

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NO PROEJA: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA
QUE VÃO DO CORDEL Á FILOSOFIA**

L. A. de Sá Júnior¹, J. M. Santos²

¹Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Linguagem da UFRN.
lurecio.sa@gmail.com

²Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus João Câmara.
milson.santos@ifrn.edu.br

Histórico do Artigo - Submetido em novembro/2010 e Aceito em março/2011

RESUMO

A experiência que pretendemos relatar neste trabalho foi desenvolvida com alunos do Curso técnico em Informática na modalidade Integrado EJA (turma 2) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN Campus João Câmara. Os dados se referem aos conteúdos ministrados na disciplina Filosofia concomitante às aulas de Português e Literatura no Período Letivo 2009. 1. Quebrando a barreira disciplinar entre os gêneros textuais, entre as diferentes disciplinas, e entre os diversos interlocutores, nas aulas de filosofia as leituras foram realizadas a partir de textos filosóficos concomitantemente com leituras realizadas em *folhetos de cordel* nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Escrita; Filosofia; Cordel.

**EXPERIENCES OF TEACHING IN PROEJA: READING AND WRITING
PRACTICES RANGING FROM CORDEL Á PHILOSOPHY**

ABSTRACT

The experience that we intend to tell in this work was developed with pupils of the Course technician in Computer science in Integrated modality EJA (group 2) in the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN Campus João Câmara. The data if relate to the contents given in discipline Philosophy in interdisciplinaridade with the lessons of Portuguese and Literature in Period of learning Period 2009. 1. Breaking the barrier to discipline between the literal sorts, between the different ones you discipline, and the diverse interlocutors, in the philosophy lessons the readings had been carried through from philosophical texts concomitantly with readings carried through in twine brochures in the lessons of Portuguese Language and Literature.

WORD-KEYS: Reading; Writing; Philosophy; Cordel.

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NO PROEJA: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA QUE VÃO DO CORDEL À FILOSOFIA

INTRODUÇÃO

Um exame mais cuidadoso de como as aulas de filosofia no Ensino Médio acontecem revelam a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da filosofia descontextualizada. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da filosofia poderia suscitar – o desenvolvimento de uma atitude crítica e *emancipadora* do si mesmo.

Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas. Conseqüentemente, persiste o quadro nada animador do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras. Por parte de alguns professores manifesta-se o preconceito de que o aluno “não filosofa”. Por parte do aluno, manifesta-se a súbita descoberta de que a filosofia é algo “bastante difícil de aprender”. Como consequência disso, manifesta-se a confessada (ou velada) aversão às aulas de filosofia e, para alguns alunos, a experiência equivocada que a filosofia não possui conteúdos a serem estudados e como requer “apenas pensar” é uma disciplina que não reprova.

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de compreender os textos filosóficos, e quase sempre “deixa” o professor com a inacabável certeza de que é incapaz, de que é didaticamente impossível transmitir filosofia e fazer ao mesmo intento os alunos filosofarem. Ao mesmo tempo há diversas posturas em relação ao espaço propriamente filosófico. Embora a grande maioria dos professores de filosofia atualmente no Ensino Médio brasileiro considere que a filosofia se encontra nos textos, as perguntas “o que é um texto adequado para ensinar filosofia?” e “o que é um texto filosófico?” podem ser compreendidas de formas muito diversas, desde uma postura mais restritiva, concentrada nos textos escritos pelos filósofos clássicos, até formas menos tradicionais, que propõem a utilização de outros instrumentos, como filmes, histórias em quadrinhos, literatura, folhetos de cordel, músicas e outras produções culturais não desenvolvidas pelos filósofos profissionais.

Nesse ínterim, este trabalho se estabelece como um relato de experiência: ao requerer aos alunos que produzissem cordéis sobre temáticas filosóficas variadas os objetivos gerais foram determinar na perspectiva interdisciplinar o seguinte: (i) desenvolver uma atitude de relacionar-se com o saber a partir da aquisição de estratégias, fazendo que a aprendizagem adquirisse um valor relacional e compreensível; (ii) favorecer a construção de conhecimentos e a transformação da informação, procedente dos diferentes saberes disciplinares, em conhecimento próprio; (iii) aprimorar a capacidade de observação e análise de fatos e objetos concretos ou conceituais, fomentando a realização de pesquisas, produções textuais orais e escritas, destinadas à aquisição de conhecimentos novos.

A LEITURA FILOSÓFICA

Para Favaretto, filosofar no ensino médio pode ser significativo quando resulta da conjugação de um repertório de conhecimentos – que funcionam como um sistema de referências para discussões, julgamentos, justificações e valorações – e de procedimentos básicos do trabalho filosófico: elaboração de conceitos, modalidades de argumentação e de problematização, o que sempre implica procedimentos de leitura, análise e produção de textos. Para o autor,

qualquer que seja o assunto tratado, não se pode esquecer que a leitura filosófica retém o essencial da atividade filosófica. Uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são filosóficos; pode-se ler textos filosóficos sem filosofar e ler filosoficamente outros textos como jornais, revistas, histórias em quadrinhos, obras de arte, etc.

Essa leitura não se caracteriza pela simples aplicação de metodologias de leitura e análise do texto, mas pela atenção aos pressupostos e subtendidos do texto, pela reconstrução de um imaginário oculto que ultrapassa a literalidade. A apreensão daquilo que o texto enuncia exige que se compreenda como se produzem os enunciados, os processos de enunciação (FAVARETTO, 2004, p. 50)

Para o referido autor, na leitura de textos e nos exercícios operatórios de fixação de conceitos e técnicas argumentativas, nas discussões e elaboração de textos, é preciso levar em conta a qualidade dos conteúdos em relação às situações de aprendizagem. Tais práticas, para ele, devem visar ao desenvolvimento de habilidades para construir e avaliar proposições, construir unidades de significação, produzir conjuntos sistematizados de conhecimentos que funcionem como produção teórica; isto é, como articulação entre concepções da realidade e experiência vivencial.

Tomando posse desse repertório de conhecimentos e dos requisitos fundamentais da enunciação filosófica, construindo uma retórica, isto é, acedendo a um sistema discursivo, o aluno pode passar da variedade dos fatos, acontecimentos, opiniões e idéias para o estado reflexivo do pensamento, para a atitude de discernimento que produz configurações de pensamento. É importante que ele compreenda como funcionam tais configurações, como elas supõem sempre uma leitura interna, uma ordem constitutiva (FAVARETTO, 2004, p. 49).

O pensamento crítico não provém de genéricas discussões de temas e problemas, não provém também de uma coleção de conceitos, doutrinas, problemas e textos. Mas, é fruto de uma aprendizagem significativa, que supõe o domínio e a posse dos procedimentos reflexivos, e não apenas de conteúdos.

E, supondo que a filosofia e o filosofar vão muito além da apropriação de certas habilidades lógico-argumentativas ou cognitivas em um campo de objetos determinados surge a seguinte indagação: como realizar uma avaliação com aqueles para os quais a filosofia é algo alheio e que acabam de entrar em contato com ela? É admitindo a perspectiva educativa, que o professor deve enfrentar-se sempre com essa pergunta: o que faço com o pensamento do outro? Assim como é possível medir a difusão do saber como algo controlável, administrável, já que ao desejo de conhecer o não conhecido (pelo aluno) sempre pode contrapor a simples “explicação” do conhecido pelo professor (CERLETTI, 2004, p. 33).

É impossível considerar que a seqüência determinada de passos didáticos possa conduzir finalmente ao filosofar. O que é possível delimitar é um esquema mínimo de operatividade que reflita de maneira coerente as características assinaladas: o professor como filósofo, a pergunta filosófica como pergunta didática, e *o quê* fundido ao *como*, também ao *para quê*, ao *para quem*, ao *onde*. A esse respeito vejamos o que diz Cerletti,

Não é tão importante que um professor transmita um conhecimento determinado, como é por em ato um pensamento (seu ou de um filósofo) e dar lugar ao pensamento do *outro* (seus alunos). Este salto que há entre o pensamento de uns e outros faz com que nenhuma repetição seja, em sentido estrito, possível. Uma das chaves do ensino é como cada “aprendiz” de filósofo dá este salto ou completa este espaço vazio, como cada um torna pessoal esta distância e dela se apropria (CERLETTI, 2004, p. 39).

Para Cerletti, o (bom) professor saberá significar a distancia que há entre o que ele (supostamente) ensina e o que os alunos (supostamente) aprendem. O que se põe em jogo é o planejamento de conteúdos filosóficos para as aulas. Ou seja, uma proposta metodológica que o professor saia da função usual de controlar e medir a reprodução do saber, que está construída sobre a afirmação da ignorância do outro. Para o cumprimento da perspectiva filosófica o que deve ser percorrido é o que o *outro* sabe e pensa. Dessa maneira, o limite de toda estratégia didática para as possibilidades da filosofia na escola é o surgimento do pensamento do outro, por isto, ensinar/aprender (a filosofar) é uma tarefa compartilhada.

DESENVOLVENDO A LEITURA COM FOLHETOS DE CORDEL

Lyotard também observou que uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são tidos por filosóficos – ou porque seus autores são considerados autores da história da filosofia, de Platão a Sartre -, uma vez que se pode ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos considerados artísticos, políticos, jornalísticos filosoficamente (Lyotard, 1993, p.117). Considerando tal afirmação, o cordel foi o gênero textual que serviu como suporte para a produção escrita dos alunos.

Enquanto se desenvolviam nas aulas atividades de leitura com textos estritamente filosóficos (pelo Prof. Lucrécio), a leitura com o gênero textual cordel eram desenvolvidas nas aulas de Língua portuguesa e Literatura (pelo Prof. Milson Santos). A partir do projeto *Cordel no Campus* as atividades consistiam em duas etapas: a) leitura de diversos exemplares de cordel e exploração das características do gênero; b) produção escrita dos cordéis pelos alunos. Inicialmente, foram apresentados dois cordéis para os alunos: *A feira do Alecrim*, de Elinaldo Gomes de Medeiros; e *A corrente do prazer*, de Jair Figueiredo. Cada aluno recebeu uma cópia dos textos, para leitura silenciosa e oral, houve discussão das idéias, identificação do tema e da intenção comunicativa, além da exploração dos aspectos formais do gênero. O primeiro cordel composto por *sextilhas*¹; o segundo, por *septilhas*². Inicialmente, a intenção foi mostrar os tipos de estrofes mais empregados na produção do cordel. Além disso, foram apresentados os exemplares no formato original do cordel, para que os alunos pudessem conhecê-lo integralmente. Nas aulas foram lidos vários trechos de outros cordéis para disseminar o gosto pela leitura. Em seguida, as turmas foram divididas em grupos, para que lessem alguns títulos:

Me enganei com minha noiva
O periquito de Rosinha e a rolinha de Vicente
Ei, machão, olha o dedinho
ABC, o mais querido
América, time do meu coração
A peleja do velho com o novo
Romance do pavão misterioso
Carlos Alexandre, o mito potiguar
Discussão dum crente com um cachaceiro
Lambado no inferno
A chegada de Lampião no inferno
Cascudo, nosso mestre
A mulé que butô gaia num trabaiadô
A peleja do cego Aderaldo com Zé Pretinho

¹ Estrofe ou estância de seis versos. Estrofe de seis versos de sete sílabas, com o segundo, o quarto e o sexto rimados.

² Na septilha usa-se o estilo de rimar os segundo, quarto e sétimo versos e o quinto com o sexto, podendo deixar livres o primeiro e o terceiro.

Antologia do peido
Protesto à pornofonia do forró estilizado
A chegada de Lampião no céu

Aos alunos foi requerido que realizassem apresentações orais. As apresentações ocorreram na sala de aula e algumas foram feitas no auditório. Para apresentar *Carlos Alexandre, o mito potiguar*, os alunos trouxeram músicas do cantor, que eram citadas no arcabouço do cordel, e trouxeram, ainda, fotografias do artista que foram apresentadas no data-show. No decorrer das atividades alguns cordéis foram dramatizados.

Para fornecer mais subsídios sobre o cordel organizou-se uma apresentação com o cordelista profissional Abaeté, que ministrou uma palestra, juntamente com o xilogravurista Érico Lima e com o repentista Chico Sobrinho. O objetivo desse evento foi proporcionar mais conhecimentos sobre o gênero cordel, preparando os alunos para a fase seguinte, que seria a produção escrita. Durante as aulas foram mostrados os mais diversos temas que poderiam ser abordados no cordel e a intenção comunicativa de cada um: homenagear, criticar, ironizar, provocar humor, fazer o leitor refletir sobre determinado assunto.

Um dos alunos produziu um cordel sobre sua própria vida, cujo título é *Um Caboblo Vencedor*, em que ele narra a sua história. O referido aluno apresentou o seu cordel para toda turma no auditório da escola no evento citado acima, ocasião em que foi bastante aplaudido pelos presentes. Vejamos algumas estrofes do cordel produzido por Livanildo Oliveira,

Era tudo que eu queria
O ensino médio terminar
Numa escola federal
Com todo esse patamar
E pra o prazer ser completo
Ainda tem um curso técnico
Não tem como recusar

No caso das atividades realizadas com o cordel a proposta seria propiciar aos alunos a oportunidade de escrever textos em que pudessem se reconhecerem como sujeitos de seus textos. Como observa Solé (1999) em relação ao processo de aprendizagem deve-se pressupor a mobilização cognitiva desencadeada por um interesse, um motivo, uma necessidade de saber.

No caso do aluno acima, o mesmo informou que já possuía o interesse em produzir, em escrever, e o novo ambiente do cordel, lhe permitiu construir algo de desejo particular anterior, inclusive porque a temática abordada no cordel é a própria história de vida do sujeito. Isso tornou a experiência muito positiva no sentido de estimular os alunos a compartilharem também um pouco de si para os colegas, estimulando-os também a fazer suas produções.

A PRODUÇÃO DO CORDEL COM TEMAS FILOSÓFICOS

Nas aulas de filosofia, dando continuidade aos conteúdos, foi apresentado aos alunos o pensamento filosófico que surge na Grécia Antiga para propor uma nova visão sobre o mundo desconsiderando a visão irrefletida, baseada na crença e presa a dogmas. Assim reforçou-se a idéia da filosofia como conhecimento que busca a coerência interna, a definição rigorosa dos conceitos, o debate e a discussão. Nesse contexto foram discutidas as características gerais do período socrático, quando a Filosofia se volta para as questões humanas no plano da ação, dos

comportamentos, das idéias, das crenças, dos valores e, portanto, se preocupa com as questões morais e políticas.

Nas aulas foram realizadas leituras dos seguintes textos: *A reflexão filosófica; A Filosofia na Grécia Antiga; e O que Sócrates nos ensina sobre política? (Um resumo breve)*. A metodologia admitida para trabalhar os textos foi a leitura seguida de aula expositiva e orientação para a produção de textos, também se abria o debate para que alunos emitissem suas opiniões. Considerando essa proposta, recorreremos às palavras de Solé (1999, p. 37),

Quando a dinâmica estabelecida em um grupo exige que o professor detalhe minuciosamente as orientações que acompanham uma tarefa, ou que assuma exclusivamente seu acompanhamento, podemos afirmar que se favorece a dependência dos alunos; é bom, segundo a autora dar-nos conta de que eles não precisam preocupar-se muito com compreender o que fazem, pois as indicações do professor garantem o êxito. Os alunos tenderão à autonomia e ao envolvimento na aprendizagem na medida em que possam tomar decisões racionais sobre o planejamento de seu trabalho, assim como na medida em que se responsabilizem por ele, conheçam os critérios com que suas realizações serão avaliadas e possam regulá-las.

Como sugestão para que a produção de texto nas aulas de filosofia ocorresse através da interdisciplinaridade com as aulas de Português e Literatura cujo foco seria o cordel foi dado o ‘mote’ aos alunos para o desenvolvimento dos textos: *o que Sócrates nos ensina sobre política? A briga de Sócrates com os sofistas; o que é ser cidadão? Princípios da democracia; Ética na política?* Para desenvolver essas temáticas de maneira satisfatória foi preciso realizar junto aos alunos o levantamento de um índice de palavras, que eles deveriam inserir nos textos, com a perspectiva de enriquecer o léxico³ (cf. EVARISTO, 2002).

Com tal experiência pretendia-se que os alunos aprendessem, ao longo das atividades, a explicar as relações encontradas nos conteúdos ministrados em sala de aula possibilitando, de maneira compreensiva, procedimentos de diferentes tipos. Procedimentos que lhes permitissem aprender a organizar seu próprio conhecimento, a descobrir e estabelecer novas interconexões nos problemas que acompanham a informação manipulada, adaptando-os a outros contextos ou problemas. Vejamos o texto produzido pela aluna Maria Hozana,

*Amigo vou lhe dizer
Ouvinte vou lhe contar
Sobre um grande filósofo
Que chegou pra arrazar
Ele nasceu na Grécia
Para tudo questionar*

*Sócrates grande filósofo
Sábio e importante
Habitante de Atenas
Falava aos estudantes
E era homem simples
Diante dos governantes*

*Sócrates em sua vida
Costumava caminhar*

³ No decorrer das aulas, os alunos demonstraram desconhecer o significado de palavras que são corriqueiras no mundo acadêmico e na linguagem científica, como *dogma* e *empírico*, por exemplo; e também demonstraram desconhecer palavras corriqueiras como: *propiciar* e *opor*, entre outras.

*Sem sandálias nos pés
Para qualquer lugar
Não gostava de banho
Parecia um gambá*

[...]

*Sócrates sempre vivia
Na cidade perguntando
Passava o dia todo
Pelos ruas caminhando
Discutindo a verdade
E os sofistas criticando*

[...]

*Sócrates se dedicava
A ensinar a verdade
Sempre procurando provar
Com grande honestidade
Vivia a indagar
A grande realidade
[...]*

*Sócrates grande filósofo
Vivia a contradizer
As virtudes dos sofistas
Que vivia a corromper
Ensinando por dinheiro
Confiscando o poder*

[...]

*Por ensinar a verdade
Sócrates foi acusado
De corromper a juventude
E dogmas profanados
Os sofistas só queriam
Ver Sócrates condenado*

[...]

*A sua condenação
Poderia ter evitado
Bebendo aquele veneno
Mas teria complicado
Queria uma vida justa
Mesmo sendo condenado*

[...]

*Sócrates um homem justo
A mensagem nos deixou
Que em busca da verdade*

*Ele o povo perguntou
Persistente e sábio
O mundo conquistou*

[...]

Em relação aos aspectos formais, a aluna usou a *sextilha* e o esquema de rima adequado (o segundo, o quarto e o sexto verso. No que diz respeito à temática, aproveitou a vida de Sócrates para narrar aos colegas utilizando o humor que é uma das características mais presentes nos córdeis. Em relação a linguagem utilizou as expressões mais coloquiais, ou seja, um registro mais informal da língua o que é característico deste gênero textual, que traz marcas da oralidade. E, supondo que a filosofia e o filosofar vão muito além da apropriação de certas habilidades lógico-argumentativas ou cognitivas em um campo de objetos determinados a produção da aluna remete diretamente a atitude filosófica, já que, como dito anteriormente, o que faz um texto ser uma atividade filosófica não é a natureza disciplinar do mesmo, mas o modo de lidar com este texto; ou seja, o essencial dessa atividade está no *modus operandi* em face às diferentes formas de enunciação.

Os critérios da avaliação realizada foram montados com base no que a aluna aprendeu e não no que o professor ensinou. A avaliação foi compreendida como instrumento constitutivo da prática educativa, responsiva, reflexiva e autônoma. Para avaliar, foram considerados indicadores que serviram para identificar as aprendizagens realizadas na análise dos avanços progressivos durante o processo. Nas palavras de Palácios (2004) e Miras (1999) é fundamental desenvolver na sala de aula um método progressivo. E, a partir do conhecimento prévio, é possível segundo Ries (1999) fazer os educando avançarem no seu desenvolvimento, a função do professor é, assim, progressivamente aumentar esse processo.

Para isso, foi útil adotarmos a análise proposta por Soares (2005), que distingue basicamente duas dimensões de letramento: a individual e a social. Para ela, a *dimensão individual* diz respeito à posse individual de capacidades relacionadas à escrita e à leitura, que inclui não só a habilidade de decodificação de palavras, mas também um amplo conjunto de habilidades de compreensão e interpretação, por exemplo: estabelecer relações entre idéias; fazer inferência; reconhecer a linguagem figurada; combinar a informação textual com a informação extratextual etc. Por outro lado, a *dimensão social* do letramento diz respeito às práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura em contextos determinados. O que está em jogo, nesse âmbito, são os objetivos práticos de quem utiliza a leitura e a escrita, as interações que se estabelecem entre os participantes da situação discursiva, as demandas que os contextos sociais colocam, as representações e os valores associados à leitura e à escrita que um determinado grupo cultural assume e dissemina.

Com a atividade realizada, ao possibilitar aos alunos o contato com a filosofia, foi possível desenvolver experiências de pensamento, fazendo-os aprender, a reconhecer e a produzir conceitos; a fazer a experiência da crítica e da radicalidade, a desenvolver uma atitude dialógica frente ao outro e ao mundo e, fundamentalmente, aprender uma atitude interrogativa a si mesmos. Merleu-Ponty afirmou que “a verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo”. Por que, uma vez atravessados pela filosofia, é como se nossas retinas já não fossem mais as mesmas, e para onde quer que olhemos vemos novas nuances, sombras antes não reveladas, cores anteriormente insuspeitas. As experiências de pensamento que fazemos com a filosofia nos recolocam no mundo, numa outra perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas da leitura e da produção de texto na Escola são produtos da carência de uma concepção de linguagem que confira significação àquilo que permeia os saberes *não-formais* e *informais* do aluno. Segundo Freire (1996), *a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo* (p. 139). Segundo Solé (1999, p. 31), *quando falamos de atribuir significado, falamos de um processo que nos mobiliza em nível cognitivo, e que nos leva a revisar e a recrutar nossos esquemas de conhecimento para dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem*. Quando aos alunos são requeridas questões que se referem diretamente a sua percepção de mundo e vivência cotidiana, é possível observar que estes se sentem mais ‘soltos’ para escrever.

A filosofia é uma atividade de fazer experiências de pensamento, transversalmente atravessado o vivido e construindo sentidos para esses acontecimentos. As experiências de pensamento que fazemos com a filosofia nos recolocam no mundo, numa outra perspectiva. A filosofia, como experiência de pensamento aponta para a *criação* e para a *resistência*. O pensamento filosófico é em si mesmo criativo, pois não se limita a reproduzir o real, mas é ele mesmo um vetor de criação de realidade. Deleuze e Guatarri, em *O que é filosofia?* (1992), dizem que a atividade filosófica pode ser demarcada por três verbos: traçar (um plano de imanência), inventar (personagens conceituais) e criar (conceitos).

É imprescindível, na produção textual, a presença de um interlocutor ativo. No entanto, é comum a inexistência, na produção textual escolar, de um interlocutor a quem o aluno possa dirigir sua voz (Geraldí, 1993). Sem perspectiva de interlocutor e da percepção das condições de produção, as escritas realizadas no âmbito escolar se mostram “artificiais”, sem objetivo, ineficientes na construção da subjetivação do sujeito. Em vista disso, o cordel como suporte para aulas de filosofia na Educação de Jovens e Adultos na experiência realizada se estabeleceu como um meio para aumentar, significativamente, a criatividade e a produção e compreensão de textos; portanto, ferramenta útil para transformar a percepção crítica dos alunos, condição indispensável para enfrentar complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações, crescente complexidade e risco.

REFERÊNCIAS

1. CERLETTI, Alejandro A. **Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica**. In: KOHAN, Walter O. *Filosofia: caminhos para seu Ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-42.
2. DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.
3. EVARISTO, Marcela Cristina. **O cordel na sala de aula**. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
4. FAVARETTO, Celso. **Filosofia, ensino e cultura**. In: KOHAN, Walter O. *Filosofia: caminhos para seu Ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-53.
5. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
6. _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1997.

7. GALLO, Silvio & KOHAN, Walter O. **Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio.** In: GALLO, Silvio & KOHAN, Walter O. (Orgs.) *Filosofia no ensino médio.* Vol. VI. 2ª. Ed. Petrópolis, RJ: 2000. p. 174-196.
8. GERALDI, J.W. **O Texto na sala de aula** São Paulo: Ática, 1999.
9. _____. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
10. LYOTARD, J. F. **O Pós-Moderno explicado às crianças.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
11. _____. **Pequena perspectivação da decadência de alguns combates minoritários a travar.** In: GRISONI, D. G. *Políticas da Filosofia.* Lisboa: Moraes, 1983, p.9-21.
12. MERLEAU-PONTY, Maurice. **O elogio da Filosofia.** Lisboa: Guimarães Editores, 1998.
13. MIRAS, Mariana. **Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios.** In COLL, César et all. *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1999.
14. PALACIOS, Jesús. **O desenvolvimento após a adolescência.** In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação.* Vol. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
15. PINHEIRO, Hélder; MARINHO LÚCIO, A. C. **Cordel na sala de aula.** São Paulo: Duas Cidades, 2001.
16. RIES, Bruno. **A aprendizagem na fase adulta,** disponível na Webteca do site do núcleo de estudos de jovens e daultos e formação permanente. <www.nea.fe.usp.br>. Acesso em 20 de setembro de 2007.
17. SOARES, Magda. **Linguagem e Escola. Uma perspectiva social.** São Paulo, Ática, 1989.
18. _____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2005.
19. SOLÉ, Isabel. **Disponibilidade para a aprendizagem após a adolescência.** In COLL, César et all. *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1999.