio?

A escolha do Sumário como objeto do guia proposto: por um lado, trata-se de um pequeno texto que um clássico da história da filosofia escreveu para servir de introdução ao seu próprio pensamento; por outro lado, é um texto que exige a adoção de procedimentos pedagógicos inerentes à leitura de qualquer texto filosófico. Trabalhando com um texto filosófico relativamente mais simples, docentes e discentes poderão munir-se de habilidade para o enfrentamento de textos mais complexos.

É salutar, a proposta do guia de orientação para os professores e estudantes do ensino médio, que os faculte a ler, compreender e interpretar textos filosóficos. As orientações contidas no guia possam se constituir como uma importante ferramenta para as atividades pedagógicas, a fim de ascender a motivação e o desejo dos envolvidos pela leitura filosófica, vitalizando assim o ensino da filosofia. Todavia, são subsídios que podem contribuir como fonte de inspiração para a criatividade do professor a partir de suas próprias experiências em sala de aula, além de desenvolver outras estratégias que possibilitem estimular uma aprendizagem mais eficaz aos educandos.

Através do estudo do STNH recomendamos uma trajetória para a leitura que iniciou-se com a numeração dos parágrafos, as etapas de análise do texto, os procedimentos adotados, os comentários das partes do texto a partir das ideias de Hume. No texto original não consta a numeração dos parágrafos, foi feito por eu para facilitar a leitura, torná-la mais didática e possibilitar a localização dos argumentos das ideias principais e secundárias expressa no texto. A partir do estudo deste texto foi elaborado um glossário de significados e conceitos, autores que contribuíram para a construção dessa filosofia humana, apresentamos ainda alguns questionamentos problematizadores, vídeos, dicionários filosóficos, etc, para melhorar a compreensão do STNH.

Na construção do guia foi possível debater, confrontar as ideias do autor com a realidade em que vivemos e responder a problemática exposta acima, assim pudemos

reavaliar nossa atuação como professor. Essa não era a nossa finalidade, mas foi possível que refletíssemos a esse respeito. Os exercícios propostos exigiram um conhecimento aprofundado e cuidadoso por tratarmos de um público especial do ensino médio, que não tem ainda a familiaridade com leitura de textos filosóficos. Sabe-se que, o conteúdo do STNH exige procedimentos de como saber estudar e pesquisar os conceitos utilizados pelo filósofo. Esta proposta foi criada e pensada para a modalidade do nível médio, mas percebemos que podem ser aplicadas para estudantes de graduação, principalmente para as licenciaturas em Filosofia.

Durante o exercício na construção do guia as análises dos dados mostraram que nossa proposta melhora a autoestima dos sujeitos envolvidos facilitando o processo de ensino e aprendizagem trazendo benefícios no entendimento de conceitos que passaram a ser vistos como úteis à vida humana. Desse modo, evidencia-se os avanços no processo de desenvolvimento cognitivo na aquisição das habilidades de leitura de textos filosóficos que os estudantes terão diante das atividades desenvolvidas.

Percebeu-se também, a característica da interdisciplinaridade e transversalidade nas atividades, estimulando diversas competências e habilidades intelectuais. Para uma boa compreensão do Sumário, faz-se necessário alguns procedimentos pedagógicos comuns à leitura de todo texto filosófico: sua contextualização, alguma informação sobre os autores citados, a definição dos conceitos usados, a identificação das correntes filosóficas em disputa, a explicitação do problema e da tese do texto, a percepção de cada passo na argumentação, a avaliação dos argumentos apresentados, a discussão sobre sua coerência interna etc.

Essa proposta exige também uma preparação e formação por parte do docente na execução da proposta, especialmente quando ele não tem formação filosófica e se vê improvisado ensinando a disciplina. Esse preparo é necessário tendo em vista um conhecimento prévio da área de atuação.

Fazendo uma análise de modo geral de todas as atividades programadas foram realizadas de acordo com o previsto. Mas, tivemos algumas dificuldades em relação ao tempo destinado para o cumprimento do que tínhamos planejado. Tivemos a exata compreensão de como seria utilizar as atividades em sala de aula com problemas relacionados ao tempo, ao não entendimento dos conceitos, pois tínhamos que frequentemente revisar algumas partes dos conteúdos do Sumário, contribuindo assim para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos que o tempo foi curto para um trabalho mais cauteloso e de que pudesse ser explorado de forma mais ampla. Esse trabalho deve ser o começo de um longo período para a efetivação diretamente em sala de aula, com diferentes níveis de formação dos educandos e com um período de tempo maior, para que possam eventualmente observar os efeitos das aplicações e o aproveitarmos das avaliações.

Nossa perspectiva é que essa proposta possa ser um convite para que alunos, professores e pesquisadores ampliem o diálogo entre filosofia e textos filosóficos. Neste sentido, justifica-se a importância que este material pode ter como um apoio didático para a formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, junto a tantos outros existentes no campo educativo. O guia de orientação, torna-se relevante, sobretudo, porque busca-se oferecer por intermédio da leitura, da pesquisa e do estudo, maior autonomia intelectual, ampliação de conhecimento e de acesso às informações numa perspectiva integradora do indivíduo com os textos filosóficos.

Em síntese, espera-se que este material possibilita trazer benefícios e ser relevante como algo construtivo na prática da leitura, assim como, para melhorar as dificuldades que os estudantes do ensino médio sentem e têm diante do ensino da filosofia. Considera-se que o uso de textos filosóficos em sala de aula, é um dos únicos recursos, dadas as condições materiais que os professores e estudantes têm para desenvolver uma leitura filosófica, extraindo os conceitos e as informações novas que serão indispensáveis para a sua formação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 78.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)**. Brasília: Editora do Brasil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Editora do Brasil, 2012. Disponível em: <http://pactoensino.mec.gov.br>. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Editora do Brasil, 2008. v. 3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: Editora do Brasil, 2011. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Editora do Brasil, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: ensino médio**. Brasília: Editora do Brasil, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Editora do Brasil, 2002. p. 34-36. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada pela a Emenda Constitucional nº 97/2017. Brasília: Editora do Brasil, 1988. Disponível em: [internet-http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 nov. 2018.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como um problema filosófico**. Tradução: Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHITOLINA, Claudinei Luiz. **Para ler e escrever textos filosóficos**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

COVENTRY, Ângela M. **Compreender Hume**. Tradução: Hélio Magri Filho. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. Tradução: Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Munhoz. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. (Coleção TRANS).

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **A interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 15. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário brasileiro globo**. 23. ed. São Paulo: Globo, 1992.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (org.). **Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 174-196.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986. p. 40.

HUME, David. **Sumário do Tratado da Natureza Humana**. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Nacional, 1975. (Biblioteca Universitária Série 1ª Filosofia, v. 14).

JAPIASSÚ, Hilton.; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rev. ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JUNIOR, M. A.; ALBERTO, P. F.; PENA, A. N. **Aristóteles, obras completas**: retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. 84.

KANT, Emanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução: Afonso Bertagnoli. São Paulo: Editora do Brasil, 1959. p. 109. (Coleção dos Pensadores).

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução: Valério Rohden e Udo Balduur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1781. (Coleção dos Pensadores).

NUNES, Benedito. Proposta para o ensino da filosofia no segundo grau. *In*: NIELSON NETO, H. (org.) **O ensino da filosofia no 2º grau**. São Paulo: SEAF/Sofia, 1986. p. 122-123.

PORTA, Mário Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

RICOUER, R. **Interpretação e ideologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 53.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores).

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO (SEDUC). **Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio**. Manaus: Amazonas, 2012. Resolução nº 114/2011 – CEE/AM, aprovada em 4/11/2011. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como ler um texto de filosofia**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia: guia do professor**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Magistério Série Formação Geral).

SILVA, Franklin Leopoldo. História da Filosofia: centro ou referencial? *In*: NETO, Henrique Nielsen (org.). **O ensino da filosofia no 2º grau**. São Paulo: Sofia Editora, 1986, p. 153-162.

SILVEIRA, René José Trentin. Teses sobre o ensino de filosofia no nível médio. *In*: SILVEIRA-GOTO (org.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2017.

SILVEIRA, René José Trentin. Um sentido para o ensino de Filosofia no ensino médio. *In*: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter (org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. v. VI.

ANEXO

ANEXO A - SUGESTÕES DE VÍDEOS SOBRE DAVID HUME

Ceticismo e empirismo David Hume. Professor Rogério. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2X9tHtIHrU0>. Acesso em: 30 maio 2018.

David Hume e o empirismo radical. Professor Anderson Pinho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RJ6mRq8OU0k>. Acesso em: 30 maio 2018.

David Hume. Principal obra Tratado da Natureza Humana. Professor Cláudio Costa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WSgKHVIYKN0>. Acesso em: 30 maio 2018.

Empirismo de David Hume. Professor Paulo Irineu. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pmdd-NMNBGo>. Acesso em: 12 jun. 2018.

Empirismo de Hume. Crítica à Causalidade e necessidade. Professor Henrique. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mR58TMkp05I>. Acesso em: 12 jun. 2018.

Empirismo e ceticismo de David Hume. Professor da História da Filosofia Antiga (USP) Roberto Bolzani Filho. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PwzuU1_BUIA. Acesso em: 12 jun. 2018.

Empirismo e racionalismo. Professor Sergio Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dpIYPtK6_MA. Acesso em: 12 jun. 2018.

Investigação do entendimento humano. Professor Socran. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EyvNwWmlW-o>. Acesso em: 12 jun. 2018.

Tratado da Natureza Humana de David Hume - Resenha 38. Professor Donizete. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q5PLJVwyidg>. Acesso em: 12 jun. 2018.