

## METÁFORAS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE UMA CIÊNCIA SOCIAL: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Ivan Penteado Dourado\*

**Resumo:** A oposição entre senso-comum e ciência constitui uma questão interessante para pensar a trajetória intelectual do aluno no espaço universitário. O presente artigo discute alguns desafios postos nesse primeiro contato com o pensamento científico nas disciplinas de introdução e a possibilidade de identificar problemas de ordem didática, que diz respeito às fases de maturação intelectual do aluno. Propomos discutir alternativas que superem a estratégia didática da formação acadêmica tradicional e, assim, apresentar uma proposta de escolha consciente por parte dos educadores relacionados aos objetivos envolvidos no ensino científico. Resgatamos aqui Wright Mills (1975), Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1991) e Paul Ricoeur (2000), além dos clássicos da Sociologia, para dialogar sobre estratégias inovadoras no ensino das teorias. Neste sentido, a metáfora será aqui resgatada como uma estratégia discursiva e didática capaz de construir em sala de aula, uma apropriação consciente de alguns objetivos do pensamento científico que apontam para um aprendizado introdutório capaz de despertar autonomia no acadêmico iniciante nas áreas das ciências humanas. Apresentamos um caminho inventivo de construção, com os alunos, um tipo de autonomia específica sobre o “olhar sociológico”.

**Palavras-chave:** Ensino superior; didática; metáfora; senso-comum e pensamento científico.

O ensino acadêmico atual encontra-se imerso em distintos objetivos. As divisões em áreas do conhecimento tais como Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Naturais, dão origem a uma soma de diferentes especialidades que constituem os diferentes cursos universitários. No campo de conhecimento das Ciências Sociais, por exemplo, espera-se que o aluno de graduação conclua o curso, carregando diferentes conhecimentos. Entre os principais objetivos que compõem esta formação, pode-se incluir o domínio histórico, social e político no que diz respeito ao desenvolvimento do seu campo de conhecimento, aprendendo uma soma significativa de conhecimentos teóricos produzidos por diferentes autores de distintos períodos históricos e conjunturais.

Os objetivos centrais que compõem a formação de um cientista social são, na maioria das vezes, trabalhados juntos e misturados desde os primeiros dias de aula até o final da sua formação. Este processo faz com que o primeiro contato com a área seja carregado de um nível de complexidade extremamente elevada. Os alunos ingressantes são normalmente demandados a alcançarem um processo de rápido amadurecimento intelectual, em um nível de exigência que não é compatível com um aluno recém formado no ensino médio oriundo de uma educação pública. Ele ingressa nas universidades e, na maioria dos casos, sem ter hábito diário de leitura, apresentando extrema dificuldade de escrita. No caso dos alunos que são oriundos dos demais cursos distantes da área de Ciências Humanas, que possuem em sua grade curricular, disciplinas isoladas de sociologia e filosofia, apresentam um caso particular.

---

\* Professor de Sociologia na Universidade de Passo Fundo. Contato: ivandourado@upf.br

Estes alunos em especial, não serão sociólogos ou filósofos e muito menos produzirão necessariamente pesquisas sociais. Mas mesmo assim, mantém-se nestes casos a mesma combinação de objetivos abstratos trabalhados como se estes alunos estivessem em uma formação muito complexa e muitas vezes confusa sobre: Para que serve, por exemplo, um grande aprofundamento teórico para alunos de áreas distintas das Ciências Humanas? Esta postura pedagógica, não permite que o aluno identifique a relação entre o pensamento sociológico ou filosófico com sua área de formação e de sua própria vida cotidiana.

A realidade dos alunos ingressantes ou que compõe as disciplinas isoladas impõem a necessidade de iniciarmos um processo de reflexão mais qualificado sobre os métodos empregados no ensino das humanidades, mais especificamente no ensino de Sociologia. Segundo nos informam Bourdieu, Chamboredon e Passeron, na tentativa de ensinar ciência, acabamos por conduzir:

A obediência incondicional de um *organon* de regras lógicas, tende a produzir um efeito de “fechamento prematuro”, fazendo desaparecer, para falar como Freud, “a elasticidade nas definições”, ou como diz Carl Hempel “a disponibilidade semântica dos conceitos” que, pelo menos em certas fases da história de uma ciência, ou do desenrolar de uma pesquisa, constituem uma das condições da invenção (1999 p. 14).

Afirmamos que este quadro representa uma barreira muitas vezes intransponível no entendimento sobre o que realmente constitui a área na qual o aluno está se inserindo ou passará a conhecer por um ou dois semestres. Quando os objetivos do pensamento científico são misturados, combinados e selecionados pelo professor, esse processo, em muitos casos, não leva em conta o perfil dos alunos. Muitas universidades solicitam que o plano de ensino seja disponibilizado antes do início do semestre, aprofundando ainda mais essa distância.

É importante reforçar que os elementos fundamentais para a construção de um pensamento científico, ou seja, a construção de um pensamento abstrato, conceitual, complexo e objetivo, não estão presentes na maior parte da realidade escolar brasileira. Assim, o ingresso do aluno na Universidade é digno de uma maior problematização, já que este momento é fundamental para este jovem. Identificamos que este período merece uma maior atenção e problematização.

Assim, propomos discutir aqui alternativas que superem a estratégia didática da formação acadêmica tradicional, no que diz respeito aos primeiros contatos com o aprendizado acadêmico. No presente ensaio trataremos da importância de dissociar estes objetivos e pensar de forma estratégica o que chamamos aqui de *tecnologias didáticas*. Este

processo permitirá a abertura de novas possibilidades para pensarmos a composição de uma espécie de “etapas do pensamento no nível superior”.

No momento em que o docente prioriza o ensino conjunto de autores e obras, conceitos e a localização epistemológica dos mesmos, o contexto histórico de sua emergência e sua relevância no campo das pesquisas, acaba por afastar grande parte dos alunos do que Wright Mills chamou de *Imaginação Sociológica*, que segundo ele:

[...] Capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem freqüentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. [...] A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é sua tarefa e sua promessa. A marca do analista social clássico é o reconhecimento delas [...]. (MILLS, 1975, p.11-12)

Diferenciar o que Mills chama de *consciência falsa* dos conteúdos científicos, constitui uma das principais dificuldades do aluno iniciante. Como é possível ao aluno diferenciar as falas dos políticos, das opiniões vigentes, dos textos científicos e das falas do professor? Muitas vezes todas essas questões são debatidas em sala de aula, cabendo ao professor conduzir os debates para aproximá-los de uma visão científica.

Distante do entendimento do que se passa nas aulas, o aluno passa a assumir uma postura utilitarista de estudar “para passar” e seu objetivo passa a ser o diploma. A faculdade passa a ser entendida como um obstáculo e não mais como uma oportunidade de acesso ao conhecimento mais atual. Max Weber, em uma conferência publicada em 1918, já apontava para uma característica utilitária nos jovens alemães em relação ao pensamento científico, ao afirmar que: “Para os jovens, as construções intelectuais da ciência constituem um reino irreal de abstrações artificiais e ela se esforça, em vão, por colher, em suas insensíveis mãos, o sangue e a seiva da vida real” (WEBER, 2006 p. 39-40)

Segundo Bourdieu, Chambordieu e Passeron (1999) o cientista social, fica responsável por aprender um *sistema de hábitos intelectuais*, que objetivam conduzi-los a “levar em consideração todas as ferramentas conceituais ou técnicas que permitem dar todo o seu vigor e toda a sua força à verificação experimental” (BOURDIEU; CHAMBOREDON e PASSERON, 1999 p. 10). E é exatamente esse o processo que acaba sendo apresentado de forma confusa e abstrata ao aluno iniciante.

Desta forma, problematizamos no presente texto as seguintes questões: É possível separar os objetivos que compõem a formação acadêmica e apontar para uma escolha

consciente da sua apresentação nas disciplinas introdutórias e isoladas? Em outras palavras, é possível traçar uma estratégia capaz de abrir novos caminhos para que as disciplinas isoladas e de introdução possam constituir espaços mais inventivos para o aluno iniciante?

Pretendemos apresentar um caminho didático no uso de metáforas como um caminho didático inventivo para o ensino de sociologia, dialogando com autores diversos, mas que discutem as formas de ruptura da opinião e o ingresso do pensamento no conhecimento científico. Pretendemos apresentar uma possibilidade de materializar um caminho prático que engloba a totalidade do processo aqui discutido. A metáfora será apresentada como uma proposta de caminho para a construção de um ensino pautado pela geração de autonomia compreensiva e interpretativa do real, aproximando progressivamente o aluno iniciante do pensamento científico.

### **O senso comum e o aluno universitário**

Em parte, podemos identificar que o senso-comum constitui uma forma de conhecimento que carrega algum tipo de lógica. Esta lógica dificilmente permite um entendimento profundo sobre as causas e efeitos das questões que discute. O princípio do pensamento compartilhado carrega sempre uma lógica explicativa simples, que quando professada a outrem, seja facilmente entendida, memorizada e assim compartilhada novamente. Esta característica está muito presente também na comunicação midiática, na venda de produtos e na imposição de ideias pré-concebidas.

De alguma forma, o senso comum constitui um forte empecilho para a construção de conhecimentos e entendimentos mais complexos sobre o real. Explicar a realidade constitui uma postura de poder. O desejo de possuir esse poder pelo caminho mais fácil é algo altamente desejável para qualquer ser humano.

O que nos ajuda a problematizar no caso do ensino de Sociologia, é que ela constitui uma ciência que carrega a tentativa de superação das visões ingênuas e busca identificar suas próprias limitações, oferecendo um arcabouço conceitual superior para análise do real. É importante aqui não confundir senso comum com cultura popular, saber popular e tradições culturais. Nestes casos, independente de serem científicas ou não, são saberes que carregam tradições e temperam a diversidade cultural. Desta forma, o senso comum não engloba a *situação espontânea* de aprendizagem.

A batalha mais dura a ser travada se dará no momento do ingresso dos alunos no espaço universitário. Pois é neste espaço, talvez pela primeira vez, este aluno será confrontado

com autores, métodos e níveis de complexidade relativamente novos. Acostumado a falar e reproduzir o que aprendeu de forma fácil e sem levar em conta a origem das ideias que defende, percebe a grande dificuldade de se adaptar ao mundo da leitura, do auto-questionamento e ter de reconhecer cotidianamente as limitações das suas próprias opiniões.

Neste sentido as Ciências Sociais possuem como grande adversário o senso-comum, pois este último carrega um poder aparente de confrontar os achados científicos pelo uso da opinião. Dito isto, propomos agora discutir a centralidade do conceito científico nas Ciências Humanas. Pretendemos defender que muito antes de se trabalhar com as diferenças epistemológicas, tradições teóricas e a história da própria constituição do campo de conhecimento das Ciências Sociais deveriam identificar com os alunos a centralidade dos conceitos no pensamento científico.

### **Os conceitos científicos**

De forma bastante didática, falarmos em aprender teoria ou um conjunto de teorias, parece algo muito vago e distante para uma turma de introdução ou mesmo de uma disciplina isolada. A aquisição dos primeiros conhecimentos científicos podem se construir pela explicação dos elementos que formam uma teoria, ou seja, mostrar a articulação lógica dos conceitos em seu interior. Opto por explicar a centralidade do conceito, alegando que constitui um caminho mais focado no concreto, e que são exatamente os conceitos que dão sustentação às propostas teóricas.

No que se refere ao processo iniciado pela filosofia na construção de termos cada vez mais precisos para compreender o real, Arendt faz a passagem desta origem filosófica do conceito, para pensar a centralidade deste mesmo processo na construção científica,

visto que a história, em sua versão moderna, era concebida basicamente como um processo, ela exibiu uma peculiar e inspiradora afinidade com a ação, a qual, de fato, em contraste com todas as demais atividades humanas, consiste acima de tudo de processos de iniciamento – o fato do qual, naturalmente, a experiência humana sempre fora consciente, embora a preocupação da Filosofia com o fazer como um modelo da atividade tenha obstado a **elaboração de uma terminologia articulada e de descrição precisa** (ARENDRT, 2007 p. 121, grifo nosso).

Apontamos para a necessidade de entender o mundo em outro nível de entendimento com o uso dos conceitos científicos. A grande busca no espaço acadêmico constitui então a passagem do ato de ver o mundo, para o ato científico de compreender e explicar o mundo. O que precisamos diferenciar aqui é o ato de pensar ou ver algo, do ato de conhecer

propriamente dito. Segundo Abbagnano, o *conceito* possui a comunicação como principal função. Segundo ele, o conceito constitui “todo o processo que possibilita a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis” (ABBAGNANO, 2007, p.194).

Já Deleuze e Guattari definem o conceito como “um todo, são os componentes que definem o que é um conceito. Se houver apenas um componente, isso não pode ser considerado um conceito. Por esse motivo é que as crianças não têm uma formação conceitual como a do adulto” (1992, p. 27). Esta diferenciação proposta pelos autores nos permite esclarecer que o aprendizado conceitual de uma criança constitui um nível de abstração muito elementar se comparado aos conceitos dos adultos. Da mesma forma, os conceitos de senso comum em comparação com os conceitos científicos também são elementares.

Vigotski produziu estudos experimentais sobre o aprendizado conceitual, mais especificamente sobre a dinâmica do processo de formação conceitual. Segundo afirma Vigotski (1993) a formação de conceitos resulta de um amplo processo de desenvolvimento, desta forma, o aprendizado de conceitos não pode ser entendido como um processo imediatista de compreensão e assimilação. Um conceito, não se limita a um somatório de certas conexões associativas formadas pela memória. Vigotski afirma que ainda que os conceitos não podem ser aprendidos mecanicamente, eles evoluem e são assimilados com a ajuda de uma longa atividade mental por parte do sujeito, principalmente durante a aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 1993, p. 71).

Neste sentido podemos construir uma diferenciação entre as palavras e os conceitos. De forma bem genérica podemos afirmar que as palavras encontram seus significados nos dicionários de Língua Portuguesa. Já os conceitos, carregam sempre um autor específico, que está inserido dentro de uma proposta teórica e esta teoria possui uma tradição ou trajetória teórica e epistemológica. Desta maneira, existe um processo de aquisição e apropriação dos conceitos teóricos que são muito diferentes da aquisição das palavras.

Para conhecer o mundo de modo complexo e lógico, ou seja, se apropriar dele de forma científica, o aluno ingressa na universidade. As disciplinas de introdução apontam para uma oportunidade única de proporcionar esse primeiro contato. Compreender as características que formam o conceito e dominar suas possibilidades interpretativas consolida um objetivo científico altamente rico para as disciplinas introdutórias, já que teriam como principal objetivo a alfabetização conceitual.

Assim podemos problematizar alguns pontos centrais: qual seriam os caminhos didáticos e reflexivos que permitiriam a consciência dos limites do pensamento de senso comum e a aquisição dos conceitos científicos? Como aproximar os conceitos científicos

cunhados no campo das Ciências Humanas com a realidade dos alunos ingressantes nos cursos universitários? Apresentamos aqui uma proposta didática capaz de resgatar o uso das metáforas na construção inicial do pensamento científico. Pretendemos resgatar a discussão proposta anteriormente sobre senso comum e pensamento conceitual, tornando o ensino superior um espaço de inventividade e criatividade analítica.

## **Metáforas**

Paul Ricoeur (2000) em sua obra *A Metáfora Viva*, discute diferentes questões que envolvem a metáfora ao longo da história do conhecimento, inclusive a sua origem e os motivos que culminaram na morte da metáfora. Ricoeur apresenta a figura de Aristóteles como “aquele que pensou filosoficamente a retórica”. Dentro desta proposta, a metáfora é discutida como uma estratégia de convencimento retórico. Buscando superar as críticas oriundas da filosofia em relação ao uso das metáforas, retomo os próprios argumentos de Aristóteles para defender a sua centralidade. Segundo afirma Ricoeur: “A retórica de Aristóteles constitui a mais brilhante das tentativas de institucionalizar a retórica a partir da filosofia” (2000 p. 21). Ricoeur identifica nos escritos de Aristóteles, que a metáfora possui uma estrutura central que dá suporte a transferência de sentido às palavras. Identificamos assim, o potencial na metáfora na relação que Aristóteles a define, ou seja, a sua possibilidade de transferência de sentido. Ricoeur chama esse processo de “vinculação da metáfora ao nome ou à palavra e não ao discurso” (p. 28).

Ruben Alves identifica essa mesma característica na analogia ao constatar por meio metafórico que: “a analogia é um passo de dança do pensamento. [...] Na analogia eu não afirmo que aquilo é “igual” a isso. Digo que é “como”. A analogia não dá conhecimento preciso sobre o desconhecido – mas o torna familiar” (2004 p. 15-16).

Propomos uma articulação metafórica capaz de construir um movimento de transferência de um discurso totalizador e abstrato que constituiu as explicações acadêmicas, para um discurso metafórico e didático. No caso do ensino de sociologia, propomos a utilização das metáforas dos *óculos sociológicos* e das *lentes-conceitos sociológicos*.

## **A metáfora das “lentes-conceitos” no ensino de Sociologia**

Engajar o aluno no processo de leitura de textos na busca pela identificação dos conceitos constitui um desafio promissor na inserção dos alunos iniciantes nas leituras de

textos científicos como forma de uma estratégia de apropriação conceitual. Na busca pelos conceitos, o aluno estará aprendendo a diferenciar os elementos introdutórios de uma obra, seus pressupostos, os exemplos históricos e as comparações entre teorias e realidades, das ricas propostas conceituais. O foco é, portanto, convidar o aluno a identificar os conceitos presentes nos textos, construindo uma base autônoma para o entendimento teórico.

Quando conseguimos engajar os alunos sobre o significado dos conceitos, construímos um ambiente onde se discute as teorias de forma compartilhada em sala de aula, é inegável que conseguimos um objetivo inicial importante. Arriscamos dizer que o uso da metáfora ajuda a organizar as ideias mais complexas presentes no texto, o que podemos chamar de um processo de decodificação da realidade. Utilizamos a metáfora como estratégia didática e, com o decorrer das aulas, será possível gradativamente um maior aprimoramento conceitual.

Foi pensando nesta questão, que surgiu a metáfora dos *óculos sociológicos*. O aluno que ingressa em um curso de educação superior possui seu arcabouço de conhecimentos e vivências. Assim, todos os alunos possuem óculos com lentes de conhecimentos que construíram em suas trajetórias de vida. Porém, esses conceitos espontâneos (senso comum) não compartilham o grau de elaboração e complexidade existentes no meio acadêmico.

Buscando materializar de forma didática a discussão referente à passagem do conhecimento espontâneo (senso comum) para o pensamento científico conceitual, propomos a criação da metáfora dos *Óculos Sociológicos*. Os óculos sociológicos constituem uma possibilidade intelectual e interpretativa de entender o mundo de uma forma mais profunda e científica. Ao invés de aprendermos os conceitos e memorizarmos essas informações, a nossa proposta será trazer essas reflexões para nosso campo de visão, o que nos permitirá ver um mundo de uma forma científica.

Durante o semestre, o professor trabalha em muitos casos, com um pensador e seu texto como base para discutir sua teoria em aula. O desafio de cada aula consiste em identificar com os alunos, os conceitos existentes no texto e aprofundar o entendimento das principais características que o constituem. Somente quando o aluno é capaz de identificar o conceito e conseguir explicar com suas próprias palavras o que entendeu, é que ocorre uma transformação metafórica do conceito que passa a ser operacionalizado como uma espécie de “lente”. Serão os conceitos que servirão como “lentes” para nossos *óculos intelectuais*.

Assim, as disciplinas de introdução se transformam em espaços privilegiados para o estímulo á leitura dos textos, traçando uma estratégia consciente da identificação prévia dos conceitos, seguida de uma discussão coletiva das principais características definidoras dos



conceitos científicos. Ao final do semestre, o aluno terá construído um bom número de lentes-conceito que poderá usar para interpretar a sua realidade, acessando sempre que desejar.

Se a interpretação da realidade se dará pelo uso dos conceitos científicos, estamos apontando para a passagem do conhecimento espontâneo (senso comum), para uma forma mais elaborada e consciente no uso dos conceitos que passam a servir de ferramenta para interpretar o mundo de forma científica. Mas esse processo não resulta no esquecimento ou abandono do conhecimento espontâneo. Sobre isso, afirma Vigotski:

No entanto, mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares; elas continuam a operar ainda por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu pensamento. A adolescência é menos um período de consumação do que de crise e transição (1991, p.68).

As opiniões, soluções fáceis e pré-noções são convidadas a ficarem de fora do processo, sendo possível que o próprio aluno perceba a diferença entre os discursos científicos e as demais lógicas discursivas existentes. Ou seja, o aluno pode se perguntar qual conceito está servindo para orientar os escritos e falas científicas. É importante ressaltar que as metáforas podem e devem ser abandonadas do meio para o final do semestre. Mas a sua existência inicial é fundamental para uma aproximação gradual do aluno ao mundo altamente abstrato do pensamento acadêmico. O processo proposto aqui constitui o que Bourdieu chamou de apropriação de ferramentas:

os conceitos e métodos poderão ser tratados como *ferramentas* que, arrancados do seu contexto original, se oferecem para novas utilizações. Ao associar a apresentação de cada instrumento intelectual a exemplos de sua utilização, empenhar-nos-emos em evitar que o saber sociológico possa aparecer como uma soma de técnicas ou como um capital de conceitos, separados ou inseparáveis de sua utilização na pesquisa (BOURDIEU; CHAMBOREDON e PASSERON, 1999 p. 13)..

A potencialidade do uso das metáforas aponta para uma possibilidade muito rica de construção de novos sentidos aos conceitos aprendidos em aula. Com o uso dos óculos sociológicos, é possível que a experiência fílmica seja altamente rica e produtiva. A metáfora servirá então como um agente potencial de construção de autonomia, uma espécie de guia para o entendimento e decodificação dos textos e das aulas. O aluno é estimulado a identificar o conceito, compreendê-lo profundamente e treinar sua operacionalização. A habilidade profissional de conseguir produzir interpretações sociais em um nível distinto do senso-comum deve, portanto, ser estimulado desde o início do processo educativo. Segundo uma

passagem de Bourdieu, existe uma maior flexibilidade no processo analítico, evitando um mito de santidade dos métodos, até um nível de obsessão: “Os que levem as preocupações metodológicas até a obsessão nos fazem pensar nesse doente, mencionado por Freud, que **passava seu tempo a limpar os óculos sem nunca colocá-los**”. (BOURDIEU; CHAMBOREDON e PASSERON, 1999 p. 14 grifo nosso).

## **Conclusões**

Assim, se o foco das disciplinas de introdução e disciplinas isoladas seja mesmo a passagem do pensamento de senso comum para o pensamento conceitual científico, podemos chamar esse estágio de introdução ao pensamento **abstrato-conceitual** no campo das Ciências Humanas. A introdução do pensamento científico estará focada nos objetivos de identificação, apropriação e operacionalização dos conceitos científicos e a produção inventiva de análises sociológicas na observação de fotos, filmes e documentários.

A proposta de separar os objetivos e escolher apenas aqueles que carregam efetivamente potencialidades introdutórias abre novas possibilidades. Uma das mais relevantes é a real possibilidade de modificar as formas com que os alunos compreendem a sua realidade, inserindo conceitos carregados de critérios e características capazes de despertar autonomias, superando assim visões ingênuas e da ordem do senso-comum, através do pensamento científico e crítico desde o início da formação superior.

Propomos um diálogo com pensadores que nos auxiliaram a consolidar uma nova forma de encarar o processo pedagógico do ensino superior, no que diz respeito efetivamente às disciplinas introdutórias. Ser inventivo e didático, não constitui uma técnica de ensino, mas um longo resultado teórico e reflexivo. A criatividade presente no professor estimula também nos alunos um processo criativo e inventivo de apropriação do pensamento acadêmico. Prova disso são as análises que emergem neste interin comunicativo. Um dos pontos centrais da presente proposta baseia-se na modificação da lógica tradicional do ensino acadêmico, operacionalizando coletivamente os conceitos em processos cognitivos conscientes, demonstrando a potencialidade que os conceitos possuem em modificar a forma como “lemos o mundo”.

## **Referências**

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bose (1 Ed) e Ivone Castilho Benedetti (novos textos) São Paulo, Martins Fontes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **A profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. 2ª Ed, RJ, editora 34, 2007.

DER VEER, R., VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**, Coleção biblioteca 70, Portugal, 2008.

MILLS, Wright. **A Imaginação Sociológica**. 4.ª ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. São Paulo Edições Loyola, 2000.

ROCHA, Eliezer da. **O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey**, Tese Doutorado – USP, São Paulo, 2011.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.