

NÚCLEO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA – DEFIL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE – MESTRADO PROFISSIONAL EM  
FILOSOFIA – PROF-FILO

**FRANCKLAND BRAGA REIS**

**CÍRCULO DE LEITURA E LETRAMENTO FILOSÓFICO:** a leitura  
crítica como prática filosófica no Centro de Ensino Lucília Moreira

**SÃO LUÍS - MA**  
**2025**

**FRANCKLAND BRAGA REIS**

**CÍRCULO DE LEITURA E LETRAMENTO FILOSÓFICO: a leitura crítica como prática filosófica no Centro de Ensino Lucília Moreira**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, núcleo Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientação: Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle

Linha de Pesquisa: Práticas de Ensino de Filosofia.

**SÃO LUÍS - MA**

**2025**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo autor.  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Reis, Franckland Braga.

CÍRCULO DE LEITURA E LETRAMENTO FILOSÓFICO: a leitura crítica como prática filosófica no Centro de Ensino Lucília Moreira / Franckland Braga Reis. - 2025.  
152 p.

Orientador (a): Plínio Santos Fontenelle.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Círculo de Leitura. 2. Ensino de Filosofia. 3. Letramento Filosófico. 4. Leitura Filosófica. I. Fontenelle, Plínio Santos. II. Título.

**FRANCKLAND BRAGA REIS**

**CÍRCULO DE LEITURA E LETRAMENTO FILOSÓFICO: a leitura crítica como prática filosófica no Centro de Ensino Lucília Moreira**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, núcleo Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientação: Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle

Linha de Pesquisa: Práticas de Ensino de Filosofia.

Data da Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle**

Doutor em Filosofia

(PROF-FILO/UFMA)

Orientador

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Olívia Serra**

Doutora em Filosofia

(PROF-FILO/UFMA)

Examinadora interna

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Naiara Sales Araújo Santos**

Doutora em Literatura Comparada

(PPGL/UFMA)

Examinadora externa

À minha zelosa e amada mãe, ao meu pai (*in memoriam*), às minhas irmãs, ao meu irmão, à minha filha, ao meu filho, à minha sobrinha-afilhada, aos meus sobrinhos-filhos, ao Meu Bem (*in memoriam*), à mamãe de Gael, a todas minhas alunas, a todos os meus alunos... Enfim, a todas e todos que se comprazem com o êxito deste trabalho e deste trabalhador.

## A MINHA GRATIDÃO...

A Deus, princípio, meio e fim de todas as coisas, na multiplicidade de Nomes, Formas e Caminhos pelos quais a humanidade O invoca; Força que se manifesta nas tradições africanas, indígenas, orientais e ocidentais, na vibração dos orixás, na luz dos profetas, no sopro dos ancestrais e na espiritualidade dos que buscam o sagrado em si mesmos e na relação com a outridade.

À minha amada mãe, grande companheira de todas as horas, presença permanente na minha caminhada.

Ao meu pai (*in memoriam*), por criar as condições para que chegássemos às escolas.

Às minhas irmãs e ao meu irmão, por acreditarem que tudo eu posso. Que responsabilidade eles me atribuem!

À minha filha amada e ao meu filho amado, por se juntarem a mim nessa caminhada existencial. Sou muito mais feliz pela existência de vocês. Sinto-me muito mais capaz!

À minha sobrinha e afilhada e aos meus sobrinhos-filhos, que também me fortalecem com a sua existência em minha vida.

Ao Meu Bem (*in memoriam*), essa também sempre acreditou que eu podia tudo.

À Jessythannya, pelo apoio e torcida. Sem ela, os percursos teriam sido mais longos.

Ao meu orientador, professor Plínio Fontenelle, pela dedicação, disponibilidade e grande sensibilidade, que tornaram possível a conclusão desse nosso estudo.

Aos colegas da turma do PROF-FILO, de 2023, pelas generosas e importantes trocas de experiências durante a nossa jornada juntos.

Às professoras e aos professores do PROF-FILO, Núcleo UFMA, pela generosidade de compartilhar conhecimentos.

À banca examinadora, pelas colaborações para o êxito deste trabalho.

À querida Emídia e ao querido Kelisson, que, generosamente, contribuíram muito socializando comigo suas experiências e suas produções nos seus mestrados.

À equipe gestora e às minhas colegas e aos meus colegas do C.E. Lucília Moreira.

Às minhas alunas e aos meus alunos, com quem aprendo muito sobre a existência todos os dias.

A todas as pessoas queridas, que torcem e vibram com o meu sucesso.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. *In: A importância do ato de ler em três artigos que se completam.* Cortez Editora. 2020

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Por isso, o diálogo é uma exigência existencial e se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem simplesmente troca de ideias a serem consumidas pelas permutas.

FREIRE, Paulo. A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. *In: Pedagogia do Oprimido.* Cortez Editora. 2020

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado em Filosofia está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Rede – Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Núcleo Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especificamente à linha de pesquisa Prática de Ensino de Filosofia. Essa pesquisa aborda a formação de leitores críticos e reflexivos no Ensino Médio, diante de um contexto escolar em que prevalece uma “crise de leitura”. Observa-se com preocupação que muitos estudantes demonstram baixa proficiência leitora: não gostam de ler, têm dificuldades de compreensão textual e carecem de práticas de leitura. A fim de responder ao problema identificado, estabeleceu-se como objetivo geral analisar de que modo o ensino de Filosofia, por meio de um Círculo de Leitura e Letramento Filosófico, pode contribuir para a formação de leitores críticos e reflexivos no Ensino Médio. Busca-se, com isso, fomentar a leitura de textos filosóficos e de teor filosófico e promover o letramento filosófico entre os sujeitos aprendentes de uma turma de 2ª série do Ensino Médio do Centro de Ensino Lucília Moreira. Para isso, este estudo fundamenta-se em um referencial teórico interdisciplinar que abrange os campos da educação, do letramento e do ensino de Filosofia. Adota-se como aportes autores que discutem a leitura, o letramento e a formação do pensamento crítico, a exemplo de Cosson (2014; 2018), Kleiman (1995), Soares (2012; 2023), Tfouni (1995) e Freire (1985; 2001; 2011; 2015a; 2015b; 2020; 2023), bem como as contribuições de Mathew Lipman (190; 1994; 1995) no âmbito do ensino de Filosofia para jovens. Esse diálogo teórico entre os estudos de letramento, incluindo o conceito de letramento crítico de Paulo Freire, segundo o qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra, bem como o seu círculo de cultura e metodologias do ensino de Filosofia, a exemplo da comunidade de investigação proposta por Lipman, fornece subsídios para conceber a integração da prática leitora às aulas de Filosofia de forma significativa. Analisa, ainda, os documentos legais – como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – destacando avanços e limitações no reconhecimento da Filosofia como componente essencial para a formação cidadã. Defende que, mesmo diante da secundarização da Filosofia na BNCC, é possível construir práticas significativas que promovam o letramento filosófico e o engajamento crítico dos alunos, por meio de estratégias como os círculos de leitura. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, adotando a modalidade de pesquisa participante. Optou-se por essa abordagem por demandar o envolvimento direto do professor pesquisador no contexto investigado, participando ativamente do cotidiano escolar e da sala de aula. Ao longo da intervenção, o pesquisador atua como mediador no Círculo de Leitura em sala de aula, observando e registrando de forma descritiva as interações, as dificuldades e os progressos dos estudantes durante as atividades de leitura e debate filosófico.

**Palavras-chave:** Círculo de leitura. Ensino de Filosofia. Letramento filosófico. Leitura filosófica.

## ABSTRACT

This master's dissertation in Philosophy is part of the Professional Master's Program in Philosophy (PROF-FILO), coordinated by the Federal University of Maranhão (UFMA), within the area of concentration in Philosophy Education. The research addresses the formation of critical and reflective readers in Brazilian high school, especially in the face of a "reading crisis" observed in the school environment. Many students demonstrate low reading proficiency, lack reading habits, and face difficulties in textual comprehension. In response, this study aims to analyze how the teaching of Philosophy, through a Circle of Philosophical Reading and Literacy, can contribute to developing critical and reflective readers in a second-year high school class at Centro de Ensino Lucília Moreira. The research is grounded in an interdisciplinary theoretical framework that encompasses the fields of education, literacy, and philosophy teaching. It draws upon the works of Cosson, Kleiman, Soares, Tfouni, and Freire, as well as Matthew Lipman's proposals on philosophical education for youth. The study articulates Freire's notion of critical literacy and culture circles with Lipman's community of inquiry, proposing their integration into philosophy classrooms as a means to foster meaningful reading practices. It also critically examines key Brazilian educational policies (LDB, PCNEM, PCN+, OCEM, and BNCC), emphasizing both their contributions and limitations regarding Philosophy as a discipline essential to citizenship education. Despite the marginalization of Philosophy in the current BNCC, the research argues that it is still possible to develop meaningful practices that promote philosophical literacy and student engagement through strategies such as reading circles. Methodologically, the study adopts a qualitative approach with a participant research design, involving the active role of the teacher-researcher in the classroom. The intervention included mediating reading sessions and observing student interactions, challenges, and progress during philosophical reading and discussions.

**Keywords:** Reading circle; Philosophy teaching; Philosophical literacy; Philosophical reading.

## LISTA DE IMAGENS

<b>IMAGEM 1</b> – Print da capa do vídeo no Youtube .....	92
<b>IMAGEM 2</b> – Reprodução do cartão de função Conector (Função Freireana).....	100
<b>IMAGEM 3</b> – Reprodução do cartão de função Questionador (Função Socrática) .....	101
<b>IMAGEM 4</b> – Reprodução do cartão de função Iluminador de passagem (Função Lipmaniana) .....	101
<b>IMAGEM 5</b> – Reprodução do cartão de função Ilustrador (Função Platônica) .....	102

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1</b> – Eixos temáticos do componente Filosofia .....	52
<b>QUADRO 2</b> – Cronograma de realização das etapas finais do círculo .....	102

## LISTA DE SIGLAS

ACREP	-	Associação Comercial, Recreativa e Esportiva Pinheirense
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
C.E.	-	Centro de Ensino
CHL	-	Ciências Humanas e Linguagens
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	-	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FpC	-	Filosofia para Criança
IAPC	-	Institute for the Advancement of Philosophy for Children
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	-	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFMA	-	Instituto Federal do Maranhão
LC	-	Letramento Crítico
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	-	Movimento de Cultura Popular
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
NEM	-	Novo Ensino Médio
OCDE	-	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	-	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	-	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN+	-	Orientações Educacionais Complementares aos PCNs
PROF-FILO	-	Mestrado Profissional em Filosofia
UEMA	-	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	-	Universidade Federal do Maranhão
UNICAMP	-	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>15</b>
<b>1 O CÍRCULO DE LEITURA E LETRAMENTO FILOSÓFICO .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 O Círculo de Leitura: primeiras notas .....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 A alfabetização e o letramento .....</b>	<b>26</b>
1.2.1 O letramento crítico .....	30
<b>1.3 Letramento Filosófico: uma caracterização .....</b>	<b>32</b>
<b>1.4 A leitura do mundo precede a leitura da palavra: Paulo Freire e o círculo de cultura como referência para o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico .....</b>	<b>35</b>
<b>1.5 A comunidade de investigação de Lipman como referência para o círculo de leitura e letramento filosófico .....</b>	<b>41</b>
<b>2 ENSINO DE FILOSOFIA: AFINAL, O QUE PRECONIZAM OS DISPOSITIVOS LEGAIS, DA LDB À BNCC? .....</b>	<b>46</b>
<b>2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) .....</b>	<b>47</b>
<b>2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM): Ciências Humanas e suas Tecnologias .....</b>	<b>50</b>
<b>2.3 Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): Ciências Humanas e suas Tecnologias .....</b>	<b>52</b>
<b>2.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM): Ciências Humanas e suas Tecnologias .....</b>	<b>54</b>
<b>2.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ensino Médio): Educação é a base ....</b>	<b>56</b>
2.5.1 Uma reflexão crítica em torno da BNCC .....	63
<b>3 DA METODOLOGIA, DO CENÁRIO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA..</b>	<b>67</b>
<b>3.1 Escolhas teórico-metodológicas .....</b>	<b>67</b>
3.1.1 Pesquisa bibliográfica .....	68
3.1.2 Pesquisa documental .....	69
3.1.3 Pesquisa participante .....	71

<b>3.2 Do cenário da pesquisa</b> .....	74
3.2.1 Sobre o C.E. Lucília Moreira .....	74
3.2.2 Sobre o bairro de Pacas .....	76
3.2.3 Sobre o município de Pinheiro .....	77
<b>3.3 Dos participantes da pesquisa</b> .....	78
3.3.1 Sobre a turma 200 CHL (Vespertino) .....	78
3.3.2 Sobre o professor-pesquisador .....	79
<b>4 CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	82
<b>4.1 Uma metodologia do Círculo de Leitura Filosófica</b> .....	82
<b>4.2 Dos encontros no Círculo de Leitura Filosófica</b> .....	90
<b>4.3 Análise e revelações de dados da pesquisa</b> .....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
<b>APÊNDICE A – E-BOOK: COMO CRIAR UM CÍRCULO DE LEITURA E LETRAMENTO FILOSÓFICO NA SALA DE AULA</b> .....	124

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É lugar comum, no ambiente escolar, a afirmação de que os jovens não gostam de ler; assim, algumas das manifestações de maior desprazer entre professores da educação básica é que os seus alunos “não sabem ler”, “não gostam de ler”, “não aprendem a ler”, “não entendem o que o professor diz”. Logo, o tema leitura, no âmbito da escola, está mais associado à ideia de fracasso que de sucesso.

Discute-se assim que o fracasso da escola, no que tange à formação de leitores, passa pelos mais variados aspectos, quais sejam: o lugar dos livros na escala de valores da tradição cultural; o papel que os livros desempenham no sistema educacional; ou ainda, a própria formação precária de muitos profissionais do magistério que não são leitores, tendo, contudo, que ensinar a ler e a gostar de ler.

Deste modo, percebe-se que entre o que o docente espera do estudante enquanto leitor e o leitor real que tem sido formado pela escola há uma alargada distância, um fosso profundo e, por fim, o lamento e a queixa.

Neste ponto crucial, diante da imagem apresentada, pretende-se pensar a prática de ensino do componente curricular Filosofia, parte da área Ciências Humanas e Sociais aplicadas, e o texto filosófico e de teor filosófico nos seus papéis como agenciadores da leitura e do letramento, especialmente, aqui, do letramento filosófico, partindo da premissa que o propósito do componente de Filosofia é despertar o estudante para uma consciência crítica e também para uma contextualização do conhecimento e cultura da humanidade, de modo que se torne capaz de realizar uma melhor leitura da “palavra-mundo”.

Pois como acentua o filósofo e educador Paulo Freire (2011), a compreensão da linguagem está profundamente enraizada na relação concreta com o mundo de tal sorte que antes mesmo de se decifrar a palavra escrita, já se está em constante leitura da realidade circundante. Tal leitura do mundo, por seu turno, antecede e orienta a leitura da palavra; todavia, vale salientar, não se trata de um processo unidirecional. O ato de ler a palavra também nos remete de volta ao mundo, num movimento contínuo e dialógico. Além disso, Freire sugere que não apenas se leia o mundo, mas também se lhe escreva e se lhe transforme por meio de ações e práticas conscientes, implicando, de tal sorte, que toda leitura é também uma possibilidade de reescrita crítica da realidade.

Ou seja, a leitura é capital em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos é atravessado necessariamente pela escrita. Portanto, para compreendermos

como a escrita perpassa o nosso existir das mais diversas e diferentes maneiras, cunhou-se o termo letramento, isto é, denomina-se letramento os usos sociais que se faz da escrita.

Desse modo, é necessário salientar que letramento constitui bem mais que saber ler e escrever. Dito ainda de outra forma, de modo mais elaborado e apoiado em Street (2003), o letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade, os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder concernentes ao uso da escrita em contextos e meios determinados.

Face ao exposto, a seguinte questão norteadora se impõe: De que modo a criação de um Círculo de Leitura e Letramento Filosófico, nas aulas de Filosofia, contribui para a formação de leitores críticos e reflexivos bem como elevar o letramento filosófico em uma turma de 2ª série do Ensino Médio do C.E. Lucília Moreira?

Vários são os desafios que se impõem ao ensino de leitura, decorrentes de mudanças paradigmáticas que tem se observado nos mais diversos âmbitos, a saber, o tecnológico, o educacional, o social e o cultural. Diante disso, no desenvolvimento de suas práticas, docentes e pesquisadores que atuam nessa área reconhecem o caráter complexo do incremento dessa competência, e buscam contribuir, cada vez mais, com estudos que propiciem desdobramentos que se efetivem em novas práticas, baseados em suas pesquisas e experiências.

Para o professor de filosofia outro desafio também se coloca como problema, qual seja, o ensino de Filosofia, no Brasil, possui uma longa e tortuosa história, tendo a disciplina, muitas vezes, no passado, sido excluída do currículo escolar ou relegada à condição de disciplina optativa ou ainda tema transversal.

Atualmente, a Filosofia enfrenta nova experiência desafiante, pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o trabalho pedagógico a partir de quatro áreas do conhecimento, entre elas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na qual aquela se inscreve. De acordo com o texto da BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), as aprendizagens essenciais estão organizadas por meio de áreas do conhecimento, cuja finalidade é integrar diferentes componentes curriculares.

Essa proposta não elimina as disciplinas tradicionais e seus saberes historicamente consolidados, contudo pretende potencializar as conexões entre elas, favorecendo uma abordagem mais contextualizada do conhecimento. Para tal intento, exige-se uma atuação colaborativa entre os docentes, tanto no planejamento quanto na execução dos planos de

ensino, envolvendo a compreensão crítica da realidade e a intervenção significativa dos estudantes no mundo em que vivem.

A sociedade em que se vive hoje é um espaço dos lugares virtuais, dos textos breves e duvidosos, das leituras aligeiradas e superficiais. Nesse sentido, em face desse conjunto de desafios que a escola, *locus* privilegiado da educação, nos impõe, Nascimento e Hetkowski (2016) fazem um alerta, pois formar o sujeito nos dias de hoje implica nos colocar no lugar de risco, da complexidade, do vazio e da instabilidade dos sentidos que esse mesmo sujeito construiu nos diversos contextos em que transita.

Esse processo exige que uma educação atue no entrelaçamento das demandas individuais e coletivas, bem como articulando o local ao global. Assim, o ensino torna-se um desafio contínuo, que requer sensibilidade e competência para lidar com as adversidades e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

É diante desse lugar de risco, da complexidade e do vazio que esta proposta se apresenta como uma possibilidade de contributo do componente curricular Filosofia, parte da Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, para que o C.E. Lucília Moreira, no município de Pinheiro, e a educação cumpram o seu papel social, isto é, devolva para a comunidade homens e mulheres capazes de ler crítica e refletidamente sua própria realidade, ou seja, o seu mundo.

Pretende-se com esta pesquisa, que tem na crise da leitura, no baixo desempenho da competência leitora e no letramento problemas filosóficos com os quais a disciplina Filosofia deve se ocupar, considerando o papel central que a escola ocupa na introdução da linguagem científica no ambiente educacional, sendo responsável por mediar seu acesso aos estudantes por meio de métodos pedagógicos e de dinâmicas adotadas no processo de ensino e aprendizagem. Função essa que implica não apenas transmitir conteúdos, mas também possibilitar que os estudantes se apropriem de formas específicas de pensamento e expressão próprias do saber científico (Almeida, 2020).

Diante do cenário contemporâneo, em que tanto a universidade pública brasileira, a educação básica, quanto os estudos das Ciências Humanas e Sociais (História, Sociologia, Geografia e Filosofia) bem como os agentes desse processo – docentes e discentes sobretudo – se veem constantemente fustigados pelas críticas de grupos da sociedade e pela ingerência de gestores de políticas públicas educacionais, compreender o papel do componente curricular

Filosofia como corresponsável pela formação de leitoras e leitores proficientes e cidadãos e cidadãs de pensamentos mais críticos e autônomos faz-se urgente e necessário.

A melhoria da qualidade da educação escolar de nível médio brasileira apresenta-se hoje como o principal desafio educacional do país, uma vez que o acesso das nossas crianças ao ensino fundamental está próximo da universalização, e o ensino médio avança em constante expansão.

E diversos são os caminhos que podem conduzir a uma educação escolar que atenda aos anseios da população brasileira e às demandas de formação e capacitação existentes na atualidade. O imprescindível é que respeitemos o contexto em que se situa cada escola, já que multifacetadas são as formas de convivência, expressão cultural, religiosidade e condições econômicas de vida dos brasileiros.

Nesse contexto que se situa o centro de ensino em que se aplicará a proposta de intervenção de que trata este projeto. O C.E. Lucília Moreira, Escola Rural, fica localizado na rua do Comércio, s/n, Pacas, Pinheiro – Maranhão. A instituição oferta as seguintes modalidades e etapas: Ensino Médio Regular – Novo Ensino Médio – NEM, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, funcionando de 2ª feira a 6ª feira, e em alguns sábados, considerados dias letivos (MARANHÃO, 2022).

Sobre o C.E. Lucília Moreira é importante destacar que a instituição fica localizada em região de perímetro urbano, porém as características do lugar ainda são fortemente de área rural. Dito isso, é importante salientar que, no espaço rural, as escolas mostram-se importantes equipamentos de emancipação humana e que estão para além da escolarização, contribuindo significativamente para fomentar o protagonismo juvenil, na medida em que estabelecem um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o seu projeto institucional para dar voz aos jovens e atender às suas necessidades e reivindicações. Como forma de protagonizar sua existência, eles se organizam nos movimentos sociais rurais e lutam por sua permanência no campo, com condições equânimes para isso.

Portanto, é neste contexto que o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico apresenta-se como estratégia didática de intervenção prática importante para a formação crítica de um indivíduo autônomo, permitindo que esse exercite a sua reflexão acerca do mundo e amplie suas competências e habilidades leitoras de sua realidade.

A fim de responder a questão problema, estabeleceu-se como objetivo geral: Analisar como o ensino do componente curricular Filosofia, a partir da criação de Círculo de Leitura e Letramento Filosófico, pode auxiliar na formação de leitores críticos e reflexivos, fomentando a prática da leitura de textos filosóficos e de teor filosófico e promovendo o letramento filosófico dos discentes de uma turma de 2ª série do EM, do C.E. Lucília Moreira, a fim de contribuir para a formação de um pensar mais crítico e reflexivo.

Para alcançar tal objetivo, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: i) Estimular a leitura de textos filosóficos e de teor filosófico, como vetores de letramento filosófico, entre discentes de uma 2ª série, do Centro de Ensino Lucília Moreira; ii) Identificar o impacto da leitura de textos filosóficos e de teor filosófico assim como do ensino e aprendizagem de Filosofia como facilitadores do processo de formação do espírito crítico e da reflexão filosófica dos discentes, tendo em vista o que é preconizado nos documentos oficiais, a partir da criação do Círculo de Leitura na turma de 2ª série do C.E. Lucília Moreira; iii) Descrever o processo de criação do Círculo de Leitura como proposta de intervenção prática de mediação de leitura de textos filosóficos e de teor filosófico que colabore para a formação de leitoras e leitores reflexivos e críticos e elevação do nível de letramento dos discentes.

Desse modo, este trabalho justifica-se, pois, como se sabe, a leitura e seu ensino sempre estiveram inseridos, no Brasil, em um quadro de crise, ou seja, fala-se muito na “crise de leitura” que se caracteriza tanto pela inexistência de leitores quanto do exercício da leitura propriamente dita. Logo, a falta de leitura, que incide sobre o nível de letramento, entre os adolescentes e os jovens é um tema preocupante para educadores e escolas.

À falta de leitura associam-se problemas como o baixo desenvolvimento escolar, as dificuldades na escrita, as dificuldades na compreensão de textos, causando assim o desconforto em assuntos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento intelectual.

Ao pensar a formação de leitores na escola, mesmo que indiretamente, há de se pensar na figura do mediador desse processo, pois é sabido que muito de nossa formação como leitores teve o auxílio de um mediador. Na escola, esse papel é atribuído sobretudo ao professor, mais especificamente ao professor de língua portuguesa.

Logo, é nesse contexto que o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico juntamente com o professor do componente curricular Filosofia terão papéis importantíssimos.

Assim a intenção deste trabalho de pesquisa é ser uma contribuição para o avanço do conhecimento, do ponto de vista crítico, apresentando o Círculo como ferramenta a ser

explorada no ensino de Filosofia bem como na formação do leitor crítico de textos filosóficos e de teor filosófico no Centro de Ensino Lucília Moreira, considerando que ler com competência deve ser um compromisso de todos os componentes do currículo escolar.

Na apresentação de *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*, os organizadores do livro fazem algumas reflexões e levantam algumas questões importantes para pensar. Para eles, a leitura e a escrita devem ser tarefas de responsabilidade de toda a escola, e não apenas da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a superação das dificuldades dos estudantes nesse campo exige que todas as áreas do currículo se comprometam com práticas letradas específicas, ampliando o debate para além da aula de português. Tal compreensão revela a leitura e a escrita como práticas transversais, essenciais à formação crítica e ao trabalho pedagógico interdisciplinar (Neves *et al.*, 2011).

Nessa perspectiva, entende-se que a leitura tem um papel libertador, pois promove o protagonismo, a autonomia de pensamento, o acesso ao conhecimento e à cultura letrada. Deste modo, ela informa, emociona, humaniza e transforma, ou seja, traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos. É nesse sentido que o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico e o estudo do componente curricular Filosofia cumprirão um papel de grande relevância na formação dos discentes do Centro de Ensino Lucília Moreira que participarão do Círculo.

No que diz respeito ao embasamento teórico, este trabalho apoia-se em autores cujas reflexões versam sobre educação, leitura e formação do pensamento crítico: Cosson (2014; 2018); Mary Kato (1999), Ângela Kleiman (1995), Magda Soares (2012; 2023), Lêda Verdiani Tfouni (1995), Paulo Freire (1985; 2001; 2011; 2015a; 2015b; 2020; 2023) e Divanize Carbonieri (2016); Mathew Lipman (190; 1994; 1995).

Metodologicamente, a pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, valendo-se especialmente da pesquisa participante. Optou-se por essa tipologia de pesquisa por levar em consideração o envolvimento direto e ativo do pesquisador no contexto investigado. Segundo Severino (2016) e Lakatos (2011), na pesquisa participante, o investigador adota uma postura de identificação com os pesquisados, observando as manifestações dos sujeitos e as situações vivenciadas e vai registrando, de forma descritiva, todos os elementos observados, bem como as análises e considerações que faz ao longo dessa participação. Trata-se de uma modalidade frequentemente utilizada em pesquisas educacionais, pois implica interação intensa entre o pesquisador e o grupo social estudado, visando a captar diretamente do contexto os modos de vida e percepções dos participantes.

Este trabalho, portanto, tem como finalidade propor aos discentes do Centro de Ensino Lucília Moreira uma intervenção prática cujo fim é contribuir significativamente para o enfrentamento desse grande desafio daqueles que alcançam o Ensino Médio no Brasil, qual seja, a baixa proficiência leitora. Portanto, é com esse propósito – confrontar essa grave chaga educacional – que o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico se apresenta como intervenção prática a fim de garantir a formação de um leitor mais autônomo, reflexivo e crítico, ampliando e aprofundando assim a sua leitura de mundo, bem como desenvolvendo o seu letramento.

Igualmente, a fim de oferecer aos docentes-leitores a possibilidade de replicar esta experiência de intervenção prática, adaptando-a ao contexto de sua prática docente, o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico, propomos um e-book, como produto educacional, uma espécie de manual didático para a criação de Círculo de Leitura e Letramento Filosófico na sala de aula, cuja finalidade consiste de uma apresentação, sistemática e ordenadamente, de um caminho, passo a passo, para a criação e organização dessa estratégia didático-filosófica a fim de promover novas possibilidades de ensino e aprendizagem de Filosofia no âmbito da educação básica.

## **1 O CÍRCULO DE LEITURA E LETRAMENTO FILOSÓFICO COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO NA SALA DE AULA DE FILOSOFIA**

Neste capítulo, pretende-se apresentar os fundamentos teóricos do tema desta dissertação, que é o círculo de leitura e letramento filosófico. O objetivo dessa articulação é promover o diálogo entre duas epistemologias – os estudos de letramento e o ensino de filosofia, com a finalidade de oferecer subsídios teóricos e prático para o ensino da filosofia no chão da escola, a partir de uma prática já bem estabelecida no país conhecida como Círculo de Leitura. Para o caso da presente pesquisa, será analisado o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico.

Tendo isso em vista, esse diálogo entre as duas epistemologias citadas, vale destacar que o ensino de filosofia na educação básica tem entre seus propósitos estimular o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996, s/p). Em outras palavras, o ensino de filosofia pretende promover, nas aulas, a atitude filosófica, levando os estudantes a adquirir pensamento crítico (Cerletti, 2012).

Ao introduzir conceitos filosóficos, espera-se conduzir os estudantes a se apropriar de um conjunto de ferramentas de discurso a fim de que possa se situar no pensamento, “desenvolver o gosto em identificar o sentido das palavras” (Favaretto, 1993, p. 79). Poder-se-ia mesmo dizer o gosto por *desvendar* o sentido das palavras. Com a sedimentação de instrumentos do pensamento, a promoção de debates acerca de questões fundamentais da existência humana, a fim de formar estudantes capazes de compreender e analisar criticamente a sua realidade histórico-social.

É nesse contexto, portanto, que o letramento cumpre um papel crucial, como ferramenta imprescindível para que os estudantes possam acessar, compreender e interpretar textos de forma mais autônoma e crítica, pois o letramento não se restringe apenas à habilidade de decifrar letras e palavras, o que, por analogia, constituiria uma espécie de alfabetização filosófica, mas também envolve a compreensão dos diferentes discursos e argumentações presentes na sociedade letrada, ampliando, assim, a capacidade dos estudantes de seguir aprendendo e se desenvolvendo ao longo de toda a vida.

Além disso, o letramento crítico, que envolve a capacidade de analisar e questionar os discursos, é fundamental para uma abordagem mais significativa da filosofia dentro e fora da sala de aula. Por meio do letramento crítico, os estudantes são levados a examinar

filosoficamente textos filosóficos, identificando preconceitos, contradições e lacunas nos argumentos, falácias e a formar suas próprias convicções ancoradas em uma atitude crítico-filosófica.

Logo, o ensino de filosofia, aliado às práticas de letramento, proporciona aos estudantes a oportunidade de explorar diferentes perspectivas sobre questões éticas, políticas e sociais. Isto é, contribui para o desenvolvimento de habilidades de análise, argumentação e resolução de problemas, que são essenciais não apenas para o sucesso da vida acadêmica, mas também para a participação ativa e responsável no seio da sociedade.

Desse modo, na educação básica, a integração do ensino de filosofia com o letramento pode promover uma formação mais completa e significativa, preparando os estudantes do ensino médio para encarar os desafios intelectuais e éticos do mundo contemporâneo, para se tornarem cidadãos mais críticos, melhor informados e efetivamente engajados na busca da verdade, na compreensão do sentido das ideias postas, de sentimentos e emoções, dos valores culturais e do desejo de liberdade e felicidade.

Assim, nas seções que se seguem, em 1.1 serão apresentadas as primeiras notas sobre o Círculo de Leitura, nos moldes de Cosson (2014; 2018); em 1.2 serão feitas considerações acerca dos processos de alfabetização e de letramento, evidenciando as relações dos dois conceitos, bem como o letramento crítico (em 1.2.1), a partir dos escritos de alguns dos principais pesquisadores e estudiosos da temática: Mary Kato (1999), Ângela Kleiman (1995), Magda Soares (2012; 2023), Lêda Verdiani Tfouni (1995), Paulo Freire (1985; 2001; 2011; 2015a; 2015b; 2020; 2023) e Divanize Carbonieri (2016). Em seguida, em 1.3, pretende-se empreender uma caracterização do que se tem chamado letramento filosófico neste trabalho.

Por fim, em 1.4 e 1.5, discorre-se sobre o pensamento de alguns autores cujos estudos e ideias são basilares para a consecução deste trabalho de pesquisa, a saber: Paulo Freire e seu círculo de cultura e Mathew Lipman e sua comunidade de investigação; Alejandro Cerletti, e outros que nos ajudam a problematizar o ensino de filosofia.

### **1.1 O Círculo de Leitura: primeiras notas**

Um círculo de leitura pretende ser uma prática educacional destinada a enriquecer a experiência de leitura dos participantes através da discussão coletiva e da partilha de perspectivas sobre textos lidos. Essa prática pode ser adaptada para qualquer nível educacional e para diversos tipos de textos, sejam eles literários, filosóficos, históricos, entre outros. É nesse sentido que Cosson afirma que “as discussões dos círculos de leitura ajudam a

desenvolver o alto raciocínio, favorecem o domínio da escrita e promovem o letramento [...] em um movimento que incorpora à formação do leitor o prazer de ler e a construção compartilhada da interpretação” (Cosson, 2014, p. 177).

O círculo de leitura transforma a leitura em uma atividade social, incentivando a interação e o diálogo entre os leitores. Portanto, ler deixa de ser uma atividade apenas solitária e ganha amparo social, afetivo representando a afirmação de sujeitos, de sua história como produtor de linguagem e de sua singularização como intérprete e transformador do mundo que o cerca (Freire, 2011).

Em um círculo de leitura, os estudantes se reúnem regularmente para discutir um texto previamente escolhido. Cada membro do círculo lê o mesmo trecho ou obra antes do encontro, preparando-se para compartilhar suas impressões, análises e questionamentos. Essa preparação individual antecede o encontro, garantindo que cada participante traga suas próprias interpretações e pontos de vista, enriquecendo a discussão.

Durante as reuniões do círculo de leitura, um facilitador, que pode ser um professor, bibliotecário ou até mesmo um dos participantes, conduz a discussão. Este facilitador é responsável por manter o foco do grupo e garantir que todos tenham a oportunidade de expressar suas opiniões. É necessário destacar que não é papel do facilitador fornecer respostas definitivas sobre o texto, mas sim promover um ambiente em que perguntas abertas e análises críticas são encorajadas e fomentadas.

O formato do círculo de leitura nos moldes de Cosson (2018) constitui-se de dispositivos que proporciona uma abordagem mais horizontalizante da palavra. Há, nesse sentido, por exemplo, o uso de um bastão de fala, uma prática que tende a assegurar que todos tenham a vez de falar sem interrupções. Esse dispositivo reforça o respeito mútuo e a igualdade dentro do grupo, componentes vitais para uma discussão saudável e produtiva.

A horizontalização da fala equaliza na prática o respeito à fala dos integrantes, representando um impacto em sua formação. Sobre esse aspecto – a formação – e alguns outros acerca dos círculos de leitura, Cosson (2018) afirma que eles

possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada – de certa forma, um círculo de leitura tem os mesmos predicados dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, que os localizava como espaços de diálogo e participação em lugar do ensino doador e passivo tradicional. (Cosson, 2014, p. 139).

Sendo assim, os benefícios de participar de um círculo de leitura são numerosos. Além de melhorar habilidades de leitura e interpretação, os estudantes que participam desenvolvem competências importantes como a escuta ativa, a expressão oral e a capacidade de argumentar respeitosamente. Essas habilidades são transferíveis para muitas outras áreas da vida acadêmica e profissional.

A escolha dos textos para o círculo de leitura pode variar amplamente, dependendo dos objetivos do círculo. Desse modo, pode-se optar por leituras clássicas, obras contemporâneas, artigos científicos ou qualquer outro material textual que se adéque aos interesses e ao nível de escolarização dos discentes. A diversidade de textos escolhidos pode ajudar a expandir os horizontes dos leitores, expondo-os a novas ideias, culturas e diversas formas de pensar.

Os círculos de leitura também contribuem para a formação de uma comunidade de leitores, pois através das discussões, além dos ganhos logicamente primários com as leituras e discussões, são produzidos laços e referências comuns, aproximando os integrantes, desdobrando-se, inclusive, muitas vezes, em relações de amizade e respeito mútuo. Esse sentido de comunidade pode ser particularmente enriquecedor, formativo, oferecendo suporte não somente intelectual, mas afetivo aos seus membros.

Para Cosson, por meio dos círculos de leitura, a aprendizagem se dá de maneira coletiva, ampliando “o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo” (Cosson, 2014, p. 139) e também estreitando os laços entre os leitores e fortalecendo a empatia com o outro. Para o autor, a prática do círculo de leitura é privilegiada, pois:

[...] ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições [...] (Cosson, 2014, p. 139).

Dessa forma, os círculos de leitura representam uma poderosa ferramenta pedagógica que vai além do simples ato de ler. Eles promovem o engajamento crítico com os textos, incentivam a socialização e o debate construtivo e apoiam o desenvolvimento pessoal e intelectual dos participantes. Assim, um círculo de leitura, ao reunir pessoas com o propósito comum de explorar e discutir textos, pode transformar profundamente a experiência de leitura individual em uma jornada coletiva de descoberta e aprendizado.

## 1.2 A alfabetização e o letramento

Hoje em dia, com o aumento da interação de telas digitais, a relação com a escrita e a leitura é um fenômeno mais presente na sociedade, submetendo todas as pessoas, independentemente da posição social, algo que acontece involuntariamente, independentemente de serem alfabetizadas ou não. Responder a esse fenômeno de modo pleno nos diversos espaços de circulação em que ele se dá é o que se chama prática social de letramento.

O letramento é, portanto, um conceito dado às práticas da língua escrita que se dá em diversos espaços sociais, para além dos limites do ambiente escolar. Sobre isso, Kleiman diz que: "‘Letramento’ é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana" (Kleiman, 2005, p. 5).

A escrita está presente em todos os eventos sociais das pessoas. Ou seja, quando se sai de casa se depara com a escrita em placas, letreiros, outdoors, jornais, revistas, panfletos, enfim, a escrita é um componente cotidiano da paisagem urbana e, por conseguinte, a leitura torna-se um imperativo para o entendimento e compreensão, por parte dos sujeitos, desse modo de comunicação designado escrita.

Nesta seção, objetiva-se revisitar o pensamento de estudiosos e pesquisadores dos estudos de letramento no âmbito da educação e dos estudos da linguagem, a fim de empreender posteriormente uma reflexão acerca do letramento filosófico, tentando realizar uma caracterização do Letramento Filosófico, promovendo uma aproximação do ensino de Filosofia e do processo de Letramento. Antes disso, pretende-se apresentar uma ideia do que seja esse processo chamado letramento.

A palavra letramento é um termo técnico, surgiu da palavra inglesa “literacy” (a condição de ser letrado) em decorrência de uma nova realidade social na qual não bastava somente saber ler e escrever, mas responder efetivamente às práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Letrado, então, não é mais “só aquele que é versado em letras ou literaturas”, e sim “aquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (Soares, 2012, p. 36).

Como qualquer outra palavra, o termo letramento nasce do aparecimento de um fato novo, ideia ou conceito a fim de abarcar os fenômenos emergentes. Assim, precisa-se de uma nova palavra/termo ou utiliza-se de palavras antigas, dando novos sentidos a elas. Nessa

perspectiva surgiu o termo Letramento (Soares, 2012). Em meados dos anos 80 surge esta palavra, em discursos de especialistas na área da educação. A primeira ocorrência se deu no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, quando diz que a língua falada culta “é consequência do letramento”.

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (Kato, 1986, p.7).

De acordo com Kato, o domínio da "norma-padrão"<sup>1</sup> está ligada ao processo de letramento. O domínio da língua falada institucionalmente aceita não apenas reflete o nível de letramento de um indivíduo, mas também é influenciado por ele. Nesse sentido, a escola, ao promover práticas de leitura, escrita e comunicação oral, contribui para a internalização das convenções linguísticas que caracterizam a norma padrão, capacitando os estudantes a participarem plenamente da vida social e acadêmica.

De acordo com a linguista e educadora Magda Soares, em seu texto *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*,

[...] é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem; (...) segundo Barton (1994, p. 6), foi nos anos de 1980 que *the new field of literacy studies has come into existence* (O novo campo de estudos sobre letramento surgiu.) (Soares, 2004, p. 06. Tradução nossa).

É interessante observar que os processos de alfabetização e de letramento são frequentemente vinculados um ao outro ao ponto de se causarem confusão acerca dos conceitos de cada um. Uma das primeiras obras a apresentar o termo letramento no Brasil é o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni (1988), que aborda tanto a alfabetização quanto o letramento, buscando diferenciar os dois processos.

---

<sup>1</sup> Nesse caso, o termo mais indicado é “Norma culta”. Para ver a diferença, consultar *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* (Bagno, 2012).

Nesse livro de Tfouni, pois, o letramento ganha estatuto de termo técnico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas.

Este tema é retomado posteriormente por Tfouni na obra *Letramento e alfabetização* (1995). Nesse texto, a aproximação entre os conceitos evidencia-se desde o título. Uma abordagem análoga é encontrada na coletânea organizada por Roxane Rojo, *Alfabetização e letramento* (1998), que também propõe uma diferenciação entre os dois conceitos, embora não completamente alinhada com a perspectiva de Tfouni.

Ângela Kleiman, na coletânea de textos *Os significados do letramento* (1995), também debate o conceito de letramento face ao de alfabetização, alternando entre os dois ao longo dos textos. Em *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), Kleiman busca conceituar e confrontar os dois processos - alfabetização e letramento.

Esses exemplos de abordagem do termo letramento destacam bem a disposição predominante na literatura especializada tanto no campo da linguística quanto da educação, apontamento de características que aproximam, mas que, fundamentalmente, diferenciam letramento de alfabetização.

É nesse contexto, portanto, como observado acima, que, a fim de descobrir os mistérios e facetas da leitura, bem como os fenômenos da Alfabetização e do Letramento, muitos estudos têm sido desenvolvidos no Brasil e no mundo. Cabe então aqui dedicar algum tempo para entendermos esses dois processos importantes na formação de leitores proficientes e cidadãos letrados.

Em que consiste a alfabetização, afinal? E o letramento? O que dizem esses estudiosos ao se trabalhar a questão do sucesso escolar atribuído a essas práticas como efeito do desenvolvimento dos aspectos linguísticos, cognitivos, culturais e sociais das crianças no processo de aquisição da leitura e escrita?

A alfabetização e o letramento são termos distintos, porém, necessitam de uma sintonia para que sejam alcançados. Enquanto a alfabetização refere-se ao processo pelo qual se desenvolve um conjunto de habilidade relacionado propriamente aos atos de ler e escrever, o letramento, por outro lado, diz respeito à capacidade dessa pessoa de utilizar as habilidades de leitura e escrita de maneira que lhe permitam participar plenamente das vivências e práticas socioculturais (Soares, 2004).

No entanto, é crucial ressaltar que esses processos são interdependentes e simultâneos, pois a alfabetização se desenrola dentro e por meio das práticas sociais de leitura e escrita, ou

seja, por meio das atividades de letramento. Por sua vez, o letramento só pode se desenvolver dentro e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, depende diretamente da alfabetização (Soares, 2004). Portanto, pode-se inferir que há uma estreita ligação entre os processos de alfabetização e letramento.

Porém, há pessoas que são alfabetizadas, mas não são letradas. Ou seja, que sabem ler e escrever, mas não fazem o uso ou não conseguem compreender nas práticas sociais (Soares, 2009). Por exemplo, quando uma pessoa sabe apenas ler e escrever o seu nome e pequenos textos, não significa que ela foi letrada, mas está alfabetizada de certa forma.

Uma pessoa alfabetizada e letrada refere-se ao indivíduo que consegue realizar a decodificação dos códigos da língua escrita e falada (ler e escrever), utilizando-a socialmente, praticando-a nas mais variadas interações sociais que existem na sociedade ou que dela são demandadas (Soares, 2009). Segundo a linguista, um indivíduo letrado é aquele indivíduo capaz de transformar o seu modo de pensar e agir, levando a um nível superior, seja, no aspecto social, cultural, cognitivo, linguístico, dentre outros aspectos.

A alfabetização, ainda que se pense concentrar no aprendizado do código escrito e na habilidade de decodificar palavras e textos, ao menos segundo a perspectiva sociolinguística, a alfabetização “é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua” (Soares, 2007, p. 20). É o caso da noção freireana de alfabetização<sup>2</sup>. Por sua vez, o letramento primariamente incorpora o uso e a função da escrita dentro de um contexto social. Trata-se de uma prática social complexa, que envolve muito mais do que a capacidade de ler e escrever no nível individual.

Sendo assim, o letramento está relacionado à capacidade de utilizar a linguagem escrita de forma crítica e reflexiva, questionando discurso dominantes, analisando fontes de informação e construindo conhecimento de maneira autônoma. Ele não se limita, conforme já destacado, portanto, ao domínio das habilidades fundamentais de leitura e escrita, mas diz respeito a indivíduos capazes de compreender, analisar e produzir textos de forma consciente

---

<sup>2</sup> De acordo com o *Dicionário Paulo Freire*, no seu verbete ALFABETIZAÇÃO: “No livro *A importância do ato de ler*, Freire retoma com muita clareza sua compreensão **sobre o conceito de alfabetização, acentuando que seu caráter deve ultrapassar os limites da pura decodificação da palavra escrita, pois “a compreensão crítica do ato de ler se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele”** (FREIRE 1982, p. 9).” Ainda no mesmo verbete, pode-se encontrar o seguinte: “Desta forma, apreender o texto exige a apreensão das relações entre este e o contexto, por isto, **a alfabetização é um “ato político e um ato de conhecimento, por isto mesmo um ato criador”** (p. 9), em que o alfabetizando é sujeito e não o objeto da alfabetização.” (Grifos nossos)

e contextualizada, contribuindo para sua participação ativa na sociedade e sua realização pessoal e profissional.

### 1.2.1 O Letramento Crítico

O Letramento Crítico (LC) emerge como uma competência essencial na contemporaneidade, fundamentada na habilidade de interpretar diversas modalidades de textos de forma ativa e crítica, bem como pensar a realidade de modo a compreendê-la e transformá-la. Essa abordagem vai além da mera decodificação das palavras, buscando compreender as dinâmicas sociais subjacentes aos discursos presentes nos textos. Nesse sentido, o LC não se limita à compreensão literal das mensagens, mas envolve uma análise profunda das relações de poder, desigualdade e injustiça que permeiam a sociedade.

Ainda que o termo letramento não fosse aplicado nos anos 1960-1970, conforme se fez notar, Paulo Freire foi um dos pioneiros do LC como conceito e prática. Seus escritos promoveram consistentemente práticas de letramento que enfatizavam a justiça social, a liberdade e a igualdade nas interações, ressaltando a importância do educador partir do mundo dos educandos a fim de produzir significação em todo o processo educativo.

Assim, Freire advogava pela percepção dos estudantes, pelos professores, como seres sociais, dotados de rica bagagem cultural que demanda ser reconhecida no diálogo educativo. Freire preconizava a problematização, caracterizada pelo uso de questionamentos críticos que confrontavam a realidade dos estudantes ou leitores com o conteúdo textual em análise. Sobre essa compreensão crítica do ato de ler, ele afirma que:

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2011, p.19)

A leitura crítica, característica central do LC, possibilita aos indivíduos uma compreensão mais ampla e contextualizada do mundo ao seu redor. Por meio dessa prática, os leitores são capacitados a questionar e problematizar as estruturas de poder presentes nos textos, identificando os discursos dominantes e as vozes marginalizadas. Dessa forma, o LC se torna uma ferramenta importante pela qual, desenvolvendo pensamento crítico, produz consciência social.

É importante ressaltar que o LC não se restringe apenas ao âmbito acadêmico, sendo, na verdade, em grande medida, antiacadêmico, pois possui implicações significativas no cotidiano dos cidadãos. Ao compreender as relações de poder e desigualdade presentes nos textos, os indivíduos estão mais aptos a se posicionarem de forma consciente e engajada sobre as questões da sociedade. Assim, o LC se revela como uma prática social basilar para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de promover mudanças radicais em seu entorno.

Nesse sentido, o LC desempenha um papel fundamental na promoção da educação para a cidadania. Ao desenvolver a capacidade dos estudantes de lerem criticamente os textos, os educadores contribuem para a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender e transformar radicalmente a realidade social. Dessa forma, o LC se apresenta como um elemento chave para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Acerca dessa discussão, Carbonieri afirma que

o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso (Carbonieri, 2016, p. 133).

O LC representa, assim, uma abordagem transformadora da leitura, que visa não apenas à compreensão superficial dos textos, mas à análise profunda das relações de poder e desigualdade presentes na sociedade. Por meio dessa prática, os sujeitos são capacitados a se tornarem agentes de mudança, contribuindo para a desconstrução de um edifício sólido de desigualdades profundas.

A relevância de adotar uma abordagem de ensino de Filosofia que priorize o desenvolvimento de habilidades de letramento crítico dos educandos reside na sua capacidade de promover a reconfiguração de identidades, subjetividades, narrativas, relações de poder e realidades na esfera social, juntamente com o trabalho de investigação do texto, sobretudo, por ele.

Assim, ao adotar uma perspectiva crítica, é viável ensinar não apenas a língua no contexto do código linguístico, mas também seu uso e funcionamento no dia a dia. Além disso, por meio da utilização de diversos gêneros textuais em sala de aula, é possível apresentar questões que instiguem reflexões e debates, contribuindo para a ampliação das práticas de construção de significados por parte dos alunos.

Para Kleiman (1995), os educadores devem reconhecer a importância de transitar do ensino das habilidades básicas de leitura e escrita para práticas que estimulem o uso ativo e crítico da linguagem escrita. Essa abordagem integrada pode contribuir para a formação de sujeitos mais preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais baseada em informação e conhecimento.

### **1.3 Letramento Filosófico: uma caracterização**

Embora não se pretenda chegar a uma conclusão definitiva aqui neste trabalho, ele espera contribuir para os estudos de Letramento Filosófico, apresentando uma caracterização do que seja letramento filosófico. Para tanto, pretende-se fazer uma aproximação com o que a área da Educação e os Estudos Linguísticos já produziram em termos de Letramento, considerando a escassez de trabalhos de pesquisa nessa área.

Desse modo, para esta pesquisa, o letramento filosófico quer referir-se à capacidade dos estudantes não somente de lidar com textos de filosofia, textos de um universo muito próprio da Filosofia, e outros textos, mas a habilidade e práticas sociais de leitura. Em outras palavras, trata-se da imersão dos estudantes no mundo da escrita filosófica, com a inserção desses sujeitos em práticas sociais, dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, o letramento filosófico constitui-se não somente um modo específico do letramento, focalizado na habilidade dos indivíduos de compreender, analisar e interpretar textos dos mais diversos gêneros que se inserem no contexto da filosofia, mas também das práticas sociais desse conhecimento adquirido na relação com a leitura e a escrita filosófica.

Esses textos, que apresentam conceitos e argumentos complexos, são centrais para a compreensão dos grandes debates, dos problemas e das questões fundamentais da disciplina filosófica. Diferentemente de outros tipos, os textos filosóficos demandam uma abordagem interpretativa cuidadosa e uma compreensão aprofundada das ideias e argumentos apresentados. Chauí, por exemplo, sobre o ensino de Filosofia e leitura filosófica de textos, afirma:

(...) a tarefa fundamental do ensino de Filosofia é contribuir para a formação do pensamento crítico. Isso significa dotar o aluno de ferramentas que o tornem cada vez mais de interpretar os textos, analisar os conceitos e, simultaneamente, compreender melhor o mundo, identificando as questões centrais da contemporaneidade e estabelecendo nexos e relações com outros momentos da história do pensamento humano (Chauí, 2016, p. 403).

Conforme citação, o trabalho educacional, inclusive, da Filosofia, é o de dotar o aluno de determinado arsenal discursivo a fim de possibilitar a compreensão a partir das questões fundamentais da contemporaneidade. No campo dos estudos da alfabetização e letramento, Soares (2014) nos explica que “um sujeito pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado”. Portanto, o letramento corresponde à leitura do mundo e precede a leitura da palavra, conforme Freire, que afirma que

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2011, p. 19).

Nesse sentido, o desenvolvimento do letrar para o pensar crítico a partir do ferramental filosófico consiste em desenvolver uma dimensão de compreensão de significados e de ressignificação constante, que vai além da habilidade prática e mecânica do conhecimento básico da leitura e da escrita, conforme já se afirmou neste trabalho.

No letramento filosófico, os estudantes são levados a se implicarem de forma crítica e reflexiva com as obras de filósofos, como: Platão, Aristóteles, Kant, Nietzsche, entre outros, bem como diferentes gêneros textuais. Isso implica não apenas capacidade de compreender o significado literal dos textos, mas também na habilidade de identificar e avaliar os seus argumentos, seus conceitos e seus pressupostos e relacionar com a sua realidade, com o seu mundo.

O letramento filosófico engloba o desenvolvimento de competências específicas, como a análise de textos argumentativos, a identificação de falácias lógicas, a formulação de argumentos coerentes e a articulação de ideias de forma clara e precisa. Tais habilidades são basilares para o exercício e a prática do pensamento crítico.

Uma característica importante do letramento filosófico, vale ressaltar, é sua ênfase na reflexão e no diálogo. Os textos filosóficos – e aqueles de teor filosófico<sup>3</sup> - frequentemente

---

<sup>3</sup> O texto de “teor filosófico” é um texto não propriamente filosófico, mas que pode ser lido filosoficamente pelas questões que suscita. Ou seja, são textos que exploram conceitos, ideias, reflexões e questionamentos profundos acerca da existência, realidade, conhecimento, valores éticos e morais e significados da vida. A literatura é um campo repleto desses textos. Eis alguns pouquíssimos exemplos de textos de teor filosófico: O estranho

suscitam questões complexas e provocativas sobre a natureza da realidade, da moralidade, da política e do conhecimento, incentivando os leitores a refletirem sobre suas próprias crenças e valores e a se engajarem em debates intelectuais construtivos.

É em razão desses mecanismos que o letramento filosófico não se limita à compreensão passiva de textos, mas também relaciona-se à capacidade de produzir modos de pensar filosóficos. Assim, os indivíduos que desenvolvem suas habilidades de letramento filosófico são capazes de formular e expressar suas próprias ideias e pensamentos de forma mais clara, mais coerente e mais fundamentada. Conforme Vizzoto:

A leitura [...] É problematização, reflexão, interpretação e desenvolvimento de consciência crítica sobre o que é lido. É produção conceitual. Não é, portanto, um processo mecânico e maçante. É uma conversa, um diálogo com o autor, em que ocorre o choque com o desconhecido, gerando pesquisa e a construção de um novo conhecimento, sendo possível posteriormente, a produção da escrita filosófica (Vizzoto, 2020, p. 45).

Um outro aspecto importante ainda do letramento filosófico é sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica dos indivíduos. Ao se familiarizarem com os textos e métodos da filosofia, os leitores tornam-se aptos a pensar de forma mais autônoma, bem como dialogar com as autoridades de modo menos subalternizado, podendo ainda rever dogmas estabelecidos e buscar respostas menos definitivas para questões fundamentais.

É fundamental destacar também que o letramento filosófico não se restringe apenas ao ambiente acadêmico, mas tem relevância para a vida cotidiana dos indivíduos. As habilidades desenvolvidas por meio do letramento filosófico, como o pensamento crítico, a análise argumentativa e a capacidade de reflexão ética, são valiosas em diversos contextos, incluindo a tomada de decisões, a resolução de problemas e a participação ativa na sociedade.

Pode-se ainda afirmar que o letramento filosófico desempenha papel decisivo no desenvolvimento intelectual e humano dos indivíduos, capacitando-os a compreender, analisar e participar dos debates filosóficos de forma significativa e bem informada. Essa habilidade não apenas enriquece a experiência pessoal dos leitores, mas também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão ética.

Portanto, o letramento filosófico proporciona a leitura crítica de mundo bem como a prática social das letras e palavras, demonstrando que tudo está articulado e entrelaçado com o

---

misterioso (Mark Twain); Senhor das moscas (William Golding); O estrangeiro (Albert Camus); Notas do Subsolo (Dostoiévski); A insustentável leveza do ser (Milan Kundera); O pequeno príncipe (Exupéry); Água viva (Clarice Lispector); Memórias Póstumas de Brás Cubas e Quincas Borba (Machado de Assis) etc.

mundo, que não há algo solto, inerte e sem significado, mas em constante movimento com a realidade. Ou seja, por meio dessa abordagem é possível verificar que as percepções de mundo percorrem ações e práticas do cotidiano, pois não é possível que o letramento esteja apenas em um objeto, um acontecimento, algum fato ou algum processo, mas na prática social dos indivíduos.

#### **1.4 A leitura do mundo precede a leitura da palavra: Paulo Freire e o círculo de cultura como referência para o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico**

Nesta seção será abordado um aspecto da obra freireana, qual seja, o Círculo de cultura, proposta educativa pensada inicialmente como processo de alfabetização em uma perspectiva crítica, relacionada à democratização da cultura. A estratégia tinha como fim educar mulheres e homens para que não se comportassem como “pacientes”, mas como “sujeitos” que participam ativamente e criticamente dos processos. Todavia, o círculo de cultura passou a ser utilizado em várias áreas do conhecimento humano a fim de desenvolver diferentes conteúdos numa perspectiva transformadora (Freire, 2023).

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no ano de 1921, em Recife, Brasil. Aos 22 anos, ingressou na Faculdade de Direito. Declarou-se educador progressista em 1958, no segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro. Na oportunidade, propôs que a educação de adultos deveria pautar-se na realidade dos educandos e das educandas, a fim de superar um modelo mecânico de alfabetização.

Na década de 1960, Freire engajou-se nos Movimentos de Educação Popular, sendo um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP), na capital Recife. A partir da concepção de “educação como prática libertadora”, ele desenvolveu um método de alfabetização de adultos denominado *Método Paulo Freire*, no qual os círculos de cultura, diálogo e a conscientização constituíam-se elementos fundamentais para a alfabetização. Dito de outra forma, primeiro os homens e mulheres leem o mundo, para depois lerem as palavras. Em 1963, o Método Paulo Freire foi aplicado em Angicos, Rio Grande do Norte, alfabetizando 300 trabalhadores em 45 dias. A partir dessa experiência, Freire tornou-se conhecido em todo o país.

Aos 43 anos, partiu para o exílio, em razão da deflagração da ditadura civil-militar no Brasil em 1964, permanecendo a maior parte desse tempo no Chile. Foi nesse período que Freire escreveu sua obra de maior repercussão, a *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2020),

escrita entre 64 e 68, e teve a primeira edição publicada no Brasil em 1974 e continua tendo novas tiragens, mais de 25 anos após a morte do Patrono da Educação brasileira.

A *Pedagogia do Oprimido* foi traduzida e publicada em mais de 20 idiomas. Seus escritos, discursos e personalidade o lançaram mundo afora, tornando-o conhecido em vários países, tendo vivido alguns anos nos Estados Unidos e na Suíça, onde também foi professor. Em 1979, volta ao Brasil, iniciando uma jornada acadêmica na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Dois anos após a morte de sua primeira esposa, Elza Freire, casa-se com Ana Maria Araújo (Nita Freire), com quem viveria até o fim da vida. Paulo Freire faleceu em maio de 1997, aos 75 anos de idade.

O professor e filósofo Walter Kohan na Apresentação de seu *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica* faz a seguinte apreciação de seu biografado:

Paulo Reglus Neves Freire, ou melhor, Paulo Freire, é uma figura extraordinária não apenas para a educação brasileira, mas também para a educação latino-americana e mundial. Suas contribuições não se limitam a uma obra escrita, muito menos a um método, sequer a um paradigma teórico, mas dizem respeito também a uma prática e, de um modo mais geral, a uma vida dedicada à educação, uma vida feita escola, uma escola de vida, ou seja, uma maneira de ocupar o espaço de educador que o levou de viagem pelo mundo inteiro fazendo escola, educando em países da América Latina, nos Estados Unidos, na Europa, na África de língua portuguesa, na Ásia e na Oceania (Kohan, 2019, p, 15).

A pedagogia educacional freireana não é somente um inestimável legado cultural para a humanidade, mas também uma crítica ao modelo tradicional de educação, cujo cabedal bibliográfico encontra-se inspirado nas concepções teóricas de John Dewey, Karl Marx, Ivan Illich, Carl Rogers, Antonio Gramsci, Mao Tsé-Tung, Anísio Spínola Teixeira, Jean Paul Sartre, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Louis Althusser, Jacques Maritain, Álvaro Vieira Pinto, Simone Weil, Frantz Fanon, Amílcar Cabral, entre outros.

Para o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico, processo de intervenção como prática, a fim de que sejam ampliadas a leitura do mundo e da palavra dos estudantes do Ensino Médio do C.E. Lucília Moreira, o Círculo de Cultura cumpre um papel relevante como referência para o processo de letramento filosófico como prática social, pois o círculo de cultura centra-se enfaticamente no diálogo e na emancipação das pessoas na perspectiva da educação como prática de liberdade (Freire, 2023).

O educador Paulo Freire busca a coerência entre a conscientização e a reflexão humana, ao sair em defesa da mudança do ser humano e de seu próprio contexto/realidade. Para tanto, ele vivifica a necessidade da produção da autonomia, da emancipação.

Para Freire, a liberdade, a autonomia e a emancipação se inserem em uma posição de luta na qual o sujeito ao assumir a sua presença no mundo, assume também a sua responsabilidade ética, histórica, política e social, distanciando-se de uma mera condição de objeto condicionado, para tornar-se, portanto, protagonista e sujeito da História e da sua presença nela. Assim, “presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (Freire, 2007, p. 54).

Nesse sentido, para Freire, essas categorias provêm de uma educação que vise formar para a consciência crítica, isto é, uma educação que promova e assuma uma postura crítica, ativa, criativa e necessária para despertar, de forma respeitosa e dialógica, a construção de conhecimentos e do pensamento crítico. Portanto, a liberdade, a autonomia e a emancipação são muito relevantes para o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico e, por conseguinte, para a formação crítica dos estudantes participantes do círculo.

A consciência crítica é formada através do desenvolvimento das potencialidades pessoais, havendo o comprometimento com constantes mudanças sociais. Portanto, considera-se que o diálogo pode enriquecer a reflexão crítica de um modo autêntico, pois a comunicação demonstra o sentido da vida humana (Freire, 2001). É nesse sentido que a proposta freireana entende que a educação deve ser concebida como prática para a liberdade, ou seja, os processos ensino-aprendizagem devem prezar pela emancipação humana e construção de um conhecimento holístico e contextualizado, pois só assim é possível superar o estado de opressão e desigualdade vigentes. Dessa maneira, Freire desenvolve em toda sua obra, bem como na *Pedagogia do Oprimido*, as categorias da criticidade, dialogicidade, problematização, politização, humanização e conscientização.

Dessas categorias, o educador pernambucano dá destaque à problematização:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres do mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tanto mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, [...] provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais,

como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja (Freire, 2020, p. 98).

Em outras palavras, a problematização em Freire é apresentada como uma epistemologia que claramente manifesta sua dimensão política no contexto da prática educativa, ou seja, consubstanciando-se uma visão de educação como prática de liberdade.

Nesse sentido, Freire concebe a problematização não somente como um método de ensino, mas como uma perspectiva que engloba a compreensão do mundo, da natureza humana e da dinâmica social, reconhecendo assim que a educação não se limita à mera transmissão de conhecimento, mas ao mesmo tempo representa um ato político.

É como parte desse projeto de educação libertadora que o círculo de cultura – não criado, mas recriado por Paulo Freire e Elza Freire e sua primeira equipe no Nordeste – elimina a hierarquia de saberes e transforma a palavra de quem fala e o silêncio atento de quem escuta, de uma ação de poder em um gesto de partilha. Ou seja, torna-se a arquitetura social do diálogo (Spigolon; Campos, 2016).

O círculo de cultura foi uma metodologia fundamental desenvolvida por Paulo Freire em seu trabalho revolucionário no campo da educação. Esta abordagem pedagógica, amplamente utilizada em sua prática educacional e influenciadora de muitas outras, tem suas raízes na conscientização e na emancipação dos oprimidos. Em essência, o círculo de cultura é um espaço de diálogo e reflexão, em que educadores e aprendizes se reúnem para discutir questões relevantes para suas vidas e contextos sociais.

O educador pernambucano faz referência aos Círculos de Cultura em diferentes momentos de sua obra. Em seu *Essa escola chamada vida* (Freire; Betto, 1985), em que os autores Paulo Freire e Frei Betto são entrevistados pelo repórter Ricardo Kotscho, encontra-se um longo depoimento sobre os Círculos. Segue um trecho:

[...] Dentro do MCP, então, aprofundei e sistematizei, em parte, algumas das perguntas que vinha me fazendo no SESI. Me lembro, por exemplo, que agora já dentro do MCP coordenava um projeto que se chamava “Círculos de Cultura” e “Centros de Cultura”.

[...] *O círculo de cultura era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. Aí eu havia aprendido muito com a experiência do SESI. Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na Pedagogia do oprimido, chamei de “temas de dobradiça” — assuntos que se inseriam*

*como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. Porque acontece o seguinte: é que, indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber.*

Uma das tarefas do chamado intelectual que a gente pode ser, uma delas é exatamente ver que, entre o tema “A” proposto pelo grupo e o tema “B” haveria um tema “A-B”. Precisariamos de algo que nos possibilitasse a passagem da fronteira entre o “A” e o “B”. E isso é um dos trabalhos do intelectual, do educador comprometido. É ele ver como é possível viabilizar a compreensão mais crítica da temática proposta pelo povo. Isso era o círculo de cultura (Freire; Betto, 1985, p. 14, grifos nossos).

Em várias outras oportunidades, em sua vasta obra, Freire retoma e explica o conceito de Círculos de Cultura. Em *Cartas a Cristina*, por exemplo, observa-se a diferença entre Centros de Cultura e Círculos de Cultura. Assim, os primeiros

*eram espaços amplos que abrigavam em si círculos de cultura, bibliotecas populares, representações teatrais, atividades recreativas e esportivas. Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construía novas hipóteses de leitura do mundo (Freire, 1994, p. 155, grifo nosso).*

Freire viu o círculo de cultura como uma ferramenta vital para promover a conscientização política e social entre as pessoas das camadas menos privilegiadas da sociedade, permitindo-lhes entender criticamente sua realidade e agir para transformá-la. Dentro desse contexto, o papel do educador é o de um facilitador, que guia as discussões sem impor sua própria visão de mundo. Ou seja, o educador atua como um mediador, estimulando o pensamento crítico e encorajando a participação igualitária de todos os membros do grupo.

Uma característica importante do círculo de cultura é sua abordagem dialógica, em que o diálogo é valorizado como um meio de construir conhecimento coletivo e promover a conscientização. Os participantes são incentivados a compartilhar suas experiências, opiniões e perspectivas, e a ouvir atentamente os outros, criando assim um ambiente de respeito mútuo e colaboração.

O Círculo de Leitura e Letramento Filosófico pretende realizar exatamente essa proposta interativa e, portanto, isso tem início desde o momento de sua formação, levando em consideração os princípios de um Círculo de Cultura, que pretende de maneira especial a interação plena.

Ainda sobre o Círculo de Cultura, no prefácio de *Educação como prática de liberdade*, Francisco C. Weffort afirma o seguinte:

O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (Weffort *in* Freire, 2023, p. 13).

Além disso, o círculo de cultura tem uma dimensão prática, onde os participantes são encorajados a identificar problemas em suas comunidades e a buscar soluções coletivas para enfrentá-los. Essa prática de ação-reflexão-ação é fundamental para o processo de conscientização, pois permite que os indivíduos passem da reflexão crítica à ação transformadora.

Outro aspecto crucial do círculo de cultura é sua ênfase na alfabetização como um meio de empoderamento. Freire acreditava que a educação deveria capacitar as pessoas a ler o mundo criticamente para que pudessem transformá-lo. Assim, o círculo de cultura não se limita à alfabetização literal, mas também busca desenvolver habilidades de leitura crítica e conscientização dos sujeitos.

Ao promover a participação ativa e a colaboração entre os membros do grupo, o círculo de cultura também contribui para o fortalecimento da comunidade e o desenvolvimento de laços sociais mais coesos. Essa dimensão comunitária é fundamental para a construção de uma consciência coletiva e para a mobilização política.

Além disso, o círculo de cultura pode desempenhar um papel importante na promoção da diversidade e da inclusão, proporcionando um espaço onde diferentes vozes e perspectivas são valorizadas e respeitadas. Isso ajuda a combater a marginalização e a exclusão social, promovendo um espaço mais justo e igualitário, pois um Círculo de Cultura é

a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre a sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências (Freire, 2023, p. 180).

Considerando as características apresentadas do círculo de cultura de Paulo Freire até aqui fica claro que se trata muito mais do que uma simples técnica educacional. É uma abordagem pedagógica profundamente enraizada na busca pela justiça social, pela emancipação dos oprimidos e pela construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Ao promover o diálogo, a reflexão crítica e a ação coletiva, o círculo de cultura

capacita as pessoas a entenderem e transformarem seu mundo, contribuindo, assim, para a construção de um futuro mais justo e humano.

É, portanto, a partir do modelo do Círculo de Cultura freireano e de seus princípios e finalidades que o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico pretende ser uma prática de intervenção pedagógica e filosófica que enfatiza a leitura reflexiva e crítica como ferramenta privilegiada para o ensino de filosofia. Desse modo, a leitura, no círculo de letramento, não é concebida apenas como atividade passiva de absorção de informações, mas como processo ativo de prática social e engajamento intelectual com textos filosóficos e textos não filosóficos sob a perspectiva filosófica.

### **1.5 A comunidade de investigação de Lipman como referência para o círculo de leitura e letramento filosófico**

Nesse processo de pensar e sistematizar a proposta de intervenção ao desafio com a leitura dos jovens estudantes do C.E. Lucília Moreira, qual seja, o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico, outro ferramental escolhido, realizando um movimento de aproximação com o Círculo de Cultura freireano, foi a Comunidade de Investigação de Mathew Lipman, uma prática de investigação em comunidade como metodologia educacional baseada no pensamento do psicólogo russo Vygotsky.

Matthew Lipman foi filósofo e educador, conhecido por sua contribuição para a filosofia para crianças. Lipman nasceu em 24 de agosto de 1923, em Vineland, no estado de Nova Jersey, Estados Unidos. Ele se formou na Universidade de Columbia, onde obteve seu bacharelado, mestrado e seu doutorado em filosofia. Lipman começou sua carreira acadêmica lecionando filosofia em algumas universidades, entre elas a Universidade de Harvard e a Universidade de Columbia. Sua experiência no magistério superior foi fundamental, porém, sua vida profissional tomou um novo rumo quando se interessou pelo desenvolvimento do pensamento crítico em crianças.

Assim, a virada na carreira de Lipman ocorreu nos anos 1960, quando, ao perceber as limitações do ensino tradicional em fomentar o pensamento crítico e a capacidade de raciocínio nos estudantes. Foi, então, que fundou o programa de Filosofia para Crianças. Esse programa inovador tinha como objetivo introduzir o ensino de filosofia desde o ensino fundamental, com o intuito de desenvolver habilidades de pensamento crítico e reflexão filosóficas entre os jovens. Para isso, Lipman criou materiais didáticos específicos, incluindo

livros e currículos que promoviam diálogos filosóficos guiados, estimulando as crianças a pensar de forma mais crítica e autônoma.

Além de seu trabalho direto com o programa Filosofia para Crianças, Lipman publicou diversos livros e artigos que exploravam a relação entre pensamento, educação e a prática filosófica. Ele também ajudou a estabelecer o Instituto para o Avanço da Filosofia para Crianças na Universidade Estadual de Montclair, onde continuou a ensinar e expandir seu programa. Matthew Lipman faleceu em 26 de dezembro de 2010, mas seu legado perdura, com seu programa sendo adotado em várias escolas ao redor do mundo, influenciando profundamente a educação filosófica contemporânea.

Lipman acreditava que a filosofia deveria ser ensinada desde cedo, como uma forma de ajudar as crianças a desenvolverem habilidades críticas de pensamento e a se tornarem cidadãos mais reflexivos e responsáveis.

Assim, ele e dois outros professores, Ann Margaret Sharp (professora do Departamento de Fundamentos de Educação) e Frederick Oscanyan (professor especializado em Lógica) fundaram na década de 70 do século passado o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children – IAPC* – uma organização dedicada a difundir a filosofia para crianças em escolas e comunidades (Azevedo; Zanotto, 2021).

Uma das contribuições mais importantes de Lipman foi o desenvolvimento de um método de ensino chamado "Comunidade de Investigação". Neste método, os alunos se reúnem em grupos para discutir questões filosóficas, como as noções de justiça, de beleza, de verdade, de moral, etc. O objetivo, portanto, é incentivar a reflexão crítica e o diálogo colaborativo entre os alunos participantes da “comunidade” (Lipman, 1994).

O Programa de Filosofia para Crianças (FpC) ganhou força a partir do final dos anos de 1960 nos Estados Unidos. Trata-se de um programa cuja abordagem educacional tem como finalidade ensinar filosofia para crianças, cultivando o pensamento crítico, a reflexão e o diálogo em grupo.

Lipman, insatisfeito com o sistema educacional norte americano da década de 60, denominado por ele paradigma padrão da prática normal – consistia na transmissão, pelo professor, de conhecimentos aos alunos, cabendo a estes apenas a absorção de um conhecimento pronto, inflexível e inequívoco por intermédio das informações que lhe são passadas – elabora um programa de ensino de filosofia que pudesse suprir as dificuldades de

seus alunos, relativas à capacidade de ler, interpretar, inferir, construir sentenças e fazer julgamento.

O Programa FpC teve a influência de propostas pedagógicas de vários filósofos, psicólogos e educadores, e, dentre os quais: Platão, Aristóteles, Husserl, Kuhn, George Mead, William James, Charles Sander Peirce, Lyotard, Wittgenstein, Montaigne, Russell, Jean Piaget. Todavia, segundo Brocanelli, há um grupo de maior destaque, que inclui: “Sócrates, juntamente com o pensamento da filosofia grega, John Dewey e o pragmatismo norte-americano e, por fim, Lev Semionovich Vygotsky com sua teoria histórico-cultural” (Brocanelli, 2010, p. 37).

Lipman acreditava que as crianças são capazes de pensar filosoficamente – a criança é uma espécie de “filósofa natural”, sobretudo quando inicia a fase dos “por quês” – e que essa habilidade pode ajudá-las a desenvolver sua autonomia moral e intelectual. Assim, a filosofia para crianças é uma forma de educação que busca já na tenra infância produzir meios de formar cidadãos mais críticos, criativos e responsáveis. Assim, Lipman propõe que a finalidade da filosofia com crianças é iniciá-las nos temas e na forma criteriosa de uma discussão filosófica, isto é:

[...] o objetivo não é desmover os estudantes levando-os ao relativismo, mas encorajá-los a empregar as ferramentas e métodos de investigação para que possam, competentemente, avaliar evidências, detectar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses e empregar critérios até que percebam as possibilidades de objetividade com relação a valores e fatos (Lipman, 1990, p. 22).

Sumariamente, o programa apresenta um material didático específico, composto de livros de leitura – romances ou novelas filosóficas – destinados aos alunos e manuais de instrução destinados aos professores, além de uma metodologia adaptada ao emprego desse material para “aplicação” da comunidade de investigação.

A Comunidade de Investigação, termo presumivelmente cunhado por Charles Sanders Peirce, é um método de ensino desenvolvido por Lipman para promover a filosofia para crianças. É uma abordagem colaborativa em que os alunos se reúnem em grupos para discutir questões filosóficas (Lipman, 1995).

De acordo com esse método, os alunos são conduzidos a se implicarem ativamente na investigação da temática em discussão, formulando perguntas, compartilhando suas ideias e pensamentos e ouvindo as diferentes perspectivas de seus pares. O professor desempenha o papel de mediador, ajudando a guiar as discussões e estimulando o pensamento crítico.

Nesse sentido, a Comunidade de Investigação cria um espaço seguro e respeitoso para as crianças expressarem suas opiniões e desenvolverem habilidades de argumentação. Os alunos aprendem a ouvir atentamente, a considerar diferentes pontos de vista e a fundamentar lógica e racionalmente suas opiniões.

Além de promover o pensamento crítico, a Comunidade de Investigação também desenvolve habilidades sociais importantes, como respeito mútuo, empatia e colaboração. As crianças aprendem a trabalhar juntas, respeitando as diferenças e construindo conhecimento coletivamente. Portanto, de acordo com tal método:

Elas acatarão as regras da discussão acadêmica (ou gradualmente aprenderão a fazer isso); elas ouvirão umas às outras, sempre preparadas para dar as razões de seus pontos de vista e a pedir pelas razões de seus colegas; elas virão a apreciar a diversidade de perspectivas entre seus colegas e a necessidade de ver as questões dentro de um contexto. O seminário de investigação de valores servirá como um modelo de racionalidade social; elas irão internalizar suas regras e práticas, e isso virá a ser estabelecido em cada uma delas como reflexão, consideração e ponderação (Lipman, 1990, p. 77).

Por meio da Comunidade de Investigação, as crianças são encorajadas a questionar, refletir e explorar temas filosóficos relevantes para suas vidas. Esse método produz uma perspectiva plural, estimulando o pensamento autônomo, a curiosidade intelectual e o desenvolvimento moral das crianças. Ele tem sido adotado em escolas ao redor do mundo como uma abordagem eficaz, pretendendo contribuir para o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos desde a infância.

Para que a comunidade possa efetivamente desempenhar essa função, não consiste em promover com os alunos uma discussão ou conversa qualquer, mas um diálogo que precisa ser organizado com base em determinados princípios essenciais:

(...) é necessário percebermos que a comunidade de investigação não é algo sem objetivos. É um processo que objetiva obter um produto – a partir de algum tipo de indeterminação ou julgamento, não importando o quanto isso possa parecer parcial ou experimental. Em segundo lugar, o processo possui um sentido de direção; movimenta-se para onde o argumento conduz. Em terceiro, o processo não é meramente uma conversação ou discussão; é dialógico. Isto significa que possui uma estrutura. (...) a investigação possui suas normas de procedimento cuja natureza, na sua maior parte, é lógica. Em quarto lugar, precisamos considerar um pouco mais atentamente como a criatividade e a racionalidade se aplicam à comunidade de investigação (Lipman, 1995, p. 332).

As comunidades de investigação são, portanto, não apenas um exercício reflexivo, mas também uma prática que envolve a orientação dos sujeitos em direção a elementos mais objetivos que podem mediar as subjetividades e estabelecer uma base comum e mais sólida

para a construção do conhecimento. Nesse sentido, o papel do professor ou professora é de suma importância.

Tendo isso em vista, o docente deve estar atento a uma variedade de aspectos, incluindo: a participação dos estudantes nas contribuições dos colegas e em suas próprias intervenções; a organização das ideias individuais em cada intervenção e das ideias coletivas ao longo do diálogo (como, por exemplo, quando duas ideias se contradizem ou se complementam, quando surge um questionamento ou uma afirmação, quando uma nova informação desafia as conclusões anteriores, quando há múltiplas interpretações para uma mesma questão, palavra ou ideia, etc.); os momentos mais apropriados para intervir, comentar, explicar ou fazer perguntas, e os momentos em que é mais adequado permitir que o diálogo prossiga entre os próprios estudantes; outras oportunidades pedagógicas e temáticas que surgem durante uma investigação; os aspectos sociais e subjetivos que precedem, permeiam e que podem seguir a investigação; entre outros que podem ser delineados no projeto de Lipman ou que podem surgir em cada contexto de sala de aula.

Considerando tudo isso é que o método da Comunidade de Investigação, proposta por Matthew Lipman, mostra-se um ferramental significativo para o desenvolvimento do Círculo de Leitura e Letramento Filosófico. Assim, cotejando essa referência com a do Círculo de Leitura de Paulo Freire, indicada anteriormente, pretende-se realizar uma aproximação, explorando a relevância e eficácia dessa abordagem, sobretudo em suas bases práticas, a fim de embasar o nosso projeto de leitura e letramento.

Neste capítulo, pretendeu-se apresentar a fundamentação teórica que embasará o Círculo de Leitura e Letramento filosófico, projeto a ser desenvolvido no Centro de Ensino Lucília Moreira, escola de educação da rede estadual, no ensino médio, como atividade de intervenção no chão da sala de aula de filosofia. Para tanto, debruçou-se nos estudos de letramento, bem como intentou-se pensar o que é o letramento filosófico. Além disso, visitou-se brevemente o pensamento de Paulo Freire, mais precisamente o seu Círculo de Cultura, e, igualmente, a Comunidade de Investigação do filósofo Mathew Lipman.

## **2 ENSINO DE FILOSOFIA: AFINAL, O QUE PRECONIZAM OS DISPOSITIVOS LEGAIS, DA LDB À BNCC?**

O ensino de Filosofia no ensino médio no Brasil tem passado por transformações significativas desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes gerais para a educação brasileira. A reintrodução da Filosofia como disciplina obrigatória se deu em 2008 por meio da Lei nº 11.684/2008, marcando um ponto de inflexão importante nesse processo e refletindo, assim, um reconhecimento da importância de se oferecer aos estudantes brasileiros uma formação que inclua o pensamento crítico e reflexivo propiciado pelos estudos filosóficos.

Este movimento legislativo reconhece a contribuição da Filosofia para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, capazes de refletir sobre questões éticas, políticas e sociais. Dessa forma, a inclusão da Filosofia no currículo escolar se alinha ao propósito de preparar os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, vai além ao definir competências e habilidades específicas que devem ser desenvolvidas no ensino de Filosofia. A BNCC enfatiza a necessidade de os estudantes aprenderem a argumentar filosoficamente e a desenvolver uma postura investigativa e reflexiva, considerando diferentes doutrinas filosóficas e seu impacto em diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cotidiana.

Assim, a legislação brasileira – da LDB à BNCC – configura um arcabouço que não só pretende legitimar como também orientar o ensino de Filosofia, procurando garantir que esse ensino contribua efetivamente para a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente sobre si mesmos e o mundo ao seu redor, ou seja, dito ainda de outra forma, indivíduos filosoficamente letrados.

Nesse plano de mudanças curriculares constantes na perspectiva educacional brasileira, os dispositivos legais, documentos que orientam os vários componentes curriculares, no ensino médio, foram elaborados e têm sido revistos. Dentre tais documentos, interessam para este trabalho aqueles que regulam e regem as diretrizes curriculares para este nível de ensino, mais especificamente para a disciplina de Filosofia.

Nesse sentido, seccionou-se este capítulo a fim de que se possa dedicar alguma atenção a cada um dos seguintes documentos, quais sejam, a *Lei de Diretrizes e Bases da*

*Educação Nacional (LDB, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).*

Não se pretende aqui realizar qualquer problematização dos dispositivos legais ora explorados, mas apresentar elementos imprescindíveis para a defesa da Filosofia na escola básica, sobretudo na escola de Ensino Médio, atestando o valor do filosofar para o alcance daquilo que se almeja dos egressos e egressas dessa última etapa da educação básica, conforme destaca a professora Patrícia Del Nero Velasco no prefácio de *Lipman e os dispositivos legais para a Filosofia no Ensino Médio: aproximações*, a saber: “o desenvolvimento do pensamento crítico; a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; a ressignificação e valores e ações; a autonomia do pensar e no agir; a formação cidadã” (Velasco, 2021, apud Silva, 2021, p. 08).

## **2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**

O processo de discussão e incorporação da disciplina Filosofia no currículo nacional brasileiro, na verdade, trata-se de um processo de reinserção de um componente curricular que na década de 1960 foi considerada facultativa, o que, na prática, equivaleu a seu desaparecimento das instituições de ensino. A Filosofia deixou de ser disciplina obrigatória em 1961 (Lei n. 4.024/61), e excluída do currículo escolar oficial (Rodrigues, 2018, p. 15).

No ano de 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), determinou-se que ao final do ensino médio o educando deveria “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (LDB n. 9.394/96, art. 36). Cabe destacar que, diferentemente de demais conteúdos, a Filosofia não recebe um tratamento de disciplina, mantendo-se, portanto, no conjunto dos temas ditos transversais (Rodrigues, 2018, p. 15).

No documento de 1996, na sua sessão IV, que trata do Ensino Médio, art. 35, pode-se ler acerca das finalidades da última etapa da educação básica:

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

**III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;**

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Carneiro, 2015, p.420, grifo nosso).

Pode-se observar que o art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases pretende esboçar aquilo que é esperado do estudante do Ensino Médio ao longo de sua formação. Nesse sentido, vale destacar o inciso III que se refere ao aprimoramento do educando como pessoa humana, com foco especial na formação ética e no desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Portanto, esse objetivo é fundamental para entender a relevância e a necessidade do ensino de Filosofia e do letramento filosófico nessa etapa da educação básica.

Nesse sentido, vale lembrar Lipman no seu *O pensar na educação* e apresentar sua forma de projetar o papel da Filosofia na Educação Básica, destacando como ele lembra, que “A escola é um campo de batalha pois é, mais que qualquer outra instituição social, aquela que fabrica a sociedade do futuro, [...]” (Lipman, 1995, p. 19).

A filosofia, portanto, é crucial para a formação ética dos estudantes, pois propicia um espaço-tempo de debates sobre valores, moralidade e conduta humana, ou seja, os estudantes aprendem a refletir sobre o que consideram certo ou errado e a fundamentar suas opiniões com argumentos lógicos e racionais. Ela, igualmente, desenvolve a autonomia intelectual, pois envolve a habilidade de pensar por si mesmo, fazer julgamentos independentes e ser menos suscetível à manipulação.

O pensamento crítico é uma das habilidades mais enfatizadas no ensino de filosofia, pois permite que os alunos analisem argumentos, identifiquem falácias, ponderem evidências e construam argumentações válidas. Este tipo de pensamento é fundamental não apenas para a vida acadêmica, mas também para o exercício da cidadania ativa, pois capacita os indivíduos a questionar informações, a tomar decisões informadas e a participarem de maneira eficaz e crítica da vida social e política fazendo uso social do conhecimento filosófico.

Ainda na lei n. 9394/96 destaca-se o art. 36, que trata da organização curricular do Ensino Médio, em que indica de maneira mais precisa a conceituação que dá a essa etapa de escolarização:

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da

sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

**IV – serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.**

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – (Revogado).

§ 2º. (Revogado).

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. (Revogado) (Carneiro, 2015, p.432, grifo nosso)

A Lei de Diretrizes e Bases, por meio desse desdobramento normativo, promove uma inovação de extrema relevância. Ou seja, define como dimensão basilar do Ensino Médio uma formação geral, isto é, uma formação básica que consiste em compor um currículo pelo qual o estudante desenvolva autonomia de pensar e substitua a pedagogia formalista nos conteúdos e ortodoxa nos métodos e na avaliação por uma conduta crítica e criativa, face aos conhecimentos apresentados pelas várias disciplinas do currículo.

Sobre a inclusão de Filosofia, que aconteceria em 2008, conforme mencionado anteriormente, Carneiro faz a seguinte interpretação em sua *LDB fácil*, a saber:

[...] Pelo estudo da Filosofia, o estudante vai penetrar na natureza da realidade e da significação dos seus códigos, vai compreender as condições efetivas da construção do ser histórico, vai penetrar, criticamente, no mundo do conhecimento e em toda a sua estrutura axiológica e vai, por fim, equipar-se de instrumental ético imprescindível para o estabelecimento das possibilidades e dos limites humanos.

Pela agregação dos diversos conhecimentos adquiridos na escola, agora fortalecidos pela visão crítica que a Filosofia e a Sociologia oferecem, o aluno vai poder posicionar-se mais adequadamente sobre a importância e a validade social do que aprendeu, do que está aprendendo e da necessidade de aprender mais. E esta avaliação é fundamental para a definição de sua postura ética (Carneiro, 2015, p.437).

Os apelos realizados pela LDBEN, quais sejam, estimular no educando uma formação ética, favorecer a autonomia intelectual, bem como o pensamento crítico, são atendidos pela

comunidade de investigação proposta por Lipman no seu Programa de Filosofia para Crianças, PFpC. Nesse sentido, ele afirma:

Uma das vantagens mais importantes em converter a sala de aula e uma comunidade de investigação (além da inquestionável melhoria do clima moral que isto conduz) é que os membros da comunidade começam a buscar e corrigir os métodos e procedimentos uns dos outros. Consequentemente, desde que cada participante seja capaz de internalizar a metodologia da comunidade como um todo, cada um passa a ser capaz de autocorrigir o seu próprio pensamento (Lipman, 1995, p. 179).

## **2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)**

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)* foram publicados em 1999, sendo organizados pelas grandes áreas do conhecimento. A elaboração deste documento começou ainda em 1996, quando foram iniciados os estudos e a discussão de documentos preliminares que embasaram as reflexões sobre o papel do novo currículo (PCNEM, 1999). No volume dedicado às Ciências Humanas e suas Tecnologias há um capítulo relativo aos “Conhecimentos de Filosofia”.

Esse documento foi elaborado como decorrência da LDB, em que era indicada a necessidade da presença de “conhecimentos de filosofia” na formação do estudante do ensino médio, porém, sem assinalar a obrigatoriedade da disciplina de filosofia no currículo escolar. Essas ambiguidades e contradições da LDB foram analisadas e discutidas oportunamente por Dalton José Alves (2002) em sua dissertação de mestrado, posteriormente publicada na forma de livro<sup>4</sup>.

O documento procurou empenhar-se em realizar uma apresentação de referenciais para o trabalho com a filosofia. Todavia, como não se tratava de uma disciplina obrigatória, tornou-se impossível definir os conteúdos específicos, uma vez que não havia como garantir a sua materialização nas escolas de ensino médio. Naquele momento, a política do Ministério da Educação e Cultura (MEC) dava forte ênfase à proposta de “habilidades e competências”, e elas eram apresentadas em três grandes blocos, que foram divididos entre competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia. Eles são apresentados em um quadro como segue:

### **Competências e habilidades de representação e comunicação:**

- **Ler textos filosóficos de modo significativo.**
- **Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.**

---

<sup>4</sup> ALVES, D. J. *A filosofia no ensino médio – ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.

- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.
- Debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição diante de argumentos mais consistentes.

**Competências e habilidades de investigação e compreensão:**

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

**Competências e habilidades de contextualização sociocultural:**

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (PCNEM, 1999, p. 349, grifos nossos).

Entre as competências e habilidades básicas que o estudante da disciplina Filosofia deve desenvolver, duas são de capital importância para o trabalho elaborado nesta pesquisa, quais sejam: “Ler textos filosóficos de modo significativo” e “Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros”, habilidades de representação e comunicação.

Nisso consiste, talvez, uma das contribuições mais relevantes e específicas da Filosofia para a formação do aluno do Ensino Médio: auxiliá-lo a desenvolver a capacidade de ler e escrever, de forma a se inserir na sociedade e interagir com o mundo, dentro e fora do ambiente escolar. Portanto, a competência de leitura significativa de textos filosóficos consiste na capacidade de apropriar-se refletida e criticamente do conteúdo lido.

Igualmente importante será o desenvolvimento da competência de leitura filosófica de outros textos de diferentes estruturas e registros. Nesse sentido, será necessário trazer para a prática cotidiana do aprender a filosofar a partir de modalidades discursivas, ou seja, não o texto especificamente filosófico, mas outros que facilitem a ampliação da competência leitora dos estudantes bem como do seu processo de letramento.

Considerando tais competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante do Ensino Médio, cabe destacar que Lipman procurou mostrar que decodificar, bem como recodificar textos, são atividades incontornáveis na educação e que o aperfeiçoamento da leitura contribui para melhorar o pensar. Nesse sentido, ele nos alerta para a preocupação com a leitura:

É de aceitação geral que as crianças com problemas de leitura, provavelmente, tenham dificuldades com o pensar. Acredita-se que melhorar o modo de ler dessas crianças certamente melhore o modo como elas pensam. Todavia, a nossa tese é que a leitura e o pensamento são interdependentes. Um ajuda o outro. Conseqüentemente, ajudar as crianças a pensarem pode muito bem conseguir ajudá-las a ler (Lipman; Sharp; Oscanyan; 2001, p. 36).

A leitura, quer seja filosófica ou não, vai além da simples interpretação e exige do leitor a compreensão daquilo que se está lendo, a fim de poder ser compreendido e assimilado o conteúdo estudado. Portanto, a leitura é uma habilidade básica que exige atenção no processo de formação de estudantes letrados e capazes de ler o seu mundo.

### **2.3 Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**

No ano de 2002, um novo documento foi apresentado, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares, que se popularizou pela sigla PCN+. No volume dedicado às Ciências Humanas e suas Tecnologias, mais uma vez, encontra-se um capítulo dedicado à filosofia. Porém, dessa vez, mesmo que reafirmando os termos dos PCN, observa-se um esforço para relacionar as “competências” e “habilidades” aos assim chamados “conceitos estruturantes” de filosofia, além de propor um conjunto de conteúdos de filosofia a serem trabalhados em aula.

Os conteúdos foram organizados de forma temática. Desse modo, foram propostos três grandes eixos temáticos, cada um deles desdobrado em três temas, com suas respectivas subdivisões. Com isso, em filosofia seguiu-se a mesma lógica de estruturação de conteúdo dos outros componentes curriculares da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Os conteúdos e sugestões de organização de eixos temáticos em Filosofia foram apresentados da seguinte forma (PCN+, 2002, p. 52):

**Quadro 1:** Eixos temáticos do componente Filosofia.

<b>Eixos temáticos</b>	
<b>Relações de poder e democracia</b>	
<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>
1. A democracia grega	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ágora e a assembleia: igualdade nas leis e no direito à palavra</li> <li>• Democracia direta: formas contemporâneas possíveis de participação da sociedade civil</li> </ul>
2. A democracia contemporânea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Montesquieu e a teoria dos três poderes</li> <li>➤ Rousseau e a soberania do povo</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O confronto entre as ideias liberais e o socialismo</li> <li>• O conceito de cidadania</li> </ul>
3. O avesso da democracia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os totalitarismos de direita e de esquerda</li> <li>• Fundamentalismos religiosos e a política contemporânea</li> </ul>
<b>A construção do sujeito moral</b>	
<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>
1. Autonomia e liberdade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descentração do indivíduo e o reconhecimento do outro</li> <li>• As várias dimensões da liberdade (ética, econômica, política)</li> <li>• Liberdade e determinismo</li> </ul>
2. As formas de alienação moral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O individualismo contemporâneo e a recusa do outro</li> <li>• As condutas massificadas na sociedade contemporânea</li> </ul>
3. Ética e política	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maquiavel: as relações entre moral e política</li> <li>• Cidadania: os limites entre o público e o privado</li> </ul>
<b>O que é Filosofia</b>	
1. Filosofia, mito e senso comum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mito e Filosofia: o nascimento da Filosofia na Grécia</li> <li>• Mitos contemporâneos</li> <li>• Do senso comum ao pensamento filosófico</li> </ul>
2. Filosofia, ciência e tecnocracia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características do método científico</li> <li>• O mito do cientificismo: as concepções reducionistas da ciência</li> <li>• A tecnologia a serviço de objetivos humanos e os riscos da tecnocracia</li> <li>• A bioética</li> </ul>
3. Filosofia e estética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os diversos tipos de valor</li> <li>• A arte como forma de conhecer o mundo</li> <li>• Estética e desenvolvimento da sensibilidade e imaginação</li> </ul>

**Fonte:** PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. / Secretaria de Educação Média e Tecnologia – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

Nessa proposta, é possível observar um esforço de recortar temas de filosofia, com um conjunto de conteúdos a ser trabalhado nas três séries do Ensino Médio, uma vez que são apresentados três eixos temáticos, podendo cada um deles ser explorado por ano.

#### **2.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**

Em 2006, um novo documento de referência foi divulgado, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. O objetivo deste documento foi contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. No 3º volume, dedicado às Ciências Humanas e suas Tecnologias, encontra-se um capítulo voltado aos “Conhecimentos de filosofia”. Esse documento, em vários momentos, reafirma os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, assumindo a perspectiva de ensino por competências e habilidades em Filosofia.

No mencionado capítulo voltado aos conhecimentos de filosofia, é curioso que se defende que a Filosofia seja tratada no Ensino Médio como uma disciplina e não apenas genericamente como “conhecimentos filosóficos”, o que se dá antes da lei 11.84 de 2008, que estabelecerá a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio como disciplina. Dialoga muito intensamente com as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em filosofia*<sup>5</sup> e com as *Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)*<sup>6</sup> para a filosofia, com forte defesa da necessária articulação em torno da história da filosofia (OCEM, 2006).

Nesse sentido, é possível encontrar na OCEM (2006) uma indicação das competências e habilidades requeridas para o docente de Filosofia no ensino médio, com base nas diretrizes para os cursos de graduação em filosofia e pela Portaria INEP nº 171, de 24 de agosto de 2005, que instituiu o ENADE, quais sejam:

- a) capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas nos diversos campos do conhecimento;
- b) capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- c) capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;

<sup>5</sup> As **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia** são um conjunto de normas que estabelecem os conteúdos, habilidades e competências que os estudantes devem desenvolver ao longo do curso. As Diretrizes são estabelecidas pela Resolução CNE/CES 12, de 13 de março de 2002.

<sup>6</sup> As **diretrizes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)** são documentos que definem os conteúdos, competências e perfis que serão avaliados em cada área do exame. As diretrizes do ENADE são publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

- d) compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- e) percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- f) capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos (OCEM, 2006, p. 31).

As Orientações empreendem uma crítica e não assumem a proposta de estruturação dos conteúdos das Orientações Educacionais Complementares (PCN+), considerando que esta não se centrava na história da filosofia e limitava a autonomia do docente, ao apresentar os conteúdos de modo estanque e sem margem para escolhas. Por outro lado, não se furtam de propor um rol de conteúdos composto de trinta tópicos; no entanto, isso é feito de maneira que possibilite a autonomia do professor na escolha daqueles que julgar mais significativos e relevantes para seu trabalho respeitando as suas especificidades.

De acordo com as OCEM, a lista:

[...] tem por referência os temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, os professores de Filosofia para o ensino médio. Trata-se de referências, de pontos de apoio para a montagem de propostas curriculares, e não de uma proposta curricular propriamente dita. Dessa forma, não precisam todos ser trabalhados, nem devem ser trabalhados de maneira idêntica à que costumam ser tratados nos cursos de graduação [...] (OCEM, 2006, p. 34).

A lista de conteúdo é a seguinte:

- 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;
- 2) validade e verdade; proposição e argumento;
- 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;
- 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;
- 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional;
- 6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;
- 7) teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;
- 8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;
- 9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;
- 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;
- 11) verdade, justificação e ceticismo;
- 12) o problema dos universais; os transcendentais;
- 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;

- 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;
- 15) a teoria das virtudes no período medieval;
- 16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;
- 17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; ideias; causalidade; indução; método;
- 18) vontade divina e liberdade humana;
- 19) teorias do sujeito na filosofia moderna;
- 20) o contratualismo;
- 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;
- 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;
- 23) idealismo alemão; filosofias da história;
- 24) razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;
- 25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;
- 26) fenomenologia; existencialismo;
- 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;
- 28) marxismo e Escola de Frankfurt;
- 29) epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica;
- 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze (OCEM, 2006, p. 34).

Os conteúdos mencionados percorrem a história da Filosofia e oferecem ao professor a possibilidade de selecionar alguns para serem abordados em sala de aula (OCEM, 2006). Assim, é relevante considerar que essa seleção contribui para a articulação entre a formação filosófica e o ensino, permitindo a construção de abordagens formativas estruturadas dentro de um novo arranjo institucional.

## **2.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, é o mais recente documento oficial que estabelece as determinações dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras da Educação Básica, que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tal como estão definidas no § 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.364/1996). Assim, a BNCC pretende garantir o direito à educação e ao desenvolvimento integral de todos os estudantes, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

A BNCC organiza o currículo em quatro áreas do conhecimento, quais sejam: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma dessas quatro áreas reúne os componentes oriundos das disciplinas tradicionais.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas agrupa os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. A articulação dos componentes dessa área pretende ser um enorme ganho na compreensão do mundo social. As aprendizagens essenciais são definidas na BNCC por um conjunto de competências e habilidades. Consoante a BNCC,

a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 08).

Portanto, entre seus objetivos, na área de Ciências Humanas, a BNCC pretende promover a devida contextualização e articulação entre os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, com o fim de assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, eis as Competências Gerais da Educação Básica, conforme apresentadas pela BNCC:

### COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. **Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade**, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. **Exercitar a curiosidade intelectual** e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo **a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções** (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. **Utilizar diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma **crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.**

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas **ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.**

7. **Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.**

8. **Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.**

9. Exercitar a empatia, o **diálogo**, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se **respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos**, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. **Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários** (BNCC, 2018, p. 9. Grifos nossos).

Ao apresentar as competências gerais da educação básica, consideradas essenciais aos estudantes, nota-se na BNCC a pretensão de realizar um processo de equidade educacional, a qual valorize as singularidades de todos os estudantes participantes desse processo e, dessa maneira, consolidar o direito de aprender.

Nas palavras de Lipman, que corroboram os objetivos da BNCC:

Podemos conceber a educação como o ensino de conhecimentos, enquanto que por “conhecimentos” a retenção pela criança de algum conjunto de conteúdos aprendidos [...]. Estes segmentos de informações desconexas podem ou não ser típicos daquilo que uma pessoa educada deveria saber, mas ser educado é dificilmente apenas uma questão de possuir conhecimentos. A educação deveria fornecer significados, e se ela não é capaz de fazê-lo, temos, então, um fracasso total (Lipman, 1995, p. 96).

Nesse sentido, é relevante que se entenda e conceba a educação como algo que vai para além do ensino de conhecimentos. A educação, portanto, precisa ser contemplada como aquela que é facilitadora do estudante, não apenas reter conhecimento, mas, sobretudo, significar o conteúdo ali aprendido.

Conforme disposto na BNCC, cada área do conhecimento estabelece competências específicas, que explicitam como concretizar as competências gerais na área em questão. Um conjunto de habilidades se relaciona às competências específicas de cada área. Essas habilidades compõem então o conjunto de aprendizagens essenciais. Na área de Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas, está estruturada da seguinte maneira: seis competências específicas e 32 habilidades relacionadas a essas competências.

A BNCC apresenta as seguintes Competências Específicas dessa área:

### **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO**

- 1.** Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
- 2.** Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
- 3.** Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
- 4.** Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
- 5.** Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
- 6.** Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, p. 570).

As competências e as habilidades contemplam os quatro componentes curriculares das seguintes disciplinas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. E cada uma das competências acima apresenta seis ou quatro habilidades. Desse modo, são apresentadas as habilidades a seguir:

Para a Competência específica I, 06 Habilidades:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, p. 572).

Para a Competência específica II, outras 06 Habilidades:

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico (BNCC, p. 573).

Para a Competência específica III, mais 06 Habilidades:

(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros) (BNCC, p. 575).

Para a Competência específica IV, 04 Habilidades:

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos

Humanos.

(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração,

na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais (BNCC, p. 576).

Para a Competência específica V, outras 04 Habilidades:

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas (BNCC, p. 577).

Para a Competência específica VI, mais 06 Habilidades:

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos

(Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.)

de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia (BNCC, p. 579).

Na BNCC são apresentadas, como é possível perceber acima, dez competências gerais para o Ensino Médio, seis competências específicas e 32 habilidades para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Observado isso, no caso específico do componente Filosofia, há uma diferença em relação as *Orientações Curriculares* de 2006, pois lá se propõem competências filosóficas, ao passo que aqui são competências gerais, bem como competências e habilidades específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desse modo, a principal diferença com relação às Orientações é que elas são explícitas em destacar a relevância do ensino de filosofia como disciplina para o desenvolvimento das competências e, no caso da BNCC, tem-se que realizar um exercício de extração dessa relevância.

#### 2.5.1 Uma reflexão crítica em torno da BNCC

Quando se passa da teoria à prática curricular, tensões importantes emergem entre os ideais esperados do ensino de Filosofia e as diretrizes estabelecidas da BNCC. A Base, ao definir as competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas na Educação Básica, adota uma abordagem tecnicista e pragmática de currículo, buscando homogeneizar conteúdos e alinhar a educação às demandas de eficiência e mercado (Oliveira; Castro, 2024).

No documento da BNCC, cada área de conhecimento (no caso da Filosofia, integrada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio) possui competências específicas que pretendem orientar as práticas. Assim, em teoria, a Base, conforme trechos do próprio texto oficial (Brasil, 2018), menciona a necessidade de formar “sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis”. No entanto, observa-se uma contradição entre esse discurso e a forma como a Filosofia é posicionada no currículo prescrito.

Pesquisadores críticos à BNCC apontam que ela, em sua concepção e implementação, reflete uma racionalidade neoliberal que prioriza a preparação de mão-de-obra e a adaptação dos jovens ao mundo do trabalho em detrimento da formação crítica. Nesse sentido, Lima (2024, p. 617) argumenta que uma política educacional excessivamente voltada ao mercado “não tem interesse na fomentação do pensamento crítico”, o que acaba por desvalorizar a Filosofia no contexto escolar.

A BNCC, de fato, reduziu o status da Filosofia enquanto disciplina autônoma: ela determina conteúdos de filosofia como obrigatórios, mas permite que sejam diluídos nos componentes curriculares que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sem garantir um espaço próprio para a disciplina filosófica. Em outros termos, a Filosofia tornou-se conteúdo, porém não necessariamente matéria específica no horário escolar, o que ameaça a profundidade e a continuidade necessárias e esperadas para um trabalho filosófico consistente.

Essa marginalização evoca ecos do passado, pois durante o regime ditatorial militar, a disciplina Filosofia foi suprimida justamente por ser vista como subversiva ou “perigosa” por incentivar a compreensão crítica da realidade (Oliveira; Castro, 2024, p. 3). Hoje, embora em contexto diverso, setores ultraconservadores ainda mostram desconfiança em relação à Filosofia, o que pode explicar, em parte, a falta de prioridade dada a ela na nova política curricular brasileira.

Do ponto de vista do professor de Filosofia, a BNCC traz desafios concretos na prática docente. Um desafio pedagógico é equilibrar a exigência de desenvolver competências e habilidades gerais com a preservação da essência reflexiva da Filosofia. Sílvia Gallo (2006) alerta para os “cantos de sereia” tanto do conteudismo puro quanto do discurso das competências no ensino filosófico. Por um lado, ensinar Filosofia não pode se resumir a despejar conteúdo histórico desconectado da realidade do aluno; por outro, centrar-se apenas em habilidades genéricas sem o conteúdo filosófico substantivo pode “*desfilosofizar*” a aula de Filosofia.

Com a BNCC enfatizando competências socioemocionais, argumentativas e científicas de forma transversal, muitos professores se veem pressionados a adaptar suas aulas para atender a indicadores de desempenho, eventualmente sacrificando discussões mais livres e profundas. A prática docente requer, portanto, criatividade e resistência: é preciso encontrar brechas para cultivar o diálogo filosófico autêntico, mesmo dentro de um currículo prescritivo.

Nesse sentido, os educadores são instados a buscar integrar a Filosofia a projetos interdisciplinares, mantendo vivas as perguntas filosóficas em meio a temas transversais, para cumprir as orientações da BNCC sem abdicar da reflexão crítica.

Um outro desafio ainda está na garantia da pluralidade filosófica em face de um currículo nacional unificado. Se a BNCC tende a padronizar os conteúdos “essenciais”, corre-

se o risco de privilegiar certos autores ou perspectivas em detrimento de outras. Por exemplo, poderá haver uma tentativa de restringir o ensino de Filosofia a uma lista canônica enxuta que atenda às competências previstas, deixando de lado tradições não ocidentais ou temas contemporâneos menos tradicionais.

Assim, embora a BNCC estabeleça um parâmetro comum de conteúdos e habilidades, para mitigar esse risco acima exposto, cabe aos sistemas e redes de ensino e professores a construção de um currículo real ao mesmo tempo diverso e significativo, que contemple diferentes vozes filosóficas e conecte a filosofia à vivência dos estudantes a partir de suas realidades locais.

Ademais, cabe destacar, há impactos na formação de professores e na avaliação. Ensinar Filosofia num contexto de BNCC requer professores bem formados não apenas em conteúdo filosófico, mas também em metodologias ativas e avaliação por competência. A prática avaliativa precisa ir além da prova tradicional de conteúdo, incorporando observações sobre a capacidade de argumentar, questionar e relacionar conceitos, o que é positivo em teoria, mas de difícil implementação se a Filosofia não tiver tempo e espaço adequados no currículo escolar.

Nesse diapasão, muitos docentes apontam carência de orientações específicas e de materiais didáticos alinhados à BNCC que, sem engessar o ensino, sirvam de apoio para trabalhar Filosofia de modo interdisciplinar e que ao mesmo tempo garanta a rigurosidade da disciplina. Portanto, esse cenário demanda políticas de formação continuada e fóruns de troca de experiências para que os professores desenvolvam estratégias que mantenham o ensino filosófico vivo, crítico e relevante dentro do novo desenho curricular.

Os desafios do ensino de Filosofia frente à BNCC são múltiplos e convidam fortemente a uma reflexão profunda e necessária sobre o papel do currículo na formação jovens estudantes do Ensino Médio. Por um lado, a teoria educacional e o pensamento filosófico nos lembram, com autores como Kant, Freire e Lipman, da importância de uma educação que forme sujeitos autônomos, críticos e criativos, capazes de exercer a cidadania plena e de questionar a realidade.

A Filosofia, nesse sentido, é insubstituível: ela incentiva a dúvida metódica, o debate de ideias, a análise ética, elementos fundamentais para a formação cidadã em uma sociedade plural e democrática. Por outro lado, a análise crítica da BNCC revela tensões entre esses ideais e a normatização curricular vigente. Ou seja, a Base, ao mesmo tempo em que enuncia

valores como pensamento crítico e autonomia, implementa estruturas e prioridades que podem limitar a realização concreta desses valores, ao diminuir o espaço da Filosofia enquanto disciplina autônoma e ao enfatizar abordagens tecnicistas de competência que nem sempre contemplam a profundidade do filosofar.

Nesse contexto contraditório, cabe à comunidade educacional, formuladores de políticas, acadêmicos, professores, universidades e sociedade civil, continuar tensionando em favor de um currículo que articule teoria e prática de forma coerente. Isso implica, assim, defender a presença robusta da Filosofia na Educação Básica, garantindo que ela não seja relegada a um segundo plano. Implica também reinterpretar as diretrizes da BNCC à luz de uma prática emancipatória: os educadores podem (e devem) usar a margem de autonomia que possuem para enriquecer o currículo, promovendo debates filosóficos que desenvolvam as competências críticas e reflexivas desejadas.

Nesses termos, os desafios do ensino de Filosofia e a BNCC nos impõem um repensar o currículo como campo de disputa entre diferentes concepções de educação. Face a tal imposição, cabe-nos retomar as lições de Freire sobre a educação dialógica, de Lipman sobre o pensar desde a infância, e de tantos outros filósofos da educação, afim de iluminar caminhos para resistir a tendências homogeneizadoras e manter vivo o espírito crítico nas escolas. Somente assim formaremos novas gerações capazes de, parafraseando Freire, “ler o mundo” criticamente e, acima de tudo, transformá-lo, honrando uma das principais funções da Filosofia na educação.

### **3 DA METODOLOGIA, DO CENÁRIO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Neste capítulo, encontra-se a descrição das escolhas teórico-metodológicas, bem como a caracterização da escola, cenário em que foi aplicada a proposta de intervenção, e ainda a apresentação dos sujeitos participantes, a saber, os estudantes de uma turma de 2ª série do Ensino Médio e o professor pesquisador.

Assim, a fim de alcançar os objetivos propostos neste trabalho de pesquisa, delinear-se procedimentos metodológicos alinhados a uma abordagem qualitativa, adequada portanto à compreensão em profundidade de fenômenos educacionais em seu contexto. Tal abordagem preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, privilegiando assim a compreensão de significados e processos vivenciados pelos sujeitos participantes.

Conforme enfatiza Minayo (2018, p. 14), esse tipo de pesquisa trabalha com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. Em outras palavras, a abordagem qualitativa permite investigar o ensino de Filosofia de modo consistente e contextualizado, considerando as percepções e interações dos sujeitos envolvidos no círculo de leitura e letramento filosófico em sala de aula.

Considerando ainda essa perspectiva teórico-metodológica, a presente investigação caracteriza-se também como um estudo de natureza exploratória e descritiva, uma vez que busca explorar uma intervenção prática transformadora (o círculo de leitura e letramento filosófico) e descrever suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de Filosofia numa turma de 2ª série do Ensino Médio.

#### **3.1 Escolhas teórico-metodológicas**

Para os fins desta pesquisa, as escolhas teórico-metodológicas apoiaram-se em autores clássicos que tratam da investigação de abordagem qualitativa. Gil (2021), Minayo (2018) e Lüdke & André (2022), entre outros. Ou seja, eles oferecem o embasamento para delinear a estratégia da pesquisa.

Assim, com base em tais autores, optou-se por uma triangulação metodológica que inclui: (a) a pesquisa bibliográfica, para levantamento e análise de teorias e estudos já publicados sobre ensino de Filosofia, letramento, círculo de leitura e letramento filosófico; (b) a pesquisa documental, para exame de documentos educacionais pertinentes ao contexto da investigação (LDB, PCN, PCN+, Diretrizes Curriculares e BNCC); e (c) a pesquisa

participante, na qual o professor-pesquisador atuou diretamente no campo de pesquisa – ou seja, no chão da sala de aula de uma turma de 2ª série do Ensino Médio do Centro de Ensino Lucília Moreira – participando das atividades de leitura e do processo de letramento filosófico junto aos discentes. A seguir, descreve-se mais detalhadamente cada uma dessas etapas e escolhas metodológica.

### 3.1.1 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica constitui a primeira etapa dos procedimentos metodológicos, servindo de base teórica para o estudo. Trata-se de uma modalidade de investigação desenvolvida a partir de materiais já publicados sobre o tema em foco. Gil (2021, p. 28) define a pesquisa bibliográfica como aquela que “é elaborada com base em material já publicado”, constituído principalmente “de material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos.”.

Essa revisão teórica permitiu ao pesquisador situar a investigação no panorama acadêmico, identificar conceitos-chave e verificar o estado da arte acerca da temática. Como aponta Candioto (2011, p. 115), “o ponto de partida para qualquer trabalho e comunicação científicos é sempre a pesquisa bibliográfica”. Essa pesquisa possibilitou conhecer o que já se havia estudado acerca do assunto e delinear, assim, os fundamentos teóricos que orientaram as demais etapas da pesquisa. Nesse sentido, esta etapa foi indispensável para subsidiar a construção do referencial teórico e embasar metodologicamente as ações empreendidas no campo.

Em outras palavras, o pesquisador recorreu a contribuições teóricas e achados de estudos prévios, organizando e sintetizando esses conhecimentos para embasar seus próprios questionamentos e hipóteses. No contexto deste trabalho, a pesquisa bibliográfica voltou-se a investigar o letramento, a metodologia de círculo de leitura, comunidade de investigação, bem como o círculo de cultura. Foram consultadas obras de autores como Cosson (2014; 2018); Mary Kato (1999), Ângela Kleiman (1995), Magda Soares (2012; 2023), Lêda Verdiani Tfouni (1995), Paulo Freire (1985; 2001; 2011; 2015a; 2015b; 2020; 2023) e Divanize Carbonieri (2016); Mathew Lipman (190; 1994; 1995).

Além de mapear a teoria e os argumentos relacionados ao objeto deste estudo, já mencionados acima, a pesquisa bibliográfica também contribuiu para a definição do instrumento de intervenção pedagógica utilizado na pesquisa participante. Portanto, por meio da leitura crítica dos diversos autores, foi possível selecionar também os textos adequados ao

propósito da intervenção, estratégias de condução de debates em grupo, engajamento e a compreensão dos alunos. Em suma, a etapa bibliográfica não apenas ofereceu embasamento conceitual, mas também orientou pragmaticamente o desenho da intervenção aplicada em sala de aula por meio do círculo de leitura e letramento filosófico.

### 3.1.2 Pesquisa Documental

Complementarmente à revisão bibliográfica, o estudo lançou mão da pesquisa documental como fonte de obtenção de dados e contextualização, pois, nessa modalidade, o foco de coleta de informações recai sobre documentos existentes – escritos ou em outros suportes – que ainda não receberam tratamento analítico pelo pesquisador. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174), a pesquisa documental é aquela em que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Diferencia-se da pesquisa bibliográfica pelo tipo de fontes consultadas: enquanto a bibliográfica utiliza principalmente material impresso já publicado para públicos específicos (livros, periódicos etc.), a documental trabalha com fontes mais diversificadas e muitas vezes inéditas ou de circulação restrita.

De acordo com Gil, “a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc.” (2021, p. 29). Ou seja, na pesquisa documental o investigador debruça-se sobre registros originais (arquivos institucionais, correspondências, relatórios, legislação, fotografias, atas, dentre outros) buscando extrair deles informações relevantes e pertinentes para seu problema de pesquisa.

No âmbito deste estudo, a pesquisa documental visou principalmente a analisar documentos educacionais pertinentes ao ensino de Filosofia. Assim, foram examinados os seguintes documentos oficiais, a fim de compreender as orientações normativas para o ensino dessa disciplina:

#### a) **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)**

A LDB, após a alteração promovida pela Lei nº 11.684/2008, tornou obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio, explicitando no artigo 36, inciso IV, que seriam “incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (Carneiro, 2015, p.433). Tal alteração elevou o status da Filosofia na educação básica, afirmando seu papel na

formação de cidadãos críticos e capazes de refletir sobre si mesmos e sobre a sua sociedade. Portanto, ao estabelecer a obrigatoriedade da Filosofia, a LDB reconheceu sua função no desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais, ou seja, a capacidade de argumentar, analisar argumentos, questionar pressupostos e construir reflexões éticas.

**b) PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)**

Os PCNEM foram elaborados com o intuito de orientar a construção de currículos integrados no Ensino Médio, incluindo a Filosofia na área das Ciências Humanas. O documento enfatiza que a Filosofia deve ser tratada como disciplina com identidade própria, orientada pela problematização da realidade e pelo desenvolvimento do pensamento crítico, em oposição à mera e simples memorização. Ao propor uma abordagem centrada em questões filosóficas como ética, conhecimento, política e linguagem, esse documento estabelece que a Filosofia deve dialogar com as experiências dos educandos, estimulando a reflexão sobre valores e dimensões existenciais. Portanto, a concepção curricular presente nos PCNEM valoriza o pensamento autônomo e construtivo, preparando os alunos para compreender e intervir no mundo de forma crítica e responsável (Brasil, 1999).

**c) PCN+ (Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais)**

As Orientações Complementares (PCN+) reforçam a proposta dos PCNEM ao aprofundar a inserção da Filosofia como componente essencial das Ciências Humanas. O documento sugere organizar o ensino em torno de grandes questões – metafísica, epistemologia, ética, política – e valoriza a reflexão como método formativo. Os PCN+ também destacam a necessidade de uma prática pedagógica dialógica e problematizadora, em que o conhecimento filosófico não é apenas transmitido, mas construído pelos alunos por meio de questões e debates. Assim, a Filosofia passa a oferecer ferramentas intelectuais críticas para interpretar, questionar e transformar a realidade social.

**d) OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias)**

As OCEM consolidam a Filosofia como componente obrigatório do Ensino Médio (publicadas em 2006), organizando-a segundo três eixos: conhecimento filosófico, reflexão crítica e formação ética/política. Esses eixos visam desenvolver nos estudantes competências para questionar valores, entender a cultura e participar

socialmente com consciência. Além disso, as OCEM apontam temas prioritários para o ensino da Filosofia e recomendam metodologias que privilegiam a discussão de problemas reais, a argumentação estruturada e a articulação com outras disciplinas. Ressaltam-se as conexões entre Filosofia e políticas públicas, tornando o ensino relevante e ancorado nas demandas contemporâneas.

**e) BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio)**

A BNCC pretende reorganizar o currículo em áreas, incluindo a Filosofia em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sem manter sua obrigatoriedade anual garantida por lei anterior. Contudo, ainda que flexibilize a grade, o documento define competências e habilidades que se alinham fortemente com objetivos próprios da Filosofia, a saber: pensar criticamente, argumentar, interpretar realidades e analisar dilemas éticos e sociais. Ou seja, mesmo sem citar explicitamente a Filosofia como disciplina, a BNCC exige a formação de leitores críticos de mundo e de cultura, com destaque para a análise comparativa de fontes e narrativas e a construção de argumentações ético-políticas. Esses dispositivos indicam que o ensino de Filosofia torna-se condição essencial para a concretização dos objetivos da Educação Básica.

Além desses documentos, registros internos produzidos no contexto da intervenção serviram como documentos de análise, por exemplo, anotações de campo do professor-pesquisador descrevendo as atividades e registrando observações realizadas durante o período de execução dos encontros do círculo.

A análise documental, portanto, forneceu um panorama contextual e normativo que enriqueceu a compreensão das proposições oficiais para o ensino de Filosofia desde a LDB até a BNCC, além de oferecer dados concretos (como conteúdos programáticos, objetivos formativos etc.) que serviram de referência para confrontar com as observações e resultados obtidos na etapa da pesquisa participante.

### 3.1.3 Pesquisa Participante

Este trabalho configurou-se como uma pesquisa participante, inserida no contexto real de ensino, isto é, o chão da sala de aula, em que o professor pesquisador atuou de forma engajada junto aos sujeitos pesquisados. A pesquisa participante caracteriza-se por uma interação cooperativa entre o pesquisador e os membros da situação investigada, rompendo com a postura de distanciamento típica de modelos tradicionais.

Nas palavras de Gil (2021, p. 39), essa modalidade, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se “pela interação entre pesquisadores e as pessoas envolvidas das situações investigadas”. Ou seja, há uma participação ativa e diálogo constante entre quem investiga e quem é investigado, de modo que ambos contribuem para a construção do conhecimento ao longo do processo.

Diferentemente de pesquisas puramente observacionais, na pesquisa participante o investigador frequentemente assume um papel dentro do campo, seja como facilitador, colaborador ou mesmo parte da comunidade estudada, visando compreender o fenômeno a partir de dentro e, simultaneamente, aspirar promover alguma transformação ou reflexão conjunta sobre a realidade.

No caso em tela, a pesquisa participante materializou-se pela figura do professor-pesquisador inserido no chão da sala de aula. O pesquisador atuou/atua como docente de Filosofia na turma da 2ª série do Ensino Médio, do Centro de Ensino Lucília Moreira, locus de implementação da metodologia de círculos de leitura para desenvolver o letramento filosófico.

Durante a realização dos círculos de leitura, o pesquisador não era um observador externo, mas sim um participante ativo, mediando as discussões, propondo textos para leitura e também questões para discussão, interagindo permanentemente com os educandos. Essa imersão no campo permitiu colher impressões importantes sobre as dinâmicas de ensino e aprendizagem, as reações e dificuldades dos alunos diante dos textos e da proposta do círculo, bem como estimular um ambiente de confiança no qual os participantes se sentissem à vontade para expressar suas ideias e evoluir em sua habilidade de leitura e argumentação.

Do ponto de vista metodológico, a adoção da pesquisa participante exigiu o uso de técnicas típicas da pesquisa qualitativa de campo, especialmente a observação participante e os registros em caderno de anotação (diário de campo). Lüdke e André (2022) ressaltam que, para se obter resultados fidedignos, é essencial que a observação no campo seja sistemática.

Nesse sentido, o professor pesquisador realizou observações de cada etapa/sessão do círculo de leitura, mantendo um caderno de anotações no qual registrava as principais ocorrências, quais sejam: participação nas discussões e engajamento dos discentes, referências feitas aos textos/capítulos lidos, avanços percebidos e dificuldades encontradas. Tais notas de campo constituíram um material empírico relevante, possibilitando posterior análise acerca do processo de letramento filosófico em desenvolvimento.

Cabe ainda enfatizar que a pesquisa participante, ao envolver o professor pesquisador de forma tão próxima dos sujeitos, requer atenção aos aspectos éticos e reflexivos. Nesse sentido, houve o cuidado de obter consentimento dos alunos participantes e da direção da escola campo para a realização da pesquisa no contexto da sala de aula, assegurando o respeito à privacidade e à autonomia dos estudantes participantes.

Além disso, o pesquisador procurou manter uma postura reflexiva crítica durante todo o processo, evitando que sua participação ativa resultasse em enviesamentos não controlados na interpretação dos dados. Pois, como observa Minayo (2018), a subjetividade e o envolvimento pessoal do pesquisador são inevitáveis na abordagem qualitativa, todavia devem ser acompanhados de rigor metodológico e transparência nos critérios de análise, para que os resultados colhidos mantenham sua credibilidade científica.

Sintetizando, a pesquisa participante permitiu articular a teoria e a prática no seio do cenário investigado. Pois, por meio dela, foi possível não somente observar fenômenos, mas também vivenciá-los e interferir pedagogicamente, gerando um duplo benefício: ao mesmo tempo em que se colhiam dados para a dissertação (sobre como os alunos reagem e desenvolviam o seu letramento em círculos de leitura filosófica), proporcionava-se aos participantes do círculo uma experiência educativa potencialmente transformadora.

Esse caráter dialógico e interventivo da pesquisa participante está em consonância com perspectivas de pesquisadores como Malheiros (2011) e Gil (2021), para os quais a pesquisa com participação ativa dos sujeitos tende a produzir conhecimentos mais comprometidos com a realidade social e capazes de impulsionar mudanças.

Nesse sentido, embora o escopo desta investigação seja delimitado, uma única turma em escola específica, a experiência proporcionada e os resultados obtidos, analisados à luz do referencial teórico, podem contribuir para compreensão mais alargada sobre novas práticas de intervenção no ensino de Filosofia, bem como fornecer subsídios para práticas pedagógicas futuras e pesquisas em contextos análogos.

Por fim, ressalta-se que o conjunto de procedimentos metodológicos aqui descritos – pesquisa bibliográfica, documental e participante – atuou de forma complementar e integrada no desenvolvimento da dissertação. Ou seja, a relação dessas abordagens assegurou maior consistência ao trabalho: a pesquisa bibliográfica garantiu o lastro teórico e situou o estudo no debate acadêmico; a pesquisa documental inseriu o pesquisador no contexto institucional e

histórico do objeto de estudo; e a pesquisa participante propiciou a vivência empírica necessária para conectar teoria e prática.

Portanto, essa combinação, fundamentada em autores clássicos da metodologia científica, oferece legitimidade e confiabilidade aos achados da pesquisa, bem como reflete o compromisso do estudo em articular reflexão teórica e intervenção prática no campo da Educação, mais propriamente no campo de ensino de Filosofia.

### **3.2 Do cenário da pesquisa**

#### **3.2.1 Sobre o C. E. Lucília Moreira:**

O Círculo de Leitura e Letramento Filosófico, processo de intervenção em sala de aula, foi desenvolvido com uma turma de 2ª série do Ensino Médio, do Centro de Ensino Lucília Moreira, localizado no Bairro Pacas, em Pinheiro, Maranhão.

O Lucília Moreira, como normalmente é referido, nem sempre teve essa denominação. A instituição recebeu tal denominação e autonomia institucional no ano de 2019. Anteriormente, ela era um anexo do Centro de Ensino Dom Ungarelli, o anexo Pacas, funcionando no prédio da Escola Estadual Dr. Rufino Fernandes.

No ano de 2017, o Centro de Ensino Dom Ungarelli tornou-se Centro Educa Mais, escola de tempo integral, o que ensejou a criação de um novo centro de educação no bairro de Pacas, a fim de atender aos adolescentes e jovens dessa comunidade e de, mais ou menos, outras 50, de zona rural, que orbitam o referido bairro.

O ano de 2018 foi importante para o processo de criação e implantação da nova escola. Nesse sentido, depois de algumas reuniões com a comunidade escolar, fez-se a escolha do nome para a nova instituição, decidindo-se por homenagear a ilustre professora Lucília dos Santos Moreira, falecida no ano de 2004.

Lucília dos Santos Moreira, nascida em 1956, “não diferente das moças de famílias humildes da época, trabalhou em casas de famílias, porém mantinha-se sempre perseverante em seus sonhos e objetivos” (Maranhão, 2022). Ela estudou primeiramente em barracões, onde foi alfabetizada. Posteriormente, cursou o primário (1ª a 4ª séries) e o antigo ginásio (5ª a 8ª séries) em escolas da rede municipal de ensino de Pinheiro, localizadas no povoado Pacas, onde também residia.

A vida acadêmica de Lucília foi construída a base de esforços e dedicação, o que garantiu que concluísse exitosamente sua formação de nível médio voltado para a capacitação

de professores na modalidade Normal no ano de 1978, depois de quatro anos de estudos intensos, incluído a sua complementação pedagógica com o então denominado “Quarto ano Adicional”, na Escola Comercial ACREP, localizada na sede do município, habilitando-se, desse modo, para o magistério.

Ainda no mesmo ano de término de sua formação, Lucília Moreira iniciou sua vida profissional no magistério, lecionando na Escola Todos os Santos, localizada no povoado Ribeirão do Meio, onde alfabetizou centenas de crianças. Mais tarde, por meio de concessão de nomeações realizadas pelo prefeito daquele período, Maneco Paiva, lecionou no Ensino Fundamental Menor na Escola Municipal Domingos Perdigão.

Ao longo de sua carreira profissional, a professora normalista Lucília Moreira tornou-se conceituada no município como grande alfabetizadora. Em seguida, em 1982, foi-lhe concedida a nomeação para professora da rede estadual de ensino pelo então Governador, João Castelo. Como professora da rede estadual de ensino, Lucília foi alocada na Escola Estadual Dr. Rufino Fernandes, localizada também na comunidade Pacas, local em que permaneceu trabalhando e servindo a educação de Pinheiro e do Maranhão até julho de 2004, quando se deu o seu falecimento repentino.

Lucília dos Santos Moreira foi trabalhadora, mulher, educadora, professora, alfabetizadora, servidora do município de Pinheiro e do estado do Maranhão na comunidade onde nasceu, viveu e morreu, a comunidade de Pacas. Portanto, a homenagem póstuma, tomando-lhe emprestado o nome e batizando esse espaço de educação como Centro de Ensino Lucília Moreira é uma merecida forma de valorizar e perpetuar a sua memória e o seu legado.

O C.E. Lucília Moreira é parte da rede de ensino do estado do Maranhão no município de Pinheiro. A rede estadual é mantenedora de seis (6) escolas de nível médio no município, a saber: C.E. Professor Rubem Almeida, C.E. Odorico Mendes, C.E. José de Anchieta, Centro Educa Mais Dom Ungarelli, o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA, Unidade Plena) e o próprio C.E. Lucília Moreira.

Entre os anos de 2019 e 2021, o prédio do Lucília Moreira recebeu reforma e ampliação, como parte do processo em que passou da condição de Escola Anexa do C.E. Dom Ungarelli a C.E. Lucília Moreira. O espaço físico do centro de ensino é composto por um total de oito (8) salas de aula, sala de leitura (cerca de 100 diferentes títulos e aproximadamente 300 volumes), sala dos professores (com banheiro masculino e feminino), sala da direção,

secretaria, cozinha, três banheiros (feminino/masculino/inclusivo), almoxarifado e pátio (local de refeição, reunião de pais e mestres, e realização de eventos e atividades pedagógicas).

O C.E. Lucília Moreira funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. No Lucília o tempo de permanência na escola é de 4 horas no diurno e 3 horas no noturno. Ou seja: matutino, cujo funcionamento de aula é de 7h30min às 11h30min; vespertino, aulas de 13h30min às 17h30min; e noturno, com aulas de 19h às 22h. O tempo de permanência na escola de 4 horas no diurno resulta da carência de transporte escolar para esta comunidade, que fica dependente do trânsito dos ônibus da escola vizinha da rede municipal. No pós pandemia, até o ano de 2024, as aulas no Lucília tinham duração de 30 minutos somente.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que a falta de transporte escolar para atender os estudantes da rede estadual constitui um dos maiores problemas que afeta gravemente o acesso à educação dos adolescentes e jovens dessa comunidade. Como mencionado anteriormente o C.E. Lucília Moreira recebe adolescentes e jovens de cerca de 50 diferentes povoados do entorno de Pacas e da sede do município.

Vale dar relevo, neste ponto, ao fato de que entre essas comunidades rurais, cerca de uma dezena são comunidades quilombolas, bem como algumas comunidades de dois outros municípios vizinhos a Pinheiro, a saber: Presidente Sarney e Pedro do Rosário.

### 3.2.2 Sobre o bairro de Pacas:

Pacas é um dos bairros mais populosos do município de Pinheiro com cerca de 10 mil habitantes. O bairro, até o ano de 2017, fazia parte do território de área rural, quando, com a ampliação do perímetro urbano do município, lei municipal 2718/2017, passou a compor o território da zona urbana da Princesa da Baixada.

Não obstante tal transição para zona urbana, o bairro guarda características predominantemente do rural. De acordo com a organização e planejamento dos agentes de saúde da região, Pacas constitui-se área de abrangência de três pólos, quais sejam: Polo Pacas, I e II, com 21 povoados; Pólo Fortaleza, com 15 povoados; e Pólo São Caetano, com 13 povoados. Toda essa região tem uma população de aproximadamente 20 mil habitantes, o que faz com que grupos políticos discutam ora ou outra a sua emancipação do município de Pinheiro.

Um ponto que merece destaque é que essa região é formada por mais de uma dezena de comunidades quilombolas, a maioria devidamente certificadas, entre elas: Altamira, Alto dos Pretos, Bem Fica, Boa Vista, Cuba, Espírito Santo, Lacral, Guaribal, Oiteiro, Ribeirão do

Sítio, Rio dos Peixes, Rumo dos Abreu, Rumo dos Amaral, Santa Maria, Santa Rosa e Santana dos Pretos.

### 3.2.3 Sobre o município de Pinheiro:

O município de Pinheiro, localizado na microrregião da Baixada Maranhense e pertencente à macrorregião Norte do estado do Maranhão, possui uma área de 1.512,969 km<sup>2</sup> e uma população, conforme senso de 2022, estimada em 84.160 habitantes, de acordo com dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025).

Conhecido como a "Princesa da Baixada", Pinheiro é referência regional em razão de sua relevância política, histórica, cultural e econômica, desempenhando papel central na dinâmica da Baixada Maranhense.

O processo de fundação da cidade remonta ao início do século XIX, pois segundo registros históricos, o capitão-mor Inácio José Pinheiro partiu de Alcântara em busca de terras para fixar uma nova fazenda, uma vez que possuía, conforme alguns registros históricos, um grande rebanho bovino na comarca de onde partia (Franco, 2025).

Assim, ao atingir os campos do rio Pericumã, encantado com a paisagem e a fertilidade da região, teria decidido estabelecer naquela área uma nova povoação. Posteriormente, em 1855, a localidade foi elevada à condição de Freguesia de Santo Inácio de Pinheiro e, em 1856, à categoria de Vila. O título de cidade foi conferido em 1920, pela Lei Estadual nº 911, em meio ao contexto da Primeira República (Alvim, 2016, p. 39).

Do ponto de vista geográfico, Pinheiro está situado a cerca de 86 km ao noroeste de São Luís, capital do estado. Suas coordenadas são latitude 2°31'16" Sul e longitude 45°4'58" Oeste. Limita-se ao norte com Santa Helena e Central do Maranhão; ao sul, com Presidente Sarney e Pedro do Rosário; a leste, com Bequimão, Peri Mirim, Palmeirândia e São Bento; e o oeste, novamente com Santa Helena e Presidente Sarney. Sua localização privilegiada às margens do rio Pericumã lhe confere características naturais relevantes para a agropecuária e para atividades de subsistência ligadas à pesca e à agricultura familiar.

Apesar de sua importância estratégica na região, Pinheiro enfrenta desafios socioeconômicos significativos: o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) registrado em 2020 foi de 0,637, valor que evidencia carências estruturais; apenas 49,3% da população tem acesso ao esgotamento sanitário adequado; a taxa de ocupação é de 6,4% da população total, com renda média de 1,9 salário-mínimo, o que posiciona o município entre os

100 mais vulneráveis socioeconomicamente do estado; cerca de 49% dos domicílios vivem com meio salário-mínimo por pessoa e 36% da população depende de programas de transferência de renda, como o Auxílio Brasil, BPC e Seguro Defeso (Matos, 2024).

Na esfera educacional, Pinheiro dispõe de importantes instituições públicas, como os *campi* da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). No ensino básico, destaca-se a presença de escolas tradicionais: o Colégio Pinheirense (escola confessional) e a Fundação Bradesco. Em 2021, o município atendeu a mais de 15 mil estudantes, distribuídos entre educação infantil e ensino fundamental, com apoio de 825 professores residentes em 132 escolas – sendo 112 na zona rural. Os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mostram avanços modestos: em 2021, os anos iniciais do fundamental registraram nota 4,9; os anos finais, 4,4; e o ensino médio, 3,4 – abaixo das metas determinantes pelo MEC para o mesmo período (Matos, 2024).

### **3.3 Dos participantes da pesquisa**

#### **3.3.1 Sobre a turma 200 CHL (Vespertino):**

Elegeram-se esta turma para a aplicação da proposta de intervenção, o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico, por algumas razões, a saber: primeiramente, a turma de 2ª série escolhida, denominada 2º CHL, em consonância com o Novo Ensino Médio, tinha como percurso de formação o Itinerário Formativo Integrado de Ciências Humanas e Linguagens<sup>7</sup>. Portanto, esse itinerário tem como proposta integrar, por meio dos seus componentes curriculares, as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias.

É relevante acrescentar uma outra razão significativa para a definição da turma, qual seja, o número total de estudantes nela. O 2º CHL era formada por 28 discentes, sendo 16 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Considerando que a proposta dependeria de xerocópias ou impressões de material para a sua execução, esse número de participantes era bastante promissor, tendo em vista que as outras turmas tinham 40/45 estudantes. Importante ressaltar que o professor pesquisador mantinha uma relação de respeito, cordialidade e de muita abertura com o conjunto da turma, pois já estavam juntos desde a 1ª série.

---

<sup>7</sup> Esse itinerário formativo integrado tem como enfoque os objetos de conhecimento das áreas de Ciências Humanas Sociais Aplicadas e de Linguagens e suas Tecnologias, estabelecendo a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade com todos os outros itinerários e áreas de conhecimento. Os aprendizados que garantirão a organização deste itinerário se fundamentam nos seguintes componentes curriculares: história, geografia, filosofia, sociologia, línguas (português, inglês e espanhol), arte e educação física (Maranhão, 2022, p. 128).

Os discentes da 200 CHL estavam entre 16 e 18 anos de idade. São jovens oriundos do bairro de Pacas, de outros povoados da região e do centro da cidade. A maioria negros: pretos ou pardos. Quase todos tinham ocupações pela manhã: algumas alunas eram cuidadoras de idosos; uma cuidava de sua sobrinha enquanto a irmã saía para o trabalho; uma outra cuidava do filho e dos afazeres domésticos; entre os alunos havia os que trabalhavam no comércio local, como carregadores; os que trabalhavam em lava jatos; o que trabalhava como vigia de escola na sua comunidade; havia os que ajudavam sua família na roça etc.

A turma, como todas as outras da escola, tinha alto índice de faltantes. As ausências aconteciam por uma combinação de diferentes fatores, tais como: a necessidade de trabalhar para complementação da renda familiar, a própria falta de interesse pela escola, a dificuldade de acesso, em razão da falta de transporte escolar etc.

No que diz respeito a leitura, a turma toda era alfabetizada; no entanto, pouco ou nada lia, a não ser materiais sugeridos pelos professores, a fim de realizar alguma atividade proposta. Quando liam na sala era perceptível a falta de fluência leitora ou a falta de compreensão do que liam.

### 3.3.2 Sobre o professor-pesquisador:

Nesta parte do texto, peço licença para escrevê-lo em primeira pessoa.

Sou um ser humano apaixonado pela leitura e pelos livros. Aos 7 anos, a fim de ampliar as minhas leituras da assim chamada escola da vida, aprendi a leitura das palavras, ajudado pela minha zelosa mãe e pelo seu auxiliar, um galho seco de mato, que ela mantinha consigo durante as seções de estudo.

Como material de leitura, tive a famosa cartilha *Caminho Suave*, uma edição renovada e ampliada, da autora Branca Alves de Lima. Assim, a partir do momento que aprendi a ler as palavras, como modo de impressionar a minha mãe, meus familiares e demais conhecidos, eu, um neófito na leitura, não soltava mais os livros, encontrava-me sempre com um em mãos, em grande medida livros didáticos, os únicos que tinham disponíveis a época.

Esse encanto pela leitura fez da casa de meus avós maternos um excelente lugar para visitação, pois descobri um acervo, guardado na estante da sala, formado por livros didáticos das mais diversas matérias e cadernos de anotações de um de meus tios, irmão caçula de minha mãe, o único na família, antes de mim, que havia concluído sua formação de Segundo Grau.

Por volta dos 10 anos, conheci os quadrinhos da Turma da Mônica por meio de um exemplar de posse de minha irmã, que muito ciumenta, mantinha a revista debaixo de sua cama, a fim de escondê-la de mim, sedento por leitura. A partir de então, com a ajuda dos meus pais, construí a minha primeira biblioteca, de quadrinhos. Uma hemeroteca, na verdade, constituída de mais de 500 “revistinhas”, abrangendo diferentes gêneros e títulos: quadrinhos da turma da Mônica, da Disney e da Marvel.

Aos 15 anos, instado por uma atividade de produção escrita, a resenha de um livro, da disciplina língua portuguesa, como estudante do 1º ano do 2º grau, encontrei o Bruxo do Cosme Velho, Machado de Assis, e o seu clássico Dom Casmurro. Embora, à época, não tivesse consciência da envergadura desse autor, encontrei na minha vida de leitor um novo *turning point*: encontrei a literatura e seu encanto.

Aos 18 anos, logo depois de ter concluído o 2º grau, impossibilitado de ir para a capital do estado dar continuidade aos meus estudos de nível superior, dadas as condições financeiras de nossa família, participei de meu primeiro concurso público, de nível municipal, pleiteando uma vaga entre as três disponíveis para o cargo de Auxiliar de Biblioteca, saindo exitoso ao ser aprovado no certame.

Assim, entre os anos de 1996, quando assumi a vaga, e 2010, ano que pedi exoneração do cargo para assumir a vaga de professor da rede municipal de ensino, trabalhei e servi à comunidade de estudantes de Pinheiro e outros visitantes do município e mesmo da capital do estado, primeiramente, como auxiliar de biblioteca e, posteriormente, como diretor da Biblioteca Pública Municipal “Desembargador Elizabeto Carvalho”. Essa experiência influenciou-me para a toda a minha vida e consolidou o meu letramento literário.

A paixão pelos livros e pela leitura conduziram-me a faculdade de Letras. Assim, em 2008, licenci-me em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas, na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Como alguém que “paulofreireanamente” acredita no poder transformador da leitura, busco insistentemente promover a sua prática nos espaços em que trabalho, não somente entre os meus alunos e alunas, mas igualmente entre os meus pares, propondo, entre esses, as rodas de leituras, sempre muito aceitas. Aqui, na Princesa da Baixada, também, desde 218, articulo o Clube de Leitura – Pinheiro. Experiência exitosa de leitura que congrega amigos e amigas amantes dos livros e do ato de ler.

A relação com a Filosofia e a leitura filosófica é algo mais recente em minha vida, pois coincide com o meu retorno aos bancos universitário em 2019. Nesse ano, iniciei o curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Filosofia, o que também me conduziu às aulas de Filosofia no Ensino Médio. Por fim, a experiência docente, no chão da sala de aula de Filosofia, fez-me mestrando do programa de Mestrado Profissional em Filosofia, o PROF-FILO/UFMA.

Eis, então, um pouco do percurso que me trouxe até este ponto, qual seja: o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico, como proposta de intervenção prática e objeto de pesquisa no mestrado como enfrentamento do déficit de leitura de nossos estudantes do Ensino Médio do C.E. Lucília Moreira.

## 4 CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

No presente capítulo objetiva-se apresentar os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, que tiveram como eixo a criação, execução e avaliação de uma proposta de intervenção prática fundamentada em uma metodologia, qual seja: o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico. Ancorada nos pressupostos do letramento, inspirada em autores como Paulo Freire, Matthew Lipman, e sobretudo na organização de círculo de leitura de Rildo Cosson, esta proposta buscou transformar a sala de aula em uma comunidade de leitores, um espaço dialógico e de formação crítica.

O capítulo organiza-se em três subseções, como segue: inicialmente, é descrita a metodologia da experiência de Círculo de Leitura Filosófica do Lucília Moreira (4.1), com suas bases teóricas e procedimentos. Em seguida, faz-se uma apresentação dos encontros realizados no círculo de leitura e letramento (4.2). Por fim, a subseção seguinte dedica-se à análise e interpretação dos dados da pesquisa (4.3), oferecendo subsídios empíricos para a avaliação da proposta, reafirmando o compromisso da pesquisa com a transformação educativa e com a formação de sujeitos independentes, críticos e capazes de ler o seu mundo.

### 4.1 Uma metodologia do Círculo de Leitura Filosófica

Quanto a sua natureza, este trabalho consiste de uma pesquisa aplicada. Conforme Paiva (2019, p. 11) “a pesquisa aplicada também tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”.

Nesse sentido, a pesquisa aplicada encontra consonância nos próprios objetivos e princípios metodológicos do mestrado profissional, pois conforme estabelecido na Portaria Nº 389, de 23 de março de 2017, que dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *strictu sensu* e que diz no item III do 2º parágrafo, como segue:

Art. 2º São objetivos do mestrado e doutorado profissional:

[...]

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados (Brasil, 2017);

Dois documentos oficiais do mestrado profissional em Filosofia, o PROF-FILO, confirmam esse componente profissional, qual seja, a exigência de que a pesquisa se volte para uma intervenção prática realizada no contexto escolar.

Assim, no primeiro documento, o Regulamento Geral do PROF-FILO, consta no seu Art. 42, como segue:

Art. 42 - O trabalho de conclusão do curso de mestrado profissional em filosofia do PROF-FILO, apresentado na forma de uma dissertação, versará sobre um *processo* planejado e implementado pelo aluno no contexto de sua prática docente como professor de Filosofia, com o objetivo alcançar resultados e suscitar discussões que motivem outras intervenções similares em favor da expansão e da melhoria do ensino de Filosofia (PROF-FILO, 2019).

O segundo documento, Trabalho de Conclusão e Certificação, disponível no site do programa, no seu parágrafo de abertura explicita o seguinte:

O trabalho de conclusão do curso do PROF-FILO versará sobre um processo planejado e implementado pelo aluno no contexto de sua prática docente como professor de filosofia, com o objetivo alcançar resultados e suscitar discussões que motivem outras intervenções similares em favor da expansão e da melhoria do ensino de filosofia. O trabalho de conclusão deverá ser apresentado no formato de uma dissertação contemplando a teoria e a prática. Espera-se um estudo teórico sobre o tema trabalhado, podendo incluir revisões bibliográficas, estudos sobre temas, autores ou obras da história da filosofia pertinentes ao tema e análises do saber prático disseminado sobre o tema. Desde que contemple o caráter prático precípua à própria natureza do mestrado profissional, espera-se que o trabalho inclua, por exemplo: implantação de propostas curriculares ou de unidades ou sequências didáticas, produção e recepção de publicações e demais recursos didáticos (tais como, mídias audiovisuais ou digitais), desenvolvimento de processos ou instrumentos de avaliação, projetos diversos de intervenção no espaço escolar com o acervo cultural e crítico da filosofia etc., que serão sempre acompanhados da avaliação da sua aplicação ou implementação em situações reais de sala de aula (ou similares) envolvendo o público-alvo do processo desenvolvido (PROF-FILO, 2020).

Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como finalidade propor aos discentes do Centro de Ensino Lucília Moreira uma intervenção prática/produto educacional cujo fim pretendeu ser uma significativa contribuição para o enfrentamento desse grande desafio dos estudantes que alcançam o Ensino Médio e, por conseguinte, da própria escola brasileira, qual seja, a baixa proficiência leitora.

Portanto, é com esse propósito – confrontar essa grave chaga educacional – que o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico se apresentou como intervenção prática a fim de garantir a formação de um leitor mais autônomo, reflexivo e crítico, aprofundando assim a sua

leitura de mundo, ampliando o seu letramento, bem como o desenvolvimento de suas habilidades de pensamento.

Desse modo, com a finalidade de construir a proposta de intervenção, o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico, buscou-se como referencial teórico-metodológico a proposta de Rildo Cosson nas suas obras *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, de 2014, bem como *Como criar círculos de leitura na sala de aula*, de 2021.

O círculo de leitura é uma das várias estratégias possíveis de promoção da leitura que podem ser realizadas no chão da escola. De modo simples, pode-se entender um círculo de leitura como uma “reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistematizada” (Cosson, 2021, p.29).

No seu verbete *Círculo de leitura*, Cosson escreve o seguinte:

*Círculo de leitura* é uma prática de leitura coletiva e compartilhamento de textos. A atividade, que também pode receber outros nomes, tais como clube de leitura, clube do livro, círculo de literatura, oficina de leitura, consiste basicamente na reunião de um grupo de pessoas, em encontros sucessivos, para discutir a leitura de uma obra literária ou não. Esses encontros podem ser realizados como parte do programa de leitura de uma biblioteca ou atividade regular de sala de aula da disciplina Língua Portuguesa ou Literatura. Eles também podem ser promovidos por uma livraria ou café cultural e funcionar como um modo de socialização entre amigos que gostam de ler determinados tipos de livro. Há círculos de leitura que acontecem virtualmente em uma página na Internet e outros que combinam os encontros presenciais com registros on-line (Cosson, s/d).

Em *Círculos de leitura e letramento literário* (2014) e *Como criar círculos de leitura na sala de aula* (2021), Rildo Cosson apresenta três diferentes tipos de círculos de leitura, que variam consoante o papel do mediador e a autonomia dos participantes, a saber: o círculo estruturado – nesta forma, cada leitor tem uma função predefinida; o círculo semiestruturado – neste tipo, há orientações que devem ser observadas pelos leitores; e o círculo aberto (ou livre) ou não estruturado – nesta forma, os leitores participam conforme suas disposições e necessidades.

O círculo estruturado é o que mais exige a figura do mediador (geralmente um professor), pois é um modelo “basicamente escolar”. Nele, os papéis dos participantes são previamente definidos, bem como os momentos de leitura e os tipos de intervenção. Esse modelo é indicado para leitores iniciantes ou em formação, uma vez que oferece uma composição segura para o contato com a literatura. Nesse sentido, o mediador organiza as atividades, propõe questões orientadoras e assegura que todos tenham voz. Embora mais

rígido, esse modelo garante um ambiente de aprendizagem em que o leitor pode desenvolver competências básicas de leitura e interpretação, ainda sob forte mediação (Cosson, 2014).

De acordo com Cosson, tem-se a seguinte explicação:

Trata-se do círculo de leitura que obedece a uma estrutura previamente estabelecida com papéis definidos para cada integrante e um roteiro para guiar as discussões, além de atividades de registro antes e depois da discussão. O modelo é basicamente escolar, mas pode ser usado em qualquer ambiente. Na sua versão escolar, o círculo de leitura estruturado começa com um registro das impressões sobre o texto em um diário de leitura, as quais depois de organizadas conforme o papel ou função assumida pelo leitor, os alunos usam esses dados para alimentar a discussão, usualmente seguindo de perto as estratégias básicas de leitura (conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese). Após a discussão, os participantes registram as conclusões que alcançaram no grupo. Esse modelo tem várias versões, mas todas elas seguem um roteiro com atividades bem definidas para o acompanhamento da leitura, a discussão e o registro de conclusões (Cosson, 2014, p. 158, 159).

No modelo semiestruturado há maior autonomia e independência dos leitores participantes, pois não possui um roteiro prévio, mas orientações que guiam as atividades. Nesse caso, o mediador, coordenador ou condutor mantém papel relevante.

Sobre isso, Cosson diz:

Essas orientações ficam sob a responsabilidade de um coordenador ou condutor que dá início à discussão, controla os turnos de fala, esclarece dúvidas e anima o debate, evitando que as contribuições se desviem da obra ou do tema a ser discutido. Também é responsabilidade do condutor que seja feito um aprofundamento ou alargamento da leitura, podendo demandar que o grupo se detenha em um ponto ou reveja algum aspecto anteriormente discutido (Cosson, 2014, p. 159).

Já o círculo aberto ou não estruturado caracteriza-se pela horizontalidade das relações e pela liberdade na condução das leituras e debates. Nele, os participantes assumem a responsabilidade pela dinâmica das atividades e pelo aprofundamento das reflexões. Ideal para leitores mais experientes, esse modelo valoriza a construção coletiva do sentido, o diálogo livre e o protagonismo dos leitores na mediação literária.

Sobre ele, Cosson explica:

Muito próximo da ideia que se tem de um clube de leitura, o círculo aberto funciona em bases muito simples. Uma vez acordados as obras e o cronograma das reuniões, os participantes se revezam na condução das reuniões e iniciam as discussões falando de suas impressões de leitura ou estabelecendo alguma conexão pessoal. A discussão se desenvolve como uma conversa entre amigos ou familiares, com a diferença que tem como fonte a leitura da obra. Não há regras a serem seguidas a não ser que o encontro seja para falar do texto lido e não de outras coisas, ainda que nem sempre esse princípio consiga ser mantido (Cosson, 2014, p. 159).

Esses modelos não são hierárquicos, mas sim adaptáveis aos objetivos pedagógicos, ao perfil dos seus participantes bem como ao estágio de desenvolvimento do grupo de leitores, podendo mesmo ser combinados de diferentes modos. Assim, a proposta visa oferecer caminhos para o letramento literário, respeitando tanto a condução docente quanto a construção colaborativa do sentido.

No ponto de vista de Cosson, um dos círculos de leitura mais bem-sucedidos e conhecidos é o proposto por Harvey Daniels, denominado “círculo de literatura”. Segundo Cosson (2014, p. 140), Daniels defende que “trata-se [...] de uma atividade de leitura independente em que grupos de alunos se reúnem para discutir a leitura de uma obra”.

Conforme Cosson (2014), citando Daniels (2002), o círculo de literatura apresenta as seguintes características essenciais, como segue:

- a) a escolha da obra que será objeto de leitura é feita pelos próprios estudantes;
- b) os grupos são temporários e pequenos, ou seja, reúnem-se para a leitura de uma obra de quatro a cinco alunos que devem trocar de grupo na próxima obra;
- c) os grupos leem diferentes obras ao mesmo tempo;
- d) as atividades dos grupos obedecem a um cronograma de encontros que se estendem pelo ano inteiro;
- e) registros feitos durante a leitura são fundamentais para desenvolver a discussão sobre o livro, podendo ser um diário de leitura, anotações em *post-it* e fichas de função (registros que os alunos fazem a partir de uma função previamente definida em relação ao texto);
- f) os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios alunos;
- g) as discussões em grupo devem ser livres para que os alunos as sintam como um processo natural de discussão;
- h) a função do professor é dar condições para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador;
- i) a avaliação é feita por meio de observação e autoavaliação;
- j) uma aula de círculo de literatura é uma aula divertida, com muita interação entre os alunos;
- k) os novos grupos se formam a partir da seleção das obras para leitura, ou seja, primeiro se escolhe a obra e os alunos que escolheram aquela obra formam um grupo. (Daniels, 2002, p.18-27 apud Cosson, 2014, p.140).

Considerando a implementação do círculo de leitura como estratégia de promoção de leitura e desenvolvimento de letramento, Cosson (2021) prevê três grandes etapas para o seu desenvolvimento: a modelagem, a prática e a avaliação. Assim, na modelagem, a atividade é essencialmente centrada no professor; na prática, passa a ser dos alunos, que leem o livro em

casa, preparam as questões e debatem a obra; na avaliação, professor e aluno compartilham a responsabilidade.

O círculo de leitura, para Cosson, consiste de prática privilegiada de grupos de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica de leitores. Primeiramente, em razão de que a realização conjunta da leitura explicita o “caráter social da interpretação dos textos”. Em seguida, “a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas”. Por fim, porém não menos importante, “os círculos de leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa [...]” (Cosson, 2014, p. 139).

De certo modo, o círculo de leitura, como desenvolvido por Cosson, carrega em si as mesmas qualidades e atributos dos círculos de cultura freireanos, que os localizava como espaços de diálogo e participação em lugar do ensino doador e passivo tradicional (Freire, 1983, apud Cosson, 2014)

Segundo essa proposta de círculo, as atividades de leitura consistem de três fases: o ato de ler, o compartilhamento e o registro. A primeira refere-se ao “encontro inalienável do leitor com a obra”, que pode se dar de forma solitária e de forma coletiva. A segunda compreende duas fases – a preparação para a discussão (anotações de impressões acerca do texto) e a discussão propriamente dita (é o diálogo fundante da leitura, ou seja, é o debate em torno da obra lida). A terceira fase refere-se ao registro, que é o momento em que os participantes refletem sobre o modo como estão lendo e o funcionamento do grupo, assim como sobre a obra e a leitura compartilhada (Cosson, 2014).

No que tange aos registros, são possíveis ocorrer de variadas formas, desde diário de leitura, atividades performáticas como peças teatrais, sarau etc. que podem ser utilizados como avaliação para os círculos de leitura institucionais, combinados com o recurso da autoavaliação, tendo em vista que a literatura deve ser vista como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado (Cosson, 2014).

Para Cosson (2014, 2021), Harvey Daniels (2002) dá uma interessante contribuição para esses registros, qual seja, as fichas de função. Essas fichas ou cartões consistem de tarefas predeterminadas que ajudam a explorar e compreender o texto. “No círculo de leitura, essas fichas orientam a discussão, guiando os leitores menos experiente no manuseio da obra” (Cosson, 2021, p. 83).

Cosson (2014), citando Daniels, apresenta as várias funções, como segue:

- a) Conector – liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento;
- b) Questionador – prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
- c) Iluminador de passagens – escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
- d) Ilustrador – traz imagens para ilustrar o texto;
- e) Dicionarista – escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- f) Sintetizador – sumariza o texto;
- g) Pesquisador – busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- h) Cenógrafo – descreve as cenas principais;
- i) Perfilador – traça um perfil das personagens mais interessantes (Daniels, 2002: 107-32) (Cosson, 2014, p. 142 e 143).

Cosson adverte, lembrando a recomendação do idealizador das funções, que as fichas não devem ser usadas permanentemente, sob pena do grupo se tornar dependente delas. Assim, tão logo os participantes se habituem à dinâmica do círculo de leitura, elas devem ser abandonadas, pois perdem a sua utilidade. Percebendo que elas podem causar alguma dependência, é aconselhável, portanto, que nem sejam usadas (Cosson, 2014, 2021).

Depois de apresentada detalhadamente a proposta do círculo de leitura aos participantes, começa a prática propriamente dita do círculo, que se subdivide, conforme explica Cosson, em seis fases, quais sejam: 1. Seleção das obras; 2. Formação de grupos; 3. Cronograma; 4. Encontro inicial; 5. Encontros mediais e 6. Encontro final (Cosson, 2021, p. 41).

Na perspectiva de realizar uma proposta de intervenção prática, visando o enfrentamento de um problema observado na sala de aula de Filosofia, a saber, a baixa qualidade da leitura entre estudantes do Ensino Médio, empreendeu-se uma adequação do círculo de leitura, segundo a proposta de Cosson – fundamentada especialmente nas ideias de Daniels (2002) –, como apresentado nas obras *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2014) e *Como criar Círculos de Leitura na sala de aula* (de 2021).

Portanto, a adaptação realizada conforme as orientações de Cosson e Daniels foi denominada Círculo de Leitura e Letramento Filosófico. A aplicação de tal proposta de intervenção foi empreendida em uma turma de 2ª série do Ensino Médio do C. E. Lucília

Moreira. A fim de apresentar como se procedeu a adaptação e o funcionamento da proposta do referido círculo, apresenta-se a seguir algumas características da experiência:

1. A escolha de obra, objeto da leitura no Círculo, foi realizada pelo conjunto da turma, isto é, dos presentes no dia de tal atividade, tendo em vista o tempo disponível e as condições para a realização da leitura durante o semestre proposto, 1º semestre de 2025 (dois períodos letivos). A escolha se deu entre alguns títulos sugeridos após curadoria realizada pelo professor, considerando o propósito do círculo de leitura e letramento filosófico.

2. Diferentemente da proposta de Cosson, que divide a turma em pequenos grupos, a adaptação do Lucília Moreira manteve um único grupo, formado pelo conjunto dos alunos da turma. Essa decisão adveio da observação do índice de faltas dos alunos da referida escola.

3. Considerando a escolha apresentada no passo anterior, tem-se que os participantes leram uma mesma obra. Dada a impossibilidade de exemplares físicos da obra escolhida, o professor reproduziu as partes necessárias de uma edição digital, socializando a impressão dos capítulos lidos para cada participante.

4. As atividades do grupo observou o cronograma de aplicação da proposta de intervenção, a saber, dois períodos letivos, ou seja, um semestre.

5. Tendo em vista o modelo de círculo adotado – círculo estruturado –, e com o propósito de dinamizar a participação dos participantes nas discussões acerca das obras/textos escolhidos, acolheu-se a ideia de uso das fichas de função. Sobre elas, Cosson (2024) explica que todas não precisam ser preenchidas em um grupo e que conforme as características do texto lido e da turma que compõe o círculo, o coordenador (o professor) pode criar novas funções.

Considerando a necessidade e características da turma 200 CHL (Vespertino), bem como o livro escolhido para a leitura e, ainda, o tempo para a execução da proposta de intervenção, definiu-se para o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico as seguintes funções:

- ❖ **Conector** – liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento.
- ❖ **Questionador** – nessa função, o leitor prepara perguntas a respeito da obra lida para os colegas. Essas perguntas devem ser de cunho analítico, tal como: Por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
- ❖ **Iluminador de passagem** – escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a

compreensão do texto.

❖ **Ilustrador** – nessa função, o leitor traz imagens para ilustrar o texto. (Cosson, 2021).

A escolha das quatro funções advém da ideia de que elas apresentam características importantes da/para a formação de um leitor amadurecido e crítico.

6. Embora o modelo seja o “estruturado”, o que impõe certo condicionamento à dinâmica do Círculo, com base no uso das fichas de funções, pretende-se que as discussões em torno do texto extrapole esses condicionantes. Nesse sentido, o círculo de leitura, na sala de aula torna-se propício para a discussão e investigação filosófica, ou seja, lugar em que os participantes podem perguntar e discutir sobre os temas e questões de filosofia sem estrutura limitante.

Conforme Lipman, em *Filosofia na sala de aula*:

Naturalmente, existem certas pressuposições sobre a natureza da mente e sobre como uma criança aprende implícitas no programa de Filosofia para Crianças. Em vez de conceber a mente como um recipiente passivo e vazio que deve ser preenchido com informações e conteúdos, para poder ser *educado*, pressupõe-se que as crianças aprendem ao estarem envolvidas ativamente com o ambiente em uma exploração, bem como que o conhecimento não é algo que simplesmente se aprende automaticamente, mas sim algo que se domina através da interação com o ambiente [...] (Lipman, 1994, p. 119).

7. O professor deve agir não somente como um facilitador do processo, mas como participante do Círculo na condição de leitor também.

8. Os encontros do círculo, conforme cronograma de atividades, aconteceram no horário da aula de filosofia (40 minutos cada aula), pois não havia possibilidade de acontecer no contra turno, tendo em vista tanto a agenda de aulas do professor pesquisador quanto os afazeres dos estudantes, bem como a dificuldade deles com o transporte.

Quando os participantes já estiverem acostumados com a prática do círculo de leitura, não haverá mais necessidade de quem os guie. Assim, os próprios estudantes acabam por estabelecer quais caminhos querem trilhar para realizar a discussão da obra literária. Isso demonstra o nível de amadurecimento do leitor depois das suas experiências leitoras nos círculos que já tenha participado. É isso que se espera que aconteça no clube de leitura, à medida que tais leituras avancem.

#### **4.2 Dos encontros no Círculo de Leitura Filosófica**

O círculo de leitura e letramento filosófico foi aplicado no CE Lucília Moreira durante

o primeiro semestre de 2025. Contudo, é relevante registrar que o Projeto foi apresentado primeiramente a comunidade do Lucília, espaço da pesquisa, no segundo semestre de 2024, quando o pesquisador pretendia iniciar a aplicação da proposta de intervenção. Todavia, em razão de seu próprio trabalho docente e de sua carga horária a ser cumprida de efetivo exercício em sala, 40 aulas, divididas entre 8 diferentes componentes, o professor-pesquisador não conseguiu garantir que o seu intento se confirmasse, tendo que esperar o semestre seguinte.

Nesse sentido, para registrar nesta parte da dissertação, destaca-se que o projeto do Círculo, antes de sua execução nos dois primeiros períodos de 2025, já havia participado de sua primeira roda, a saber, do replanejamento do segundo semestre de 2024. Na ocasião, retorno das férias do meio do ano, o professor-pesquisador, já tendo acordado com a direção previamente, fez uma exposição detalhada de seu projeto de pesquisa aos colegas docentes, a fim de que a comunidade tomasse conhecimento de sua proposta de intervenção.

Os momentos seguintes aconteceram na sala de aula. Assim, com a finalidade de garantir a execução do Círculo de leitura, o docente pesquisador organizou o processo em alguns encontros que permitiram a realização das várias atividades junto a turma 200 CHL:

❖ **Encontro I – Apresentação do Projeto e convite a turma**

<b>Série: 2<sup>a</sup></b>	<b>Turma: CHL</b>	<b>Data: 07/03/2025</b>
<b>Alunos matriculados na turma: 28</b>		
<b>Alunos presentes na aula/encontro: 18</b>		
<b>Lista nominal dos presentes:</b> 1. Angela Davis; 2. Aristóteles; 5. Djamila Ribeiro; 7. Foucault; 9. Hannah Arendt; 10. Hegel; 13. Kant; 15. Luce Irigaray; 16. Marilena Chaui; 17. Mariolisserra de Philo; 18. Marx; 19. Mary Wollstonecraft; 21. Nietzsche; 23. Pli Santotenele de Philo; 25. Sócrates; 26. Spinoza; 27. Suely Carneiro; 28. Susan Haack.		

Nesse primeiro momento, o professor-pesquisador realizou a apresentação do projeto a turma 200 CHL, explicando desde a sua participação na pós-graduação *stricto sensu* até o papel do projeto para a aula de filosofia e, por conseguinte, para o letramento filosófico dos participantes.

Para tanto, o professor-pesquisador realizou os seguintes procedimentos:

- Orientou a turma para que se organizasse em círculo.
- Em seguida, realizou a apresentação que durou aproximadamente 15 minutos (Falou brevemente de sua participação no mestrado profissional; da importância disso para a sua formação, para o seu local de trabalho e para os seus alunos e alunas; explicou como se dá o processo do mestrado profissional e, por fim, falou da proposta de intervenção, apresentando o projeto de pesquisa).
- Durante a apresentação, o professor explicitou a razão pela qual havia escolhido aquela turma em especial, a 200 CHL (Destacou o número menor de estudantes da sala que nas outras em que o professor ministrava a disciplina filosofia; o itinerário formativo integrado que a turma realizava com enfoque nos objetos de conhecimento das áreas de Ciências Humanas Sociais Aplicadas e de Linguagens e suas Tecnologias, bem como a relação amistosa e de respeito mantida pelos discentes e professor).
- Em seguida, o professor abriu para a interação com os participantes, perguntando-lhes o que acharam da proposta, ao que responderam, expondo o que pensavam a respeito da proposta. Eis alguns registros:

A aluna Mariolisserra Philo, a primeira a falar, declarou: “Gosto muito de ler. Vai ser muito legal participar de um círculo de leitura e partilhar com os meus colegas”.

Em seguida, Marilena Chauí afirmou o seguinte: “Professor, o projeto é muito interessante. Ler um livro de filosofia vai ser muito desafiante. Espero que a gente goste”.

❖ **Encontro II – Exibição e discussão do curta-metragem “Meu amigo Nietzsche”**

<b>Série: 2<sup>a</sup></b>	<b>Turma: CHL</b>	<b>Data: 14/03/2025</b>
<b>Alunos matriculados na turma: 28</b>		
<b>Alunos presentes na aula/encontro: 15</b>		
<b>Lista nominal dos presentes:</b> 1. Angela Davis; 2. Aristóteles; 3. Descartes; 5. Djamila Ribeiro; 7. Foucault; 9. Hannah Arendt; 10. Hegel; 13. Kant; 15. Luce Irigaray; 17. Mariolisserra de Philo; 19. Mary Wollstonecraft; 21. Nietzsche; 22. Platão; 23. Pli Santotenele de Philo; 27. Suely Carneiro.		

Neste segundo momento, a fim de sensibilizar os alunos, conduzindo-lhes a refletir sobre o papel do livro, da leitura e da filosofia para a formação crítica e letramento filosófico, o professor-pesquisador exibiu o curta-metragem *Meu amigo Nietzsche* para a turma. O curta

está disponível no canal *Univers Court*, no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=DN0qoSCJYII&t=7s>

**Imagem 1:** print da capa do vídeo no Youtube



**Fonte:** print realizado pelo pesquisador

O curta-metragem “Meu Amigo Nietzsche” (2012), dirigido por Fáuston da Silva, narra a história de Lucas, um menino da periferia de Brasília que enfrenta dificuldades de leitura e, por conseguinte, o desencorajamento escolar. Ao encontrar no lixão um exemplar da obra *Assim Falou Zaratustra*, de Nietzsche, sua vida passa por uma transformação marcante. Embora não tenha conseguido decifrar o nome do autor, o interesse de Lucas é despertado, questionando e buscando sentidos, especialmente quando um coletor de recicláveis o ajuda a pronunciar “Nietzsche” e estimula sua curiosidade. A leitura passa a despertar no menino um pensamento crítico, melhorando seu desempenho acadêmico, mas também provocando reações de medo e mal-entendidos por parte da mãe, escola e comunidade, que o veem como “dinamite”. O curta utiliza humor e sensibilidade para abordar temas relevantes como o analfabetismo funcional, a educação, a filosofia e a inclusão social.

Para a realização da atividade, o professor seguiu os seguintes passos.

- Orientou a turma para que se organizasse em forma de U, de modo que todos os participantes pudessem se voltar para a projeção.
- Recomendou que os participantes assistissem ao filme com atenção e tomassem notas para as discussões depois da exibição.
- Em seguida, projetou o curta, que durou aproximadamente 13 minutos.
- Ao término da exibição, o professor fez as seguintes perguntas aos estudantes: “qual a sua opinião de vocês sobre o filme?”, “O que gostaram?”, “O que chamou a atenção?” e “Quais destaques gostariam de fazer?”.

A fim de responder às questões do professor, alguns dos estudantes externaram as suas reflexões, das quais registra-se as seguintes:

"Eu achei interessante como o menino começou sem entender nada do livro, mas mesmo assim teve curiosidade. Mostra que a leitura pode ser difícil no começo, mas também pode despertar algo novo na gente." (Mariolisserra de Philo)

"Gostei de ver que o contato com um livro diferente fez Lucas mudar. Ele começou a refletir e até a agir de outro jeito. Isso mostra como a leitura pode transformar a vida da gente. Gostei de verdade!" (Pli Santotenele de Philo, irmão de Mariolisserra)

"Também gostei de ver que o contato com um livro de filosofia fez o menino mudar." (Djamila Ribeiro)

### ❖ Encontro III – Escolha do livro do Círculo a partir da curadoria do professor

<b>Série: 2<sup>a</sup></b>	<b>Turma: CHL</b>	<b>Data: 21/03/2025</b>
<b>Alunos matriculados na turma: 28</b>		
<b>Alunos presentes na aula/encontro: 20</b>		
<b>Lista nominal dos presentes:</b> 1. Ângela Davis; 2. Aristóteles; 3. Descartes; 4. Diotima; 6. Edith Stein; 8. Habermas; 9. Hannah Arendt; 12. Judith Butler; 13. Kant; 14. Lélia Gonzales; 15. Luce Irigaray; 16. Marilena Chaui; 18. Marx; 19. Mary Wollstonecraft; 20. Nancy Fraser; 21. Nietzsche; 22. Platão; 24. Simone de Beauvoir; 25. Sócrates; 26. Spinoza.		

Neste terceiro encontro, realizou-se um momento muito significativo para o Círculo, a escolha do seu primeiro livro. A escolha foi feita entre quatro obras apresentadas pelo professor depois de realizada uma curadoria prévia, levando em conta a finalidade do Círculo de leitura.

Para tanto, o professor procedeu da seguinte maneira:

- Organizou os participantes em círculo.
- Em seguida, apresentou os livros (quatro), explicando o processo de curadoria.
- Nesse momento, o professor abriu o site da Amazon e, com os participantes, leu a resenha dos livros.
- Os participantes puderam folhear todos os quatro títulos.

### **O PEQUENO FILÓSOFO**

Autor: Gabriel Chalita

Editora: Globo

Ano: 2011

Edição: 2ª edição

Número de páginas: 116

Em *O pequeno filósofo*, o autor Gabriel Chalita celebra a beleza do diálogo como fonte de descobertas. Lançamento da Editora Globo, o opúsculo apresenta ao leitor uma reflexão filosófica sobre assuntos complexos, revestidos de uma linguagem acessível. Com simplicidade, essa delicada obra de ficção se configura como uma verdadeira aula acerca do método socrático. A técnica de investigação filosófica criada por Sócrates baseia-se em diálogos nos quais, por meio de perguntas simples, o mestre conduz o discípulo a aprender, a pensar por si mesmo e a descobrir seus próprios valores. O livro é quase todo constituído de diálogos entre dois personagens: o narrador e o pequeno filósofo. Toda a história transcorre em clima onírico, sem tempo nem lugar definidos, como se tudo fosse mantido fora de foco para dar todo o destaque ao embate de ideias provocado pelo pequeno filósofo.

### **APRENDER A VIVER**

Autor: Luc Ferry

Editora: Objetiva

Ano: 2010

Edição: 2ª edição

Número de páginas: 240

O que é a filosofia? Para que ela serve? Durante uma viagem de férias, amigos propuseram que Luc Ferry improvisasse um curso no qual respondesse a estas perguntas de forma clara e acessível para pais e filhos leigos no assunto. Sem tempo de recorrer a nenhuma bibliografia, o filósofo viu-se obrigado a ir diretamente ao essencial, sem utilizar palavras complicadas, citações eruditas ou teorias desconhecidas dos ouvintes. No decorrer das aulas, Ferry percebeu que não existia nas livrarias nada equivalente ao curso que estava elaborando. *Aprender a Viver* é o resultado daquelas reuniões agradáveis. Apesar de ser uma iniciação à filosofia, o livro não abre mão da riqueza e da profundidade das ideias filosóficas, oferecendo muito mais que uma leitura superficial de textos fundamentais para o entendimento do mundo. Luc Ferry leva o leitor a entender o sentido profundo das grandes visões de vida que

marcaram a história do pensamento.

### **O MUNDO DE SOFIA**

Autor: Jostein Gaarder

Editora: Seguinte

Ano: 2012

Edição: 1ª edição

Reimpressão: 16ª

Número de páginas: 568

Às vésperas de seu aniversário de quinze anos, Sofia Amundsen começa a receber bilhetes e cartões-postais bastante estranhos. Os bilhetes são anônimos e perguntam a Sofia quem é ela e de onde vem o mundo. Os postais são enviados do Líbano, por um major desconhecido, para uma certa Hilde Møller Knag, garota a quem Sofia também não conhece. O mistério dos bilhetes e dos postais é o ponto de partida deste romance fascinante, que vem conquistando milhões de leitores em todos os países e já vendeu mais de 1 milhão de exemplares só no Brasil. De capítulo em capítulo, de “lição” em “lição”, o leitor é convidado a percorrer toda a história da filosofia ocidental, ao mesmo tempo que se vê envolvido por um thriller que toma um rumo surpreendente.

### **O PENSAMENTO VOA.**

Autor: Lucy Eyre

Editora: Rocco

Ano: 2007

Edição: 1ª edição

Número de páginas: 256

Neste romance original e bem-humorado, a inglesa Lucy Eire coloca o leitor frente a frente com questões essenciais da filosofia, como a moral, o livre-arbítrio e o significado da felicidade, enquanto acompanha a vida de Ben Warner, um garoto de 15 anos usado como brinquedo numa aposta entre Sócrates e seu rival Ludwig Wittgenstein. Ben passa a conversar com os mais ilustres filósofos da História, cujas teorias são apresentadas com fluidez e leveza, através de situações corriqueiras e contemporâneas, sem saber que caberá a ele decidir o

futuro do Mundo das Ideias, entidade metafísica presidida por Sócrates. *O pensamento voa* mostra como a filosofia está presente em nosso cotidiano, mesmo que não nos demos conta disso, ao melhor estilo de Alain de Botton - que, não por acaso, assina a quarta capa deste livro para curiosos de todas as idades.

- Os participantes escolheram o livro “*O mundo de Sofia*”, de Jostein Gaarder.
- Em seguida, o professor informou que na semana seguinte entregaria as cópias do primeiro capítulo para a leitura.
- ❖ **Encontro IV – Entrega das cópias do 1º capítulo, apresentação do caderno de anotações e orientações para o encontro de socialização de leitura**

Série: 2ª	Turma: CHL	Data: 04/04/2025
Alunos matriculados na turma: 28		
Alunos presentes na aula/encontro: 20		
<p><b>Lista nominal dos presentes:</b> 1. Ângela Davis; 2. Aristóteles; 3. Descartes; 4. Diotima; 6. Edith Stein; 8. Habermas; 9. Hannah Arendt; 12. Judith Butler; 13. Kant; 14. Lélia Gonzales; 15. Luce Irigaray; 16. Marilena Chauí; 18. Marx; 19. Mary Wollstonecraft; 20. Nancy Fraser; 21. Nietzsche; 22. Platão; 24. Simone de Beauvoir; 25. Sócrates; 26. Spinoza.</p>		

Neste quarto momento, o professor e os estudantes participantes do Círculo se prepararam para a leitura propriamente dita.

Nesse sentido, o professor deu os seguintes passos:

- Organizou os participantes em círculo.
- Em seguida, distribuiu cópias suficientemente para os estudantes presentes.
- Distribuiu da mesma forma entre os estudantes um pequeno caderno de anotações, a fim de que os participantes pudessem anotar passagens que lhes interessasse, pudessem escrever livremente sobre as suas impressões da leitura.
- O professor destacou a importância do comprometimento com o Círculo, pois o seu sucesso, ou o contrário, dependeria sobretudo da participação séria e responsável dos estudantes.
- Relembrou que se tratava de uma pesquisa de mestrado e de uma experiência de ensino de filosofia, logo poderia dar certo ou não a proposta; disse ainda que ele como

pesquisador estaria observando o processo e se dissesse algo seria como leitor da obra escolhida, não como alguém que julga a leitura deles.

- Por fim, recomendou que lessem atentamente a cópia do primeiro capítulo nos dias seguintes e que se preparassem para uma conversa sobre as suas impressões do que leram.
- ❖ **Encontro V – Leitura livre do 1º capítulo de *O mundo de Sofia*: “O Jardim do Éden”.**

Série: 2ª	Turma: CHL	Data: 11/04/2025
Alunos matriculados na turma: 28		
Alunos presentes na aula/encontro: 15		
<b>Lista nominal dos presentes:</b> 1. Angela Davis; 2. Aristóteles; 4. Diotima; 5. Djamila Ribeiro; 8. Habermas; 10. Hegel; 11. Hipátia; 15. Luce Irigaray; 16. Marilena Chaui; 17. Mariolisserra de Philo; 18. Marx; 23. Pli Santotenele de Philo; 25. Sócrates; 26. Spinoza; 27. Suely Carneiro; 28. Susan Haack.		

Na quinta etapa do Círculo de leitura e letramento filosófico, chegou-se a um dos momentos privilegiados do projeto, qual seja, a leitura do primeiro capítulo da obra escolhida, “*O mundo de Sofia*”.

- Com a chegada do professor e início do encontro, os participantes dispuseram suas carteiras formando um círculo.
- O professor assumiu o papel de mediador do círculo.
- No momento seguinte, o professor-pesquisador explicou o que pretendia ser aquele momento e que os participantes ficassem bem à vontade para socializar a sua leitura;
- Em seguida, o professor orientou que pegassem seu caderninho de notas e que partilhassem a sua compreensão da leitura, falassem do que gostaram, das reflexões que o texto suscitara etc.
- Por fim, o professor abre para a discussão.

Neste ponto do encontro, o professor-pesquisador observou que apenas três participantes concluíram a leitura e estavam prontos para os seus comentários. Eis algumas de suas intervenções:

“Estou gostando da leitura. O que me chamou logo a atenção é essa primeira pergunta

‘Quem é você?’ [...] ela pode parecer simples, mas me deixou confusa. Eu fiquei pensando: será que eu realmente sei quem eu sou?’ (Mariolisserra de Philo)

“Também gostei dessa parte. Quando Sofia se olha no espelho e pergunta se era ela mesma ou outra pessoa, eu me identifiquei de verdade. Tem dia que eu me olho [...] Parece que a gente tá sempre querendo entender quem a gente é.” (Marilena Chauí)

"As cartas misteriosas, eu gosto muito! Parece que alguém quer levar ela pra outro jeito de pensar, como se fosse o começo de uma aventura." E destacou ainda: “As perguntas: ‘Quem é você?’, ‘De onde vem o mundo?’... Dá vontade de rir porque ninguém sabe, mas também é sério, porque todo mundo já se perguntou isso.” (Pli Santotenele de Philo)

“Outra coisa que achei massa foi o autor começar com coisas normais: ela voltando da escola, olhando o gato, mexendo na caixa do correio. E aí, do nada, já tá falando de filosofia. Isso mostra pra gente que dá pra pensar em coisas profundas até nos momentos mais simples do dia a dia. Estou gostando da leitura.” (Marilena Chauí)

Um outro ponto também discutido brevemente foi a relação de Sofia com a morte de sua avó, que despertou nos leitores a consciência de que a fragilidade da vida nos faz valorizar mais o presente. Nesse contexto, a turma, mais familiarizada com o texto, apresenta questões profundas sobre o sentido da existência.

- O professor ouviu atentamente as participações e perguntou se algum outro estudante gostaria de dizer algo sobre a leitura. Alguns disseram que não leram o texto, pois não tiveram tempo. Alguns disseram que leram “alguma parte do texto, mas não conseguiram ler todo”.
  - Nesse momento, o professor comentou a participação dos que leram e compartilharam a sua leitura, destacando da importância desse tipo de atividade para ampliar a visão de mundo daqueles que se permitem ler. O professor disse ainda que os que não fizeram a leitura não se sentissem constrangidos, mas que tentassem dedicar algum tempo para ela. Ele voltou a lembrar ainda que a ideia de Círculo de leitura e letramento é uma experiência. E que tudo estava ocorrendo dentro do esperado para uma proposta de intervenção pedagógica daquela natureza, mesmo a não participação de alguns.
- ❖ **Encontro VI – Encontro de avaliação e redefinição do Círculo. O círculo estruturado. Apresentação das fichas de funções.**

Série: 2 <sup>a</sup>	Turma: CHL	Data: 25/04/2025
-----------------------	------------	------------------

Alunos matriculados na turma: <b>28</b>
Alunos presentes na aula/encontro: <b>15</b>
<b>Lista nominal dos presentes:</b> 1. Angela Davis; 2. Aristóteles; 4. Diotima; 5. Djamila Ribeiro; 8. Habermas; 10. Hegel; 11. Hipátia; 15. Luce Irigaray; 16. Marilena Chaui; 17. Mariolisserra de Philo; 18. Marx; 23. Pli Santotenele de Philo; 25. Sócrates; 26. Spinoza; 27. Suely Carneiro; 28. Susan Haack.

Neste sexto encontro, o professor-pesquisador propôs que o Círculo avaliasse a experiência, a partir da observação de pouca adesão dos participantes no encontro anterior. Para tanto, conduziu uma discussão com os alunos e sugeriu ainda um redirecionamento do Círculo, propondo que fosse adotado o modelo “Estruturado”.

Nesse sentido, o professor-pesquisador seguiu os seguintes passos:

- A turma se organizou já no início do encontro, em círculo.
- O professor-pesquisador expôs algumas de suas observações do encontro anterior.
- O pesquisador lembrou aos participantes que aquela atividade se tratava de um trabalho de pesquisa e que precisava ser encerrada.
- Na ocasião, convidou os participantes para mudar a estratégia, sugerindo que o Círculo adotasse o modelo “estruturado” de organização.
- Nesse sentido, explicou como funcionaria o modelo e apresentou as “fichas de funções”, conforme apresentadas em *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. Fez-se a leitura coletiva de todas as funções apresentadas no livro e, por fim, escolheu-se quatro: Conector, Questionador, Iluminador de passagem e Ilustrador.

**Imagem 2:** Reprodução do cartão de função Conector (Função Freiriana)

**CARTÃO DE FUNÇÃO (Orientação ao aluno)**

<b>CONECTOR</b> <b>(Função Freiriana)</b>	<p style="text-align: center;"><b>ORIENTAÇÃO AO ALUNO</b></p> <p>Muitas vezes, quando lemos um texto, ele nos lembra de alguma coisa que havíamos lido antes ou algum acontecimento que tomamos conhecimento em notícias nos jornais, na televisão e mesmo em uma conversa com os amigos ou em casa com alguém da nossa família. Escolha uma parte do texto que foi lido e diga como ele pode ser conectado a outro texto ou acontecimento. Depois, pergunte para seus colegas se eles concordam ou se o trecho lembra coisas diferentes para eles ou se há outra parte do texto que pode ser conectada dessa mesma maneira</p> <p>Escreva aqui o trecho escolhido:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	---

**Fonte:** Baseado em Cosson (2021)

**CARTÃO DE FUNÇÃO (Orientação ao aluno)**

<b>QUESTIONADOR</b> <b>(Função Socrática)</b>	<p style="text-align: center;"><b>ORIENTAÇÃO AO ALUNO</b></p> <p>Sua função é fazer perguntas sobre o texto para seus colegas. Você precisa de um mínimo de cinco questões e elas devem ser capazes de iniciar e manter a discussão. Por isso não faça perguntas cuja resposta seja <i>sim</i> ou <i>não</i>. Por meio das questões, você deve fazer com que todos os membros do grupo participem. Não se incomode se sobrar alguma pergunta, pois o que importa é que o grupo discuta o texto. Mesmo que você tenha uma resposta, deixe o colega falar primeiro. As respostas para as suas perguntas podem ser surpreendentes. E não esqueça de que as perguntas são sobre o texto que já foi lido por todos!</p> <p>Escreva agora as suas perguntas:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	--

**Imagem 3:** Reprodução do cartão de função Questionador (Função Socrática)

**Fonte:** Baseado em Cosson (2021)

Imagem 4: Reprodução do cartão de função Iluminador de passagem (Função Lipmaniana)

<b>CARTÃO DE FUNÇÃO (Orientação ao aluno)</b>	
<b>ILUMINADOR DE PASSAGEM</b> <b>(Função Lipmaniana)</b>	<p><b>ORIENTAÇÃO AO ALUNO</b></p> <p>Identifique uma ou duas passagens que você acha interessante por alguma razão. Por exemplo, ter sido bem escrita, ser importante para a história, precisar de uma explicação para ser entendida, ser emocionante, engraçada ou alguma outra coisa que só quem ler com atenção essa passagem consegue perceber. No momento da discussão, leia a passagem em voz alta. Depois, diga por que a escolheu e pergunte aos colegas o que eles pensam sobre isso.</p> <p>Escreva aqui as passagens:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: Baseado em Cosson (2021)

<b>CARTÃO DE FUNÇÃO (Orientação ao aluno)</b>	
<b>ILUSTRADOR</b> <b>(Função Platônica)</b>	<p><b>ORIENTAÇÃO AO ALUNO</b></p> <p>Sua função é buscar imagens para ilustrar o texto para seus colegas. Você deve trazer até seis imagens que ache interessante e elas devem ser capazes de provocar o pensar. Por isso seja criativo. Por meio das imagens, você deve garantir que todos os membros do grupo participem. Logo, as imagens devem manter plena relação com o texto lido. Diga aos colegas porque escolheu tais imagens e pergunte-lhes o que pensam sobre elas.</p> <p>Cole aqui as suas imagens:</p>

Imagem 5: Reprodução do cartão de função Ilustrador (Função Platônica)

Fonte: Baseado em Cosson (2021)

- As funções têm o papel de alimentar a discussão.
- Definiu-se que as funções seriam modeladas pelo professor-pesquisador na leitura do

segundo capítulo, a fim de que os participantes pudessem compreender melhor os papéis.

- Definiu-se neste encontro que seriam realizados mais dois encontros de leitura e uma avaliação final, considerando a necessidade de encerrar a pesquisa.
- Decidiu-se pelo elástico entre um encontro e outro, passando a ser uma semana sim outra não, dando maior tempo para a preparação e leitura do capítulo.
- A fim de melhor visualizar os próximos momentos, os participantes e o professor-pesquisador organizaram um pequeno cronograma para as etapas seguintes:

**Quadro 2:** Cronograma de realização das etapas finais do círculo

<b>CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO DO CÍRCULO ESTRUTURADO</b>		
<b>ETAPAS</b>	<b>DATAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
1 <sup>a</sup>	09/05/25	Leitura do 2º capítulo: “A cartola” – modelo estruturado.
2 <sup>a</sup>	16/05/25	Leitura do 3º capítulo: “Os mitos” – modelo estruturado.
3 <sup>a</sup>	23/05/25	Avaliação oral do Círculo, bem como da participação do aluno (autoavaliação).

**Fonte:** cronograma elaborado pelos participantes do Círculo

❖ **Encontro VII – Leitura do 2º capítulo de *O mundo de Sofia*: “A cartola” – modelo estruturado.**

Série: 2 <sup>a</sup>	Turma: <b>CHL</b>	Data: <b>09/05/2025</b>
Alunos matriculados na turma: <b>28</b>		
Alunos presentes na aula/encontro: <b>13</b>		
<b>Lista nominal dos presentes:</b> 1. Angela Davis; 2. Aristóteles; 3. Descartes; 5. Djamila Ribeiro; 6. Edith Stein; 8. Habermas; 10. Hegel; 11. Hipátia; 14. Lélia Gonzales; 17. Mariolisserra de Philo; 18. Marx; 19. Mary Wollstonecraft; 20. Nancy Fraser; 23. Pli Santotenele de Philo.		

Nesse encontro, o Círculo dedicou-se ao 2º capítulo de *O mundo de Sofia*. Pela primeira vez, fez-se o uso das “Fichas de funções”, que foram modeladas pelo professor-pesquisador, como definido no encontro anterior em que se decidiu por redirecionar o Círculo, passando da experiência de Círculo livre para a modelo estruturado.

- Com a chegada do professor e início do encontro, os participantes dispuseram suas carteiras formando um círculo.
- O professor assumiu o papel de mediador do círculo.
- No momento seguinte, o professor-pesquisador explicou que, primeiramente, se faria uso dos cartões de funções, a fim de dinamizar as discussões.
- O professor apresentou as fichas de funções no *Power point*:

A primeira ficha a ser apresentada foi a do **Conector** (*Função freiriana*). Na ficha o professor destacou dois trechos do capítulo, contidos no curso de filosofia, a saber:

*“Um dos antigos filósofos gregos, que viveu há mais de dois mil anos, dizia que a filosofia consistia na capacidade de admiração do homem”. (p. 26)*

*“[...] a única coisa de que necessitamos para ser filósofos é a capacidade de nos admiramos com as coisas”. (p. 28)*

- Aqui, o professor, a fim de relacionar com a passagem escolhida, comentou que, alguns dias antes, um colega havia postado no grupo da escola um link de uma matéria da “BBC News Brasil” (<https://www.bbc.com/portuguese/geral-59099276>), cujo título era *A surpreendente queda de criatividade em adolescentes do mundo detectada pela OCDE*.
- O professor abriu o link da matéria e leu alguns trechos dela com a turma. A matéria consistia da análise de um relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), partindo dos seguintes questionamentos: O que faz com que adolescentes de 15 anos de diferentes cidades do mundo se achem menos criativos, curiosos, persistentes e responsáveis do que crianças de 10 anos? E quais podem ser as consequências disso para seu futuro como cidadãos e profissionais?
- Então, o professor perguntou o que pensavam sobre a passagem escolhida, que remete ao pensamento do filósofo grego Aristóteles. Perguntou ainda se se percebiam pouco curiosos, se a escola contribuía para que eles se admirassem face ao mundo ou se contribuía para um esfriamento da curiosidade, comum em crianças mais novas.

"Eu gostei quando o texto disse que ser filósofo é ter a capacidade de se admirar com as coisas. A gente cresce e vai perdendo isso, parece que tudo vai ficando normal demais."  
(Djamila Ribeiro)

“Acho que vamos perdendo mesmo essa coisa da gente se admirar com o que acontece. [...] na escola temos muitas disciplinas. [...] isso está deixando a gente muito cansado. Eu antes me admirava mais com as coisas, era mais curiosa”. (Mariolisserra de

Philo)

- Depois de algumas poucas falas dos participantes, o professor apresenta a função seguinte, **Questionador** (*Função socrática*), com 5 perguntas aos participantes:

*1. O texto diz que a única coisa que precisamos para ser filósofos é a capacidade de nos admirarmos com as coisas. O que significa, para vocês, “admirar-se com o mundo”? Conseguem dar exemplos de situações em que isso já aconteceu com vocês?*

Aqui, é relevante destacar que o professor aproveitou o formato do Círculo e direcionou as perguntas a alguns participantes:

"Professor, pra mim, é como quando fico olhando o céu cheio de estrelas. Fico pensando como é que existe tanta coisa lá em cima. Tento entender. [...] é isso. Fico muito admirado." (Habermas)

"Um exemplo que tenho é que me lembro da primeira vez que vi o mar, quando fui a São Luis. Fiquei parada só olhando, parecia infinito. Foi um momento de admiração que me fez sentir pequenininha, mas fiquei maravilhada [...]." (Nancy Fraser)

*2. Sofia começa a sentir que as matérias da escola não respondem às perguntas mais importantes, como “quem somos?” ou “de onde veio o mundo?” Você acha que a escola deveria dar mais espaço para esse tipo de pergunta? Por quê?*

"Sim, porque a escola não é só pra decorar. Se a gente não pensa sobre quem a gente é, pra que serve estudar?" (Mariolisserra de Philo)

"Acho que a escola deveria abrir mais espaço porque esse tipo de pergunta ajuda a gente a pensar na vida, dar sentido pra vida. Sem isso, estudar fica meio vazio. Isso é o que penso, professor." (Lélia Gonzales)

*3. O filósofo diz que muitos adultos se acomodam na base da pelagem do coelho e vivem sem perceber os mistérios do mundo. Já os filósofos buscam superar essa condição. Que exemplos dessa acomodação vocês enxergam no dia a dia? Vocês acham que os jovens são acomodados?*

"Vejo isso em muita gente grande que só pensa em trabalhar, pagar conta, assistir TV e dormir. [...] O senhor mesmo, professor, sempre diz pra gente que o comércio de Pinheiro não para mais nem no final de semana. [...] não param mais pra pensar na vida, no sentido dela. Só querem ganhar dinheiro." (Mariolisserra de Philo)

"[...] os jovens também podem ser acomodados, principalmente quando só ficam no celular repetindo coisas sem refletir. [...] parece que a gente também afunda no coelho." (Pli Santotenele de Philo)

*4. Sofia tenta explicar à mãe que viver é algo muito esquisito, mas a mãe não entende e reage preocupada. O que esse diálogo nos mostra sobre a diferença entre a visão adulta e a visão jovem sobre a vida?*

"Acho que mostra que os adultos já se acostumaram mais com a vida. Para eles, existir é normal. Já os jovens ainda acham tudo estranho e querem respostas diferentes." (Pli Santotenele de Philo)

"Parece que os adultos ficam com medo de perguntas. Eles preferem viver no automático." (Edith Stein)

"Acho que os jovens têm mais coragem de falar que viver é estranho. Os adultos já se conformaram, mas a gente ainda não." (Pli Santotenele de Philo)

*5. A filosofia aparece como um resgate da apatia, como algo que devolve a capacidade de ver o mundo como se fosse a primeira vez. Você acha que a filosofia ainda pode ter esse papel hoje, diante de tanta informação e rotina?*

Aqui, mais uma vez, o professor direcionou a pergunta para outros que ainda não haviam participado.

"Sim, porque mesmo com tanta informação, a gente não entende tudo. A filosofia pode ajudar a organizar as ideias e ajudar a dar sentido ao que vivemos, é o que penso." (Aristóteles)

"Eu acho que hoje é mais importante, porque com tanta rotina e correria a gente fica apático. A filosofia ajuda acordar a gente. Pra ser sincero, eu nunca tinha pensado a filosofia como agora no ensino médio." (Descartes)

- A função seguinte é a do **Iluminador de passagem** (*Função Lipmaniana*).
- O professor insistiu com uma passagem muito significativa para quem estuda a filosofia, qual seja:

*"[...] a única coisa de que necessitamos para ser filósofos é a capacidade de nos admirarmos com as coisas".*

- O professor leu a frase em voz alta e explicou porque escolheu a passagem; em seguida, perguntou aos participantes o que pensavam dela e da escolha.

- Terminada a discussão do segundo capítulo, orientada pelo modelo estruturado, com o uso da fichas de funções, o professor perguntou aos participantes quem gostaria de assumir alguma função para a condução da leitura do capítulo seguinte.
  - Depois de algum tempo, quatro participantes se dispuseram a assumir as fichas: Mariolisserra de Philo (Conector); Pli Santotenele de Philo (Questionador); Djamila Ribeiro (Iluminador de passagem) e Lélia Gonzales (Ilustrador).
- ❖ **Encontro VIII – Leitura do 3º capítulo de *O mundo de Sofia*: “Os mitos” – modelo estruturado.**

<b>Série: 2ª</b>	<b>Turma: CHL</b>	<b>Data: 16/05/2025</b>
<b>Alunos matriculados na turma: 28</b>		
<b>Alunos presentes na aula/encontro: 20</b>		
<p><b>Lista nominal dos presentes:</b> 1. Angela Davis; 2. Aristóteles; 4. Diotima; 5. Djamila Ribeiro; 6. Edith Stein; 8. Habermas; 9. Hannah Arendt; 10. Hegel; 12. Judith Butler; 13. Kant; 17. Mariolisserra de Philo; 19. Mary Wollstonecraft; 21. Nietzsche; 22. Platão; 23. Pli Santotenele de Philo; 24. Simone de Beauvoir; 25. Sócrates; 26. Spinoza; 27. Suely Carneiro; 28. Susan Haack.</p>		

No oitavo encontro, o Círculo socializou a leitura do terceiro capítulo de *O mundo de Sofia*. Na ocasião, foi realizado o segundo momento do Círculo estruturado. Contudo, neste momento, as funções foram preenchidas pelos participantes. Elas foram distribuídas entre os alunos no encontro anterior.

- Com a chegada do professor e início do encontro, os participantes organizaram suas carteiras em círculo.
- O professor-pesquisador explicou que seria o segundo momento do Círculo estruturado e que se faria uso dos cartões de funções, a fim de dinamizar as discussões, apresentadas pelos colegas de sala.
- O professor explicou que as fichas de funções pretendiam oferecer aos participantes maior interação e autonomia com os textos, a fim de que se tornassem leitores mais proficientes.
- O professor foi informado de que uma das participantes com uma das funções não estava presente.
- O professor, como mediador, conduziu as atividades, iniciando os trabalhos.

Perguntou como havia sido o processo de preenchimento das fichas. Em seguida, pediu que a primeira participante apresentasse a sua ficha.

- Mariolisserra de Philo apresentou a sua ficha (Conector, função freireana) e iniciou as discussões.
- Leu em voz alta a passagem escolhida.

*"Ela compreendeu então que os homens sempre sentiram necessidade de encontrar explicações para os processos naturais. Talvez jamais pudessem ter vivido sem tais explicações. Por isso criaram todos aqueles mitos, numa época em que ainda não existia a ciência."* (Último parágrafo do 3º capítulo)

- A participante explicou a sua escolha, relacionando a passagem com conversa que costuma ter com seus avós:

“Escolhi essa parte porque mostra como a gente sempre buscou entender e explicar o mundo. [...] Me fez lembrar as histórias que meus avós contam para explicar coisas da natureza, como quando dizem que ‘trovão é Deus bravo’.” (Mariolisserra de Philo).

- Em seguida, perguntou para seus colegas se eles concordam ou se o trecho lembra coisas diferentes para eles ou se há outra parte do texto que pode ser conectada dessa mesma maneira.

A discussão mostrou que os estudantes refletiram a partir dessa passagem um aspecto fundamental da condição humana: a necessidade de compreender e dar sentido ao mundo, mesmo quando faltam respostas objetivas.

Um dos colegas (Hegel) lembrou-se dos mitos indígenas que estudaram na aula de história, que explicavam a origem do sol, da lua e dos rios, destacando que essas narrativas não eram apenas explicadas, mas também formas de preservar a cultura e a imaginação dos povos.

Outra estudante (Djamila Ribeiro) relacionou a passagem com as lendas populares, dando destaque para a da serpente encantada que abriu o Rio Pericumã e que vive sob a terra, tendo a cabeça enterrada debaixo da igreja da Matriz de Santo Inácio e o rabo debaixo de outeiro de São Carlos.

- Em seguida, o próximo participante apresenta a ficha do **Questionador** (*Função socrática*).
- O participante (Pli Santotenele de Philo) elaborou três perguntas:

*O que os mitos revelam sobre a forma como as pessoas veem e sentem o mundo à sua*

volta?

*O que vocês acham que causou o “salto” do pensamento mítico para o pensamento filosófico?*

*Vocês acham que ainda precisamos de narrativas de mitos para unir a gente? Conhecem algum exemplo?*

Os participantes discutiram o papel dos mitos na forma como os seres humanos percebem o mundo e como esses relatos dialogam com a filosofia e com a vida atual.

Primeiramente, na discussão, destacou-se que os mitos revelavam o modo sensível e imaginativo com que os antigos se relacionavam com a realidade. Para alguns participantes, os mitos expressavam medo diante do desconhecido, mas também que garantissem certa ordem no universo, controlada por forças superiores. Outros lembraram que essas narrativas mostravam a proximidade das pessoas com a natureza.

Na sequência, o Círculo refletiu sobre o que teria causado o “salto” do pensamento mítico para o pensamento filosófico. As respostas apontaram fatores diferentes: a curiosidade face as explicações fabulosas, a observação de padrões na natureza que despertaram a busca por causas racionais e, ainda, o contato entre culturas diferentes, que fez perceber que cada povo possuía seus próprios mitos, o que poderia indicar que eram criações humanas e não verdades absolutas.

Finalmente, discutiu-se se ainda precisamos de narrativas semelhantes aos mitos para nos unirmos como comunidade. Houve consenso de que sim, elas continuam importantes, mas em formatos novos. Foram citados exemplos de lendas conhecidas do folclore brasileiro e local, que fortalecem as tradições.

- Em seguida, a terceira participante (Djamila Ribeiro) apresenta a sua ficha de função (Iluminador de passagem).
- Leu a sua anotação em voz alta:

*“[...] os homens sempre sentiram necessidade de encontrar explicações para os processos naturais. Talvez, jamais pudessem ter vivido sem tais explicações. Por isso criaram todos aqueles mitos, numa época em que ainda não existia a ciência.” (pág. 40)*

- Explicou a razão de sua escolha:

*“Acho que essa parte é importante porque liga o passado com o agora: [...] com tanta ciência hoje, ainda inventamos nossos próprios mitos quando não sabemos explicar as*

coisas.” (Djamila Ribeiro)

- Por fim, perguntou aos colegas: “você acham que ainda precisamos dessas explicações, mesmo que não sejam científicas?”
  - Considerando que a participante que apresentaria a quarta ficha não veio, o professor encerrou a etapa de socialização do capítulo.
  - O professor lembrou que, segundo o cronograma, o encontro seguinte seria uma avaliação da experiência.
- ❖ **Encontro IX – Avaliação oral do Círculo bem como da participação do aluno (autoavaliação)**

<b>Série: 2<sup>a</sup></b>	<b>Turma: CHL</b>	<b>Data: 23/05/2025</b>
<b>Alunos matriculados na turma: 28</b>		
<b>Alunos presentes na aula/encontro: 16</b>		
<b>Lista nominal dos presentes:</b> 1. Angela Davis; 2. Aristóteles; 3. Descartes; 6. Edith Stein; 7. Foucault; 8. Habermas; 11. Hipátia; 12. Judith Butler; 13. Kant; 14. Lélia Gonzales; 15. Luce Irigaray; 17. Mariolisserra de Philo; 19. Mary Wollstonecraft; 23. Pli Santotenele de Philo; 25. Sócrates; 26. Spinoza.		

Nesse momento do Círculo, a proposta foi avaliar o processo e as experiências dos participantes. Chegou-se a etapa final de realização da proposta de intervenção. Portanto, nessa etapa pretendeu-se ouvir os estudantes participantes do Círculo, a fim de obter um *feedback* da experiência.

- Com a chegada do professor na sala, os participantes organizaram suas carteiras em círculo.
- O professor-pesquisador explicou que havia-se chegado a um momento de avaliar o proposta de intervenção.
- A fim de dinamizar o processo, o professor apresentou cinco perguntas aos participantes: Como você se sentiu participando do Círculo de Leitura?; Em quais momentos você se sentiu mais motivado a participar? Por quê?; A leitura em grupo ajudou você a compreender melhor o texto? De que forma?; O que diferencia o Círculo de Leitura de uma aula tradicional de Filosofia?; Depois de participar do Círculo, como você entende a importância da Filosofia no dia a dia?; Que

aprendizagens dessa experiência você gostaria de levar para outras áreas de sua vida escolar ou pessoal?

- Por fim, o professor orientou que os participantes ficassem bem à vontade para avaliar a experiência.

Alguns participantes disseram ter timidez, mas com o tempo se deram conta que o espaço era de escuta e que valorizava suas vozes. Outros destacaram ainda o sentimento de pertencimento, pois o Círculo não era apenas um espaço/tempo de leitura individual, mas um momento de troca e construção coletiva.

Os estudantes disseram ter se sentido mais motivados quando houve identificação de ideias entre colegas, e, principalmente, quando a leitura foi ligada a situações reais de suas vidas.

Eles ressaltaram que a leitura em grupo facilitou a compreensão do livro. O fato de colegas perceberem aspectos diferentes enriqueceu a interpretação. Afirmaram que, se estivessem lendo sozinhos, deixariam passar detalhes ou dúvidas que puderam ser esclarecidas no coletivo.

Segundo os participantes, o Círculo de Leitura se diferencia bastante de uma aula expositiva. Pois, enquanto na aula de Filosofia geralmente o professor fala mais, no círculo todos tiveram maior espaço para se expressar. A experiência foi descrita como uma “conversa de amigos” em que o livro se conectava diretamente com a vida cotidiana.

Os participantes perceberam que a Filosofia não é algo distante ou apenas teórico, mas um exercício de reflexão acerca das perguntas que já se fazem em seu cotidiano. Destacaram que a disciplina os ajuda a questionar, a pensar antes de agir e a enxergar sentido em situações aparentemente simples, como olhar o céu ou observar a natureza.

Entre as aprendizagens apontadas, estão: a importância de ouvir os outros, a coragem de participar, o hábito de perguntar, a percepção de que a leitura coletiva amplia a compreensão e a vontade de levar a reflexão filosófica para decisões pessoais e escolares.

### **4.3 Análise e revelações de dados da pesquisa**

A análise dos dados da pesquisa realizada na turma de 2ª série do ensino médio no C. E. Lucília Moreira revela, primeiramente, que o problema identificado inicialmente, qual seja, a baixa proficiência leitora dos estudantes da 2ª série do Ensino Médio, correspondeu à realidade observada na sala de aula, campo de estudo.

Ou seja, a dificuldade de compreensão de textos filosóficos, a ausência de hábitos de leitura e a resistência inicial frente a práticas que exigiam maior engajamento eram fatores recorrentes no cotidiano da turma. Esses elementos confirmam a pertinência da questão norteadora que guiou a investigação: como o ensino de Filosofia, a partir da criação de um Círculo de Leitura e Letramento Filosófico, pode auxiliar na formação de leitores críticos e reflexivos.

Durante a intervenção, os registros demonstraram que, embora no início houvesse insegurança e retraimento, gradualmente os estudantes participantes foram se envolvendo com as atividades propostas pelo Círculo. As primeiras leituras coletivas, acompanhadas da discussão em círculo, mostraram-se fundamentais para romper barreiras iniciais de silêncio e desinteresse.

Aos poucos, os alunos passaram a levantar questões, interpretar trechos do texto e relacioná-los com situações de sua vida cotidiana. Esse movimento evidencia que o círculo de leitura possibilitou uma aproximação entre a palavra filosófica e a realidade concreta dos discentes, em consonância com a ideia freireana de que a leitura do mundo é anterior a leitura da palavra (Freire, 2011).

O objetivo geral da pesquisa, que consistia em analisar de que modo o ensino de Filosofia, por meio do círculo de leitura, poderia contribuir para a formação de leitores críticos, encontra respaldo nos dados observados.

Nesse sentido, as falas dos estudantes registradas na avaliação oral demonstraram que houve avanços na capacidade de formular perguntas, problematizar argumentos e dialogar em torno de questões da Filosofia. Essa mudança, ainda que parcial e gradual, confirma que o Círculo de Leitura se mostrou uma estratégia relevante e robusta para deslocar a leitura do âmbito meramente técnico para uma prática social e reflexiva.

No que tange aos objetivos específicos, as evidências também são significativas, pois o estímulo à leitura de textos filosóficos e de teor filosófico foi alcançado mediante a escolha de obra adequada ao propósito da intervenção bem como pela valorização da voz dos estudantes no processo interpretativo e de construção de sentidos.

O impacto na formação crítica pôde ser notado em momentos em que os alunos relacionaram o texto lido a questões vividas cotidianamente em sua comunidade. E, quanto à descrição do processo de criação do Círculo, o registro sistemático dos encontros permitiu mostrar que a horizontalização da fala e o respeito à vez do outro foram elementos centrais

para o êxito da proposta.

As teses defendidas no trabalho, em especial a de que o Círculo de Leitura pode ser compreendido como prática de letramento filosófico, encontram evidências empíricas que as sustentam. Conforme Chauí (2016), o ensino de Filosofia deve dotar o estudante de instrumentos para interpretar textos e compreender o mundo.

Tal dimensão foi observada nas discussões coletivas, nas quais os discentes não apenas decodificavam palavras, mas procuravam extrair sentidos, identificar argumentos e debater sobre suas implicações. Assim, o que antes era uma leitura fragmentada e insegura transformou-se, em muitos casos, em leitura crítica, marcada pelo diálogo e pela problematização.

Nesse sentido, o conceito de letramento filosófico, caracterizado na dissertação, mostra sua relevância ao articular as contribuições dos estudos de letramento (Soares, 2012; Kleiman, 1995; Tfouni, 1995) com a possibilidade da leitura de textos filosóficos e de teor filosófico.

Os dados coletados apontam ainda que os estudantes, ao participarem do Círculo, desenvolveram competências que vão além da simples alfabetização: começaram a argumentar, a relacionar ideias, e a refletir sobre valores. Tais elementos evidenciam que o círculo foi capaz de proporcionar não apenas a prática da leitura, mas uma experiência de pensamento crítico.

Outra evidência significativa foi o fortalecimento do protagonismo discente. Inspirado no círculo de cultura freireano, o Círculo de Leitura criou um ambiente no qual os alunos puderam se reconhecer como sujeitos da palavra, não apenas receptores de conteúdos. Essa experiência de protagonismo se refletiu no engajamento progressivo das discussões, no respeito às falas e na valorização da diversidade de interpretações. Tal resultado confirma a hipótese de que práticas horizontais favorecem a constituição de leitores mais autônomos e críticos.

Além disso, os dados interpretados à luz da comunidade de investigação proposta por Lipman (1994) reforçam a pertinência da intervenção. Assim como Lipman defende que a Filosofia para crianças deve ser vivenciada em comunidades dialógicas, o círculo de leitura mostrou-se um espaço de investigação coletiva, no qual as perguntas dos alunos foram ponto de partida para novas problematizações. Essa dinâmica se afasta do modelo transmissivo e aproxima-se de uma Filosofia vívida, prática e formadora do indivíduo.

Contudo, a análise também revela limites e desafios da estratégia de intervenção. Entre eles, destaca-se a resistência inicial de alguns alunos em se expor nas discussões, fruto tanto da insegurança quanto da falta de hábito de leitura.

Esse desafio demandou persistência e mediação constante por parte do professor-pesquisador, que buscou criar condições de acolhimento e encorajamento para garantir a participação de todos. Ainda um outro limite observado refere-se ao tempo reduzido destinado ao desenvolvimento da prática, o que restringiu a possibilidade de aprofundamento da leitura.

Do ponto de vista institucional, um desafio adicional foi a ausência de uma cultura escolar consolidada de incentivo à leitura. Apesar de alguns esforços individuais de professores, ainda prevalece a visão equivocada de que a leitura deve ficar restrita à disciplina de Língua Portuguesa. Essa fragmentação curricular limita a potência de propostas interdisciplinares e demanda mudanças mais amplas na cultura escolar, de modo a compreender a leitura como compromisso de todas as áreas do conhecimento.

Há, ainda, desafios ligados ao contexto socioeconômico e cultural dos estudantes. A carência de acesso a livros em casa, a ausência de bibliotecas equipadas e o pouco contato prévio com textos filosóficos constituíram obstáculos relevantes que, embora parcialmente superados pela mediação em sala de aula, permanecem como barreiras estruturais. Esses limites apontam para a necessidade de políticas públicas que ampliem o acesso à cultura letrada e valorizem a Filosofia no currículo escolar.

Outro ponto que merece reflexão é a dificuldade de alguns alunos em manter a regularidade de participação, seja por fatores externos à escola, falta de transporte escolar, por exemplo, seja por condições internas de organização do tempo e da disciplina. Essa questão revela a importância de pensar o círculo não como prática isolada, mas como parte de uma política pedagógica mais ampla, integrada ao projeto escolar e articulada com outros componentes curriculares numa perspectiva interdisciplinar.

Não obstante tais limites e limitações, a análise confirma que os benefícios da intervenção prática superaram os obstáculos. A prática do círculo demonstrou, portanto, ser capaz de transformar a relação dos estudantes com a leitura e com a Filosofia, fomentando não apenas habilidades acadêmicas, mas também a formação cidadã e crítica. Enfim, a ampliação da autonomia intelectual e o fortalecimento do protagonismo discente são resultados que dão respaldo à proposição inicial da pesquisa.

Do ponto de vista teórico, os dados dialogam diretamente com a concepção freireana

de educação como prática da liberdade. Nessa ótica, ao problematizar texto e realidades, os alunos vivenciaram um processo formativo que ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos e se inscreve no campo da emancipação. A leitura, nesse sentido, não se configurou como mera técnica, mas como ato político e social de analisar, compreender e ousar, quem sabe, transformar o mundo.

Também do ponto de vista político-pedagógico, a pesquisa reafirma a relevância do componente Filosofia no Ensino Médio, mesmo em face da sua secundarização na BNCC. Ou seja, os resultados apontam que a disciplina, quando articulada a práticas inovadoras, é capaz de oferecer contribuições decisivas para a formação crítica e cidadã, demonstrando sua insubstituível função social.

Deste modo, a análise dos dados permite concluir que o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico respondeu ao problema de pesquisa, dialogou com os objetivos traçados, sustentou as teses defendidas e confirmou as hipóteses formuladas.

Apesar dos limites identificados, a intervenção mostrou-se eficaz na formação de leitores críticos e reflexivos, reforçando a ideia de que a Filosofia, ao se articular com práticas de letramento, amplia seu alcance formativo bem como se afirma como espaço privilegiado de emancipação intelectual e social.

Em síntese, a pesquisa demonstra que a leitura, quando tratada como prática dialógica e coletiva, é capaz de mobilizar não apenas habilidades cognitivas, mas também dimensões éticas, políticas e culturais. O Círculo de Leitura e Letramento Filosófico, ao conjugar as contribuições de Freire e Lipman, provou-se uma estratégia pedagógica promissora para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, ainda que seus limites e desafios indiquem a necessidade de continuidade, aperfeiçoamento e, quem sabe, institucionalização dessa prática no contexto de nossas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao alcançar o estágio de conclusão desta pesquisa, é possível retomar o itinerário percorrido e afirmar que o percurso metodológico e analítico escolhido foi fecundo ao buscar as respostas para o problema que nos guiou e norteou, qual seja: como o ensino de Filosofia, a partir da criação de um Círculo de Leitura e Letramento Filosófico, pode auxiliar na formação de leitores críticos e reflexivos no Ensino Médio. Desse modo, a experiência mostrou que esse caminho é possível, necessário e, igualmente, transformador.

Nesse sentido, o objetivo geral, analisar o papel da Filosofia na formação de leitores críticos por meio de um círculo de leitura, foi devidamente alcançado. Os dados coletados revelaram que os estudantes da 2ª série do C.E. Lucília Moreira, marcados pela dificuldade com a leitura, puderam encontrar no Círculo um espaço de escuta, interpretação e diálogo. Pois como afirmava Freire (2011, p. 19), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e foi precisamente nesse entrelaçamento entre o texto e a realidade que se produziu uma nova relação com a leitura.

O primeiro objetivo específico, estimular a leitura de textos filosóficos, manifestou-se nas práticas de leitura compartilhada de *O mundo de Sofia*. O ato de ler deixou de ser solitário e fragmentado afim de tornar-se coletivo e dialogado, criando, assim, sentido para os estudantes. Cosson (2014) já indicava que a leitura, quando vivida em círculos, transforma-se em experiência de pertencimento. Logo, essa experiência foi confirmada nas rodas realizadas em sala, quando a palavra circulou e todos puderam interpretar.

O segundo objetivo específico, identificar impactos da leitura filosófica na formação crítica, também se confirmou. Os registros das falas dos estudantes revelaram uma progressiva capacidade de problematizar a sua realidade imediata, relacionando com o texto lido. Não se tratava, portanto, apenas de repetir o que o texto dizia, mas de dialogar com ele, conectando-o a acontecimentos da vida cotidiana. Esse movimento evidencia que a Filosofia cumpriu aqui seu papel de interrogar e desnaturalizar, em consonância com o que diz Chauí (2016), que defende a Filosofia como exercício permanente de crítica.

O terceiro objetivo específico, descrever e analisar o processo de criação do Círculo de Leitura e Letramento Filosófico, foi igualmente contemplado. A sistematização do percurso – desde a escolha do texto até a dinâmica dos encontros – oferece subsídios suficientes de modo que outros educadores que desejem replicar a experiência possam fazê-lo. Trata-se assim de uma contribuição metodológica concreta, que alia teoria e prática em favor de uma escola que promova o letramento filosófico.

Respondendo de forma direta ao problema que motivou esta investigação, afirma-se: o ensino de Filosofia, quando articulado ao círculo de leitura, favorece sim a formação de leitores críticos e reflexivos pois promove uma leitura significativa, que não se limita à decodificação, mas envolve interpretação, diálogo e problematização. Portanto, o círculo de leitura e letramento filosófico, inspirado nos círculos de cultura de Freire e na comunidade de investigação de Lipman (1994), revelou-se uma estratégia de intervenção pedagógica capaz de transformar o espaço escolar em um lugar de produção de sentido.

Entre as contribuições teóricas do estudo, destaca-se a caracterização e aplicação do conceito de letramento filosófico. Apoiado nas reflexões de Soares e outros sobre o letramento e nas práticas dialógicas freireanas, o letramento filosófico foi aqui compreendido como a capacidade de ler textos filosóficos e de teor filosófico não apenas para compreendê-los, mas para problematizar a realidade à luz deles. Tal conceito se mostrou potente, portanto, para pensar o ensino de Filosofia em contextos de crise de leitura.

Outra contribuição teórica ainda foi a articulação entre Filosofia e letramento crítico. Nessa ótica, ao reunir autores como Freire, Lipman e Cosson, o estudo evidencia que a leitura é também prática social e política. Ou seja, ao ler, o estudante não apenas adquire informação, mas também constitui-se como sujeito crítico. Nesse sentido, a pesquisa reafirma que o ensino de Filosofia não pode prescindir da leitura como atividade central de sua prática pedagógica.

Do ponto de vista metodológico, a contribuição reside também no uso da pesquisa participante. Assim, com base em Minayo (2012), assume-se que o pesquisador não é neutro, mas se engaja no processo. Pois ao atuar como mediador do círculo, o professor-pesquisador pôde não apenas observar, mas intervir, criando condições para que o diálogo ocorresse. Tal engajamento foi essencial e basilar para que os estudantes se sentissem protagonistas.

O círculo de leitura transformou a sala de aula em espaço de diálogo horizontal, de troca de saberes e de partilha de interpretações. Isso repercutiu no interesse dos estudantes pela Filosofia e pela leitura em geral. A prática mostrou-se ainda replicável e adaptável a diferentes contextos escolares, oferecendo um caminho concreto para professores que desejam inovar no ensino do componente curricular.

No campo educacional, a pesquisa reafirma que a leitura não deve ser vista como tarefa exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa. A Filosofia, ao assumir também a tarefa de formar leitores, amplia as possibilidades de desenvolvimento crítico e cognitivo dos alunos. Essa transversalidade, defendida pela BNCC no campo das competências gerais,

encontra no círculo de leitura uma prática concreta de realização.

No âmbito social, a contribuição está em mostrar que, mesmo em escolas públicas do interior, com limitações estruturais e carências de recursos, é possível criar práticas educativas de qualidade que promovam a emancipação de sua comunidade. Os estudantes participantes passaram a perceber-se como sujeitos de voz e pensamento, o que tem efeitos não apenas escolares, mas também comunitários e sociais.

Todavia, não se pode ignorar os limites e desafios da pesquisa. O primeiro deles refere-se ao universo investigado: uma única turma de 2ª série. Embora os resultados tenham se mostrado significativos, não podem ser generalizados sem alguma cautela. Desse modo, novas pesquisas em outros contextos poderão ampliar a validade das conclusões alcançadas por esta experiência.

Um outro limite que se apresenta refere-se ao tempo reduzido da intervenção. Os avanços observados foram claros, mas não é possível aferir, em tão curto e exíguo período, mudanças mais duradouras no comportamento leitor dos estudantes. Pesquisas longitudinais, que acompanhem os sujeitos ao longo de sua trajetória escolar, poderiam oferecer dados mais consistentes sobre os impactos de longo prazo.

Também se observou que alguns estudantes resistiram inicialmente ao círculo, revelando insegurança em expor suas interpretações. Tal resistência, embora superada em parte pela mediação do professor-pesquisador, indica a necessidade de uma cultura escolar mais ampla de valorização da leitura e do diálogo.

O contexto socioeconômico dos alunos também se mostrou um fator limitador. Muitos não dispõem de livros em casa, nem de espaços adequados para estudo. Essa realidade evidencia que a escola precisa assumir, com maior vigor e determinação, o papel de garantir o acesso aos bens culturais, sob pena de perpetuar desigualdades.

Outro limite diz respeito à formação docente. Conduzir círculos de leitura exige preparo metodológico e teórico, prática não contemplada na formação inicial de professores em geral e professores de Filosofia em particular. Isso aponta para a urgência de programas de formação continuada que articulem letramento crítico e ensino de Filosofia, ampliando a capacidade dos professores de mediar práticas dessa natureza.

Não obstante os limites, a pesquisa realizada mostrou que os círculos de leitura podem ser um caminho estratégico viável e significativo para renovar o ensino da Filosofia. Porque ao promover o protagonismo discente, o diálogo e a criticidade, eles oferecem uma alternativa

concreta ao modelo de educação que Paulo Freire (2020) denominou “bancário” que ainda insiste em prevalecer em muitas escolas, principalmente em escolas de redes públicas.

Abrem-se, assim, perspectivas para novas investigações. Dessa maneira, sugere-se, por exemplo, o aprofundamento das relações entre o letramento filosófico e a interdisciplinaridade, especialmente no diálogo com Sociologia, História e Literatura.

Em síntese, ressalta-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, o problema foi respondido e as contribuições foram devidamente explicitadas. O Círculo de Leitura e Letramento Filosófico mostrou-se uma estratégia eficaz para a formação de leitores críticos e reflexivos, reafirmando a relevância da Filosofia no Ensino Médio e apontando caminhos para práticas pedagógicas mais criativas, democráticas e emancipadoras.

Nesses termos, a pesquisa deixa como contribuição maior a convicção e a certeza de que a leitura, quando vivida como prática dialógica, é sempre ato de resistência e emancipação. A Filosofia, ao assumir seu papel no letramento, devolve ao estudante o direito à palavra e ao pensamento. Como declara Freire (2020, p. 71), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Que este trabalho dissertativo, encerrando-se, não represente de modo algum um ponto final, mas um convite a novos começos e retomadas. Que inspire outros professores a reinventarem o ensino de Filosofia e que motive, quem sabe, novas pesquisas que ampliem a reflexão aqui já iniciada. Afinal, como lembra Lipman (1994), pensar é sempre um ato coletivo, e educar, um gesto de esperança.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- ALMEIDA, Tertuliano Melo de. **A leitura de textos filosóficos no ensino da filosofia no nível médio do sistema educacional brasileiro: guia de orientação para docentes e discentes do ensino médio: ler, compreender e interpretar o sumário do tratado da natureza humana, de David Hume**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.
- AZEVEDO, Gilson Xavier de; ZANOTTO, Simone Maria (Orgs) **Educação para o pensar: algumas propostas**. São Paulo: Agbook, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Portaria Nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. – MEC, 2017. Disponível em <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=241>. Acesso em 05 julho de 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. – (Coleção Educação e Conhecimento).
- CANDIOTTO, César et all. **Fundamentos da pesquisa científica: teoria e prática**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 23 ed. revista e ampliada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUI, Marilena. **Iniciação à filosofia**. Volume único, ensino médio. 3. ed. – São Paulo: ática, 2016.
- COSSON, Rildo. **Círculo de leitura**. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/circulo-de->



- LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Trad. de Ann Mary Figliera Perpétuo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LIPMAN, M. **A Filosofia Vai à Escola**. Trad. de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Maria Silva Kremer. – São Paulo: Summus, 1990. – (Novas buscas em educação; v. 39)
- LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A Filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **A. pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – [2. ed.]. – Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.
- MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. – Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MARANHÃO. Secretaria de Educação de Estado. **Projeto Político Pedagógico: Centro de Ensino Lucília Moreira**. Pinheiro, 2020.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, TM, orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf> Acesso em: 20/10/2023.
- NEVES, Iara C. B. *et al.* (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed da Universidade/UFRGS, 1998.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; CASTRO, Dannyel Teles de. **A secundarização da Filosofia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, p. 1-24, 2024 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 09 de março de 2025.
- PROF-FILO. **Regulamento Geral do PROF-FILO, 2019**. Disponível em <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/regimento-geral/> Acesso em: 05 de julho de 2025.
- PROF-FILO. **Trabalho de Conclusão e Certificação**. Disponível em <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/trabalho-de-conclusao-e-certificacao/> Acesso em: 05 de julho de 2025.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 24. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2016.
- SILVA, Edson. **Lipman e os dispositivos legais para a Filosofia no Ensino Médio: Aproximações**. – Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.
- SOARES, Magda. **Letramento - um tema em três gêneros**. Autêntica, 2012.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, 2004, p. 5-17.
- SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila B. G. **Círculos de Cultura: teorias, práticas e práxis**. – Curitiba, CRV, 2016.

STREET, Brian. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** *Current issues in Comparative Education*, vol. 5, (n. 2), p. 77-91, Columbia University, 2003. Disponível em:

[https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf) Acesso em: 26 de setembro de 2023.

VIZZOTTO, Rozilene. **O desafio do ensino filosofia com os jovens do ensino médio.**

*Ensino de Filosofia: Pesquisas e práticas pedagógicas nas diferentes linguagens e espaços* [recurso eletrônico]. Org. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes. Curitiba: Bagai, 2020.

WEFFORT, F. C. **Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade.** *In.*: FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade.* – 59ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

**APÊNDICE A – E-BOOK: COMO CRIAR UM CÍRCULO DE LEITURA E  
LETRAMENTO FILOSÓFICO NA SALA DE AULA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA - PPGFIL**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO**



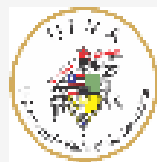
**COMO CRIAR UM CÍRCULO DE LEITURA E  
LETRAMENTO FILOSÓFICO NA SALA DE AULA**

**FRANCKLAND B. REIS**



**MARANHÃO - 2025**





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA - PPGFIL**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO**

## Ficha técnica

**Título do e-book:** *Como criar um círculo de leitura e letramento filosófico na sala de aula*

**Autoria do e-book:** Franckland Braga Reis

**Orientação:** Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle

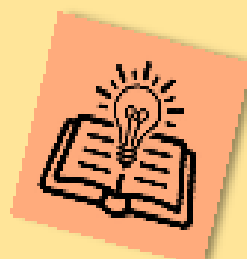
**Edição:** Franckland Braga Reis

**Revisão:** Cauãne Franck, Fernanda Cardoso, Jessythannya Carvalho, Matheus Rodrigues e Plínio Santos Fontenelle

**Ilustrações:** Google imagem e Chat GPT



## SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO .....	4
INTRODUÇÃO: abrindo o círculo de leitura.....	5
ALGUNS CONCEITOS E CARACTERIZAÇÕES.....	7
O que é um texto filosófico, afinal? .....	7
O que é, então, um texto de teor filosófico? .....	9
O que é letramento? .....	11
Uma caracterização do letramento filosófico .....	13
COMO ORGANIZAR UM CÍRCULO DE LEITURA E LETRAMENTO FILOSÓFICO EM SALA DE AULA .....	16
Descrevendo um círculo .....	16
Uma proposta possível de criação de círculo de leitura e letramento filosófico .....	18
O círculo livre (ou aberto ou não estruturado) .....	18
O círculo semiestruturado .....	18
O círculo estruturado .....	19
SUGESTÕES DE LEITURAS PARA O CÍRCULO DE LEITURA FILOSÓFICA .....	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHANDO O CÍRCULO.	25
UMA BIBLIOGRAFIA .....	27
SOBRE O AUTOR .....	28
SOBRE O ORIENTADOR .....	28

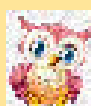
## APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresento este produto didático. Este e-book é fruto de uma experiência no **PROF-FILO** - Mestrado Profissional em Filosofia, e tem como escopo oferecer um guia prático para ti, colega professora, colega professor, que deseja implementar Círculos de Leitura e Letramento Filosófico em tua sala de aula de Filosofia. Que achas?

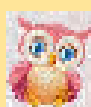
### PROF-FILO

O Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) é um programa de pós-graduação destinado a ofertar curso de mestrado a professores de filosofia do ensino médio ou fundamental, na modalidade profissional, em rede e com abrangência nacional.

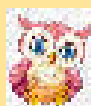
### 📌 que pretende este e-book?



Orientar colegas professoras e professores na criação de círculos de leitura e letramento filosófico em suas salas de aula;



Estimular alunas e alunos a lerem e refletirem criticamente textos filosóficos e de outros gêneros;



Transformar a leitura filosófica em uma atividade coletiva, participativa e inclusiva.

São Luís, novembro de 2025

O autor

## INTRODUÇÃO: abrindo o círculo de leitura e letramento filosófico

Já ouviste falar de letramento filosófico? Ser letrado filosoficamente é mais do que decifrar palavras: é abrir o pensamento ao diálogo, ao questionamento e à descoberta. É fazer uso da filosofia não somente na escola, mas em todo lugar, pois a filosofia permeia todo o viver.

Este e-book nasce assim do desejo de compartilhar uma prática que se mostrou transformadora em sala de aula - o *Círculo de Leitura e Letramento Filosófico* -, uma proposta de intervenção que convida professoras, professores e estudantes a lerem juntos, a ouvirem-se mutua e generosamente e a melhor compreenderem o mundo pela força das ideias contidas no texto. Desse modo, ao propor o círculo, propomos também uma atitude: ler como quem busca compreender a si e aos outros.

A leitura compartilhada no círculo revela seu caráter profundamente humano. O texto filosófico bem como o de teor filosófico tornam-se janelas para o pensamento crítico, espelhos para a consciência e um convite à reflexão coletiva. Nesse espaço de encontro, cada participante é chamado a pensar, argumentar e relacionar o texto com suas próprias experiências de vida, transformando o ato de ler em um exercício de liberdade e de emancipação.

6

Assim, mais do que uma proposta metodológica, o círculo é uma prática de escuta, de convivência e de construção do saber em comunidade. Ele rompe com a lógica da aula expositiva centrada no professor e inaugura um espaço horizontal de trocas, em que todos são aprendizes e mestres ao mesmo tempo. A leitura, nesse contexto, deixa de ser obrigação escolar e passa a ser uma experiência viva de pensamento.

Nesse espaço de encontro, cada participante é chamado a pensar, argumentar e relacionar o texto com suas próprias experiências de vida, transformando o ato de ler em um exercício de liberdade e de emancipação.

swawcjbãçgo:  
jipe,rqãqg e de  
exerçicio de  
ato de ler em um

Por isso, este e-book foi pensado como um guia prático e inspirador, quem sabe. Nele, apresentamos conceitos fundamentais, tais como: texto filosófico, texto de teor filosófico, letramento e letramento filosófico, bem como orientações para organizar o círculo na tua escola.

Que cada página possa, portanto, servir a ti, colega professora, colega professor, de apoio e de estímulo para a criação de novos espaços de leitura e reflexão. Que o círculo, aberto e acolhedor, continue se expandindo, formando leitores críticos e cidadãos do pensamento.

## ALGUNS CONCEITOS E CARACTERIZAÇÕES

Nas próximas subseções, te apresentaremos alguns conceitos e caracterizações que prestam um papel importante no âmbito deste trabalho de intervenção, quais sejam: texto filosófico; texto de teor filosófico; letramento e letramento filosófico. Vamos lá! Ampliemos nosso conhecimento rumo a formação de nosso círculo. Prontos? Prontas?

🗨️ *que é um texto filosófico, afinal?*

🗨️ texto filosófico é um tipo de escrita que busca apreender e compreender a realidade por meio da reflexão, do questionamento e da argumentação. Diferentemente de textos informativos ou literários, ele não se contenta em descrever fatos ou narrar histórias, o texto filosófico problematiza, portanto.

🗨️ *Mas por que, então, problematizar?*

🗨️ objetivo desse tipo de texto, o filosófico, é investigar as causas, os fundamentos e os sentidos das coisas, provocando no leitor, desse modo, o pensar crítico sobre o mundo, sobre a linguagem, sobre a ética, sobre a política e, claro, sobre a própria existência.

Dito isso, é relevante saber que ler um texto filosófico requer assim uma postura ativa. Dito de outra maneira, o

8

leitor não deve apenas absorver ideias passivamente, mas dialogar com o autor, confrontando-o com suas próprias opiniões e elaborando perguntas e questionamentos.

Desse modo, é bom ficar claro que nos textos filosóficos, a argumentação é essencial. Sim, sabe-se que pensadores - as filósofas, os filósofos - criam conceitos, apresentam problemas e defendem teses, utilizando raciocínios lógicos e exemplos cuja pretensão é convencer pela força das ideias.

Dessa maneira, para o professor de filosofia, trabalhar com textos desse gênero, em sua sala de aula, é uma oportunidade de desenvolver o letramento filosófico dos seus estudantes, estimulando-os a ler de forma crítica e reflexiva e, também, a expressar-se com clareza e autonomia de pensar. Pois mais do que dar respostas prontas, o texto filosófico ensina a perguntar bem. E é nesse exercício que a Filosofia cumpre sua função formadora e emancipadora.

☉ texto filosófico, em síntese, é um convite ao pensamento, ao pensar, porque ele convida a ler com profundidade, a refletir com rigor e a dialogar com o outro e consigo mesmo. Ou seja, por meio dele, o professor pode



**Paulo Freire: Moraes**

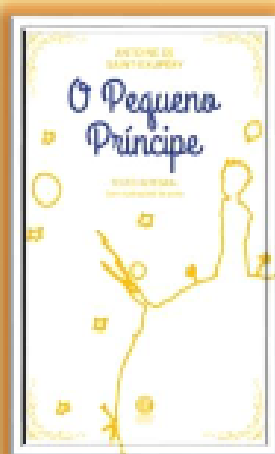
**Freire** foi um educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

Brasileiro  
patrono de Educação  
crítica. É também o  
chamado pedagogia

9

transformar a leitura em um ato de emancipação intelectual e de descoberta contínua do sentido da vida, do conhecimento e, por fim, ampliar aquilo que o incontornável **Paulo Freire** chama de leitura do mundo.

© **que é, então, um texto de teor filosófico?**



**C**aracterizemos aqui o que chamamos de texto de teor filosófico neste trabalho. Consiste daquele texto que, embora não tenha sido escrito com a intenção primeira de fazer Filosofia, permite sim uma leitura filosófica. Ou seja, são textos literários, poéticos, jornalísticos, científicos ou até mesmo narrativas cotidianas que despertam questões sobre o sentido da vida, sobre os valores humanos, sobre o conhecimento, sobre a liberdade e sobre a existência...

**B**em, é isso mesmo! **E**sses textos abrem espaço para a reflexão filosófica porque expressam dimensões universais da experiência humana.

**E**ntão, ilustremos isso de sorte que fique mais compreensível.

**U**m conto de Clarice Lispector, por exemplo, pode suscitar debates sobre identidade e consciência; uma crônica

## 10

de Rubem Alves pode levar à reflexão sobre a educação e o sentido da felicidade; um romance como *📖 Pequeno Príncipe*, de Exupéry, provoca questionamentos sobre amizade, amor e responsabilidade. Assim, a Filosofia emerge do diálogo entre o texto e a experiência de quem o lê. Que legal, não!? Faz sentido?

Trabalhar com esse tipo de texto é uma estratégia pedagógica muito significativa, pois aproxima a Filosofia do cotidiano dos estudantes. Isso porque ao explorar temas presentes na cultura, na arte e na literatura, o professor ajuda o estudante a perceber que a Filosofia não está apenas nos livros dos grandes pensadores, mas também nas histórias que lemos, nas músicas que ouvimos e em tantas outras situações que vivemos.

Para o professor, o desafio, claro, é orientar a leitura de modo investigativo, estimulando o aluno a identificar os problemas e conceitos implícitos no texto. Perguntas como "o que isso nos faz pensar sobre a vida?" ou "que valores estão sendo discutidos aqui?", por exemplo, transformam a leitura em um exercício de pensamento crítico.



**Marilena de Souza Chazé** é uma escritora, e filósofa brasileira, especialista na obra de Baruch Espinoza e professora emérita de História da Filosofia Moderna na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

de São Paulo:  
Humanas da Universidade  
Filosofia, Letras e Ciências  
Moderna na Faculdade de  
Humanas da Universidade

## II

Enfim, o texto de teor filosófico é uma porta de entrada acessível e sensível para o pensamento filosófico. Ele convida professores e alunos a enxergarem o mundo com curiosidade e profundidade, mostrando que a Filosofia não é apenas uma disciplina, mas uma atitude diante da vida, como nos ensina a filósofa brasileira **Marilena Chauí**.

### © que é letramento?



**Magda Becker Soares** foi uma educadora, linguísta, pesquisadora e professora universitária brasileira. Referência em alfabetização no Brasil, cavaleira e comendadora da Ordem Nacional do Mérito Educativo, Magda era professora emérita aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Minas Gerais  
Universidade Federal de  
de Educação de  
aposentada da Faculdade  
era professora emérita

© letramento vai além da simples capacidade de ler e escrever. Ele se refere ao uso social da leitura e da escrita, isto é, à forma como utilizamos essas habilidades nas práticas cotidianas para compreender, comunicar, interpretar e transformar o mundo.

Aprendemos com a educadora e linguísta **Magda Soares** que uma pessoa alfabetizada pode decodificar palavras, mas uma pessoa letrada é capaz de usar a linguagem escrita de modo significativo, participando ativamente das práticas culturais e sociais que envolvem textos.

© Bem, e como isso se dá?

12

Claro, à medida que o sujeito se envolve em situações reais de leitura e escrita. Como? Lendo um poema, preenchendo um formulário, interpretando uma notícia, analisando um texto filosófico...

Tudo isso são exemplos de práticas de letramento, pois envolvem a compreensão de contextos, interesses e sentidos. No ambiente escolar, o letramento deve ser compreendido como uma meta educativa, que ultrapassa o domínio técnico da alfabetização.

Nesse sentido, portanto, o papel do professor é criar experiências de leitura e escrita que sejam relevantes, que despertem o interesse dos alunos e os façam perceber que a linguagem é uma forma de agir no mundo.

Então, aplicar a noção de letramento em sala de aula, responsabilidade nossa, significa considerar que ler e escrever são práticas sociais, ligadas à cidadania, à cultura e à formação do pensamento crítico. Isso deveria ser a pedra angular da escola, não!?

Enfim, é bom ter isso bem delineado: letrar é formar sujeitos leitores e escritores de si e do mundo. É oferecer

O papel do professor é criar experiências de leitura e escrita que sejam relevantes, que despertem o interesse dos alunos e os façam perceber que a linguagem é uma forma de agir no mundo.

ο ρόλος του εκπαιδευτικού  
είναι να δημιουργεί  
εμπειρίες ανάγνωσης και  
γράφησης που είναι  
σημαντικές, που διεγείρουν  
το ενδιαφέρον των μαθητών  
και τους κάνουν να  
αποκρίνονται στο λόγο.

## 13

portanto aos estudantes não apenas o código das palavras, mas as ferramentas necessárias para compreender, interpretar e transformar a realidade - e é nesse sentido que o letramento se torna um ato verdadeiramente emancipador.

### Uma caracterização de letramento filosófico?

⊙ que vamos discutir agora é algo bastante relacionado com o que vimos anteriormente sobre letramento.

⊙ letramento filosófico consiste não apenas da capacidade de ler, interpretar e produzir textos filosóficos - ou de teor filosófico - de maneira crítica, reflexiva e argumentativa, mas do uso social dessa forma de conhecimento, o conhecimento filosófico.

O letramento filosófico é a capacidade de ler, interpretar e produzir textos filosóficos - ou de teor filosófico - de maneira crítica, reflexiva e argumentativa.

⊙ ou seja, esse tipo de letramento não se limita à compreensão literal das palavras no texto, mas envolve a apropriação e prática do modo de pensar característico da Filosofia, algo marcadamente definido pelo questionamento, pela problematização e pela busca de sentido.

⊙ Ser letrado filosoficamente é aprender, portanto, a lidar com ideias complexas, conceitos abstratos e argumentos racionais, relacionando-os à realidade concreta do leitor.

## 14

Inspirado nos estudos sobre letramento de Magda Soares e de outras estudiosas do assunto, o letramento filosófico pode ser entendido como uma prática social e cultural. Ou seja, não basta conhecer o vocabulário filosófico, é preciso usar a linguagem filosófica para compreender o mundo e, sobretudo, agir sobre ele.

Assim, o estudante se torna capaz de argumentar com coerência, dialogar com diferentes pontos de vista e considerar a Filosofia como uma forma de leitura da vida e da sociedade.

O estudante passa a considerar-se como sujeito do conhecimento, capaz de pensar por conta própria, argumentar e se posicionar diante de temas éticos, políticos e existenciais.

e existenciais.  
temas éticos, políticos  
se posicionar diante de

No espaço escolar, o letramento filosófico se desenvolve por meio de práticas que envolvem leitura, escrita e diálogo. O professor de Filosofia, ao mediar o contato dos alunos com textos filosóficos e não filosóficos, estimula a interpretação, a produção de perguntas e a construção coletiva de significados.

Nesse sentido, vale destacar que o círculo de leitura e letramento filosófico, por exemplo, é uma metodologia relevante para favorecer esse processo, pois transforma a

**15**

leitura em um exercício compartilhado de pensamento, criando na sala de aula uma comunidade de pensamento.

⊗ *Letramento filosófico também implica a formação da autonomia intelectual. O estudante passa a considerar-se sujeito do conhecimento, capaz de pensar por conta própria, argumentar e se posicionar diante de temas éticos, políticos e existenciais.*

*Assim, a Filosofia deixa de ser apenas um conteúdo a ser aprendido e torna-se uma experiência de reflexão e de vida.*

⊗ *Letramento filosófico é o encontro entre a Filosofia e a prática do letramento. Ou seja, uma forma utilizar a Filosofia em diferentes práticas sociais, formando leitores críticos, pensadores autônomos e cidadãos conscientes. Assim, ele convida o estudante para ler o mundo com olhos filosóficos - não para decorar conceitos, mas para compreender e transformar a realidade pela força das ideias.*

## COMO ORGANIZAR UM CÍRCULO DE LEITURA E LETRAMENTO FILOSÓFICO EM SALA DE AULA

### Descrevendo um círculo

As atividades de leitura de um Círculo de Leitura e Letramento Filosófico possuem duas fases muito relevantes para o seu desenvolvimento, a saber: o ato de ler e o compartilhamento.

A primeira fase, desse modo, refere-se ao encontro do leitor com a obra, que pode ocorrer de forma solitária e de forma coletiva. Ao passo que a segunda compreende dois momentos bastante importantes: a preparação para a discussão, em que se faz anotações das impressões sobre o texto; e, por fim, a discussão propriamente dita, que é o diálogo fundante da leitura, ou seja, o debate sobre a obra lida.

Dessa maneira, um Círculo pretende promover uma atmosfera em que, ao desenvolver o processo de leitura compartilhada, os participantes criam confiança, respeito mútuo e passam a se conhecer melhor através das reflexões do grupo, ou seja, é como um ofício que precisa ser aprendido e que tem seu fundamento no exercício da escuta atenta e na capacidade de dialogar.

## 17

Assim, sentados em círculos, cada participante lê trechos da obra/texto - aqueles que lhe tocam - em voz alta, e partilha em seguida a sua compreensão e interpretação.

No decorrer da leitura faz-se pausas para a reflexão, momentos em que se estabelece uma relação entre as ideias contidas nas obras e a realidade dos participantes, suas inquietações e expectativas.

No transcorrer dos encontros, os participantes ganham autonomia e confiança para exporem suas ideias, reflexões e pensamentos.

Com isso, a leitura e reflexão em grupo oferecem um espaço-tempo para que os participantes compartilhem dialogicamente suas experiências e ampliem seu universo de conhecimento para agirem criticamente no mundo.

Portanto, o princípio metodológico basilar do Círculo é bem simples: lê-se o texto e discute-se para construir conjuntamente aquele saber autônomo, reflexivo e crítico que amplia a leitura de mundo.



Fonte: imagem gerada pelo Chat GPT.

## Uma proposta possível de criação de círculo de leitura e letramento filosófico

Ⓞ círculo de leitura e letramento filosófico é uma prática coletiva de discussão sobre um dado texto filosófico ou de teor filosófico. Ela consiste da escolha de uma obra, ou parte dela, e, em grupo, determinar os papéis que cada participante do círculo irá desempenhar a fim de que a socialização da leitura ocorra.

A fim de pensar o nosso círculo de leitura filosófica, nos ancoramos na proposta do professor Rildo Cosson de organização de um círculo de leitura. Para Cosson, o círculo de leitura é uma prática privilegiada de grupos de leitores que se reconhecem como parte integrante de uma comunidade leitora específica.

Seguindo ainda o que propõe Cosson na sua obra *Como Criar Círculos de Leitura na Sala de Aula*, as discussões podem ser organizadas conforme os seguintes tipos de círculo:


1. Ⓞ **Círculo Livre** (ou aberto ou não estruturado) – os leitores participam conforme suas disposições e necessidades. Esse modelo se aproxima da ideia que se tem de um clube de leitura;
2. Ⓞ **Círculo Semiestruturado** – há orientações para guiar as atividades do grupo de leitores;


## 19


3. **© Círculo Estruturado** - obedece a uma estrutura previamente estabelecida em que cada leitor tem uma função predefinida;

Neste trabalho, partimos do modelo estruturado. Acredita-se que tal modelo é o que melhor responde as realidades e necessidades de nossas escolas e salas de aulas. Portanto, vamos a ele.

A fim de organizar o círculo de leitura e letramento filosófico, pode-se realizar um planejamento de implementação dividido em três etapas:

 **Modelagem** - aqui, a atividade centra-se no professor, que apresenta o círculo e prepara os discentes para a sua participação.

 **Prática** - consiste de atividade de leitura realizada pelos alunos, que leem um livro todo ou uma parte, em casa; elaboram questões e debatem o texto na escola, cabendo ao professor o acompanhamento atento das discussões em sala.

 **Avaliação** - nesta etapa, cabe a alunos e professor a responsabilidade de avaliar rendimentos e avançar na consolidação do círculo de leitura.

É importante destacar que apesar de constituírem etapas específicas, elas não são momentos estanques, pois devem se misturar à medida que o círculo funciona e evolui ao longo dos encontros.

Harvey Daniels, citado por Cosson<sup>1</sup>, apresenta um conjunto de características essenciais para a organização do círculo. Vejamos quais são:

- + A escolha da obra que será objeto de leitura é feita pelos próprios estudantes;
- + Os grupos são temporários e pequenos, ou seja, reúnem-se para a leitura de uma obra de quatro a cinco alunos que devem trocar de grupo na próxima obra;
- + Os grupos leem diferentes obras ao mesmo tempo;
- + As atividades dos grupos obedecem a um cronograma de encontros que se estendem pelo ano inteiro;
- + Registros feitos durante a leitura são fundamentais para desenvolver a discussão sobre o livro, podendo ser um diário de leitura, anotações em *post-it* e fichas de função (registros que os alunos fazem a partir de uma função previamente definida em relação ao texto);
- + Os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios alunos;
- + As discussões em grupo devem ser livres para que os alunos as sintam como um processo natural de discussão;
- + A função do professor é dar condições para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador;
- + A avaliação é feita por meio de observação e autoavaliação;
- + Uma aula de círculo de literatura é uma aula divertida, com muita interação entre os alunos;

---

<sup>1</sup> (Daniels, 2002, p.18-27 apud Cosson, 2014, p.140).

**21**

- ✦ Os novos grupos se formam a partir da seleção das obras para leitura, ou seja, primeiro se escolhe a obra e os alunos que escolheram aquela obra formam um grupo.

Então, considerando tais características, que tal organizarmos a nossa proposta de círculo? Vejamos quais passos podemos dar nesse sentido.

**Passo 1.** A escolha de obra ou texto para a leitura deve ser realizada pela turma. A escolha pode-se dar entre títulos sugeridos após curadoria realizada pelo professor, considerando o propósito do círculo de leitura e letramento filosófico. Contudo, isso não impede que os próprios alunos façam as suas indicações e sugestões.

**Passo 2.** A turma toda pode ler uma mesma obra integral (ou capítulos) ou ainda pode ser dividida em pequenos grupos, que leem diferentes obras (ou capítulos de uma mesma obra). A escolha deve considerar sempre a realidade de cada turma.

**Passo 3.** O círculo deve observar um cronograma de leituras definido pela turma.

**Passo 4.** Tendo em vista o modelo de círculo adotado - círculo estruturado -, e com o propósito de dinamizar a participação dos participantes nas discussões acerca das obras/textos escolhidos, faz-se necessário o uso das fichas de função. Todavia, elas todas não precisam ser preenchidas em um grupo e a escolha delas deve levar em conta as características do texto lido e da turma que compõe o círculo. Dependendo da criatividade novas funções podem ser criadas.

## 22

Vejamos, então, a seguir algumas funções:

- ❖ **Contextar** - a função do leitor ligue a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento.
- ❖ **Questionador** - a função do leitor é preparar perguntas a respeito da obra lida para os colegas. Essas perguntas devem ser analíticas, tais como: Por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento? Etc.
- ❖ **Iluminador de passagem** - o leitor escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou mesmo porque é essencial para a compreensão do texto.
- ❖ **Ilustrador** - o leitor traz imagens a fim de ilustrar o texto.
- ❖ **Delimitadora** - a função do leitor é encontrar palavras ou frases que sejam desconhecidas, pouco usadas ou receberam um sentido especial no texto.
- ❖ **Pesquisador** - o leitor tem por função localizar as informações que são importantes para melhor compreender o texto.

Essas funções apresentam características importantes da/para a formação de um leitor amadurecido e crítico. Uma outra coisa, é que o professor pode, criativamente, batizar cada uma dessas funções com nomes de filósofos ou filósofas que representem as características de cada uma delas. Por exemplo: Questionador (Função Socrática):

**Passo 3.** Embora o modelo trabalhado seja o "estruturado", o que impõe certo condicionamento à dinâmica do círculo, baseado no uso das fichas de funções, pretende-

**23**

se que as discussões em torno do texto extrapole esses condicionantes. Nesse sentido, o círculo de leitura, na sala de aula, torna-se propício para a discussão e investigação filosófica. Ou seja, o círculo deve ser um momento em que os participantes podem perguntar e discutir sobre os temas e questões de filosofia sem estrutura limitante.

**Passo 6.** O professor deve agir não somente como um facilitador do processo, mas como participante do círculo, ou seja, na condição de leitor também.

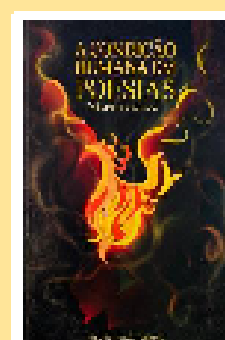
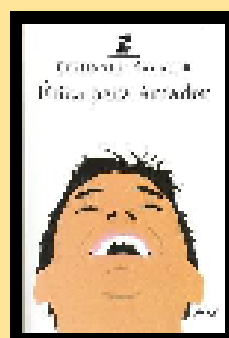
**Passo 7.** Os encontros do círculo, conforme cronograma de atividades, devem acontecer no horário da aula de filosofia.

Quando os participantes já estiverem bem acostumados com a prática do círculo de leitura, não haverá mais necessidade de estratégias que os guiem. Quando isso acontecer, os próprios estudantes acabam por estabelecer quais caminhos querem trilhar para realizar a discussão da obra a ser lida. Isso demonstrará o nível de amadurecimento do leitor decorrente das suas experiências nos vários círculos que já tenha participado. É isso que esperamos que aconteça no clube de leitura, à medida que as leituras avancem.

## SUGESTÕES DE LEITURAS PARA O CÍRCULO DE LEITURA FILOSÓFICA

Aqui, uma lista mínima de sugestões de leitura, de livros que podem ser lidos por estudantes do ensino médio. Portanto, o Círculo pode ficar bastante à vontade para fazer as suas escolhas a partir de seus interesses e temas estudados na devida série ou turma. A Filosofia e a Literatura têm um acervo de possibilidades de leitura sem limites.

- + O mundo de Sofia (Jostein Gaarder)
- + O pequeno príncipe (Antoine de Saint-Exupéry)
- + O banquete (Platão)
- + Ética para amador (Fernando Savater)
- + A condição humana em poesia: vida, morte e esperança (Hauke Wenzel)
- + O pensamento vai (Lucy Etra)



## CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHANDO O CÍRCULO

Bem, chegamos ao fim deste percurso, mas, como todo bom círculo, o fim é também um novo começo. O que se encerra aqui é apenas uma etapa de reflexão e partilha, pois o verdadeiro movimento do círculo é ininterrupto, se renova a cada nova leitura, a cada novo encontro, a cada nova voz que entra na roda. Criar um Círculo de Leitura e Letramento Filosófico na escola é, portanto, plantar sementes de curiosidade, de escuta e de pensamento crítico.

Nesse sentido, nas páginas deste e-book, procurou-se mostrar que o círculo de leitura filosófica é uma prática que ultrapassa o mero contato com o texto. É muito mais que isso, é uma experiência de encontro com o outro e consigo mesmo, em que o diálogo se torna a força motriz da aprendizagem da filosofia.

☉ Círculo de Leitura e Letramento Filosófico se revela, assim, uma metodologia bastante relevante, pois conduz o participante do ato de ler ao exercício de pensar. Nele, o texto filosófico deixa de ser um conteúdo distante e abstrato e passa a ser um convite à vida, à escuta e à transformação da própria vida. Nele, cada participante, com suas interpretações e vivências, contribui para o amadurecimento coletivo. Enfim, o círculo torna-se uma pequena comunidade de pensamento, uma escola de humanidade.

**26**

Espera-se que este e-book possa inspirar novas práticas pedagógicas, em diferentes contextos escolares, e que sirva de guia para professoras e professores que desejam reinventar o ensino de Filosofia a partir da leitura compartilhada. Que o círculo continue girando nas escolas e nas salas de aulas, e que cada professor e cada estudante descubram, pela experiência da leitura, que pensar é um ato de liberdade. Como dizia Paulo Freire, "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunidade, mediatizados pelo mundo".

Assim, que o Círculo de Leitura e Letramento Filosófico se mantenha vivo como um espaço de comunhão e de criação de sentido. Que as palavras circulem, que as ideias floresçam e que, ao final de cada leitura, possamos, todas e todos, sair diferentes - mais críticos, mais humanos, mais conscientes.

Que este círculo nunca se feche por completo, mas se abra, sempre, para novas leitoras e novos leitores bem como para novas perguntas.

## UMA BIBLIOGRAFIA

Eis aqui uma pequena bibliografia que pode te ajudar bastante na compreensão de conceitos apresentados brevemente neste trabalho. Portanto, não prescinda da leitura dela, pois será muito importantes para a tua formação e execução do círculo de leitura e letramento filosófico.

**BRAGA REIS, Franckland. *CÍRCULO DE LEITURA E LETRAMENTO FILOSÓFICO*: a leitura crítica como prática filosófica no Centro de Ensino Lucília Moreira. Maranhão: UFMA, 2025.**

**COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.**

**COSSON, Rildo. *Como criar Círculos de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2021.**

**FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 1ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015b.**

**KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Mercado de Letras, 1995.**

**SEVERINO, Antônio Joaquim. *Como ler um texto de filosofia*. São Paulo: Paulus, 2014.**

**SOARES, Magda. *Letramento - um tema em três gêneros*. Autêntica, 2012.**

## SOBRE O AUTOR

**Prosciliano Sáez de Paula** é professor de Filosofia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura da rede estadual de ensino do Maranhão (SEDUC-MA). Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Licenciando em Ciências Humanas/Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Realizou aperfeiçoamento em Metodologia de Ensino de Língua Inglesa na University of Florida - UF (2013). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF (2009). Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2008).

## SOBRE O ORIENTADOR

**Alfredo Santos Fontenelle** possui Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (1994), Especialização em Filosofia Contemporânea pela Universidade Federal do Maranhão (1999), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e Doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2014). Atualmente é Professor Associado do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Coordenador geral do Projeto de Extensão "Cursinho da Cidadania", neste sentido, sendo consultor ad hoc do PROEXT/MEC; trabalha na área de metodologia da pesquisa direcionada a projetos de pós-graduação, e ministra as disciplinas "Seminários de Projeto" e "Seminários de Pesquisa" no Prof-Filo (UFMA); líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Merleau-Ponty (GEMP), registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq; tem experiência na área de Filosofia (Fenomenologia e Ontologia), com ênfase em Estética e Filosofia da Arte, atuando principalmente nos temas relacionados à História da Arte, Música, Pintura, cinema e imagens das Artes Visuais; atualmente estuda os referidos temas ligados à Filosofia Contemporânea a partir de autores como Friedrich Nietzsche, Merleau-Ponty, George Didi-Huberman, Ernst Gombrich, Meyer Schapiro, Jacques Aumont e Vilém Flusser.