



LETRAMENTO

Argumentativo

ENLAÇANDO PRÁTICAS

2ª edição - E-book



Marguit Carmem Goldmeyer

Organizadora

**Letramento argumentativo:
enlaçando práticas**

Marguit Carmem Goldmeyer
Organizadora

Letramento argumentativo: enlaçando práticas

2ª edição
E-book



São Leopoldo
2022

© Dos autores – 2022

E-mail: gold.docencia@gmail.com

Editoração: Oikos

Capa: Maria Eduarda Rocha da Silva

Revisão: Geraldo Korndörfer

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

L649 Letramento argumentativo: enlaçando práticas. [E-book]. / Organizadora: Marguit Carmem Goldmeyer. – São Leopoldo: Oikos, 2022.

182 p.; 14 x 21 cm.

ISBN 978-65-5974-048-2

1. Educação. 2. Escrita – Ensino. 3. Leitura – Letramento crítico. 4. Escrita – Aprendizagem. I. Goldmeyer, Marguit Carmem.

CDU 37

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Apresentação 7
Renata Junqueira de Souza

Introdução 13
Everton Augustin

PARTE I – Indagar-se, ousar, argumentar, criar!

Letramento argumentativo: vivenciar para potencializar
o ensino dialógico na sala de aula 17
Marguit Carmem Goldmeyer

Os “cri-cris” da argumentação: promovendo criatividade
e criticidade 38
Janaína Limberger
Marguit Carmem Goldmeyer

Sala de aula $\epsilon\pi\iota\sigma\tau\alpha\lambda\epsilon\iota$ e letramento argumentativo:
relação dialógica 58
Juliana Silva
Marguit Carmem Goldmeyer

PARTE II – Pensar crítico, literar, conhecer, inovar!

Letramento argumentativo: quando o pensamento crítico,
a argumentação e a literatura se encontram em sala de aula ... 81
Olga Luisa Herbertz
Marguit Carmem Goldmeyer

Os *aliens* chegaram! linguística como indicativo para a
sofisticação no uso de competências e habilidades
necessárias para resolução de um problema complexo 100
Pâmela Allgayer
Marguit Carmem Goldmeyer

Parte III – Refletir, ouvir, dialogar, debater!

As vozes da argumentação: todos em debate 125

César Daniel Damaceno Júnior

Marguit Carmem Goldmeyer

Leitura e letramento crítico no contexto escolar:
veredas em direção à formação de um leitor crítico 144

Andréia Schneider

Marguit Carmem Goldmeyer

Letramento argumentativo nos anos iniciais do Ensino
Fundamental: como desenvolvê-lo? 164

Sinaia Priscila Martins Grossi Morales

Marguit Carmem Goldmeyer

Apresentação

Iniciar a escrita dessa apresentação é muito prazeroso, pois como docente da Universidade Estadual Paulista – UNESP de Presidente Prudente e coordenadora do CELLIJ – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil “Maria Betty Coelho Silva” que promove o Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil a cada dois anos, não tinha a dimensão do que uma palestra poderia fazer com um grupo de professores.

Pois é, quando a professora Marguit Carmem Goldmeyer me escreveu contando de um projeto sobre letramento argumentativo e me informando que tudo começou em um dos congressos do CELLIJ, fiquei radiante, pois muitas vezes a gente não tem ideia do que um novo conteúdo, uma nova abordagem teórica e prática pode fazer, mudando o jeito de pensar de um grupo ou despertando para a necessidade de ensinar determinado tópico.

Foi a partir da palestra do professor Ian Wilkinson sobre letramento argumentativo que o grupo do Instituto Ivoti se formou para estudar e praticar uma extensão do letramento, o letramento argumentativo.

Antes de abordar o letramento argumentativo, retomemos onde tudo começa – no letramento. Dessa maneira, vale a pena lembrar que letrar não é um método, mas refere-se à imersão do sujeito no mundo da leitura e da escrita. O letramento é um processo em que o aluno desenvolve suas capacidades de interpretação e de domínio da língua, muito diferente de memorizar ou reconhecer letras e sílabas.

Quando nós, professores, percebemos as maravilhas de uma sala de aula, crianças, adolescentes ou adultos empolga-

dos com uma proposta de leitura e de escrita, sempre em um processo de ensino contextualizado que leva em consideração não só o cotidiano do aluno, mas suas curiosidades; assim, eles mesmos verão a necessidade de aprender. Esse encantamento afeta de forma bastante positiva toda a classe e, conseqüentemente, a escola, seus gestores, professores, alunos e famílias, e, dessa maneira, instauramos uma comunidade de sujeitos desajustados de novos aprendizados.

Se, por um lado, nos contagiamos diante dessas possibilidades, temos que colocar os pés no chão e nos perguntar: de maneira geral, como os alunos respondem, compreendem os textos que leem?

Ao retomarmos a maneira como fomos levados a compreender um texto, verificaremos que não nos ensinaram a ser críticos, a argumentar uma ideia, a nos posicionarmos diante de um tema polêmico. Afinal, era muito mais fácil mostrar as informações no texto e orientar como responder a um questionário.

Agora os tempos são outros; embora os materiais didáticos não tenham avançado muito, os professores já não conseguem lidar com alunos “monológicos”, aqueles que só respondem: “porque sim”, “concordo”, “não”, “não concordo”, “verdade”, “porque não”, “é”, “não é”. É preciso ensiná-los a defender ideias próprias, argumentar com consistência, ler textos que discutam diferentes pontos de vista e se posicionar diante de um.

E, quando falamos sobre isso, devemos ter duas coisas bem claras: a) que o conhecimento prévio desses alunos tem que ser urgentemente ampliado; b) que argumentar se ensina desde a mais tenra idade (e não somente no ensino médio, como texto para vestibular).

Com relação à primeira condição – conhecimento prévio é a informação e o contexto educacional que um aluno já possui antes de apreender novas informações, refere-se à informação, não importa quão limitada, que um aluno tem no início da apren-

dizagem de um novo tópico, e a leitura em busca por outras informações é a maneira mais imediata para ampliá-lo.

Muitos documentos curriculares tratam da argumentação somente como preparação para as produções textuais do vestibular, esquecendo que, quanto mais informações, quanto mais compreendemos assuntos diferentes e variados, mais condições teremos em discutir e defender um posicionamento. Por isso, textos argumentativos deveriam estar na escola desde os anos iniciais: começando com discussões orais, rodas de conversa com diferentes perspectivas e contra-argumentos.

Diante do exposto, a capacidade de elaborar um argumento coerente e de expressar esse argumento oralmente com outros colegas de classe em uma discussão é uma habilidade essencial a ser encorajada e ensinada na escola. Quanto maior a quantidade de argumentos, maiores serão as possibilidades dos alunos de se envolver com o mundo, mas também de processar seus pensamentos e descobrir suas opiniões sobre as coisas e sobre o mundo. É importante notar que o verdadeiro propósito de uma discussão é explorar uma variedade de argumentos para chegar àquele mais verossímil, sempre que possível.

Ensinar aos nossos alunos os conceitos básicos de argumento e discussão não é prepará-los para ‘vencer’. Os processos de debate servem tanto para o aluno descobrir o que ele pensa quanto para persuadir os outros a concordarem com ele. À medida que os alunos amadurecem e se tornam mais experientes em suas discussões, eles descobrem que, muitas vezes, a conversa e o debate são precursores necessários para se ter uma opinião sobre um determinado tópico, não importa o quão básico ou avançado seja esse tema; o relevante é ampliar os conhecimentos ouvindo outras opiniões e compreendendo melhor o tópico.

Para os alunos, a discussão geralmente preenche a lacuna entre as áreas de aprendizagem oral e auditiva e as áreas de leitura e escrita. É por esta razão que sugerimos algumas ativi-

dades de discussão oral antes de ensinarmos como abordar a escrita de textos em sala de aula. Essas atividades orais podem servir como excelentes exercícios de pré-escrita para os estudantes prepararem seus pensamentos e ideias antes de se sentarem para escrever. Elas também funcionam adequadamente como atividades orais autônomas que oferecem aos alunos a oportunidade de praticar suas habilidades de conversação persuasiva e tudo o que isso acarreta.

Ensinar o letramento argumentativo é apresentar os dois lados de um tema específico, de modo que o aluno possa formar sua própria opinião. E para se escrever um bom texto argumentativo é necessário escolher um tema pertinente para começar essa atividade em sala de aula, pois os bons tópicos são fortes, dividem opiniões, são válidos para terem dois lados nos argumentos. No entanto, não é uma atividade fácil se não for intencionalmente planejada pelos professores.

Nesse sentido, é isso que esse grupo de docentes elaborou no livro **Letramento argumentativo: entrelaçando práticas** – os leitores só terão benefícios com a leitura dos capítulos que, além de expor teoricamente os passos das atividades argumentativas em sala de aula, nos proporcionam técnicas para vislumbrarmos, enquanto professores, nossas salas de aula mais ativas, comunicativas e argumentativas.

O livro está dividido em três partes que dialogam entre si – a primeira, cujo título é “Indagar-se, ousar, argumentar, criar!” é composta por três artigos. A palavra geradora nessa parte é criatividade como elemento desencadeador da criticidade de alunos de Letras, quando são motivados para olharem as potencialidades do texto argumentativo, aprendendo a reconhecê-lo e produzi-lo. As autoras Marguit Carmem Goldmeyer, Janaíne Limberger e Juliana Silva nos mostram, em seus artigos, caminhos e soluções para a prática em salas do ensino superior e da educação básica.

A segunda parte, composta pelos artigos de Olga Luísa Herbertz e Pâmela Allgayer, intitulada “Pensar crítico, literar, cultural, inovar!”, discorre sobre a formação crítica nas aulas de literatura e de línguas estrangeiras, sempre através do texto argumentativo e da prática de seu letramento, mas também por meio de discussões que perpassam a formação cultural desse futuro professor tão importante para a ampliação dos conhecimentos prévios.

A parte final do livro, “Refletir, ouvir, dialogar, debater!”, já evidencia o que o leitor vai conhecer nos três artigos cujos autores são César Daniel Damaceno Júnior, Andréia Schneider e Sinaia Priscila Martins Grossi Morales. Eles, de maneira bastante didática, colocam o tema do letramento argumentativo no escopo do ensino fundamental e médio, enaltecendo a importância de ouvir o que o outro tem a dizer sobre um determinado tópico, refletir a partir de um contra-argumento e, principalmente, buscar espaço para posicionar-se sem perder o respeito pela opinião alheia.

Assim, diante de uma sociedade tão dual, de um lado com muitas informações ofertadas rapidamente em vários meios de comunicação, temos um outro – aquele das informações duvidosas e falsas. Dessa maneira, é importante formarmos leitores para irem além do consumo de textos, pois eles precisam aprender a ler criticamente os textos buscando diversas opiniões. Para tanto, é preciso também aprender a identificar a perspectiva de um autor, analisar suas razões e avaliar a força de um argumento.

Diante dessas perspectivas teóricas, o livro **Letramento argumentativo: entrelaçando práticas** ressalta a importância de formar alunos para ler criticamente, dentro de um padrão de leitura argumentativa que pode ser trabalhada em vários segmentos educacionais. Os autores desse livro estudaram, aplicaram atividades de singular significação, valiosas para a for-

mação de um conceito de letramento argumentativo que reforça a ideia de que nossos alunos devem ser capazes de compartilhar opiniões, ouvir outras e, principalmente, sustentar uma posição com argumentos e contra-argumentos. Assim, os autores, além de vislumbrarem em seus artigos a construção de alunos críticos, projetam também, mesmo que a longo prazo, um país livre de autoritarismos e aberto para o diálogo; afinal, ouvir é essencial no movimento de defesa de uma determinada ideia. A função do professor, nesse sentido, é trabalhosa, mas valorosa. E, com certeza, ler esse livro abrirá novas perspectivas para mudanças educacionais, sociais, culturais e ideológicas. Fica aqui o meu convite para leitura.

Boa leitura!

*Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza**

* Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1987), mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990), doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). Foi professora visitante na Universidade do Minho, desenvolveu pesquisas de pós-doutorado na British Columbia University, Ohio State University e Universidade de Évora. Atualmente é professora no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente/SP.

Introdução

Os primeiros passos são trôpegos. Vão se tornando mais firmes a partir do exercício constante de movimento e equilíbrio. É o corpo todo colaborando com a intenção de correr, de brincar, de se superar. Queremos nos unir aos outros.

Da mesma forma, todos os sentidos percebem o som ao redor e permitem apreender nexos na combinação do que ouvimos, vemos, cheiramos, tocamos e saboreamos. Aos poucos, as sílabas desconexas e onomatopáicas começam a incorporar um texto mais complexo e exprimem desejos, necessidade, contam histórias e fatos, expressam opinião e podem até produzir arte.

O ser humano, bem desafiado e estimulado, é capaz de maravilhas com a linguagem. Sabe muito bem o competente educador que “*O sapo não pula por boniteza, mas por precisão*”, conforme Guimarães Rosa em sua obra “A hora e a vez de Augusto Matraga”. Da mesma forma, não é por boniteza que nos locomovemos. É por sobrevivência. Claro que a arte sublimou a corrida e a ginástica transformando-as em dança. Falar e escrever sobre o que necessitamos e desejamos igualmente faz superar infortúnios e, usada com “*engenho e arte*” (Camões em “Os Lusíadas”), traz beleza à existência humana.

Por que, então, dominar as palavras cada vez mais? Para nos descobrirmos ao máximo e entender o mundo. Ao entender o mundo, expressar tudo o que as vivências nos provocam. A palavra bem dominada, como meio e também como fim, é uma educação bem construída.

Sob a batuta da professora Dr.^a Marguit Carmem Goldmeyer, nasce uma sinfonia educativa executada por jovens pe-

dagogos que usaram o poder da palavra para nos levar a refletir e a agir, considerando o desenvolvimento de competências no domínio verbal como instrumento de argumentação.

Como professor que sou, sinto-me extremamente honrado em lhes apresentar, caros apaixonados por uma educação consistente, a obra *Letramento argumentativo: enlaçando práticas*.

Boa leitura. Boas reflexões. Excelentes práticas.

A Educação agradece.

Everton Augustin

Professor e gestor escolar

Diretor-geral do Instituto Ivoti

PARTE I

Indagar-se, ousar,
argumentar, criar!

Letramento argumentativo: vivenciar para potencializar o ensino dialógico na sala de aula

Marguit Carmem Goldmeyer¹

Uns homens estão silenciosos
Eu os vejo nas ruas quase que diariamente.
São uns homens devagar, são uns homens quase que misteriosos.
Eles estão esperando.
Às vezes procuram um lugar bem escondido para esperar.
Estão esperando um grande acontecimento.
E estão silenciosos diante do mundo, silenciosos.

Ah, mas como eles entendem as verdades
De seus infinitos segundos.

Manoel de Barros

Degraus introdutórios

Educação 4.0. Revolução 4.0. Educação 5.0! Quem somos, como educadores, nestes números? Ou então: como damos significados a esses conceitos na nossa prática cotidiana escolar e universitária? Onde habita a essência do fazer peda-

¹ Graduada em Letras – Português/Alemão pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1985), mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2003) e doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2008), na Área de Concentração: Religião e Educação. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

gógico na “sociedade do rendimento e do cansaço”? (HAN, 2017). Escolas discutem muito estes temas, e, igualmente, no Ensino Superior eles integram a pauta de reuniões. Todavia, talvez seja hora de abolirmos o “e”, integrando, verdadeiramente, docentes da academia e da educação básica num diálogo que visa ao aprimoramento da educação para o nível de experiências de vida no contexto escolar.

O diálogo dos sujeitos pensadores da educação citados, todavia, deveria extrapolar o âmbito do compartilhamento de ideias, análise de cenários, identificação de situações-problema, pesquisas de natureza relevantes para a sociedade, para atingir a sala de aula dos espaços do Ensino Superior. Seja na realidade da educação presencial, remota, EAD ou mesclada, principalmente, nos cursos de licenciatura.

No momento em que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e a ênfase dada por ela ao ensino por competências, começa a estar sempre mais presente no planejamento da escola, na prática docente com foco na intencionalidade pedagógica, professores devem estar preparados para lidar com estudantes protagonistas, questionadores, investigadores e criativos. Perfil de aluno que provém das dez competências gerais que permeiam todas as orientações da BNCC. Emerge assim a pergunta: Como as Licenciaturas estão preparando seus futuros docentes para a atuação e a autoria neste cenário em que a voz do aluno, seus conhecimentos prévios, sua curiosidade servem de impulso para a dinâmica da aula? A resposta parece simples: ensinando as metodologias, ensinando a usar aplicativos diversos, ensinando a pesquisar e significar as pesquisas. Surge outra pergunta: ensinar, visto dessa perspectiva, seria praticamente um sinônimo de viver a experiência?

Esse é o cerne da reflexão para qual convidarei o leitor pelas próximas páginas: as aulas do Ensino Superior estão promovendo experiências didáticas aos acadêmicos para que eles

consigam sentir o que significa argumentar, valorizando a palavra do diferente? Todos conseguem participar da troca de ideias? Que estratégias o mestre utiliza para dar voz a todos os licenciados? Como ocorre o fomento ao exercício da empatia diante da opinião diversa? Só com a frase: coloque-se no lugar do outro? Isso resolve? De que forma é valorizada a consistência da argumentação embasada em conhecimentos científicos? Que temas provocam mais o interesse e por quê? Nas aulas do Ensino Superior são oferecidos andaimes suficientes para que o futuro professor possa criar aulas voltadas para o protagonismo estudantil? Os andaimes encorajam-no para a autoria de ensinar e aprender? Trago um exemplo, o da argumentação. Poderia trazer outros, tendo como norte as competências gerais, já mencionadas, que permeiam os processos de aprendizagem na educação básica e que exigem uma flexibilidade e, ao mesmo tempo, um domínio de conteúdos por parte do docente.

Compartilharei, no presente artigo, a experiência de uma professora com uma trajetória de mais de trinta anos na educação básica e com quinze anos de estudos e aprendizagem, pelos campos da Licenciatura, no Ensino Superior. Docente que não perdeu ao longo da sua caminhada o brilho nos olhos e a paixão pela educação, nutridos pela curiosidade epistemológica e o interesse de fazer de cada aula um momento de descoberta, de exercício de contemplação para o contexto social, cultural e emocional dos jovens, e, principalmente, de reflexão. Freire (2006, p. 145) talvez diria:

o que faz da educação um momento artístico é exatamente, quando ela é, também um ato de conhecimento. Conhecer para mim, é um ato belo na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá vida, ao objeto, chama-o para a vida, e até mesmo lhe confere uma nova vida. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos.

A origem da temática do Letramento Argumentativo e suas interfaces no contexto escolar, especialmente no enredo do ensino da Língua Portuguesa, surgiu, justamente, em uma das buscas da docente supracitada pela continuidade na sua formação.

Em agosto de 2017, depois de ter assistido à palestra de abertura sobre Letramento Argumentativo do V CELLIJ (Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil) na UNESP de Presidente Prudente, senti-me provocada pela proposta metodológica para o ensino dialógico e pensei em estratégias de como aprofundar o estudo acerca do tema. Decidi experimentar o Letramento Argumentativo, primeiramente com os acadêmicos, por acreditar que a educação na escola só mudará se transformarmos nosso jeito de ensinar no Ensino Superior. Depois de apresentar a proposta de Letramento Argumentativo para os acadêmicos, organizamos, em conjunto, ainda para o segundo semestre de 2017, nas aulas de Laboratório de Língua Portuguesa nos Cursos de Letras (disciplina que antecede os estágios), momentos de vivência argumentativa.

A estratégia foi assim estruturada: para cada início de aula um estudante trazia um texto de cunho ético, moral ou político para discutir com os colegas. O diálogo era motivado por uma pergunta no estilo: *“Você acredita que personagem tal agiu de forma correta?”* Dedicávamos dez minutos da aula ao debate, no qual a proposta era colocada de forma clara: *“não queremos no nosso debate persuadir os colegas e nem convencê-los. Queremos olhar para a situação-problema de diferentes perspectivas, exercitar a escuta sensível e aprender com nossos colegas”*.

A experiência foi exitosa, tanto que agora o Letramento Argumentativo faz parte da disciplina de Laboratório no Instituto Superior no qual se vive “semestralmente” o Letramento Argumentativo. O andaime oferecido aos acadêmicos, hoje, está presente, com novas cores e formatos, em muitas escolas do

país, onde nossos egressos atuam e convidam seus estudantes a criarem e ousarem para que a caminhada não seja tediosa e sim de protagonismo. Han (2007, p. 34) nos alerta:

Quem se entedia no andar e não tolera estar entediado, ficará andando a esmo inquieto, irá se debater ou se afundará nesta ou naquela atividade. Mas quem é tolerante com o tédio, depois de um tempo irá reconhecer que possivelmente é o próprio andar que o entedia. Assim, ele será impulsionado a procurar um movimento totalmente novo.

O compartilhamento da experiência contribuirá para que outras pessoas ousem e inovem suas aulas no ensino superior, tendo o letramento argumentativo e crítico como inspiração.

Da timidez para a des-coberta da voz

Quantas vezes olhamos para uma pessoa adulta e não imaginamos que nos seus álbuns de fotos, além da imagem retratada, tem histórias de palavras nunca “des-vendadas”, encobertas pelos véus da lucidez que o convívio na coletividade exige. Pessoas tímidas, cujas vozes ficaram retidas no click de uma fotografia: imagem estática, voz silenciosa! Qual a vez da voz? Voz sem vez, tantas vezes, esquecida nas conversas em sala de aula. Vozes abafadas pelo timbre de vozes mais fortes, que já descobriram suas possibilidades de empoderamento e do valor de dizer sua palavra.

A experiência de quem lhes fala, nesse entrelaçamento de experiências, perguntas e sonhos educacionais, como já mencionado anteriormente, é de uma professora que ama a educação, que vem de uma infância marcada pela timidez. Da fuga de desconhecidos, escondendo-se debaixo da mesa da cozinha. De poucos registros fotográficos, por não ter coragem de aparecer. Da infância marcada pelo convívio com a natureza que era a parceira de diálogos. Os galhos das árvores eram os braços dos andaimes para sua leitura do mundo, ainda que tão

restrito. Sentada no topo da bergamoteira, desafiando espinhos e galhos que queriam impedi-la de subir, ela inventava personagens e criava histórias que se estendiam por dias e dias. Era ela com seus personagens em forma de espigas de milho, de vidrinhos de remédios vestidos com roupinhas por ela e pela mãe confeccionadas, desviando de teias de aranha, tecendo silêncios! As palavras de Rubem Alves (2005, p. 29) trazem luz para essa teia “No silêncio das crianças há um programa de vida: sonhos. É dos sonhos que nasce a inteligência. A inteligência é a ferramenta que o corpo usa para transformar os seus sonhos em realidade.”

Menina, guria, mulher que se constituiu como professora que, desde o começo do exercício da docência, teve a certeza de que desejaria contribuir para que a palavra fosse dada a todas as pessoas. Que as pessoas tivessem voz e vez durante as aulas, cada qual do seu jeito. Que professores cativassem para que elas, as tímidas, digam o que pensam e que os já mais falantes ouçam atentamente, para que cada vez mais consigam, pela comunicação oral, estabelecer conexões entre as pessoas, contribuindo para a construção de vínculos. Que todos ouçam com respeito o que é proferido por bocas mais ágeis, corações palpitantes e também serenos, narrem-se por gestos, imagens, histórias e casos, que “não são meras narrativas; eles encerram em si conhecimentos sobre a vida” (ALARCÃO, 2004, p. 54).

Quando a experiência oferece patamares para a sabedoria nas veredas profissionais

Narrar as próprias experiências na sala de aula com estudantes do Ensino Superior exige, por parte da presente docente, mais um enfrentamento da timidez. E sugere um diálogo interno com a parceira humildade, para ter a coragem de contar sobre erros, acertos, desafios e reflexões constantes sobre as

nuances do Letramento Argumentativo e suas interligações com o Letramento Crítico. Recorro às palavras de Passegi para buscar apoio diante desse desafio pedagógico:

Escrever sobre o processo de formação parece, aos olhos de quem jamais o fez, uma tarefa fácil. Mas, fixar na escrita o que se tenta pegar no ar, o que foge e escapa de cada tentativa, é um trabalho ao mesmo tempo laborioso, sedutor e consideravelmente formador (PASSEGI, 2008, p. 36).

Conforme já sinalizado anteriormente, a ideia de exercitar momentos de Letramento Argumentativo, semanalmente, nos dez minutos iniciais da aula da disciplina de Laboratório do Ensino de Língua Portuguesa, nos Cursos de Letras, surgiu a partir da palestra do Professor Doutor Ian Wilkinson, cujo título era: “Opening Dialogic Space in Literature Discussions: Talk, Text, and Tools for Promoting Argument Literacy” no V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil na UNESP – Presidente Prudente. Ian Wilkinson relatou sobre um projeto que coordena com o tema de Letramento Argumentativo e aplicou algumas estratégias com os congressistas para que pudessemos entender melhor como funciona. Ele contou a história *A festa roubada*, adaptação do conto *La fiesta ajena* de Liliana Heker. E no final perguntou: “Rosaura e Luciana são realmente amigas?”.

O palestrante abriu um breve momento para nossas colocações e, logo, as relacionou com sua experiência na Escola de Ensino e Aprendizagem da Ohio State University, onde ministra cursos de leitura e letramento argumentativo.

A ideia de partir da leitura de um texto literário de cunho social, ético ou político para chegar ao debate de uma situação-problema, que pode traduzir a realidade dos alunos, fascinou-me. A discussão não teria como intencionalidade maior a compreensão do texto, mas sim, a reflexão sobre questões da vida, permitindo a abordagem de temas como:

(in)justiça social, equidade, feminismo, amizade, valores, amor, fidelidade, ambição e outros.

O grupo de acadêmicos acolheu com curiosidade a proposta. Em conjunto foi avaliada e planejada. A partir daquele momento, Luís Fernando Veríssimo, Fernando Sabino, inclusive, Bertolt Brecht com o conto *A infanticida Maria Farrar*, e muitos outros autores participaram dos momentos iniciais das nossas aulas. Nos primeiros dois encontros, eu trouxe o texto para estimular as reflexões. Depois, dividimos as semanas e deixamos, para cada aula, uma pessoa encarregada para trazer um texto e mediar o momento do Letramento Argumentativo. O convite para que os estudantes assumissem a condução converge com a ideia do protagonismo e da formação de lideranças. Depois do momento reflexivo, parávamos um pouco para pensar sobre a cenografia da conversa: como tinham se sentido em relação à oposição de colegas às suas ideias, à necessidade de colocar-se no lugar de personagens do texto, à necessidade de escutar em silêncio, mesmo quando a vontade de reagir era grande, também em relação ao aprofundamento da temática, ora sendo um tema do cotidiano, ora de algo mais polêmico.

Cabe reiterar que a intencionalidade do letramento argumentativo não é convencer o outro da ideia do emissor. É analisar o tema de diferentes perspectivas, analisando, ilustrando e, se couber, trazendo exemplos de experiências vividas.

A experiência do Letramento Argumentativo vem sendo realizada desde 2017 na referida disciplina. O intuito é colocar os futuros professores na situação de debate, de argumentação, de escuta, de reflexão, de equilíbrio diante de críticas, instigando-os a significarem a competência argumentativa nas aulas de língua portuguesa da educação básica. Objetiva-se promover momentos de experiência com o debate; instigar para a necessidade de uma comunicação clara para evitar interpretações errôneas e esclarecer sobre a oportunidade da livre expressão;

promover o exercício da empatia necessária para analisar questões-problema sem julgá-las; conscientizar sobre a prerrogativa indispensável em momentos de contestações: conhecimento científico, competências que levam à formação do pensamento crítico e criativo. A criatividade na articulação das ideias impulsiona os sujeitos que dela fazem uso. Para Massmann (2017, p. 17),

O fato de a argumentação estar presente nas práticas linguageiras do cotidiano desde os primeiros anos de vida não lhe confere o status de atividade simples e comum. Pelo contrário, a argumentação pode ser definida como uma atividade complexa que é desencadeada por uma situação enunciativa específica: de polêmica ou de persuasão. Depois de instaurada, essa atividade atravessa o plano cognitivo, percorre o plano linguístico, adapta-se ao plano sócio-cultural, para efetivar-se no discurso.

Nas rodas de conversas de docentes, dos diferentes níveis, quando questionados sobre formas como promovem o protagonismo dos estudantes, geralmente citam: discussão de texto, debates de temas atuais e análise de notícias. Certamente, fazem isso muito bem. Mas a pergunta anterior deve ser: como letramos nossos alunos, estudantes para o letramento argumentativo? Oferecemos andaimes? Ensinamos os passos e, no fechamento, dedicamos tempo à análise do momento vivenciado? Como ensinar o olhar crítico, partindo de critérios e conhecimento de causa?

No mundo frenético das tecnologias, da preocupação quase exclusiva na afirmação da verdade individual em prol dos próprios interesses em detrimento do bem-estar coletivo, urge a necessidade de revermos os espaços e circunstâncias em que ensinamos a arte da oratória e da argumentação.

É possível observar, além do pouco espaço concedido à oralidade, que a atenção é voltada apenas para o resultado final (apresentação de um trabalho, debate sobre um determinado livro, respostas de um dever de casa, etc.), e o processo de

análise dos traços peculiares à oralidade não é focado (RI-
BEIRO, 2018, p. 130).

Falar e ouvir são habilidades que precisam ser aprimoradas e lapidadas ao longo da vida, para que não nos convençamos do aparente poder de disseminar nossas verdades como absolutas, ignorando a verdade do outro, num movimento natural de relações fluidas e dadas como passageiras. Argumentar se aprende ouvindo, lendo, escrevendo, analisando e conversando!

A língua, a palavra são quase tudo na vida humana. Contudo, é importante ressaltar que sem diálogo, leitura, debate, perdemos muito, porque somos sujeitos dependentes de comunicação para conseguir coisas simples.” (BAKHTIN, 2003, p. 324 apud CAVALCANTE FILHO; TORGA, 2011, p. 1).

Os momentos de reflexões do Letramento Argumentativo tiveram distintas tonalidades: ora de concordância, ora de olhares atravessados, ora de palavras que não encontravam pouso, ora de solidariedade e acolhimento, ora de questionamentos e desejos de investigação, mesmo sabendo que o intuito não era discutir e debater a ideia do outro. Por exemplo: o tema mulher na sociedade, na rua, na escola, levou a posicionamentos mais exasperados por mexerem com histórias de vida, identificação com personagens e desejo de transformações na sociedade. Essa experiência nos conecta com o pensamento de Massmann (2017) quando sugere que desenvolvamos nos indivíduos a linguística cooperativa.

Ela está relacionada à capacidade que o enunciador tem de se integrar a discussões e debates em que ideias e pontos de vistas são confrontados e refutados e, principalmente, à sua capacidade de ser tolerante, de aceitar o ponto de vista do outro e, em alguns casos, de admitir a força persuasiva dos argumentos de seu enunciatário (MASSMANN, 2017, p. 18).

Talvez o leitor questione sobre os conhecimentos prévios para estes momentos de diálogos. Talvez, se pudéssemos ouvi-lo, sugeriria a estratégia de sala de aula invertida, possi-

bilidade de pesquisar anteriormente, impulsionada pela definição anterior do tema. Verdade. Ensaios dessa natureza são uma prática do Ensino Superior, mas, na modalidade de letramento argumentativo aqui apresentada, o intuito é provocar um contínuo pensar sobre temas morais e éticos ligados à vida cotidiana, cuja leitura e referência está no espelho do “eu”, misturando-se com histórias do “outro próximo” para representar e refletir a imagem do “nós” e, que, também se entrelaçam com a metodologia da sala de aula invertida em alguns momentos.

Venha, sentemos no banco, compartilhemos estratégias metodológicas!

De passo em passo, do tropeço ao impulso de subir a escada, da raiva momentânea da pedra não vista na vereda ao ato de construir bancos rústicos para sentar à sombra da árvore para uma parada reflexiva, percebemos a necessidade urgente de rever nossos planejamentos de aulas e, cientes da intencionalidade pedagógica, com foco no protagonismo dos estudantes, futuros docentes, percebemos que precisamos dar mais a palavra, instigar a participação ativa, propor resolução de problemas a partir da leitura do mundo, da nossa comunidade, enfim, da vida que pulsa ao nosso redor. Como diz Cortella (2011, p. 29), “Ser capaz de arriscar é uma das coisas mais inteligentes para mudar”.

A escolha de estratégias metodológicas não pode ser um mero desejo de fazer algo diferente e, muito menos, o simples uso de aplicativos ou dinâmicas que não contemplem e sustentem a intencionalidade pedagógica. Uma aula expositiva pode ser muito significativa se ela instigar a curiosidade e fizer refletir, se promover o exercício do olhar especulativo, a formulação de hipóteses, se houver interação, se agregar significados, se fomentar o intercâmbio de ideias e levar à resolução de problemas. Cabe destacar a contribuição de Francisco Imbernón

(2012, p. 9): “É preciso lembrar que o importante não são as diversas metodologias ou técnicas de ensino como um fim em si mesmo, mas a preocupação do professor ou da professora com a aprendizagem dos alunos, e como esta se origina em todo o processo de ensino”.

Compartilho a seguir alguns “banquinhos rústicos” com inscrições de ideias, que desejam ser lapidadas ainda mais, como convite ao leitor para sentar e pensar acerca das sugestões metodológicas:

A boa aula é como tudo na vida: tem início, meio e fim. Na vida, uma ou outra fase, às vezes, parece se estender mais, e acabamos não gostando da situação ou querendo que não termine, mesmo que saibamos que precisamos passar por todas as fases. Assim também é com a aula; se ficarmos o tempo todo só na parte explicativa do assunto, correspondente à introdução, falando e explicando, sem fazer uma pausa, para ouvir as contribuições dos estudantes, ou se não abriremos espaço para que o conhecimento explicado seja sintetizado em algumas frases ou se não exemplificarmos com situações do cotidiano e não propusermos a resolução de situações-problema, tudo será uma fase só, e a monotonia tem grandes chances de se tornar uma ouvinte da aula. Por outro lado, se o fim chegar muito rápido, se não tivermos nem tempo de curtir, de averiguar, de comparar, de esquematizar, de classificar informações e de tecer comentários, também não gostamos. Imbernón (2012) compara a aula a um romance ou a uma narrativa curta onde há uma contextualização, a introdução da trama e o desenlace.

Provocações para a participação na troca de ideias: O fato de nós professores dizermos “O que vocês pensam a respeito do assunto apresentado?” não é garantia nenhuma de que os estudantes participarão ativamente. Talvez um ou outro se

manifeste, mas e os mais tímidos? Chegam na vez?

A prática ensinou que conseguimos chamara a atenção dos estudantes quando trazemos uma imagem bem provocativa a respeito do assunto que permite diferentes pontos de vista; ou quando lançamos uma tese provocativa a respeito; quando, intencionalmente, omitimos uma informação e pedimos que descubram onde está a lacuna e de que forma ela interfere na interpretação. Igualmente, imagens de estatísticas se adequam. Basta o professor projetar e pedir para que olhem e pensem. Estudantes começarão a se posicionar.

É preciso ensinar a participar! O levantamento de ideias e a conseqüente troca não deveria ser um momento de monólogo com vestes de diálogo. Explico o retrato de uma situação típica de sala de aula: Professor provoca, estudante A fala; estudante B diz algo bem diferente, e o C vem de outra rota reflexiva e ainda indica uma outra trilha de visão. Monólogos! Conversas desconexas! Momento do docente voltar a ensinar expressões que agregam ao pensamento da outra pessoa, por exemplo: “*em consonância com... endosso..., permita-me discordar do ponto de vista...*” Depois, cabe ao docente mediador “amararrar tudo” ou convidar os pensadores a sintetizar, a observar pontos em comum e divergentes e, quem sabe, até sugerir um breve texto escrito a respeito do que foi construído em conjunto. Outra técnica muito simples é delegar aos estudantes: “*depois de você colocar seu ponto de vista, convide um colega a contribuir com nossa reflexão*”, ou ainda “*passa a palavra, lance uma pergunta para o colega, cujo nome, no alfabeto, é o mais próximo do seu*”. Jeitos simples de trabalhar com habilidades socioemocionais: convide a falar; ouça, tente se colocar no lugar de; exercite “*e se fosse eu, e se um familiar meu estivesse nesta situação*”.

Diálogo pedagógico é aquele que mobiliza pessoas, que tem objetivos e embasamento teórico e se inspira na prática para tecer conhecimentos e significados!

Calma! Vamos escutar! Parece muito óbvio, mas, num cenário em que todos querem falar e poucos se dedicam a escutar, antes de expressar um pensamento, necessitamos de paradas para ensinar o ato de contemplar e sentir as palavras. A sugestão é adotar diferentes estratégias; por exemplo: A) Estudante 1 traz seu posicionamento, estudante 2, já avisado da sua tarefa, precisa discordar da ideia lançada pela primeira pessoa falante; estudante 3, depois de ouvir os anteriores, estabelece uma relação com as duas ideias e escolhe se quer concordar, discordar ou agregar outro ponto de vista. B) Quando pedimos para estudantes investigarem um tema ou realizarem um trabalho, queremos que esse seja compartilhado com todos. Vem o momento das apresentações. Será que colegas realmente ouvem o que é apresentado? E o principal: envolvem-se e acrescentam suas ponderações? Algumas dicas para “forçar a escuta atenta” e consequente participação colaborativa: a) sortear papéis: alguém será o filósofo, outra pessoa o jornalista curioso; também um analista estará presente; um atleta como veria o tema?; um político diria o que a respeito? Ou seja, conforme o assunto pesquisado, definir papéis, sorteá-los para que os estudantes tenham uma tarefa durante a apresentação de colegas; assim se interessarão mais e, no final, trarão suas percepções; b) elencar critérios para que cada participante avalie os grupos que estão apresentando; c) dar a tarefa de que terão que criar um Abecedário das ideias-chave apresentadas pelos grupos (utilizando-se do ABC, escrevem palavras que marcaram as apresentações); d) usar aplicativos para fazer, no final da aula, sorteio dos nomes: quem cair na roleta, precisa avaliar os trabalhos apresentados, conforme critérios elencados pelo docente na hora de delegar a tarefa da pesquisa. As técnicas precisam ser, naturalmente, adequadas às faixas etárias.

Criem! Inventem! Parece tão fácil! A BNCC nos impulsiona para a “criação”, para a vivência em espaços *maker*, para criar soluções para problemas, para criar nas diferentes áreas. Mas como criar se as aulas não proporcionam momentos de criação, se os exemplos mediados pelo professor são de exposição, de transposição de informações? Ofereçamos andaimes para que os estudantes iniciem sua subida nos degraus dessa área de criação com êxito. Colocar andaimes nos remete a *Scaffolding*. Vasconcelos (1999) direciona a metáfora de *Scaffolding* ao espaço do diálogo para potencializar o processo de ensino aprendizagem. “No Scaffolding, a dificuldade da tarefa permanece, mas o papel do aluno é simplificado pela intervenção do professor” (VASCONCELOS, 1999, p. 20). Pela mediação, o professor oferece os andaimes para que o aprendente exerça, ouse, crie, e, com seu olhar atento, o mestre encoraja, propõe repetições, faz perguntas, direciona, interage de forma proativa, estimula a colaboração entre os estudantes. Numa dinâmica de avançar, rever, repetir, seguir, refletir, analisar, andaimes são oferecidos e, na hora certa, tirados ou recolocados, quando o mediador perceber segurança do caminhante e os objetivos tiverem sido atingidos.

Metacognição cabe aqui? O exercício da criticidade e do desenvolvimento da arte de dialogar pede momentos de avaliação sobre o processo, individual e do grupo. Cabe ao docente dialogar com estudantes sobre o desencadeamento ou não da participação em aula e da vivência do processo de ensino e aprendizagem. É importante o exercício de levar o aprendente a olhar para a sua forma de agir e de pensar. Questionamentos como: que assuntos mexem com você, por quê? Quando você pede a palavra, você observa se há colegas que também estão pedindo para falar? Você privilegia os tímidos, para que falem primeiro? Antes de reagir a uma fala, você faz o movimento da

empatia? De que forma você acolhe ou não as contribuições dos colegas?

No Ensino Superior, cabe ao docente dar exemplo de análise da própria aula, usando estratégias distintas, ora oralmente, ora com tabelas ou fichas, ora pela revisita ao plano de aula percebendo pontos altos e pontos fracos, tendo a humildade para reconhecer aspectos a melhorar e alegria no reconhecimento dos sucessos: ambos merecem momentos de reflexividade.

O olhar atento combinado com a dosagem de bom senso nos ajuda nestas situações: observar a reação dos estudantes, fazer a leitura do que os olhos dizem, do que o corpo atento ou irrequieto sinaliza.

Hoje vou entrar na sala vestida de Cleópatra! Atuar nos cursos de Licenciatura pressupõe a coragem de subir no palco, colocando-se no lugar de personagens da literatura, da história, da química e da matemática. Que tal convidar Isaac Newton para explicar a sua teoria em sala de aula? E se ele tivesse um encontro inesperado com Leonhard Euler? Um diálogo? E se Cleópatra pudesse contar o que a impulsionou ao suicídio? E se Machado de Assis voltasse hoje ao Rio de Janeiro, o que diria? Personagens que podem responder perguntas, contar histórias ou simplesmente explicar conteúdos ligados às suas pesquisas realizadas.

Freire (2000, p. 99), em diferentes momentos ao longo do livro *Pedagogia da Indignação*, afirma que “mudar é difícil, mas é possível”. No entanto, a mudança precisa ser desejada; as pessoas precisam assumir o seu papel de protagonismo na vida pessoal e em prol da vida em comunhão na sociedade.

Autoria compartilhada nas trilhas de formação: Refere-se à interação professor-aluno quanto à autoria conjunta de percursos formativos “fundamentados em bases curriculares e

realizados a partir de modelos avançados de ensino-aprendizagem, fazendo uso de metodologias ativas e intervenções sintetizadoras do conhecimento” (CARVALHO NETO, 2018, p. 49). Mesmo que os estudantes se mostrem, em alguns momentos, indiferentes às aulas, distantes ou até indiferentes, eles reconhecem o valor da jornada dividida com os docentes ao longo dos anos de estudo. Evidentemente, ocorre mais identificação com um ou outro, mas vínculos criados se eternizam se forem regados com conversas sobre autoria, com produção escrita de forma colaborativa, diálogos sobre criações por parte do aluno, do professor e de forma compartilhada. A autoria pressupõe o tecer de conhecimentos, de pesquisas, de indagações para então expandir a rede de saberes; como exemplos podemos citar: produção de artigos, projetos transdisciplinares com intervenções na comunidade local, produção de músicas, de poemas, de produtos de natureza diversa.

Deveríamos, como docentes, programar ações, nas diferentes áreas do conhecimento e de preferência de forma integrada e transdisciplinar, passo a passo para a formação de um sujeito crítico capaz de orquestrar seus pensamentos com criteriosidade, criatividade e respeito.

Os atravessamentos nas veredas da docência apontaram para algumas estratégias eficazes no fomento da participação ativa e colaborativa na sala de aula e da competência argumentativa no ensino superior. Pequenos detalhes que acionam o interesse em participar no diálogo.

Espelhos entre os degraus

A trajetória da vida nos ensina a descobrir o melhor jeito de subir e de descer escadas para que não tenhamos que depender esforços inutilmente e para nos sentirmos confortáveis nas jornadas. Os espaços entre os degraus também são chamados de espelhos, e é a partir dessa imagem que traremos as

(in)conclusões do presente artigo, considerando que a pergunta é uma das palavras-chave; veremos mais indagações nos espelhos dos degraus do que respostas.

Os espaços entre os degraus nos dizem que, como docentes do Ensino Superior, antes de entrarmos com todas as nossas certezas de conhecimentos técnicos e implícitos, talvez devamos sentar mais nas escadas e pensar em todas as competências exigidas para a mediação de uma boa aula: também os acadêmicos vibram com aulas que são um convite para o engajamento.

É provável que a parada nos faça reconhecer no espelho dos degraus uma palavra fundamental para quem deseja promover aulas que possibilitam a criação de significados: didática. Ensinar requer uma pergunta fundamental que vale da Educação Infantil ao Ensino Superior: como meu aluno aprende? E se esse questionamento parece inadequado ao adulto, convidando o(a) leitor(a) para lançar um olhar ao seu espelho indagando: “como eu aprendo”? As reflexões consequentes nos oferecem o andaime para entendermos o significado de didática: o elo entre o ensino e a aprendizagem. Como eu ensino para que o aluno aprenda? Que reflexos as interrogações dos aprendentes provocam nas minhas aulas? O que aprendo? No momento em que o mestre entender que a função dele extrapola o mero ato de ensinar, que está nas mãos dele o andaime que ele pode e deve oferecer aos alunos, concretizar-se-á o processo de ensino e aprendizagem desencadeado pela didática. A performance acontecerá de uma forma simples. Ensinar não exige malabarismos, fórmulas aprovadas por todos. Exige sim uma dosagem de ousadia, de coragem e, sobretudo, de sensibilidade, combinando três verbos: saber, sentir e fazer. A vida na e para a docência durante anos permite-me dizer com convicção que isso é possível e, sobretudo, que promove alegria e crescimento para todos os protagonistas envolvidos. Falo de conhecimento

tácito tecido ao longo de uma vida de paixão e seriedade no trato com a educação. A questão é querer fazer a diferença na vida das pessoas, fazendo-as pensar, criar, assumindo-se como cidadãos responsáveis pelo planeta, cientes de que o conhecimento tácito agrega verdadeiro valor à vida.

A proposta da estratégia de Letramento Argumentativo dialoga com esse movimento requerido ao docente, contínuo ensinante e aprendente, a convicção de que as perguntas não têm uma única morada; elas surgem lá onde houver espaço para leitura do mundo, diálogo sobre temas contemporâneos a partir de estudos e análise de dados, identificação de situações-problema que envolvem os cidadãos globais e encaminhamento de soluções criativas e solidárias. Docentes e acadêmicos aprendem juntos continuamente quando se conscientizam de que a vida se faz num contínuo borbulhar de perguntas e de respostas. Sempre haverá pontos intermitentes, espaços entre degraus, que permitem a inquirição de ações, pensamentos e respostas sem julgamentos prévios, com adoção de criteriosidade e olhar contemplativo de diferentes perspectivas. A questão não está em ter as respostas, mas no efervescer das estratégias de pensar e refletir sobre situações de natureza diversa, contribuindo para o bem da humanidade.

Como se diz na epígrafe do presente artigo ao falar dos silenciosos: “Ah, mas como eles entendem as verdades de seus infinitos segundos” (BARROS, 2010, p. 61). A escola, a universidade e a sociedade precisam mais dos nossos silêncios, dos espelhos entre os degraus, das reticências da vida para que as perguntas e as repostas sejam contempladas com respeito, para que perguntas nasçam com a intencionalidade de que ouçamos também o sussurrar das entrelinhas e identifiquemos o cochicho da esperança que está à espreita, que nossa voz, quando ecoar, tenha a intenção de promover o conhecimento e a expansão dos saberes em redes humanas para uma sociedade mais humana.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALVES, Rubem. **Educação pelos sentidos**. Campinas: Verus, 2005.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRUNER, J. S.; ROSS, G.; WOOD, D. J. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Child Psychiatry and Psychology**, v. 17, p. 89-100, 1976.
- CARVALHO NETO, Cassiano Zeferino. **Educação 4.0: princípios e práticas de inovação em gestão e docência**. São Paulo: Laborciência Editora, 2018.
- CARVALHO NETO, Cassiano Zeferino de. **Educação 4.0: princípios e práticas de inovação em gestão e docência**. 5. ed. São Paulo: Laborciência Editora, 2019.
- CAVALCANTE FILHO, Urbano; TORGA, Vânia Lúcia. M. Língua, discurso, texto, dialogismo e sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 1., 2011, Vitória-ES. **Anais...** Vitória, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/conel/article/view/2014>>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra?: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

MASSMANN, Débora. **Retórica e argumentação**: percursos de sentidos na biculturalidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PASSEGI, Maria da Conceição. Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOS, Tatiana Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias memoriais**; pesquisa e formação docentes. São Paulo: PAULUS; EDUFERN, 2008, p. 43-59.

PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, GASPAR, Monia Maria Gadêlha. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento. In: PASSEGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA Elizeu Clementino de (orgs.). **Pesquisa (Auto)Biográfica: Narrativas de Si e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 63-81.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **Oficina(s) do professor de Língua Portuguesa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

VASCONCELOS, T. **Prática pedagógica sustentada**: cruzamento de saberes e de competências. Lisboa: Edições Colibri, Instituto Politécnico de Lisboa, 2009.

VASCONCELOS, T. (2009). **Prática pedagógica sustentada**: Cruzamento de saberes e de competências. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto Politécnico de Lisboa. Bruner, J. S., Ross, G., & Wood, D. J. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, p. 89-100.

Os “cri-cris” da argumentação: promovendo criatividade e criticidade

Janaine Limberger¹

Marguit Carmem Goldmeyer²

“Conheça todas as teorias, domine
todas as técnicas, mas, ao tocar uma
alma humana, seja apenas
outra alma humana.”

Carl G. Jung

Palavras introdutórias

Você já sentiu alguma dificuldade por não saber como reagir em algum momento no qual as coisas saíram do controle ou do planejado? Nesse instante, é necessário que as ideias fluam rapidamente e que o “criar” e o “argumentar” busquem soluções para a resolução dessa situação. Dessa forma, já se percebe como a criatividade e a criticidade estão presentes na sociedade contemporânea. A comunicação em redes sociais, as mudanças de relacionamentos, o tempo que escorre como um líquido, as transformações nas futuras profissões e os saltos

¹ Especialista em Metodologias Ativas e TDICs na Educação pela Universidade Pitágoras – Unopar/PR, Professora de Língua Alemã e Língua Portuguesa no Colégio Rui Barbosa – Carazinho/RS, Graduada em Licenciatura Letras Português e Alemão pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – Ivoti/RS. E-mail: janaine@ruibarbosa.gl2.br

² Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia – São Leopoldo, mestre em Educação pela UNISINOS – São Leopoldo/RS, Professora no Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

na tecnologia, ao nosso favor ou não, desafiam as pessoas a serem criativas para conseguirem reagir a qualquer circunstância que poderá surgir durante a vida. Tudo isso influencia na maneira de pensar, de sentir e de agir dos cidadãos. Esse enquadramento será realizado na seção “Significando o coração do cenário palpitante”.

No ambiente escolar, o professor também se depara com esse cenário. Ele deve ser criativo e inspirar a criatividade nos seus alunos, reconhecendo as potencialidades de cada um e ajudando na superação de dificuldades, desenvolvendo, assim, o pensamento crítico. Mais ideias sobre a criatividade e criticidade, na sala de aula, serão explanadas na “Compreensão dos ‘Cri-cris’ na Língua Portuguesa”.

A investigação baseou-se no Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa durante a prática do *Momento de Língua Portuguesa* (intitulado assim pela equipe de estudantes e docente porque são aprendidas dinâmicas de Língua Portuguesa que foram aplicadas, primeiramente, com os próprios residentes) nas reuniões. Isso poderá ser observado na divisão “Alicerces do estudo e Arcabouço Metodológico”. Além disso, foram realizadas observações nas escolas-campo e aplicado um questionário com todos os residentes ativos no programa. Durante esta explanação, somente serão retratados fragmentos das principais estratégias metodológicas resultantes da pesquisa que auxiliam no protagonismo, criticidade e criatividade no trabalho na sala de aula no segmento “Estratégias metodológicas: incitando os ‘Cri-cris’ da argumentação”.

Esta pesquisa concentra a atenção em como ser um professor que instigue os alunos a olharem de diferentes perspectivas, a buscarem alternativas e a criarem soluções. O estudo proposto tem como principal objetivo analisar a eficácia de dinâmicas trabalhadas na reunião do programa Residência Pedagógica na produção de aulas criativas e significativas pelos es-

tudantes bolsistas. A pergunta norteadora desta investigação é: De que forma as dinâmicas usadas pela docente orientadora nos momentos de encontro do programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa influenciam os acadêmicos no planejamento e na execução de aulas criativas?

As altas exigências na formação do aluno no século XXI requerem uma pesquisa permanente dos professores. Ele sempre estará buscando novas formas e novos meios para ensinar. Portanto, sua formação não termina com o término da graduação, e sim, apenas está iniciando para uma busca por novas e grandes experiências que o fará refletir e repensar a sua prática a todo instante.

Significando o coração do cenário palpitante

A metáfora “Significando o coração do cenário palpitante” conduz-nos à descrição do contexto contemporâneo, suas percepções e realidades. O coração reproduz o cerne de tudo que está em ação, que palpita, no cenário pós-moderno.

Vive-se em um momento peculiar da história da humanidade. Em concordância com Schwab (2016, p. 12), “as mudanças são tão profundas que, na perspectiva da história humana, nunca houve um momento tão potencialmente promissor ou perigoso”. Jamais “as distâncias” de países como o Japão e o Brasil foram tão comuns no dia a dia das pessoas e suas consequências podem ser diminutas. Outro fator que está em grande crescimento, também, é o poder das máquinas sobre a humanidade, por exemplo, com a inteligência artificial.

Na sociedade, há uma mudança de paradigma em curso no modo como trabalhamos e nos comunicamos, bem como nas maneiras de nos expressarmos, nos informarmos e nos divertirmos. Igualmente, está em andamento a reformulação de governos e de nossas instituições; o mesmo ocorre, entre muitos outros, com os sistemas de educação, de saúde e de transportes. As novas maneiras de usarmos a tecnologia para

promover a mudança de comportamentos e os sistemas de produção e consumo também formam um potencial de regeneração e preservação dos ambientes naturais sem criar custos ocultos sob a forma de externalidades (SCHWAB, 2016, p. 12).

Essas transformações, citadas por Schwab, fazem parte de um processo chamado globalização, que afeta diretamente todas as camadas das nossas vidas, como por exemplo: a arte, a cultura, o esporte, o meio ambiente, a política, entre outros. Bauman (2007, p. 12), em seu livro *Tempos Líquidos*, afirma que ela é a perfuração e a quebra de fronteiras e que as sociedades são agora total e verdadeiramente abertas, seja material ou intelectualmente. Dessa forma, somos influenciados por decisões de países longínquos geograficamente, mas que estão presentes em nossa realidade diária, sendo com produtos fabricados nesses locais ou por decisões políticas.

[...] num planeta aberto à livre circulação de capital e mercadorias, o que acontece em determinado lugar tem um peso sobre a forma como as pessoas de todos os outros lugares vivem, esperam ou supõem viver. Nada pode ser considerado com certeza num “lado de fora” *material*. Nada pode verdadeiramente ser, ou permanecer por muito tempo, indiferente a qualquer outra coisa: intocado e intocável. O bem-estar de um lugar, qualquer que seja, nunca é inocente em relação à miséria de outro (BAUMAN, 2007, p. 12).

A teoria de Bauman defende que a sociedade vive em tempos líquidos, ou seja, tudo é transitório e se transforma de maneira frenética sob os efeitos da globalização. Não há local para escapar-se, pois estamos interligados globalmente por meio de diversos tipos de “redes”. E, apesar dessa cadeia de contatos, são tempos de individualização com a fluidez do líquido, em que são ignoradas divisões e barreiras, diluídas as certezas, crenças e práticas de todo um povo.

Nas percepções do contexto pós-moderno, não existe mais certeza sobre coisa alguma e não se consegue ver durabi-

lidade nos projetos de objetivos da vida, pois não se sabe o que poderá acontecer no “amanhã”.

As pessoas estão cada vez mais conectadas. A cultura, as instituições e a trajetória da sociedade caminham para um universo cada vez mais inter-relacionado. Por exemplo, estabelecem-se redes de comunicação por meio de mídias participativas, nas quais se apresentam notícias, fatos e novos meios de entretenimento em tempo real no mundo todo. Pessoas, agentes públicos e privados aparecem conectados (CAMARGO, 2018, p. 13).

Essa conexão, afirmada por Camargo, acontece devido à rede de internet, que chega à maioria dos povos. A história da humanidade passou por três revoluções industriais, e nesta etapa o corpo social humano encontra-se na quarta revolução industrial, na qual, em concordância com Schwab (2016, p. 15), a produção humana é aumentada por meio da potência aprimorada da cognição. Dessa forma, conhecer para conseguir argumentar torna-se imprescindível.

Ela teve início na virada do século e baseia-se na revolução digital. É caracterizada por uma internet mais ubíqua e móvel, por sensores menores e mais poderosos que se tornaram mais baratos e pela inteligência artificial e aprendizagem automática (ou aprendizado de máquina) (SCHWAB, 2016, p. 16).

Essas transformações são globais, ou seja, são influenciadas por todos os países. Diante disso, nota-se, em conformidade com Schwab (2016, p. 13), que a revolução não está modificando apenas o “o que” e o “como” fazemos as coisas, mas também “quem” somos. Por conseguinte, estas indústrias criaram um mundo novo, cujo cerne se altera constantemente.

Assim sendo, supõe-se que a sociedade deva ser aberta a novas práticas e ao que está acontecendo no mundo todo, porém “uma sociedade “aberta” é uma sociedade exposta aos golpes do “destino” (BAUMAN, 2007, p. 13). Por isso, a quarta revolução industrial influencia tanto os costumes e culturas

existentes, por todos estarem em constante troca, seja entre empresas, cidades e até países.

As rupturas trazidas pela quarta revolução industrial estão redefinindo o funcionamento de instituições e organizações. Em particular, elas obrigam os governos – nos níveis regionais, nacionais e locais – a se adaptarem, reinventando-se e encontrando novas formas de colaboração com seus cidadãos e com o setor privado. Elas também afetam como países e governos se relacionam entre si (SCHWAB, 2016, p. 71).

A comunicação em redes sociais, as mudanças nos relacionamentos, o tempo que “escorre como um líquido”, as transformações nas futuras profissões e os avanços na tecnologia, ao nosso favor ou não, desafiam as pessoas a criar alternativas de inovação em diversas situações para conseguir reagir a qualquer circunstância que poderá surgir durante a vida. O uso da criatividade torna-se parte de uma necessidade para a sobrevivência humana. Tudo isso influencia na maneira de pensar, de sentir e de agir das pessoas e nas práticas pedagógicas nas escolas, inclusive de Língua Portuguesa.

Estão ocorrendo mudanças profundas em todos os setores da sociedade, como o surgimento de novos modelos de negócios, reformulação da produção, do consumo, dos transportes e dos sistemas logísticos. Diante disso, é necessário que os cidadãos busquem alternativas para se adaptarem.

[...] com cada vez menos poder devido às pressões da competição de mercado que solapam as solidariedades dos fracos, passa a ser tarefa do indivíduo procurar, encontrar e praticar soluções individuais para problemas socialmente produzidos [...] (BAUMAN, 2007, p. 20).

Portanto, criar e praticar soluções individuais para problemas socialmente produzidos é uma forma de subsistência humana. Em suma, sonhamos com um mundo no qual possamos confiar e acreditar. Um mundo seguro (BAUMAN, 2007, p. 100). Logo, uma forma de buscar isso é através da educação.

Dessa maneira, é perceptível a relevância do trabalho do docente para a inserção deste ser humano na sociedade em que vive. É evidente que os desafios são imensos, mas também existem muitas possibilidades e caminhos novos a seguir. É um trabalho em conjunto para transformar as dificuldades em vigorosas oportunidades.

Com a educação 4.0 e a era digital, surgiram novos métodos e desafios para quem vive no meio escolar. Em consonância com Santos (2017, p. 58), “as novas tecnologias aumentaram estrondosamente a capacidade humana de se comunicar, de se expressar, de difundir e receber informações e, conseqüentemente, de adquirir conhecimento”. Perante o exposto, o maior dos obstáculos do cidadão aprendiz e do docente do século XXI, em sintonia com Haetinger (2012, p. 113), é aprender a aprender.

Nesse cenário de ampla tecnologia e informação, os educadores precisam não só aprender a lidar com uma variedade de novos recursos tecnológicos, mas também descobrir o valor das práticas criativas e de cunho vivencial e participativo na formação integral de seus educandos (HAETINGER; HAETINGER, 2012, p. 25).

O núcleo desse processo é não somente ter os recursos tecnológicos, mas saber utilizá-los instigando as relações, a ludicidade e o trabalho conjunto. Para os docentes, torna-se significativo uma prática que busque a formação do estudante como um todo com suas especificidades. Uma das maiores habilidades desse discente é o poder de conseguir adaptar-se às constantes mudanças e criar soluções para as situações que surgirem. Para isso, a docência possui a incumbência de ter um trabalho com criatividade, raciocínio lógico, comunicação, competências socioemocionais, empatia, cooperação, entre outros.

Compreensão dos “cri-cris” na língua portuguesa

Os “Cri-cris” na Língua Portuguesa são sucessivamente a criatividade e a criticidade. Primeiramente, pode-se traduzir o processo criativo como uma busca por diversos olhares sobre um determinado problema ou assunto. É analisar e rever os distintos caminhos que uma ideia possui. “Os processos criativos são mais complexos do que a mera reprodução de padrões. Estão ligados às linhas da inteligência, mais precisamente, ao pensamento divergente” (HAETINGER; HAETINGER, 2012, p. 30).

Já o processo da criticidade está interligado com a criatividade e manifesta-se na prática do letramento argumentativo, quando são necessárias essas competências para fazer interligações de pensamentos divergentes e conseguir argumentar e convencer o outro da sua posição perante um determinado tema. Para que isso se efetue, os conhecimentos de mundo e culturais devem ser imensos.

Em vista disso, esses métodos criativos podem ser reconhecidos por diversas áreas de maneira específica, mas para este trabalho a compreensão deste tema é o ato de criar inter-relações para um problema com uma determinada aprendizagem adquirida, que pode ser observada a partir do ponto de vista do criador e dos métodos utilizados. Em conformidade com Haetinger (2012, p. 21), “a criatividade é a capacidade humana de gerar novas ideias ou ações. Criar é a própria essência da transformação ou dos atos de mudanças que se processam tanto no exterior como no interior do ser humano”. Myel (1972, p. 24) também complementa com a definição de processo criativo como “relacionar previamente coisas não relacionadas”.

Para esse processo ocorrer, o estudante precisa ser crítico nas suas escolhas e inter-relações. Essa característica é desenvolvida quando estimulada na língua portuguesa através de di-

nâmicas que instigam essa competência ou habilidade, mesmo seguindo padrões de formalidade ou informalidade no estudo complexo da língua.

Perante isso, deve-se atentar ao ser humano que se espera para o futuro: inovativo e criador de novas perspectivas. A criatividade nada mais é do que vivência. Criar é vivenciar e encontrar novas respostas nessa experiência, novos caminhos para a ação a seguir (HAETINGER; HAETINGER, 2012, p. 30). A criatividade deverá, então, produzir algo relacionado ao conhecimento:

Já aqui, consideramos que a criatividade possa *produzir algo*, que, no nosso caso, é o conhecimento. Refere-se também que este algo seja *novo* e *valioso*, colocado em destaque para alertar da relatividade dos termos: *algo novo* não precisa ser rigorosamente algo inédito, pode ter sido adaptado ou reconstruído; *valor* é um termo polissêmico, mas, para além de sua conotação estatística ou monetária, queremos nos referir a algo relevante, precioso e legítimo (MIRANDA, 2016, p. 32).

Como já mencionado, criar não precisa ser, necessariamente, algo inédito. Como já mencionado, criar não precisa ser, necessariamente, algo inédito. O docente deve promover situações reflexivas para que o aluno leia cenários, identifique situações-problema, estabeleça relações entre o conhecido e o desconhecido para que, a partir disso, ele teste, analise e crie, errando e aprendendo sempre. De acordo com Myel (1972, p. 24),

quando dizemos que desejamos para todos, inclusive todo professor, a experiência de criar, queremos dizer criar novidade do ponto de vista do indivíduo. Essas novidades aprimoram o desenvolvimento dos estudos dos discentes, que se confrontam com tais didáticas de ensino.

Além de conhecer-se, o pensar sobre como se aprende é parte deste processo. Nada resultará de procedimentos que não sejam repensados em suas formas de realização. O docente tem papel fundamental para esse aprimoramento e ajuda nesta conduta.

Alicerces do estudo e arcabouço metodológico

Nesta subdivisão, serão abordados a essência do estudo e o arcabouço metodológico, ou seja, serão apresentadas as trilhas percorridas durante esta pesquisa, e na próxima seção estarão os resultados.

A presente investigação, buscando compreender as travessias da criatividade, exigiu da pesquisadora ora descobrir as interfaces da criatividade, ora senti-las; também pressupôs criatividade para buscar as estratégias metodológicas mais adequadas para inquirir informações, imagens, silêncios e falas.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é a base de aplicação desta pesquisa. Esse projeto busca alcançar todo o Brasil e procura aumentar o contato do estudante de licenciatura com a escola de atuação; igualmente procura fazer com que a escola se aproxime da universidade e descubra novas práticas de ensino. Tudo isso transforma a realidade final do aluno que está na sala de aula para conseguir, no futuro, ingressar em alguma universidade.

A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (CAPES, s.d.).

No caso de alguns estudantes de licenciatura, o Programa Residência Pedagógica (PRP) torna-se, na maioria das vezes, um dos primeiros contatos com o universo da sala de aula. Para os estudantes, a oportunidade ofertada pelo programa deixa-os irem além do conhecimento apenas contido nos livros e nas apostilas, mas também lhes proporciona o contato semanal com alunos de distintas faixas etárias, conforme a atuação de cada equipe.

As estratégias metodológicas utilizadas neste trabalho foram a análise da bibliografia existente sobre o tema, uma coletâ-

nea de dinâmicas através da observação de dois meses dos momentos nas tardes de reunião do programa, um questionário com todos os acadêmicos atuantes no programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa e observações de uma equipe por escola-campo das aulas dos futuros docentes. Participavam do projeto universitários discentes dos cursos distintos de Letras – Língua Portuguesa, Letras – Português e Alemão e Letras – Português e Inglês.

Para análise das dinâmicas nos momentos de Língua Portuguesa das reuniões utilizou-se uma tabela com critérios para as observações. Essa etapa teve duração de dois meses; ao mesmo tempo, foram montados os primeiros capítulos da análise bibliográfica.

O restante da coleta de dados ocorreu através de observações de quatro aulas, de uma equipe por escola-campo do programa. Logo após, foi aplicado um questionário a todos os alunos residentes com o intuito de ver as contribuições ou não para os planejamentos dos professores em formação, obtendo, assim, uma comparação entre o plano de aula produzido pelos bolsistas, o que os mesmos pensam a respeito e a prática na sala de aula. Este questionário foi realizado com perguntas de cunho descritivo e objetivo. Por fim, aconteceram a análise e a interpretação desses dados para a redação e exibição do relatório de trabalho de conclusão de curso.

Após os esclarecimentos do funcionamento da pesquisa, reitera-se que somente será exposta aqui a coletânea de dinâmicas analisadas nos momentos de Língua Portuguesa.

Estratégias metodológicas: incitando os “cri-cris” da argumentação

A partir deste segmento, apresento as dinâmicas aplicadas no Momento de Língua Portuguesa durante as tardes de reunião do programa Residência Pedagógica e, consequente-

mente, a promoção do aprendizado. Como já se mencionou anteriormente, este processo foi analisado através de uma tabela de observação, que pode ser visualizada a seguir:

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DAS DINÂMICAS – PARTE I						
Nº	O quê?	Como?	Competências			
			Gramática	Comunicação	Produção escrita	Leitura e interpretação

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DAS DINÂMICAS – PARTE II						
Nº		Perceptível	Não perceptível	Qual?	Como?	Reações dos presentes
	Competência socioemocional					
	Estimulo à criatividade					

Para início desta análise, observa-se qual a necessidade de ocorrer uma prática desta com professores em formação.

Uma grande contribuição para a mudança de métodos pedagógicos (e não apenas de recursos e ferramentas didáticas) são os estudos a respeito do uso de técnicas criativas em atividades múltiplas. Essas práticas podem estar ligadas a todas as disciplinas escolares, ou mesmo em disciplinas da educação universitária, porque a criatividade vai muito além de delimitações de conteúdos, ela pode ser um método, uma proposta pedagógica (HAETINGER; HAETINGER, 2012, p. 25).

Além de novos conhecimentos para a carreira futura dos residentes, esta aplicação aprimora traços da personalidade dos

próprios estudantes bolsistas. Não somente se estimulam os conhecimentos da língua, mas também a expressão, a oralidade e a escrita fazem parte deste processo.

As técnicas de jogos criativos adaptados ao ensino levam professores e alunos a compreender e aceitar formas e padrões de comportamento pessoal e social; ter autoconfiança e sentir-se seguro em quaisquer circunstâncias; resolver situações novas, aplicando conhecimentos e habilidades já adquiridas e analisar e avaliar seu comportamento como indivíduo de um grupo, quer recebendo aprovação, quer reprovação (HAETINGER, 2016, p. 14).

Acredito que esta estimulação anterior com a aplicação aos residentes seja importante, pois eles sabem realmente como os alunos poderão se sentir ou pelo menos criam hipóteses e já têm consciência de como agir em situações adversas. O professor que estimula a criatividade no estudante

É o professor que promove o envolvimento, a motivação, a persistência, a determinação, a curiosidade, o espírito de aventura na exploração dos tópicos abordados, além de independência, autoconfiança, impulso para a experiência e a busca de novos desafios (tarefas mais complexas) (HAETINGER, 2012, p. 114).

Trago aqui alguns exemplos de dinâmicas que podem ser úteis nas práticas dos professores de Língua Portuguesa e que também apareceram nas aulas observadas. Um dos primeiros exemplos será a dinâmica da criação de nomes de comidas através do modelo “Flocos de tapioca ao molho de vinho” apresentado também nos capítulos anteriores em uma observação de aula. Surgiram nomes muito inovadores como pseudofruto pomáceo envolto em uma crocante camada de sacarose (maçã do amor), explosão de milho caramelado (pipoca doce), queijo de massa mole (requeijão) e massa doce salteada na banha salpicada por cristais de sacarose (cueca-virada).

Outra contribuição destes momentos foi uma dinâmica de vocabulário na qual todos os residentes deveriam escrever

palavras em pequenos bilhetes relacionadas à palavra dita pela professora. Logo após, as palavras foram recolhidas, e, com os docentes virados de costas, a docente orientadora leu alguns dos vocábulos, e os estudantes bolsistas tiveram a incumbência de criar hipóteses sobre quem a poderia ter escrito. Em seguida, discutiram-se as percepções e as táticas de descobertas de cada um. Alguns quesitos destacados foram a forma como o colega escreve ou suas características pessoais. Depois disso, realizou-se a análise da música “Assaltaram a gramática”, de Lulu Santos.

Em outra reunião, os residentes foram desafiados a criar hipóteses sobre o embrulho que a professora havia trazido para o instante da pré-leitura. O objeto era um sapato de pau, que direcionou para a leitura e apreciação do livro *Papo de Sapato* de Pedro Bandeira. Na sequência, foram discutidas propostas para seguir com esta prática na sala de aula, como por exemplo: realizar uma atividade de empatia na qual cada aluno pudesse colocar-se no lugar do outro; ou fotografias dos pés dos alunos e realizar uma produção escrita sobre o dono.

Mais uma dinâmica da coletânea: concentra-se em fichas. Cada estudante possuía uma ficha com algum dizer sobre algo que falta a um objeto, cenário ou situação. Exemplo: “sou o céu sem estrelas; sou o sonho sem dono; sou a crase incompreendida; sou texto sem autoria; sou uma estudante que precisa de um forte abraço; sou o palco sem atores; sou um sujeito sem energia; sou um vento sem direção”. Diante disso, os residentes deveriam criar argumentos para suprir estas faltas. Essa atividade, além de trabalhar com frases ligadas à Língua Portuguesa, também traz um olhar sensível ao próximo, fazendo com que cada um perceba que todos possuem problemas e que cada um pode ajudar o outro à sua maneira para a criação de um mundo melhor. A maioria dos estudantes bolsistas conseguiu construir argumentos convincentes e

motivacionais, porém alguns tiveram de ser motivados para argumentarem mais.

Outro auxílio para esta coleção iniciou com a provocação da docente orientadora sobre a história dos Zucas (termo utilizado em Portugal para designar brasileiro). A partir disso, debateu-se a temática da xenofobia com as notícias sobre os acontecimentos na faculdade de Lisboa. Após essa reflexão, os discentes foram desafiados a escrever em quatro bilhetes sobre o tema xenofobia: 1 – Quem?; 2 – Verbo.; 3 – Quando; e 4 – Onde?. Depois, foram sorteados distintos bilhetes para cada um escrever um parágrafo criativo. Em seguida, ocorreu a socialização, e o próximo passo foi, em duplas, produzir um texto coerente com início, meio e fim.

Na reunião seguinte, os estudantes assistiram à apresentação dos vídeos produzidos pelos colegas. Eles consistiam na releitura atualizada da obra *O seminarista*, de Bernardo Guimarães. Os residentes tiveram que criar um vídeo sobre feminismo.

A atividade seguinte, encaminhada pela orientadora, iniciou com a divisão de grupos por cores distintas. Com os grupos formados, cada equipe recebeu um cartaz com as letras do alfabeto, e todos deveriam procurar objetos, pela sala, que iniciassem com aquelas letras e tivessem relação com o tema “Páscoa”. Ao final venceu quem mais objetos reuniu e conseguiu justificá-los de acordo com a temática selecionada.

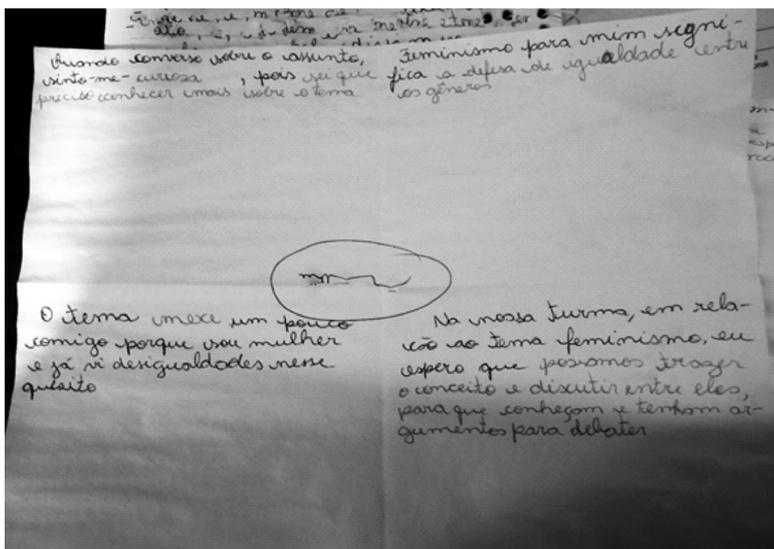
Imagem 1: Cartaz do alfabeto de objetos



A penúltima dinâmica que citarei aqui se embasa em uma folha dividida em quatro partes. A primeira contém a seguinte afirmação: quando converso sobre o assunto, sinto-me _____, pois _____; A segunda parte: _____ para mim significa; A terceira: o tema mexe _____;

E a quarta: na nossa turma, em relação ao tema _____, eu espero que _____. A folha produzida está na Imagem 2 – Folha dividida em quatro partes e suas afirmações. Antes disto, os alunos assistiram ao vídeo da propaganda da marca Gillette. Depois do preenchimento por cada residente das frases citadas anteriormente, os estudantes caminharam pela sala ao som de uma música, e, toda vez que a mesma era pausada, eles deveriam conversar sobre as suas percepções. Neste caso, o tema foi o feminismo.

Imagem 2: Folha dividida em quatro partes e suas afirmações



E como último exemplo vivenciado revelo a Imagem 3 a seguir: Exemplo de dinâmica argumentativa em grupo: foi ministrada pela docente através da provocação da leitura sobre o problema de imigração na atualidade. Depois disso, cada grupo recebeu um cartaz, previamente dividido, em quatro partes pela orientadora, como podemos ver na figura a seguir. Cada

equipe recebeu, então, um tópico relacionado ao tema da imigração. Para conseguir a participação de todos, a docente dava comandos para a escrita nas divisões, e, quando o comando trocava, mudava também o lugar de argumentação de cada pessoa, ou seja, o local de escrita no cartaz. Essa atividade serve também para a socialização de um determinado tema.

Imagem 3: Exemplo de dinâmica argumentativa em grupo



Para finalizar, tem-se a certeza de ser uma coletânea muito rica e objetiva-se ajudar outros professores em suas práticas na Língua Portuguesa.

Considerações finais

Por ser um assunto contemporâneo, muitas pessoas ainda não entendem a importância da criatividade para a resolução de problemas e identificação de novos pensamentos. Por isso, é necessário que o professor esteja atualizado com os meios digitais e consiga colocar-se no lugar do aluno. Sendo assim, é imprescindível que ele almeje criar formas para que isso aconteça. A criatividade está ao alcance de todos; ela vive dentro do

sujeito, mas precisa ser despertada para que ela se mostre e flua.

A criatividade aproxima-se dos sujeitos silenciosamente, cochicha nos ouvidos e pede para que eles ousem mais, que invistam na busca de alternativas novas, que olhem para problemas com coragem, sem medo de encará-los, como desafios que impulsionam para o crescimento das pessoas envolvidas.

Esse sussurro constante estimulou a presente pesquisa; a paixão pela educação, pelo ensino da Língua Portuguesa e o desejo de inovar nas aulas, não somente porque as metodologias ativas estão em moda, mas pela convicção de que aulas criativas podem impulsionar a aprendizagem e agregar significados à vida das pessoas.

Acadêmicos partícipes do Programa Residência Pedagógica, alguns com um pouco de experiência em sala de aula, outros com nenhuma, compartilham experiências, vivenciam provocações didáticas e metodológicas diversas para que reflitam sobre a arte de aprender e ensinar constantemente. Receitas não são enfatizadas, mas ideias são lançadas para que os docentes pensem aulas de Língua Portuguesa que promovam o protagonismo, a participação, a criatividade e a criticidade.

Mesmo após o término desta pesquisa, a criatividade não permitirá adesão à palavra conclusão, pois criar, inventar e inovar é preciso sempre. Como docentes temos o compromisso de pesquisar, reinventar e, em parceria, inovar nos espaços escolares para que a vida dos nossos alunos tenha significados para eles e promova sentidos para a humanidade.

Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre** – Imagens e autoimagens. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AURÉLIO. **O minidicionário de língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Trad.: C. A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CAMARGO, F. T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAPES, F. **Fundação Capes**, s.d. Disponível em Programa de Residência Pedagógica: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 15/09/2019.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?: uma reflexão sobre o processo de individuação e formação**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

GIL, C. A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAETINGER, M. G. **Criatividade** – criando arte e comportamento. Fortaleza: CeNE, 2016.

HAETINGER, M. G.; HAETINGER, D. **Aprendizagem criativa: educadores motivados para enfrentar os desafios do novo século**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

MEIER, M. G. **Mediação da aprendizagem** – contruibuições de Feuerstein e de Vygotsky (Edição do autor ed.). Curitiba, PR, 2007.

MENTGES, M. V. **Engagement na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

MIRANDA, S. D. **Estratégias didáticas para aulas criativas**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

RISCHARDSON, R. J. **Pesquisa Social** – Métodos e Técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1978.

SANTOS, C. M. **Aprendizagem Ativa: contextos e experiências em comunicação**. Bauru : Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. Trad.: D. M. Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

Sala de aula $\epsilon\rho\eta\rho\lambda\upsilon\iota$ e letramento argumentativo: relação dialógica

*Juliana Moro da Silva*¹
*Marguit Carmem Goldmeyer*²

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Paulo Freire

1 Introdução

Os processos de construção do conhecimento são subjetivos e não lineares. Cada indivíduo processa e assimila a realidade à sua maneira, consoante a sua percepção de mundo. Desse modo, constata-se que os processos de aprendizagem são distintos entre os sujeitos. No entanto, mesmo com esses fatos, insiste-se em continuar a disseminação do modelo tradicional de ensino, em que o professor é visto como o detentor e transmissor do saber e o aluno como receptor passivo de conteúdo. Nessa metodologia, os estudantes recebem o conteúdo de forma não personalizada e devem demonstrar o que aprenderam através da reprodução das informações recebidas em avaliações padronizadas.

¹ Juliana Moro da Silva. Graduada em Licenciatura em Letras pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – Ivoti. Pós-graduanda em Psicologia em Educação pelo Instituto Brasil de Ensino/MG. E-mail: juliana.silva@institutoivoti.com.br

² Mestre em Educação pela Unisinos. Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia – São Leopoldo, professora no Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

No entanto, o mundo está em constante transformação, e as demandas da sociedade alteram-se com frequência. Dessa forma, o ensino tradicional não é mais suficiente para os jovens do século XXI. No que tange a esse aspecto, surgem as metodologias ativas, modelos de ensino que visam desenvolver a autonomia e a participação dos alunos. Nesse contexto, a Sala de Aula Invertida é um tipo de metodologia ativa que torna os jovens protagonistas na construção do próprio conhecimento e o docente mediador e orientador da aprendizagem. Desse modo, fica o convite para uma agradável reflexão acerca da Sala de Aula Invertida como uma alternativa pertinente para contribuir significativamente com os processos úteis de construção do conhecimento no componente curricular de Língua Portuguesa e com a formação de cidadãos protagonistas, reflexivos e críticos.

2 Sala de aula invertida

Sala de aula invertida: mesas e cadeiras na parte da frente da sala e professor ao fundo? Alunos falam e professor mantém-se em silêncio? Alunos ensinam e professor aprende? Que modelo de educação é esse? Eis algumas indagações possíveis ao ouvir ou ler, pela primeira vez, a expressão sala de aula invertida.

Historicamente, a educação passou por um processo de evolução, pois o contexto social, econômico e político alterou-se ao longo do tempo, exigindo novas posturas para corresponder às necessidades dos novos cenários.

Nesse sentido, a medicina é uma área que evoluiu muito nos instrumentos e procedimentos. Assim, atualmente, os métodos diagnósticos possibilitam análises minuciosas e cirurgias com precisão milimétrica.

A medicina talvez seja um dos exemplos mais emblemáticos, mas o avanço da tecnologia mudou radicalmente o universo de inúmeras profissões. Mesmo as mais recentes, do cinema à publicidade e ao design de games, experimentam revoluções frequentes. É de se admirar, portanto, que o mesmo ainda não tenha ocorrido no campo que representa a base do conhecimento: a educação (PRADO, 2015, p. 3).

Como é possível constatar, o avanço da tecnologia mudou o universo de várias profissões. Porém, o campo da educação parece parcialmente alheio a todo esse processo de avanço e automação. Por isso, nesse cenário, é inevitável que a educação tenha de se redesenhar. Segundo Führt (2019, p. 29),

A educação nesse contexto necessita urgentemente reconfigurar seus espaços arquitetônicos e sua prática pedagógica mediante a revolução tecnológica. A possibilidade de novas mídias, o novo perfil de estudante, a globalização da informação e a reestruturação do mercado da educação têm conduzido as instituições de ensino a repensarem, aperfeiçoarem, redefinirem seus modelos de gestão.

Conforme a afirmação acima, as instituições de ensino precisam reavaliar e aprimorar o quanto antes as práticas pedagógicas, uma vez que a globalização, o acesso a diversas mídias e as novas tecnologias impactam o fazer pedagógico. Nesse contexto, é fundamental que os docentes preparem propostas em que os alunos sejam protagonistas na construção do próprio conhecimento e não mais receptores passivos e desmotivados de conteúdo, pois, consoante Freire (2013, p. 47), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

O ensinar já não era mais visto por Freire como transmissão de conhecimento desde 1996, data da primeira publicação do livro do qual se extraiu a citação acima. Nesse sentido, Führt vai ao encontro das ideias de Freire quando afirma que o modelo educacional contemporâneo, ao considerar o mundo ciberconectado, não precisa mais de professores conteudistas,

mas de docentes mediadores, conectados com o mundo digital e criadores de possibilidades para os jovens construírem conhecimentos significativos.

Estamos mergulhados num mundo inundado de informações que estão disponíveis além dos espaços disponibilizados pelas instituições de ensino. O mundo ciberconectado tornou-se uma sala de aula, e por isso, torna-se urgente modificar o processo do ensino-aprendizagem convencional para práticas pedagógicas inovadoras capazes de romper as paredes e adentrar nas redes da interação, da coparticipação, do compartilhamento do conhecimento. O modelo educacional contemporâneo não necessita mais de educadores conteudistas, mas de educadores interfaces para o mundo da informação, os catalisadores da paideia digital (FÜHR, 2019, p. 51).

Por fim, nesse contexto, espera-se que a escola do século XXI se atualize e não utilize mais metodologias do ensino tradicional, mas metodologias ativas de aprendizagem.

2.1 Estudante protagonista na construção significativa do conhecimento

Historicamente, no ensino tradicional, o aluno era visto como receptor de conteúdo. No entanto, a partir de pesquisas educacionais, constatou-se que os estudantes aprendem de maneira mais eficaz ao construírem o próprio conhecimento em vez de absorvê-lo através da fala do professor. Por isso, nesse contexto, os discentes que estudam em um ambiente que tem a sala de aula invertida como condutora do processo de aprendizagem assumem o papel de protagonistas na construção significativa do próprio conhecimento, pois, consoante Bergmann e Sams (2018, p. 66), “O tempo de aula é uma experiência de aprendizagem para o aluno, não um processo de transmissão e recepção de conhecimentos”.

Nesse cenário, de acordo com os autores, como não existe um modelo único de inversão, o professor pode, em aula,

conduzir atividades práticas ou possibilitar que os estudantes trabalhem em tarefas diversas simultaneamente, por exemplo. Em função disso, a sala de aula invertida é compatível com outras metodologias ativas e diversas tecnologias. Bergmann e Sams (2018, p. 45) afirmam, por exemplo, que a abordagem é “compatível com a aprendizagem baseada em projetos”.

2.1.1 Metodologia ativa que educa para a autonomia e resolução de problemas

A sala de aula invertida, ou *flipped classroom*, é uma modalidade de *blended learning* que compõe o grupo de metodologias ativas de ensino. Ela foi implementada em 2007 pelo professor Jonathan Bergmann em parceria com seu colega Aaron Sams em uma escola do estado do Colorado, nos Estados Unidos.

Nesse sentido, essa metodologia reorganiza o trabalho do professor em sala de aula bem como o do aluno em casa e, em consequência disso, reestrutura o modelo de construção do conhecimento. Nesse cenário, cabe trazer o conceito dessa metodologia ativa consoante os autores até aqui mencionados: “Basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 11).

Sendo assim, o principal objetivo dessa abordagem é que o estudante tenha acesso prévio ao conteúdo da aula e possa discuti-lo com o professor e demais colegas na escola. Nessa perspectiva, a sala de aula transforma-se em um ambiente interativo e dinâmico em que se realizam atividades em grupo, discussões e debates.

Jovens protagonistas na construção do próprio conhecimento nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio é algo

possível. Aprendizagem atraente e efetiva de igual forma. Esses dois aspectos, além de possíveis, são urgentes, pois, cada vez mais, é perceptível a evolução da sociedade e a estagnação da escola.

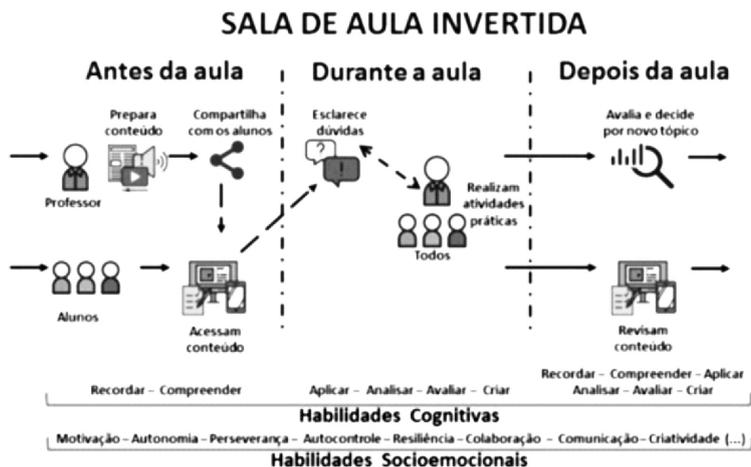
Como afirma Moran (2012, p. 8),

A cada ano, a sensação de incongruência, de distanciamento entre a educação desejada e a real aumenta. A sociedade evolui mais do que a escola e, sem mudanças profundas, consistentes e constantes, não avançaremos rapidamente como nação. Não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis. Milhões de alunos estão submetidos a modelos engessados, padronizados, repetitivos, monótonos, previsíveis, asfíxiantes.

Em função do exposto, de acordo com Moran (2012, p. 9), “A educação precisa de mudanças estruturais. A inadequação é de tal ordem que não bastam aperfeiçoamentos, ajustes, remendos”. Nesse contexto, portanto, como já foi mencionado anteriormente, existe a sala de aula invertida que surge para reestruturar o modelo tradicional e passivo de educação.

Bergmann e Sams (2018) propõem que as aulas sejam gravadas e os alunos assistam a elas em casa, com o objetivo de irem até a escola para discutir e aprofundar os conhecimentos com o grupo e não para absorvê-los através da fala do professor. Na Figura 1, apresenta-se, portanto, o esquema básico da sala de aula invertida, que abrange tarefas antes, durante e depois da aula, bem como o desenvolvimento das habilidades cognitivas e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais em cada uma dessas etapas.

Figura 1 – Esquema básico da sala de aula invertida



Fonte: Schmitz (2016, p. 67).

2.2 Professor mediador e orientador do processo de aprendizagem

Historicamente, no ensino tradicional, o professor é visto como o detentor e transmissor do conhecimento. No entanto, a partir de inúmeras pesquisas na área da educação percebeu-se que os alunos aprendem de forma mais eficaz ao construírem o próprio conhecimento e não ao recebê-lo pronto de forma oral. Por isso, nesse cenário, o docente que trabalha com o modelo da sala de aula invertida assume o papel de mediador e orientador do processo de aprendizagem.

Em consequência dessa mudança da função do professor, que passa a atuar mais como esclarecedor de dúvidas do que apresentador de conteúdo, temos o privilégio de observar a maneira como os alunos interagem uns com os outros. Ao perambularmos pela sala de aula, nós testemunhamos a criação de seus próprios grupos de colaboração. Eles passam a se ajudar, em vez de dependerem exclusivamente do professor como único disseminador do conhecimento. É algo mágico de observar. A toda hora nos surpreendemos com o modo como

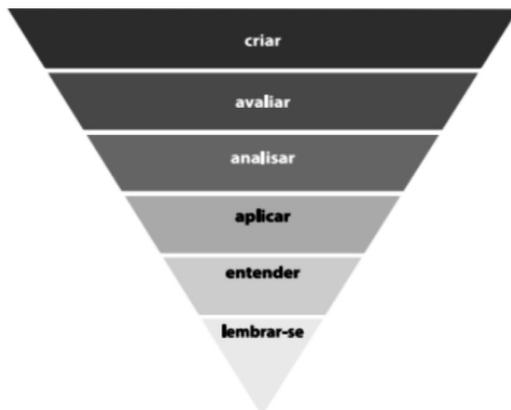
nossos alunos trabalham em equipe e aprendem coletivamente (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 24).

Considerando o que foi mencionado acima, constata-se, além do papel do professor como orientador, que os estudantes aprendem de forma colaborativa ao interagir com os colegas e ao receber auxílio do docente, quando necessário. Nesse sentido, para que essa aprendizagem invertida seja consolidada, o docente precisa planejar e atuar de forma eficaz. Para que isso ocorra, propõe-se, em primeiro lugar, a inversão da Taxonomia de Bloom (Figura 3), pois, como afirma Bergmann (2018, p. 7),

Em uma sala de aula invertida, as camadas inferiores da taxonomia de Bloom são entregues para cada aluno individualmente, fora da sala de aula, para que todos possam participar de processos cognitivos mais complexos durante as aulas com a presença de seus colegas e de um especialista, o professor.

Nesse contexto, caberá ao docente propor como dever de casa tarefas que compreendam as camadas mais fáceis: lembrar-se e entender, para que, em sala de aula, com a colaboração dos colegas e a mediação do docente, o estudante possa colocar em prática as camadas mais difíceis: aplicar, analisar, avaliar e criar.

Figura 3 – Taxonomia de Bloom invertida



Fonte: Bergmann (2018, p. 9).

Em consequência do exposto, o tempo em sala de aula torna-se mais amplo, uma vez que os estudantes já se apropriaram dos conceitos em casa. Nesse sentido, esse tempo pode ser otimizado com atividades práticas, personalizadas e colaborativas. “Como o processo de instrução direta em si foi transferido para fora da sala de aula, nossos alunos podem se dedicar em sala de aula a atividades mais úteis e envolventes durante o tempo liberado” (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 43).

Considerando o supracitado, cabe destacar que na sala de aula invertida o professor não ocupa o lugar de provedor do conhecimento, mas sim de orientador e mediador da construção do conhecimento dos estudantes, personalizando, sempre que possível, a aprendizagem de cada um.

Nesse contexto, são apresentadas, nos próximos subcapítulos, sem pretensões de abranger ou aprofundar o tema, metodologias ativas que podem ser integradas à sala de aula invertida para contribuir com a construção significativa dos conhecimentos por parte dos estudantes. São elas: ABP e PI.

2.2.1 Aprendizagem baseada em projetos (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Projetos tem como objetivo envolver os estudantes na resolução de problemas em um ambiente colaborativo e de forma colaborativa. Nesse sentido, Barell (2007, 2010), Baron (2010) e Grant (2002) citados por Bender (2014) afirmam que a ABP pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas.

Nesse cenário, a ABP propõe a execução de projetos significativos para os estudantes, de modo a motivá-los e envolvê-los em um estudo que os faça se apropriarem de conteúdos de forma engajada e ativa.

Ao realizarem o projeto de ABP, os alunos da turma podem ser divididos em duas ou três equipes, com cada uma sendo responsável pela abordagem do problema geral, assim como pela geração dos artefatos necessários para completar o projeto. Neste e na maioria dos projetos de ABP, pode haver uma variedade de soluções aceitáveis para o problema, e deve-se esperar que vários grupos de alunos apresentem soluções diferentes (BENDER, 2014, p. 19).

Considerando o exposto, fica evidente que nessa abordagem os estudantes precisam colocar em prática o pensamento crítico e reflexivo, bem como habilidades socioemocionais ao interagir com colegas para realizar o trabalho em equipe. Nesse cenário, Rule e Barbera (2008 apud BENDER, 2014) afirmam que a abordagem da ABP encoraja os alunos a participarem do planejamento de projetos, pesquisa, investigação e aplicação de conhecimentos novos para que cheguem a uma solução para seu problema.

Diante do que foi abordado, constata-se que os alunos são desafiados a pesquisarem, investigarem e, acima de tudo, desenvolverem a autonomia a partir de projetos e, em algumas situações, a partir da resolução de problemas que estabelecem relação direta com a vida cotidiana, gerando, conseqüentemente, relevância e utilidade para os estudos.

Por fim, como foi evidenciado, conclui-se que a Aprendizagem Baseada em Projetos é uma abordagem em que a aprendizagem é centrada no aluno, tornando, assim, a construção do conhecimento significativa e útil para a vida em sociedade.

2.2.1.1 *Peer Instruction* (PI)

O método *Peer Instruction* (em português, Instrução por Pares), tem o objetivo, consoante Mazur e Watkins (2009 apud SCHMITZ, 2016), tanto de engajar os estudantes quanto de levantar dificuldades a respeito dos conteúdos ensinados em

sala de aula. Nesse cenário, constata-se que a abordagem tem como intuito engajar os alunos na aprendizagem e sondar as dificuldades encontradas durante o processo de construção do conhecimento.

Nesse contexto, de acordo Mazur e Watkins (2009 apud SCHMITZ, 2016), as aulas presenciais são estruturadas da seguinte forma:

- 1) Dez a quinze minutos de explanação pelo professor;
- 2) Dois a quatro minutos para os alunos responderem, individualmente, um teste conceitual (TC – *Concept Test*) de múltipla escolha (as respostas são computadas por sistemas simples de cartelas levantadas pelos alunos ou por sistemas eletrônicos específicos para isso);
- 3) Se menos de 30% dos alunos acertam o teste conceitual, o professor revisa os conceitos explanados e os alunos repetem o teste;
- 4) se entre 30% e 70% dos alunos acertam o teste conceitual, eles têm mais três minutos para, em grupos pequenos, tentar convencer uns aos outros (aprendizado por pares) sobre a resposta certa, enquanto o professor caminha entre os grupos observando e incentivando a discussão; após esse trabalho, os alunos repetem o teste;
- 5) se mais de 70% dos alunos acertam o teste conceitual, o professor comenta cada uma das opções de respostas e, na sequência, usa novos testes, se necessário, ou parte para um novo tópico.

Diante do exposto, constata-se que essa abordagem estimula e proporciona interação entre discentes, questionamentos e discussões, a partir do momento em que se constata que os conhecimentos precisam ser melhor consolidados pelos estudantes. Essa constatação, como foi evidenciada, é realizada de forma imediata, assim como a intervenção do docente em sala de aula, o que potencializa a aprendizagem.

Por fim, nesse cenário, esse método visa a um aprendizado colaborativo, permeado por diálogos entre estudantes que compreenderam o conteúdo e os que estão com dificuldades. Essa configuração é significativa tanto para o aluno que já consolidou a construção do conhecimento como para o discente que receberá auxílio de um colega que está na mesma posição de “aprendente”. O professor, como ficou evidente, assume o papel de mediador e orientador do processo.

3 *επιμεληται* percursos: o que a pesquisa revela

A metodologia da pesquisa que foi realizada no ano de 2020 delineou-se a partir de uma abordagem qualitativa, em que se objetivou evidenciar quais estratégias, dentro do eixo de Sala de Aula Invertida, contribuem para tornar o aprendizado mais atraente e efetivo para estudantes do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, colaboram com o letramento argumentativo

Nesse contexto, para alcançar o objetivo geral da pesquisa, planejou-se realizá-la em uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma instituição privada do Vale do Rio do Sinos. As estratégias foram as seguintes: entrevista com professora, observação de aulas, análise de atividades e grupo focal.

A coleta de dados envolveu os seguintes instrumentos em função do distanciamento físico imposto para evitar a propagação da Covid-19: entrevista *online* com a professora de Língua Portuguesa da turma, observação de aulas remotas e análise de atividades assíncronas e grupo focal, composto por três encontros *online*. Foram selecionadas essas estratégias de pesquisa para fazer uma compilação com os resultados das análises: o que a professora relatou sobre o planejamento das aulas dela, as propostas das aulas remotas e das atividades assíncronas e a visão dos estudantes acerca do próprio processo de construção do conhecimento.

A primeira parte da pesquisa compreendeu uma entrevista semiestruturada com a professora. O questionário elaborado reuniu perguntas abertas de cunho descritivo, de modo que as questões objetivaram clareza e exatidão na construção sintática e escolha vocabular. A segunda parte abrangeu a observação de cinco aulas remotas e análise de cinco atividades assíncronas postadas pela docente na plataforma *online* utilizada pela turma, de forma a totalizar dez aulas. Por fim, a terceira parte da investigação englobou a realização de três encontros de grupo focal com estudantes que se disponibilizaram para os momentos.

3.1 Análise dos dados coletados: possibilidades para aperfeiçoamento

A análise dos dados da pesquisa ocorreu por temas, e os resultados obtidos através das estratégias metodológicas foram cruzados em subcapítulos (entrevista x observação de aulas e análise de atividades x grupo focal), a fim de compor um estudo completo. Entretanto, como estudantes foram os protagonistas da pesquisa, será evidenciado, a seguir, como os jovens se percebem no processo de construção do próprio conhecimento.

Como já evidenciado neste capítulo, três encontros através de videochamada constituíram o grupo focal realizado com os estudantes que se disponibilizaram para os momentos. No primeiro encontro, participaram seis jovens; no segundo, sete, e no terceiro, seis. Cabe evidenciar e destacar que em todas as videochamadas a maioria dos estudantes entrou antes do horário marcado, de modo a esperar a pesquisadora com a câmera ligada.

3.1.1 Contribuições dos estudantes protagonistas da pesquisa

Os encontros do grupo focal tiveram como objetivo verificar como os jovens se percebem no processo de construção do próprio conhecimento e os reflexos dessa percepção no letramento argumentativo, uma vez que a habilidade argumentativa é desenvolvida e aperfeiçoada em um ambiente onde os jovens têm voz e sentem-se seguros para se expressar.

A partir das propostas elaboradas pela pesquisadora, os estudantes evidenciaram suas constatações. A falta de contato próximo com os docentes foi algo trazido por um jovem, pois, consoante ele, os profissionais da educação mantêm certa distância dos alunos e não os chamam para interagir. Isso fica claro na fala do Estudante B:

Aquela penúltima imagem, eu acho que me chamou atenção também, [...] é um professor com vários alunos em volta, né? Isso também me chamou atenção, porque gente não tem esse contato de tá perto dos professores, por mais que brasileiros abraçam mais as pessoas e não tem tanto essa questão de manter um espaço até ter certa intimidade, a gente não tem essa aproximação de, tipo, um professor chamar a gente pra ver alguma coisa. Tipo, ainda é uma coisa, tipo, ele lá na frente e a gente separado [...]. (Estudante B)

A falta de contato com os professores é sentida pelo estudante B. Na visão dele, os professores estão em um patamar acima e não procuram aproximar-se dos estudantes. Além disso, esse jovem evidencia a importância de colocar os conhecimentos em prática. Para ele, isso faz falta e desmotiva a aprendizagem. Sendo assim, afirma que seria interessante atribuir utilidade prática aos conteúdos teóricos:

Outra coisa que eu achei interessante: essa questão de pôr as coisas na prática, porque, às vezes, é maçante. A gente aprende uma coisa teórica, tipo, sei lá, um conteúdo de matemática e a gente pensa: tá, eu nem gosto de matemática e não quero isso pra minha vida, e a gente só protela. Tipo, a gente não se dedica pra uma coisa que a gente sabe que a gente nunca vai usar isso pra nada. Então, tipo, se a gente fizesse alguma coisa interessante, com isso, talvez, ia incentivar mais a aprender. (Estudante B)

Os jovens também destacaram que com o modelo invertido teriam mais conhecimento para discutir o assunto com o professor e não só receber explicação pronta. Além disso, que a postura de superioridade de alguns professores acabaria com o fato do profissional não ser mais “o único” a dominar o conteúdo a ser trabalhado. Como explica o Estudante B:

Eu imagino que uma vez que já esteja apresentado, os professores não ajam com essa posição de superioridade que é implantado, porque, muitas vezes, quando a gente quer dar uma opinião pra uma coisa, tipo, eles logo cortam a gente, como por que a gente, literalmente, acabou de ver. Tipo, eles acabaram de falar porque é pra gente aprender, só que na teoria, no sistema invertido, a gente deveria estar de igual para igual, né, nesse assunto. Então, eu acho que um debate nivelado deveria ser levado em questão. Tipo, não uma coisa: ah, eu sei tudo e tu não sabe nada e tu não vai chegar nos meus pés até tu ter uma pós-graduação. Tipo, como se um pedaço de papel fosse, tipo, atestado supremo de conhecimento. (Estudante B)

Nesse cenário, percebe-se que os jovens se veem como inferiores aos professores pelo fato de não possuírem noção acerca dos conteúdos quando estão nas aulas e, em função disso, sentem-se menosprezados.

No que diz respeito à preferência da metodologia de ensino, todos os seis jovens foram, no primeiro encontro do grupo focal, a favor da Sala de Aula Invertida, pois já tiveram boas experiências com aulas semi-invertidas. Como aponta o Estudante A:

Pra mim, aulas com técnicas de sala de aula invertida, porque eu não sou muito fã da metodologia atual e todas as experiências que eu tive com essas aulas semi invertidas foram boas. (Estudante A)

O Estudante E concorda com o A, pois afirma que, no método tradicional, instiga-se a competição entre os alunos, de modo que o objetivo acaba sendo tornar-se o melhor de todos e não construir conhecimento significativo. Isso fica claro na explicação dele:

Eu concordo com o Estudante A, porque eu sinto que o método de hoje não parece correto. Eu acho que ele instiga valores que, talvez, não deveria, como sempre tentar só ser o melhor a qualquer custo e têm muitas pessoas que têm dificuldade nele, e a gente tá vindo de uma sociedade que tá mudando muito e muito rápido, e quer tudo muito rápido, e quer maneiras diferentes, assim, sabe? E eu sinto que a Sala de Aula Invertida se encaixa mais. (Estudante E)

Já o Estudante C afirma aprender quando o professor fala e quando há exercícios. No entanto, também não aprova a monotonia do ensino tradicional, em que o professor fica na parte da frente da sala explicando o conteúdo. Para ele, a interação é fundamental. Outro aspecto destacado é o fato de que as pessoas aprendem de maneiras diferentes, a exemplo dos colegas, e que a escola insiste em ensinar de uma única forma.

Eu aprendo com o professor falando e fazendo exercício. Só que eu também não gosto de o professor falando uma coisa maçante lá na frente parado e só fala fala. Eu acho que tem que ter interação [...]. Uma coisa que eu percebi só entre nós, seis alunos, é que cada um aqui tem um jeito diferente de aprender, e, na escola, a gente só aprende de um jeito e, na verdade, a gente não aprende no final. E eu acho que tinha que acabar com isso de só ter uma forma. (Estudante C)

No segundo momento do último encontro do grupo focal, a pesquisadora desafiou os jovens a auxiliá-la na elaboração de uma boa aula invertida sobre o tema racismo. Ela evidenciou para os estudantes que gostaria de utilizar os seguintes recursos para realizar essa aula (dois períodos com 50 minutos cada): livro “Na minha pele”, de Lázaro Ramos, notícia “Manifestantes vão às ruas pelo mundo em protesto antirracista; em Londres, grupo de extrema-direita contra o ato enfrenta a polícia” do G1 e a música “Racismo é burrice”, de Gabriel Pensador. Após uma breve apresentação dos recursos para o grupo, a pesquisadora lançou as seguintes perguntas: *O que vocês pensam a respeito desses recursos? É interessante e importante utilizá-los? Podemos mantê-los? Por quê? Se não, que outros recursos vocês indicam? Por quê?*

A leitura da notícia ou a escuta da música agradaria e seria significativa para a Estudante E, pois sairia do considerado padrão: questões ou leitura no livro didático, tarefas comumente encaminhadas, mas que não instigam os jovens a quererem realizá-las e a aprender. De fato, realizar exercícios é importante, entretanto, utilizá-los como uma das únicas alternativas para tarefa de casa é monótono. É preciso diversificar. E isso é possível.

Já o Estudante A preocupou-se com o tempo de concentração dos adolescentes ao sugerir a socialização da notícia ou da música. Além disso, ao comentar sua proposta, destaca que seria interessante cada estudante trazer uma notícia em vez do professor fazê-lo. Abaixo, segue um trecho da fala do jovem para ilustrar:

Eu, logo de cara, pensei naquela questão: Ah, não, vamos fazer o "U" e todo mundo fala sua notícia, mas, assim, nossa turma, tipo, a gente tem 28 pessoas. Então, bah, cada um ler a notícia, aí, eu já não ia prestar atenção na terceira. Então, divide em grupos, a ideia é bem específica, a gente divide em grupos, o que a gente faz bastante vezes, até, e daí dentro daquele grupo todo mundo fala sua notícia e seleciona uma e cada grupo apresenta uma e aí gera uma discussão, gera um debate. Acho bem legal, tanto na notícia, como na música. Acho que serve pras duas situações. (Estudante A)

A interação entre jovens é necessária e eles gostam. Esse aspecto abordado na teoria é constatado na fala do estudante ao sugerir a partilha de notícias ou músicas nos pequenos grupos e no debate entre eles. Nesse cenário, o Estudante F faz uma reflexão no sentido do aproveitamento do tempo em sala de aula, ao sugerir que seria interessante os alunos pesquisarem a música em casa para, em aula, disporem de mais tempo para socializar e discutir.

Eu acho que na ideia da música, pra ocupar mais tempo na aula dos períodos e poder acontecer mais debates, o professor poderia fazer, então, os grupos antes da aula, pra, daí, tipo, um grupo, todo mundo, escolher uma música só, sabe? Por que se chegar na hora e cada

um tiver com uma música no grupo, aí vai dar mais tempo pra escolher um música só pra apresentar. Então, se cada um ouvisse uma música em casa e aí o grupo escolhesse uma música, igual eles estariam aprendendo a mesma coisa na questão de ouvir as músicas, porque cada um ouviria uma diferente, mas aí já ocuparia menos tempo na aula pra escolher a música que apresentariam, sabe? (Estudante F)

No que tange ao fechamento da aula invertida, o Estudante B sugeriu que poderia ser o encerramento do debate ou a apresentação de uma música ou poema por parte do professor. Como é evidenciado abaixo:

É, eu acho que ou tirar as conclusões do debate, tipo, que todo mundo concordou com o que foi dito ou apresentar uma música ou um poema. (Estudante B)

Entretanto, após essa manifestação, o Estudante E solicitou momento de fala e evidenciou que sentia falta de algum registro escrito, pois, caso contrário, o que seria trabalhado seria esquecido. É impressionante perceber a preocupação desse jovem. E, de fato, estava faltando uma proposta que contemplasse a escrita, pois, até então, seria englobado leitura, interpretação e oralidade.

Eu acho legal, mas ainda sinto que deveria, pelo menos, ser escrito alguma coisa no caderno ou pensar em algum material escrito porque, senão, parece que vai se perder e esquecer tudo. (Estudante E)

As contribuições dos jovens complementaram-se e a discussão entre eles foi riquíssima: repleta de reflexões e de respeito pela opinião dos colegas. Isso pode ser visto na fala do Estudante F em que ele relaciona o que os colegas já sugeriram com uma nova ideia que ele elaborou:

A Estudante B falou sobre poema. Cara, eu amo poema e aí eu pensei em, tipo, juntando com o que a Estudante E falou, de escrever algo no caderno, eu pensei, então, por que que os alunos não fazem o poema, sabe, sobre isso? Cada um escreve um poeminha. (Estudante F)

Por fim, ficou definido que a atividade de encerramento seria a escrita de um poema, de modo que cada aluno escreveria um no próprio caderno de forma a expressar o que as músicas ou notícias transmitiram sobre o tema racismo.

Esse último encontro do grupo focal foi riquíssimo. Os jovens engajaram-se de uma maneira surpreendente e dedicaram-se muito em pensar em propostas interessantes que contemplassem, sem terem consciência, inúmeras habilidades necessárias para a formação de cidadãos ativos e críticos.

4 Considerações finais

Como discutido ao longo do presente texto, o método tradicional de ensino está ultrapassado. As demandas do século XXI exigem sujeitos ativos, protagonistas, autônomos, criativos, reflexivos, críticos e colaborativos. Desse modo, o ensino em que os alunos assumem papel passivo não basta mais. São necessárias novas alternativas para desenvolver competências e habilidades nos jovens futuros cidadãos. E a Sala de Aula Invertida é uma opção relevante para as aulas do componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Desse modo, aquela organização em que o professor chega à sala de aula, explica conteúdo de forma oral e anota questões do quadro é insuficiente. Os jovens da era digital exigem mais do que isso. Ficar sentado em silêncio e receber informações de forma passiva para escrevê-las no caderno não engaja os estudantes e, muito menos, possibilita a construção significativa de conhecimentos. Aprende-se pesquisando, discutindo, fazendo, testando, experimentando. E são estes os objetivos da Sala de Aula Invertida: Os jovens irem até a escola para interagir com os colegas e colocar os saberes e conhecimentos em prática, de maneira a otimizar os processos de aprendizagem e o tempo em sala de aula.

Os jovens da Geração Z acreditam que, para serem boas, as aulas precisam ser, principalmente, dinâmicas, atraentes e objetivas, pois, como os alunos estão mais expostos do que nunca às novas tecnologias, uma aula tradicional, com certeza, não engajará os estudantes. Por isso, precisa-se de um ensino provocante e inovador, que contribua para a construção significativa e útil de conhecimentos e não somente para a reprodução de conteúdos em provas padronizadas.

Por fim, constatou-se que a Sala de Aula Invertida é uma metodologia ativa que contribui, de fato, para os processos efetivos de construção do conhecimento, pois personaliza o ensino, contribui para o letramento argumentativo e considera as particularidades de cada indivíduo.

Referências

- BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERGMANN, Jonathan. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FÜHR, Regina Candida. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. Curitiba: Appris, 2019.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. São Paulo: Papirus: 2012.
- PRADO, Ana. **Por que os educadores precisam ir além do data-show**: e como fazer isso. São Paulo: Geekie, 2015. Disponível em: <https://d3351uupugsy2.cloudfront.net/cms/files/47897/1516639504EBOOK_Por_que_os_educadores_precisam_ir_alm_do_data_show.pdf?utm_campaign=resposta_automatica_da_landing>

SILVA, J. M. da; GOLDMEYER, M. C. • Sala de aula invertida e letramento argumentativo: relação dialógica

page_lp_ebook_data_show&utm_medium=email&utm_source=RD+Station>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva. **Sala de aula invertida**: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/ppgter/images/Elieser_Xisto_da_Silva_Schmitz_Disserta%C3%A7%C3%A3o_de_Mestrado.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

PARTE II

Pensar crítico,
literar, conhecer, inovar!

Letramento argumentativo: quando o pensamento crítico, a argumentação e a literatura se encontram na sala de aula

Olga Luísa Herbertz¹
Marguit Carmem Goldmeyer²

“Nós podemos reinventar o mundo.”

Paulo Freire

Introdução

A argumentação vem sendo estudada há muitos séculos, seja entendida como parte de um método para chegar-se à verdade, seja como parte fundamental da democracia. Os estudos e observações ocorreram dentro de diversas diversas ciências ou áreas de conhecimento, como a filosofia e a linguística. Aqui sua discussão será feita em torno da argumentação como uma competência a ser atingida durante a formação escolar, uma vez que sua importância é percebida em todas as fases da vida, independentemente das escolhas pessoais de cada sujeito. A competência argumentativa está na base da vivência em socie-

¹ Bacharel em Arquivologia (UFSM). Licenciada em Letras – Português e Alemão pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – Ivoti/RS. Professora de Língua Alemã da rede privada de ensino em Porto Alegre.

² Mestre em Educação pela Unisinos. Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia – São Leopoldo, professora no Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

dade e, conforme será discutido à frente, chama cidadãos e cidadãs à sua responsabilidade nos espaços coletivos.

Argumentação: o ponto de partida

Para compreender as bases deste artigo precisamos partir do princípio buscando algumas aproximações sobre o que se entende, ou se conceitua, por argumentação. Desde a antiguidade, a argumentação vem atrelada à ideia de democracia, uma vez que aparece nas arenas de disputa dos grandes debates. Podemos inferir, assim, que a argumentação está na base da democracia, já que este modelo político parte de discussões acerca dos melhores caminhos para uma determinada sociedade e sua posterior escolha e votação. Segundo Massmann (2017, p. 32), “é necessário lembrar que, seja singularizada, seja globalizada, desde a sua gênese, a argumentação visava a influenciar o outro, convencê-lo, persuadi-lo, seduzi-lo através de diferentes argumentos”.

A argumentação dentro desta compreensão está sempre vinculada à disputa, à influência causada no público e à busca pela vitória. Desta forma compreende-se que o ato de argumentar nunca é individual, sendo necessária uma interação entre um sujeito que comunica e um público-alvo (de uma ou mais pessoas). Massmann (2017, p. 40), com base nos autores Perelman e Olbrechts – que remontam aos ideais aristotélicos de argumentação –, destaca que

entende-se que, na perspectiva perelmaniana, argumentar é um ato de persuasão que se origina e se consolida na interação entre o pathos ethos e logos ou, respectivamente, na interação entre o auditório (suas paixões e suas crenças), o orador (a imagem que ele constrói de si no e pelo discurso) e o discurso (a argumentação propriamente dita).

Fica perceptível o número de habilidades que devem ser mobilizadas para que a argumentação seja feita de maneira ade-

quada. Em Massmann (2017, p. 30), ela é descrita como uma atividade complexa que envolve diferentes fenômenos como “a arte de organizar o pensamento, a arte de bem expressá-lo enunciativamente e a arte de bem dialogar”. A autora citada lembra também que a arte de argumentar é precedida pelos atos de pensar corretamente e falar bem. Estes atos são momentos diferentes da atividade cognitiva, porém são interconectados e complementares (MASSMANN, 2017, p. 32). Aqui fica claro o tamanho do desafio da escola enquanto espaço destinado a letrar os alunos e alunas para a argumentação, já que esta competência pode ser comparada a um grande guarda-chuva que tem sob si diversas habilidades fundamentais.

O diálogo em sala de aula

Hoje é preciso pensar a argumentação para além do campo de disputas discursivas e da busca pela vitória. Antes precisamos falar, em um mundo conectado e cibernético, em seus aspectos e possibilidades cooperativos. Assim, deslocamos esta fundamentação teórica em direção à dialética. Sua necessidade sob esta ótica se dá a partir da visão de Engels e Marx, que propuseram uma metodologia capaz de lançar um olhar global sobre o objeto a ser discutido – materialismo histórico –, analisando-o, colocando-o em contradição com as estruturas e contextos que o englobam, para, por fim, apresentar uma síntese sobre ele. Esse processo – aqui bastante simplificado – permite um olhar amplo ao objeto que se analisa. A pretensão é de que se compreenda o aspecto da criticidade e dos olhares ao mundo que essa atividade ou metodologia permite sem perder o rigor metodológico, promovendo o diálogo consciente, crítico e propositivo a partir das contradições existentes.

Dentro desta perspectiva, o desenvolvimento da criticidade é fundamental. Para o pedagogo Paulo Freire (1987, p. 32-33),

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade se criticiza. Ao criticizar se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência.

Para o pedagogo, a curiosidade ingênua – que é trazida para a escola pelos alunos e pelas aulas –, quando devidamente valorizada e trabalhada, transforma-se em curiosidade epistemológica e criticidade. Aqui é percebida a necessidade da construção de propostas educacionais baseadas em uma pedagogia crítica que valorize as visões e conhecimentos do mundo dos e das estudantes e, a partir disso, ampliem seus horizontes através do diálogo (e neste caso também da literatura). A sala de aula não se constitui em um espaço no vácuo: existe uma realidade complexa externa da qual vêm seus sujeitos, tanto estudantes, quanto profissionais, e na qual a escola está inserida. É dever da educação auxiliar os alunos e as alunas na compreensão da realidade e das estruturas que constituem a escola e seu entorno. É neste processo que eles e elas se entendem conscientes da realidade na qual vivem e é a partir deste que podem começar a atuar.

A conscientização sobre seu entorno e sua própria realidade é fundamental, pois só assim é possível analisar a sua realidade de maneira crítica e discuti-la. Para Fiori (apud FREIRE, 1987, p. 15), “ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados”. Para garantir a coletividade desse processo, é importante que ele seja

fomentado na escola e um ponto de partida importante pode ser a dúvida filosófica. Segundo Gadotti (1998, p. 42), “na dúvida, opera-se a passagem à consciência crítica, ou simplesmente à consciência, que significa que eu renuncio a me submeter ao julgamento de outrem”.

Como afirmou Freire acima, o questionamento aparece com um primeiro incômodo sobre a própria realidade e as interferências estruturais do mundo na existência de cada um. Principalmente durante a adolescência, essa dúvida pode ser relacionada também à sua identidade. A função dos professores neste momento é ampliar tais dúvidas, incentivando que alunos e alunas descubram o espaço onde vivem, não se restringindo à sua própria vivência, mas compreendendo que dividem o lugar com outras pessoas e experiências.

Não é papel, ou pretensão, da escola impregnar nos alunos e nas alunas determinada forma de ver ou compreender a sociedade, mas apresentar suas estruturas e dar condições para que estes e estas, enquanto sujeitos responsáveis e conscientes da própria existência, possam pensar e decidir seus caminhos. “Um trabalho realmente crítico deve mostrar a possibilidade de fazer frente aos desafios do presente: descobrir, inventar, propor razões de esperança e meios de traduzi-la concretamente” (GADOTTI, 1998, p. 76).

A pedagogia crítica não se mostra um processo de “criação de mentes iluminadas”, mas é um chamado à responsabilidade que cada um e cada uma tem no espaço em que vive. “A dúvida é, pois, um ato de liberdade e de responsabilidade pelo qual um homem empunha, retoma a situação na qual vive, colocando-se como sujeito dela” (GADOTTI, 1998, p. 41). O viver em uma sociedade democrática pressupõe que cada um e cada uma tenha responsabilidade pelas decisões tomadas não só individualmente, mas também nos espaços e vivências coletivas. Este ponto deve ser trabalhado em sala de aula, de forma

que os alunos e as alunas sejam preparados para agir em espaços coletivos de maneira crítica e propositiva. O letramento argumentativo baseado no diálogo pode promover tal chamado à responsabilidade social e mostrar formas de agir democraticamente neste contexto.

Para Paulo Freire, o diálogo é um processo dialético e humano que está diretamente ligado ao pensar criticamente e à transformação da sociedade. O pedagogo entende que é através dele que os seres humanos tornam-se cada vez mais críticos e comunicativos. “É o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123). O diálogo conscientiza, pois é através dele que o ser humano toma conhecimento da realidade dentro da qual existe e vive, dando um passo na direção de transformá-la.

Dentro de uma perspectiva dialética, o diálogo é parte do processo de transformação: sem ele não há transformação e por isso é dialético. É preciso ter uma ideia, expressá-la, refletir sobre ela confrontando-a, efetivá-la em ação e refletir novamente. É o que Freire chamava de ação-reflexão. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão” (1987, p. 78). É através do diálogo, esse processo coletivo de refletir sobre o que é sabido e o que não é, que se pode atuar criticamente e transformar a realidade na qual se vive. Nesse processo consta também a tomada de consciência – que é de cada um, porém não acontece individualmente – que acontece quando “sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123). Como definido em Freire e Shor (1986), o diálogo é uma conexão, uma “relação epistemológica”, na qual dois sujeitos cognitivos refletem juntos sobre um determinado objeto em um dado espaço. Nesse processo, o objeto a ser conhecido não é de posse de um dos sujeitos, mas será construído entre eles.

Para Freire (1987, p. 78), “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*”. Se um dos sujeitos fala pelo ou para o outro, o processo deixa de ser dialógico, pois cria uma hierarquia na qual um é mestre e o outro deve seguir. Não se pretende com isso desconsiderar o conhecimento prévio de um dos indivíduos sobre determinado tema, como, por exemplo, um professor que pretende utilizar o diálogo em sala de aula, mas sim evidenciar que aquilo que ele conhecia antes será reapreendido através das ponderações feitas com outros. Assim, Freire (1987, p. 80) também coloca que “não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante”. Dialogar é um exercício que permite conscientizar-se, mas que exige humildade ao potencializar a problematização daquilo em que se acredita, além de ouvir o que o outro traz para juntos enriquecer o debate, produzindo teses e antíteses que se traduzem em sínteses da e para a realidade.

Ao encontrar-se com situações conflituosas, o aluno ou a aluna (re)conhece o seu espaço e papel na sociedade, compreendendo a possibilidade de transformação. “A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 1987, p. 79). O que propomos para a sala de aula é um processo profundo de reflexão acerca da realidade e potencial engajamento social a partir da interação entre professores, alunos e alunas, comunidade escolar e o meio através da argumentação – logo, do diálogo.

Letramento Argumentativo: caminho para o diálogo

E assim chegamos ao Letramento Argumentativo. O ponto de partida para este tema foi a percepção da necessidade de se trabalhar a competência do argumentar em sala de aula. A vivência em sociedade mostra um aumento do acesso a espaços de debate que não foi acompanhado de formação para tal. Dessa forma, as discussões têm sido muitas vezes feitas de maneira leviana e até beirando a violência – uma vez que as redes sociais são uma arena de disputas narrativas nas quais não há mediadores ou regras, abrindo espaço para todo tipo de ataque. É perceptível que grande parte daqueles e daquelas que se dispõem a debater em plataformas ou redes online não têm preparo – competências crítica, argumentativa e socioemocionais –, o que não raro leva à perda de controle durante as discussões, causando ataques virtuais ou ameaças direcionadas aos opositores. Essas disputas e seus reflexos têm tido cada vez mais influência do mundo exterior às redes sociais, traduzindo-se em disputas acerca das políticas sociais implementadas e da forma de agir individual e coletivamente. É preciso que cada um e cada uma individualmente aprenda a melhor forma de agir em debates públicos para então dialogar coletivamente buscando soluções. A tarefa da escola é fazer essa instrumentalização de seus estudantes para o diálogo e o debate.

Outra questão a ser destacada sob a ótica desta pesquisa é o uso de *fake news* como base de informação, o que nos mostra a amplitude que a necessidade de um letramento para a utilização de dados da rede mundial de computadores toma na formação humana. Como apontado acima, Freire nos mostra que a formação para o diálogo não vem sozinha, mas acompanhada de uma série de outras habilidades e competências necessárias, como, por exemplo, a tomada de consciência de si mesmo enquanto sujeito na sociedade, a responsabilidade que vem desse ato e a empatia na escuta e conversa com outros

sujeitos. A gama de habilidades e competências a ser trabalhada para a formação dialógica é ampla e o letramento argumentativo é entendido aqui como uma possibilidade de trabalho nesse sentido.

A conceituação do termo letramento foi amplamente discutida nas últimas décadas. Para Kleiman (2005, p. 23), um evento de letramento é a “ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão”. A pesquisadora afirma em seguida que

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo.

Letrar se relaciona com educar para as práticas sociais fora da escola com as quais os alunos e as alunas estarão envolvidos. Por isso, devem ser processos coletivos e colaborativos, já que as vivências sociais envolvem sempre outros e outras. “O Letramento envolve uma imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita” e nas práticas sociais que permeiam as suas vidas. Como foi possível notar, a compreensão de letramento é ampla, englobando diversos fatores da aprendizagem e do convívio na escola e fora dela. Kleiman destaca que o letramento significa também compreender o sentido em um determinado contexto que pode vir de um texto escrito ou qualquer outro produto cultural. Para ela, a prática de letramento na escola deve abarcar uma série de estratégias ativas de compreensão da escrita, ampliação de vocabulário e do horizonte de informações, de modo a aumentar o conhecimento dos e das estudantes (KLEIMAN, 2005, p. 10).

Momentos em que o letramento argumentativo é aplicado em sala de aula promovem trocas entre os alunos e as alu-

nas, pois são mobilizados diversos conhecimentos e vivências ao mesmo tempo que os sujeitos são desafiados a expandir seus horizontes e refletir sobre a própria situação ouvindo os relatos e argumentos de colegas. O processo de escuta também é fundamental. “É claro que também é preciso aprender a ouvir. Nesse sentido, ao invés de um tripé teríamos de fato cinco eixos: ler, escrever, contar, ouvir e falar. Educar para ouvir é educar para intervir, para se posicionar” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2001, p. 118). O letramento argumentativo se mostra uma estratégia capaz de mobilizar diversos eixos quando valoriza as construções identitárias próprias dos estudantes ampliando-as com leituras dirigidas. Compreende-se que o ler e o escrever se desenvolvem juntamente com o exercício de ouvir e falar. “Quando tentamos desenvolver o domínio da leitura e da escrita sem que as pessoas tenham tido suficientes oportunidades de exercitar-se na compreensão do que ouvem e do que falam, caímos na alfabetização como processo mecânico” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2001, p. 118-119). Como já afirmado anteriormente, o letramento argumentativo é como um grande guarda-chuva que traz consigo outras tantas habilidades e competências necessárias à vivência em sociedade.

A literatura aparece nesse contexto como o meio para que haja a ampliação de horizontes dos alunos e das alunas. Ela é representação da arte e da cultura, podendo fornecer aos sujeitos o arcabouço teórico e o conhecimento de mundo – para além do próprio conhecimento já adquirido – necessário para a construção de argumentos. Como possibilidade estratégica para a sala de aula, o letramento argumentativo busca aprofundar a competência argumentativa baseando-se em leituras previamente propostas, ou seja, entendendo que se faz necessária uma expansão dos conhecimentos acerca do tema a ser debatido. Nesse sentido, a leitura das obras propostas deve ser crítica, uma vez que, segundo Freire, Gadotti e Guimarães (2001, p. 113),

pode se ter um texto crítico com uma leitura ingênua e um texto ingênuo com uma leitura crítica, que reescreve e supera a ingenuidade do texto. Essa superação só é possível pela leitura crítica, que, como já disse em outros momentos, é aquela que fundamentalmente sabe situar num contexto o que está sendo lido.

A leitura crítica é fundamental para que essa estratégia tenha êxito. É preciso que os alunos e as alunas contextualizem aquilo que leram, fazendo ligações com sua própria realidade, com outras leituras, com informações prévias, com vivências relatadas por colegas e assim por diante. A leitura deverá ser situada em um tempo e espaço que torne a discussão concreta, mas que ao mesmo tempo abre possibilidades imaginativas. A leitura crítica presume que aquele que lê se entende como um sujeito inteligente e desvelador do texto, que lê e “reescreve” o que leu, que “recria o assunto da leitura em função dos seus próprios critérios”. Para os autores, a leitura é uma forma “de conhecer através do texto” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2001, p. 113).

Atualmente a leitura é relegada a um segundo plano até mesmo nas aulas da área de linguagem. Formou-se no imaginário comum a ideia de que jovens – principalmente crianças e adolescentes – não leem em função do uso das redes sociais. É fato que o advento da internet trouxe mudanças na forma de relacionar-se com os textos e leituras; por outro lado, “o que é intrigante é esse reconhecimento, por parte dos alunos, professores e técnicos em educação, de que temos uma prática de leitura falha, não sistemática e nem crítica” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2001, p. 112). Esse reconhecimento leva a uma aceitação disso e conseqüente transformação em realidade. Professores passam a evitar os pedidos de leitura, partindo do princípio de que os alunos não lerão e quando dirigem uma leitura não há uma motivação para o ato que vá além de uma troca entre leitura e nota avaliação. Para Freire, Gadotti e Gui-

marães (2001, p. 112), “o motivo da leitura acaba não sendo, assim, o interesse na discussão, na apreensão das (sic) ideias de um autor de modo crítico”.

A leitura crítica pressupõe um olhar científico e pesquisador sobre o texto. Por mais que o tema toque em questões pessoais, o leitor mantém uma relação distante o suficiente para refletir sobre o que foi lido. Para Freire, Gadotti e Guimarães (2001), um dos maiores problemas em relação às práticas de leitura é que não há esse distanciamento necessário e assim os argumentos apresentados no texto são tomados como verdade sem um olhar crítico e sem um processo dialético que permita o questionamento e o confronto. Esse distanciamento significa “que estes devem também ser submetidos a um esforço de reflexão pessoal em relação ao texto, ao qual cada leitor possa incorporar a sua experiência prática, a sua vida e as suas próprias leituras” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2001, p. 112). Realizando esse processo crítico em relação ao texto é possível construir uma nova visão – ou síntese, para evocar o termo dialético – a partir do que foi lido, em consonância com suas próprias opiniões e vivências.

É preciso trabalhar a retórica em conjunto com a leitura crítica, pois assim se desenvolvem as habilidades comunicativas ao mesmo tempo que se expandem os horizontes de conhecimento através das leituras dirigidas e da troca de ideias. Se o letramento é a educação para as práticas sociais e é um processo coletivo, a educação para a fala está intimamente ligada a esta estratégia. É possível observar como todas as competências e habilidades citadas se entrecruzam nessa situação de aprendizagem e são, de alguma forma, trabalhadas no letramento argumentativo: ler criticamente para ampliar horizontes, ouvir para compreender a vivência do outro, falar para relatar sua própria vivência, dialogar para, dialeticamente, chegar a uma

nova síntese sobre o espaço e a realidade na qual se vive e, por fim, agir sobre ela.

O letramento argumentativo é uma estratégia coletiva e colaborativa de imersão dos estudantes em práticas sociais que estimula a aprendizagem da comunicação e dos contratos que devem se estabelecer entre sujeitos que se comunicam. Segundo Massmann (2017, p. 39), durante o diálogo “esse contrato intelectual deve se estabelecer entre o orador e o auditório a fim de que as condições prévias da argumentação sejam elucidadas e definidas”. O professor ou a professora deve elucidar as condições prévias citadas pela autora. Ela esclarece que

essas condições prévias referem-se ao acordo sobre a existência de uma linguagem comum, sobre a divergência de opiniões em relação a uma questão determinada, sobre a disposição de ouvir e de aceitar um ponto de vista, sobre quem está autorizado a argumentar, sobre a formação de uma comunidade efetiva de espíritos e sobre a adaptação do orador a essa comunidade, ou melhor, ao auditório (MASSMANN, 2017, p. 39).

Mais um ponto trabalhado de maneira eficaz através do letramento argumentativo é a divergência, já que esta é parte do processo de diálogo. Lidar com a divergência é uma habilidade que transcende o espaço da sala de aula e será necessária durante toda a vida dos estudantes. Segundo Gadotti (1998, p. 83), “praticar a divergência como ato pedagógico significa colocar-se diante do educando e discutir com ele os vários caminhos, as várias possibilidades que a solução de uma questão pode tomar”, além de ser resultado direto da defesa do pluralismo de ideias.

Sequências didáticas: propostas para o Letramento Argumentativo em sala de aula

Para ilustrar o trabalho com letramento argumentativo no Ensino Médio, a seguir são apresentadas três sequências didáticas desenvolvidas a partir de obras do período realista

brasileiro. A escolha das obras – Dom Casmurro, Memórias Póstumas de Brás Cubas e Memórias de um Sargento de Milícias – se deu pensando em temáticas universais e que possibilitem discussões atuais. Espera-se que estas sequências didáticas possam auxiliar professores e professoras de língua portuguesa a tornarem suas aulas mais dialógicas, motivando alunos e alunas para a leitura crítica de clássicos da literatura brasileira e promovendo o diálogo.

Dom Casmurro
Tema: Relacionamentos abusivos
1. Sensibilização / contexto geral: <ul style="list-style-type: none">– Chuva de ideias no quadro sobre o tema “relacionamento abusivo”. Alunos / Alunas ativam seus conhecimentos prévios e realizam algumas discussões acerca daquilo que propuseram.– Matéria “Amor ou abuso: como identificar se você está em um relacionamento abusivo” (https://www.bbc.com/portuguese/geral-52998256). Toda a turma deve ler todo o texto, mas os alunos serão divididos em cinco grupos (conforme os subtítulos do texto) e cada grupo deverá apresentar uma parte para o grande grupo.– Discussões sobre relacionamento abusivo.
2. Introdução / apresentação da obra <ul style="list-style-type: none">– Vídeo com trechos da série Capitu e a música Beirut (Elephant Gun) (https://www.youtube.com/watch?v=bYmaGvexazI).– Utilizando o aplicativo https://www.mentimeter.com/app criar uma nuvem de palavras com os alunos / as alunas. Cada um / uma pode utilizar até três palavras para levantar possibilidades sobre a história. Podem também ati-

var conhecimentos prévios que tenham. Então se discute o resultado, que também é guardado para posterior comparação.

– A professora traz imagens e palavras para construir um esquema no quadro, no qual fala sobre o autor do livro, o contexto da obra e as principais personagens. Novamente os alunos / as alunas podem levantar hipóteses sobre o que vão ler.

3. Leitura

– Assistir novamente ao vídeo utilizado na introdução da obra identificando os pontos da história que aparecem, e também aqueles que são fundamentais, mas que não compõem o recorte do vídeo.

– Construir coletivamente uma linha do tempo / resumo do livro que será exposto na sala de aula. Aqui os alunos / as alunas podem tirar dúvidas e levantar questões / discussões que acharam pertinentes. Eles / Elas ficam mais livres para propor os temas a serem discutidos nesse momento.

4. Letramento argumentativo

– Pergunta para debate: Havia abuso no relacionamento entre Bento e Capitu? Por parte de quem?

5. Síntese

– Criação de um Instagram da turma (ou das turmas) para postagem de materiais ligados ao tema (relacionamento abusivo).

– Em grupos, os alunos / as alunas criam materiais para postagem. Devem criar uma postagem para o *feed* (como um cartaz ou panfleto) ou um *reels* ou IGTV. Podem criar também *stories* (não obrigatório).

Memórias de um sargento de milícias

Tema: situações cotidianas e a existência humana

1. Sensibilização / contexto geral

– Ouvir e assistir ao clipe “O homem que não tinha nada” (Projota) (<https://www.youtube.com/watch?v=7m0kmGKX8o8>).

– Ler o resumo do estudo “Trabalho e condições de vida nas favelas cariocas”, de Marcelo Néri (http://www.fazenda.rj.gov.br/sefaz/content/conn/UCMServer/path/Contribution%20Folders/site_fazenda/instituicao/premio/Tema_II_1%C2%BA_colocado.pdf) destacando os dados apresentados e refletindo coletivamente sobre como é e o que significa viver em uma favela.

2. Introdução / apresentação da obra

– A professora apresenta o início da obra (nascimento de Leonardo e infância) em forma de *Storytelling*.

– São apresentadas informações sobre o autor e o livro. Discussão sobre o fato da obra ser considerada realista mesmo sendo publicada durante o romantismo. Alunos / Alunas levantam hipóteses sobre o por quê.

3. Leitura

– Leitura coletiva do capítulo XII (Entrada para a escola) e discussão sobre a humanidade em Leonardinho.

– Música “Memórias de um sargento de milícias” (Samba-enredo da Portela/1966).

– ouvir e discutir as proximidades e pontes dos temas do livro com a atualidade.

4. Letramento argumentativo

– Pergunta para debate: diante da necessidade de sobrevivência, você considera corretas as atitudes de Leonardo e Major Vidigal?

5. Síntese

– Produção de *podcasts*: os alunos / as alunas devem produzir o roteiro, fazer a gravação e a edição de um *podcast* (tempo: 10 a 15 minutos) sobre o debate realizado na aula anterior. O trabalho será feito em grupos de até quatro pessoas e postado no *Flipgrid*. Após as postagens, os alunos devem ouvir os programas dos colegas / das colegas, comentar e seguir o debate através da plataforma.

Memórias póstumas de Brás Cubas

Tema: existência humana / expectativas e frustrações

1. Sensibilização / contexto geral

– Discussão sobre Expectativas x Frustração: O que é ser bem-sucedido hoje? O que é sucesso? – Professora traz imagens que lembram expectativas de sucesso para diferentes gerações (ter casa, carro, família, viajar, ter um diploma...).

– Leitura do texto “A frustração dos jovens” (https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,a-frustracao-dos-jovens,537546?utm_source=estadao:whatsapp&utm_medium=link).

2. Introdução / apresentação da obra

– Apresentar o autor e a obra a partir do contexto (1ª obra do Realismo).

– Chamar a atenção para os “não-feitos” e para o “autor-defunto”.

3. Leitura

– Produção de um “resumo” em formato de livro ilustrado (com fotos dos alunos) utilizando o Storyjumper.com.

4. Letramento argumentativo

– Pergunta para debate: Brás Cubas tinha realmente vontade de viver e realizar sonhos ou apenas tentava cumprir expectativas da sociedade sobre ele?

5. Síntese

– Roteiro: Cada aluno deve definir um sonho e pensar em estratégias para realizá-lo. Criação de um “plano de vida” para a realização de um sonho em forma de roteiro.

Considerações finais

Por fim, o letramento argumentativo é uma estratégia de trabalho que vem no sentido de atender as necessidades da educação atual. Além de trabalhar competências e habilidades clássicas da sala de aula como a leitura, a escrita e a oralidade, também perpassa as práticas sociais e competências socioemocionais, que são atualmente o grande desafio da escola e dos profissionais que nela atuam. Seu principal objetivo é partir da realidade conhecida pelos estudantes para ampliar suas visões de mundo, utilizando-se para isso da literatura. Dessa forma, o que é clássico e já conhecido encontra novos caminhos em um mundo que todos os dias se transforma.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 1998.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Ministério da Educação; CIFEL/Unicamp, 2005

MASSMANN, Débora. **Retórica e argumentação**: percursos de sentidos na biculturalidade. Ed. Pontes, 2017

Os *aliens* chegaram!

Linguística como indicativo para a sofisticação no uso de competências e habilidades necessárias para resolução de um problema complexo

*Pâmela Allgayer*¹

*Marguit Carmem Goldmeyer*²

“A língua é o alicerce das civilizações. É a cola que une os povos. É a primeira arma a ser usada na guerra.”

Dennis Villeneuve Arrival

A história dessa pesquisa

Esta pesquisa desenvolve-se em uma pandemia que não é apenas o contexto, mas também a justificativa da reflexão por trás da pesquisa. É neste contexto e para este contexto que o trabalho foi feito: um problema complexo mundial. Como base para a pesquisa a ser apresentada, tem-se o conto “A História da sua Vida”, de Ted Chiang – texto literário que tem em

¹ Professora de português e inglês na área de ensino bilíngue na Instituição Evangélica de Novo Hamburgo – Novo Hamburgo/RS. Graduada em Licenciatura Letras Português e Alemão pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – Ivoti/RS, Pós-graduanda em bilinguismo pela Instituição Evangélica de Novo Hamburgo. E-mail: allgayerpam@gmail.com

² Mestre em Educação pela Unisinos. Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia – São Leopoldo, professora no Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

seu clímax a solução de um problema que afeta toda a humanidade. Permite-se, então, relacionar a realidade e a ficção de maneira efetiva. Como influência e motivação para a construção do trabalho e análise realizados, apresentam-se as ferramentas necessárias para enfrentar uma pandemia ou uma visita alienígena – as competências necessárias para o futuro previstas pelo Fórum Econômico Mundial: pesquisa feita para o ano de 2020 e renovada para o ano de 2022. Por fim, a língua e todas as habilidades e competências utilizadas para desenvolvê-la são testadas, levando em conta a relação do conto com a vida real em que existe um problema complexo mundial no qual a linguagem tem um papel fundamental e a personagem principal é uma professora e linguista.

A pergunta norteadora da pesquisa, utilizada para alcançar os objetivos propostos apresenta o foco deste artigo, que é, a partir das teorias e da práxis, destacar as ferramentas cognitivas e socioemocionais utilizadas por diferentes “falantes”: Quais são as diferenças e semelhanças perceptíveis na análise e solução do problema apresentado pelo conto “A História de Sua Vida” por falantes mono-, bi- e trilíngues?

O contar transdisciplinar

Ted Chiang é um autor com um background transdisciplinar e transcultural. Além de ser formado em ciências da computação, formou-se em um curso de escrita literária. A transdisciplinaridade vem também da sua criação, sendo seu pai engenheiro e sua mãe bibliotecária. Justifica-se a utilização da Literatura como inspiração para este artigo já que ela tem função catártica diante da realidade. Já o gênero Ficção Científica tem a capacidade de prever e escrever o futuro, assim como George Orwell em “1984” previu o surgimento da vigilância por meio das câmeras 30 anos antes da realidade em que vivemos hoje, e por fim, a escolha do Conto pois durante as diferentes décadas esse tipo de

texto teve uma função social importante, já que traz em si uma problemática ou clímax que expõe questões pertinentes à sociedade em que são publicados. Assim como os contos dos irmãos Grimm, que alertavam a população sobre os perigos existentes e procuravam criar valores na época medieval.

Destaca-se a deslinearidade do conto, além da falta de linearidade da língua heptápode, o conto é escrito de forma deslinear. Louise usa do pretérito para narrar o futuro que está apenas em sua mente. O texto é então composto de *flashbacks* e *flashforwards* nos quais Louise navega entre o passado e o futuro de forma deslinear. Por fim, tempo e espaço não são limitados ou lineares no texto, o que ajuda a criar o efeito necessário para que se entenda a visão heptápode e de Louise sobre os acontecimentos e suas conexões. Faz-se de extrema importância o entendimento de que um ambiente seguro e motivador é uma das chaves para o estudo e aquisição de uma língua.

(Trans)conto – adaptação da história de sua vida para o filme “a chegada”

É impossível não citar, neste trabalho, a adaptação do conto lançado em 2016, dirigida por Denis Villeneuve – conhecido por também dirigir a adaptação da ficção científica literária *Androides Sonham com Ovelhas Elétricas?* para o famoso filme *Blade Runner 2049*. O filme “A Chegada” foi aclamado pela crítica, recebendo oito indicações ao Oscar do ano de 2017 e sendo premiado com o Oscar de melhor edição de som.

O filme, assim como o conto, não é narrado de forma linear e causa um estranhamento propício para o jogo entre passado, presente e futuro – também construído no conto. Dois atores famosos, Amy Adams e Jeremy Renner, atuam como os pesquisadores e, eventualmente, o casal principal do filme. A diferença marcante do filme e do conto está no envolvimento de outras potências mundiais na relação com os visitantes, no-

meados, em inglês – Abbott e Costello – também nome dos famosos comediantes de *O Gordo e o Magro*, uma brincadeira com a dificuldade de comunicação entre os alienígenas e os humanos.

No filme, a possibilidade de um grande conflito bélico torna-se mais palpável. Países com grande poder econômico, como a China, tratam os visitantes como uma potencial ameaça e explodem uma de suas naves. Esse evento causa protestos, destruição e guerras em vários locais.

A citação, *A linguagem é a base da civilização. É a cola que mantém um povo unido. É a primeira arma desenhada em um conflito* (tradução livre do filme “A Chegada”) e dá o tom para o filme que traz a língua, diante do conceito relativista, como uma ferramenta de separação – pois cada estrutura linguística diferente representa um modo de solução de problema diferente. A língua, assim como na fala de Louise, significa não apenas a união, mas a separação entre a humanidade. É a partir dessa teoria que o presente deixado pelos visitantes – a língua Heptápode B aprendida por Louise – torna-se mais significativa. Essa língua dá aos seus falantes a capacidade de ver o futuro e, portanto, além de uma linguagem em comum aos humanos, possibilita-los-iam resolver conflitos antes mesmo de que eles acontecessem.

Apesar do enfoque no conflito internacional causado pela visita, o destaque para a transformação de Louise é muito mais descritivo no filme. Ao adquirir a língua, Louise tem *flashbacks* do futuro: *flashforwards*. A construção do estudo e da aquisição da língua apresentada no filme advém de uma intensa pesquisa com a linguista Jéssica Coon, que afirma para o jornal *The Independent* que “Havia muitas coisas em que o filme realmente acertou quando se trata de trabalhar em campo” e “No começo do filme, ela é a primeira pessoa a tirar o capacete e realmente tentar interagir com os heptápodes de maneira significativa. Como linguistas, estamos interessados nas propriedades

mais abstratas dos idiomas, mas você não pode obtê-los diretamente. Você precisa interagir com os falantes dessas línguas, seja ela humana ou estrangeira”.

Outro ponto importante que os cineastas acertaram é como Banks faz perguntas simples a princípio, em vez de complexas: *Você precisa entender as partes menores primeiro, porque há muito espaço para falhas de comunicação e, certamente, neste caso, as apostas vão muito além. Você quer ter certeza de que entende o que está sendo comunicado e quais são as possíveis ambigüidades.*

Coon explica a maneira como Banks traduz a língua estrangeira: é semelhante a como traduziríamos outra língua humana para a nossa. Primeiro, estabelece-se que ambas as partes estão tentando se comunicar. Um ponto de partida é então olhar para objetos comuns e tentar interpretar como cada grupo comunica o que é aquilo. Por exemplo, os cientistas da “Chegada” nomeiam os dois heptápodes Abbott e Costello. Depois de aprender como os alienígenas dizem isso, pode-se conceber a frase “Costello está andando” deles e eliminar a palavra heptápode A para “Costello”.

Segundo Chomsky (2005, p.35), “a aquisição de uma língua mais se parece com o crescimento dos órgãos – é algo que acontece com a criança, e não o que a criança efetivamente faz”. A “Gramática Gerativista” criada por Chomsky define que todo ser humano tem um conjunto de órgãos específicos que nos tornam capazes de produzir e entender línguas complexas, mesmo quando elas não foram introduzidas culturalmente. O final do filme, que brinca com as teorias linguísticas, foca na transformação pessoal de Louise. A revelação do futuro, que é o “presente” dos visitantes para ela, resultou no entendimento da inexistência de um tempo linear e do livre-arbítrio e fez com que ela aceitasse a vida e morte de sua filha com Gary. Fez também com que a humanidade tivesse a ferramenta necessária para prever e cessar conflitos bélicos que poderiam

resultar na destruição do planeta, mais tarde necessário para os heptápodes.

(Trans)cultura: relações entre cultura e linguagem nas diferentes teorias linguísticas

Os primeiros autores que se aprofundaram nos estudos das temáticas discutidas partem do raciocínio do filósofo grego Protágoras, citado por Platão, que diz que “A maneira como as coisas se apresentam a mim, é a maneira como elas existem para mim e a maneira como as coisas se apresentam a você, é a maneira como elas existem para você”. Ou seja, a realidade é relativa – ela é exclusiva para cada pessoa (RODRÍGUEZ, 1998).

Sustentada por Sapir e Whorf inicialmente nos anos 1950, o Relativismo Linguístico fundamenta-se, então, na teoria do Relativismo Cognitivo, que estabelece que as diversas compreensões acerca da realidade sejam justificadas pelos aspectos culturais e sociais de um grupo. A pesquisa de Sapir-Whorf identifica a linguagem como uma das ferramentas sociais que definem a posição dos grupos. Essa teoria foi criticada por diversos linguistas, entre eles Guy Deutscher (2020, p. 152), que destaca:

Se diferentes idiomas influenciam a mente de seus falantes de várias maneiras, isso não se deve ao fato de que cada idioma permite o que pessoas pensam, mas como a língua obriga-as a pensar. Quando uma língua força seus falantes a prestar atenção a certos aspectos do mundo cada vez que abrir a boca ou erguer os ouvidos, esses hábitos de fala podem eventualmente se estabelecer em hábitos mentais com consequências para a memória, ou percepção, associações ou habilidades práticas (DEUTSCHER, 2020, p. 152).

Já Chomsky em sua “Gramática Universal” traz à luz a ideia de que a língua e as competências linguísticas são iguais e inerentes ao ser humano. Chomsky pertence à escola de pensa-

mento conhecida como “nativista”. Ela afirma que as regras da gramática universal estão codificadas em nosso DNA: os seres humanos nascem com cérebros pré-equipados com específicas estruturas gramaticais complexas, para que as crianças não precisem aprender essas estruturas quando adquirem sua língua materna. Para os nativistas, portanto, a gramática reflete a natureza humana universal, e quaisquer diferenças entre as estruturas gramaticais das diferentes línguas são superficiais e de pouca importância.

As ideias contrárias de Sapir-Whort e Chomsky foram essenciais para criar uma dialética que promove a reflexão e que traz à tona a relação rica entre língua, construção de pensamento e leitura de mundo.

A língua como reflexo da solução de problemas em *A história da sua vida*

Assim como no conto, a língua não só tem potencialidade problemática, como também solucionadora, justamente porque o desafio que o problema apresenta pede uma ação interventiva em prol do coletivo. O aprendizado de uma língua, como na experiência da Dra. Banks, tem caráter complexo e transformador. Destacadas no conto, as mudanças devido ao entendimento da linguagem heptápode B transformam não só Louise, mas a realidade em que vive, em um processo de retroalimentação, de questionamento e análise, que pode ser explicado por Leffa (2006, p. 29):

A aprendizagem de uma língua é, portanto, um fenômeno duplamente complexo. É complexo internamente, nas relações que precisa estabelecer entre os elementos do sistema lingüístico (a fonologia com a morfologia, a sintaxe com a semântica, a fonologia com o discurso – a prosódia, por exemplo, pode estar intimamente relacionada com a posição do sujeito na interação com o outro – e assim por diante); e é também complexo externamente, nas relações que estabelece com outros sistemas (LEFFA, 2006, p. 29).

Entrelaçar-se com essa cultura e encontrar pontos de convergência e divergência torna o processo não só inter-, mas transcultural. Vai além de entender que o “estranho” ou “desconhecido” existe ou para entendê-lo é preciso relacionar-se com ele. Criar conexão e sentido. Idêntico ao trabalho da equipe multidisciplinar convocada para estudar “Melindrosa e Framboesa”, é necessário coordenar diferentes inteligências (competências e habilidades) para solucionar um problema desafiador e estranho. Consonante Leffa (2006, p. 33), é necessário

Pluralizar as teorias e singularizar os dados, vendo-os como um problema específico; parte-se, portanto, do problema para as teorias e não da teoria para os problemas. Em outras palavras, define-se um determinado problema, atravessa-se com ele diferentes teorias e vai-se além, construindo lá no fim o conhecimento de que se precisa para a solução do problema. Isso será proposto através do que pode ser chamado, de modo global, de teorias da complexidade (LEFFA, 2006, p. 33).

Para explicar a complexidade da aquisição de uma nova língua, Leffa explicita que é necessário coordenar diferentes teorias, a Teoria do Caos, a Teoria do Pensamento Complexo e a Teoria da Atitude. É com base nessas teorias que entendemos os ingredientes para o sucesso de Louise Banks diante da língua Heptápode B. Louise analisa a língua de modo a considerar os sujeitos, o contexto. O interesse da pesquisadora pela vida dos falantes é indispensável para seu estudo.

Na Teoria do Caos, assume Leffa (2006, p. 34) que a “soma de cada segmento não reflete a realidade do sistema porque ele é dinâmico e evolui com o tempo à medida que os segmentos vão interagindo uns com os outros e, dessa maneira, introduzindo modificações no próprio sistema”. É desta forma que Louise dá início à solução do problema: confrontando seus conhecimentos linguísticos com os conhecimentos físicos de Gary; a estudiosa dá abertura para o diálogo com quem vê a situação de maneira diferente. A dialética entre as

duas personagens principais reflete uma reação em cadeia, onde cada um dos conceitos explanados pelos cientistas cria uma reação em cadeia (repetindo-se, conecta-se e agrega-se ao pensamento do outro) onde cada ação de uma disciplina provoca uma reação da outra, provocando um resultado que foi construído através destes choques. É assim que funcionam sistemas caóticos, eles não resistem ao ruído externo, mas reagem e se modificam a partir deles – são abertos à transformação – e é assim que se constitui o processo de expansão do conhecimento científico e humano (LEFFA, 2006, p. 35). A evolução dentro da teoria caótica é sempre imprevisível, pois os resultados de um diálogo multidisciplinar podem resultar em uma solução que envolve a construção de uma nova competência – no caso de *A História de Sua Vida* – o conhecimento de uma língua alienígena.

A solução de problemas complexos, além de uma das habilidades apontadas como essenciais, tem como base a Teoria do Pensamento Complexo. Essa teoria é fundamentada pelas ideias de Morin apud Leffa (2006, p. 49) que destaca entre os sete princípios do pensamento complexo, três conceitos principais: o princípio dialógico, o princípio a recursividade e o princípio hologramático. O primeiro confirma a necessidade da existência de conceitos contraditórios – o indivíduo só existe se a coletividade também existir. Tendo como base o conto estudado nesta pesquisa, a língua alienígena só existe se a língua humana existir. A dualidade é a fonte da pesquisa, da análise e do conhecimento. Pelo princípio dialógico, nada pode ser rejeitado sem ser previamente examinado e debatido; podemos até discordar de nossos interlocutores, mas precisamos antes concordar nos pontos que discordamos (TAGUIEFF apud LEFFA, 2006, p. 25). Já o princípio da recursividade representa a autorreplicação. É nossa capacidade utilizar se recursos já existem, na nossa língua, por exemplo, e aplicá-los para entender as regras de numa nova língua. Tal como a professora ao estudar as man-

dalas do heptápode B, Leffa (2006, p.29) explica como a recursividade pode ser entendida na área da informática:

Através dos fractais, tornando-se possível, por exemplo, criar uma função para desenhar um gráfico na tela com base na resolução de uma equação. Essa mesma função, uma vez chamada, pode chamar-se a si mesma várias vezes, com valores sempre diferenciados, numa espécie de reação em cadeia, em que um valor leva sempre a outro, até que um determinado padrão seja alcançado. Uma curva, por exemplo, pode levar a uma outra curva, com pequenas mudanças de cor e de tamanho, que, por sua vez, levará a outra curva e assim sucessivamente, até que um desenho complexo se complete – de modo que aquilo que era inicialmente um arco de uma única cor transforma-se, pelo princípio da recursividade, num caleidoscópio multicolorido e multifacetado (LEFFA, 2006, p. 29).

A recursividade representa a capacidade de autorregulação, estabelecimento de parâmetros e autorreprodução. A língua materna estabelece parâmetros adicionais que servirão de base para o entendimento da língua que, por sua vez, produzirá influência sobre o entendimento da língua materna. Louise só entendeu as limitações da linearidade da língua humana quando percebeu a capacidade circular da língua heptápode B, que, representada por mandalas recursivas, permitiam a compreensão acerca do passado, do presente e do futuro.

É preciso promover uma reflexão sobre o contexto da problemática e analisar todas suas interfaces em inúmeros campos da ciência. Essa visão transdisciplinar coloca o objeto no centro da investigação e não uma disciplina. Para um entendimento da transdisciplinaridade cabe entender a evolução da importância da alteridade, da relação com o diferente e como chegamos à conclusão de que não deve haver limites entre as disciplinas; elas devem entrelaçar-se.

Contatos imediatos de 4º grau: a pesquisa

A pergunta norteadora desta pesquisa “Quais são as diferenças e semelhanças perceptíveis na análise e solução do problema apresentado pelo conto ‘A História de Sua Vida’ por falantes mono-, bi- e trilingues?” proporciona que seja testado o nível de enfoque na abordagem ABP e a capacidade dos/das entrevistados/as de solucionar um problema complexo. Segundo Raths (1977) ao apresentar a Taxonomia de Bloom, entende-se que para a formação de competências complexas são necessárias inúmeras habilidades como lembrar, compreender, aplicar, analisar e avaliar. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem bi- ou trilingue, fundamenta-se que, assim como o ensino em língua materna, ele deve ser pensado de maneira a desenvolver não só saberes acadêmicos, mas também de maneira a constituir cidadãos integrais e globais. Essa premissa intensifica a relevância da ABP como uma das ferramentas-base para a educação. Não é possível atingir competências socioemocionais e de resolução de problemas por meio de atividades aleatórias e desconectadas que não vão ao encontro da realidade do aluno. O ensino de línguas, portanto, deve ter como objetivo um produto final ligado à transformação social, muito além da pura compreensão e domínio da língua.

A partir da literatura, promoveu-se um questionário nos quais os alunos foram apresentados ao desafio proposto pela narrativa de Ted Chiang, que não se afasta da realidade em que os alunos têm a capacidade de solucionar problemas de modo coletivo. Já para a construção dessa atividade, levou-se em conta ainda a Aprendizagem Baseada em Problemas.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as diferenças nos métodos de resolução de problemas de diferentes falantes – mono, bi e trilingues – diante do dilema proposto pelo conto *A História da sua Vida* de Ted Chiang. Levando em conta a configuração atual multicultural em que vivemos, esse trabalho tem

como objetivo geral utilizar-se da análise das teorias, da literatura e da transculturalidade para reforçar a importância dos conhecimentos acerca de diferentes línguas na formação de sujeitos universais e transdisciplinares. Para conhecer e entender melhor os estudantes a serem entrevistados foi escolhida a metodologia de entrevistas (conversa mediada pela pesquisadora) a grupos focais “que permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar (GATTI, 2005, p. 9). Assim, a partir do contato com o grupo focal, foi possível entender diferentes identidades, realidades e posicionamentos diante da temática apresentada.

Com a finalidade de aproximar e envolver os participantes, foram marcadas reuniões no modo *online* para estabelecer diálogo com seis turmas (três turmas de segundo ano do ensino médio e três grupos do terceiro ano do ensino médio). Cada turma teve uma hora e quarenta minutos de contato com a pesquisa – por meio de uma apresentação de Google Slides: Apresentação da Pesquisa – que destaca o Trabalho da Conclusão de Curso, apresenta a pesquisadora, o conto inspirador, seu autor, o trailer do filme, e apresenta uma explicação aprofundada do contexto da literatura norteadora, suas personagens principais e do problema do conto – com adicional de uma conversa e um espaço para perguntas ao fim da apresentação. Essas reuniões, dada à realidade de pandemia mundial e impossibilidade de um encontro físico, foram feitas através do *Google Meet*, ferramenta que permite interação síncrona. Por fim, os grupos focais receberam um questionário feito através do Google Forms – Formulário da Pesquisa, no qual indicaram sua relação com línguas adicionais (seus níveis de proficiência em cada língua – portuguesa, inglesa, alemã ou outra), através de um codinome para preservar suas identidades, e responde-

ram às perguntas: Como tu te sentirias se encontrasse os visitantes? Por que o general chamou uma linguista e um físico para a pesquisa? Quais, na tua percepção, são os objetivos dos heptápodes? Quais métodos/estratégias tu utilizarias para resolver o problema em questão (como entender quais são suas razões para visitar a terra)? Justifica. Que outras áreas do conhecimento tu articularias para solucionar este problema? Pediria ajuda a outras pessoas? Quais são as competências/ferramentas necessárias para entender uma cultura diferente, na tua percepção? Tu já passaste por algum problema em que tiveste que fazer uso de diferentes competências? Quais foram? Como o problema foi solucionado? Em que outras situações da vida estas competências (citadas acima) são relevantes? Qual (quais) outro(s) problemas mundiais ainda podem ser solucionados a partir dessas competências? Na tua opinião, o conhecimento acerca de outras línguas/culturas ajuda na solução de problemas de âmbito mundial? Justifica.

Foram coletados o total de cento e trinta e seis conjuntos de respostas para o formulário. Todos(as) os(as) alunos(as) estudam em um colégio da rede particular da região metropolitana, chamada “grande Porto Alegre”. A opção pela instituição a ser investigada está não só pelo foco nas humanidades no ensino básico, mas também pela formação de professores e professoras e pelo foco no ensino de línguas. Além de um grande investimento nas línguas alemã e inglesa, tendo na sua identidade a marca do ensino de línguas com qualidade e reconhecimento nacional e internacional.

Diante da grande adesão e empenho dos alunos nas respostas de cada uma das dez perguntas, a ferramenta *Word Clouds* (<https://www.wordclouds.com>) será utilizada para criar uma nuvem de palavras com as palavras-chave que darão base para contrastar as respostas do grupo focal, que será dividido em alunos e alunas mono-, bi- e trilingües.

O primeiro tópico que salta aos olhos, diante das três mandalas, é a quantidade de palavras utilizadas. Quanto mais fechada é a mandala de palavras, mais palavras foram utilizadas para responder sobre os sentimentos gerados e os argumentos para tais emoções.

Os alunos monolíngues tiveram como destaque as palavras medo e curiosidade, além de se mostrarem muito apreensivos acerca das intenções dos visitantes, com afirmações como “curiosa e apreensiva por não saber as intenções deles” e “creio que causaria muita estranheza e eu ficaria com medo, pelo menos no início, por ser algo desconhecido. Não sabemos das intenções e os motivos pelos quais vieram até aqui” (sic).

No entanto, a mandala bilíngue, apesar de também ter o medo e a curiosidade como destaques, não apresentam uma preocupação tão grande quanto às intenções dos heptápodes – o que pode demonstrar uma abertura e confiança maior no que é estrangeiro. Assim como seus colegas, os alunos e alunas trilingues entenderam o medo e a curiosidade como possíveis sentimentos durante o contato.

A mandala trilingue tem como destaque também a palavra *comunicar*, que aparece em algumas das respostas recolhidas. A intenção de estabelecer uma comunicação com os heptápodes exalta a característica transcultural desses alunos “acredito que me sentiria com medo, mas tentaria me comunicar e manter um contato pacífico” (sic). Como um recorte do que foi apresentado pelos alunos trilingues, destaca-se “me sentiria um pouco surpreso, pois seria algo de outro mundo totalmente novo, e como é normal do ser humano, eu reagiria ao desconhecido com medo”.

O(a) aluno(a) trilingue em questão, portanto, já entende que o medo faz parte do processo de alteridade, de encontrar-se com o estranho.

Em seguida questiona-se quais, na percepção dos entrevistados, são os objetivos dos heptápodes. Essa pergunta tem a intenção de contrastar diferentes suposições sobre a chegada e testar a hipótese de que estudantes com mais vivências linguísticas estariam mais abertos ao estrangeiro do que estudantes que têm grande contato apenas com a língua materna. A primeira mandala contém, como as duas outras, palavras-chave para o desenvolvimento da questão *terra, planeta, objetivos*. Ainda assim, aparecem, de maneira sutil, palavras como *mal, rico, abundante, destruíram, explorar, natureza, pacíficos*. Dentre os discursos apresentados pelos monolíngues, pode-se perceber duas ideias: uma percepção pessimista dos humanos e dos heptápodes: “Eliminar a vida na terra por prejudicar o sistema do universo com as ações humanas.” e “alertar a espécie humana sobre o mal que fazem para seu planeta, ou apenas acabar com a raça em questão”. *Dominar e ensinar* também são termos presentes entre as respostas. Ambas expõem um entendimento de que uma nova cultura pode tanto dominar, quanto ensinar, dependendo de suas intenções.

Na segunda mandala novas palavras aparecem: *comunicar, comunicação, inteligências, ajuda, estudar, descobrir, conhecer* – ainda assim, *dominar e explorar* repetem-se. Uma visão mais positiva em relação aos heptápodes é ressaltada “na minha percepção, os heptápodes não tem objetivo de fazer mal algum aos seres humanos e ao planeta Terra. Quem sabe eles querem passar ensinamentos, assim como dar uma maior clareza sobre nossa missão aqui na terra”, mas uma visão negativa sobre nossa espécie ainda está muito presente: “matar, pq a humanidade me parece estúpida demais para ser objeto de conhecimento” (sic). Uma hipótese emerge a partir das respostas coletadas: a realidade de insegurança e incerteza em um momento de pandemia e caos. Há, talvez, menos certeza sobre o futuro e menos confiança na capacidade humana – ao lançar luz sob o número

de mortes devido às consequências da *Covid-19* no Brasil. A pesquisa mostrou que o isolamento social provoca solidão, ansiedade e depressão – sintomas que duraram entre 0,25 e 9 anos depois. Outros sintomas como ideação suicida, automutilação e distúrbios alimentares também aparecem como resultado de uma situação como a vivida pelos entrevistados(as).

Por fim, a mandala trilingue ressalta as palavras: *comunicar, buscando, pacíficos* e, em menor escala, *destruir, recursos, entender, espécie, exemplo*. A palavra “pacíficos” aparece com muito mais frequência do que nas outras mandalas. Isso pode indicar que o contato com três línguas, ou seja, diferentes culturas, os tornaram mais abertos ao estrangeiro, resultando em uma visão mais positiva dos extraterrestres. Além de fomentar a teoria do Relativismo Leve, que, segundo a teoria de Sapir-Whorf (RODRÍGUEZ, 1998), define que a linguagem nos molda – podendo, então, ter tornado esses(as) estudantes mais empáticos e positivos frente ao estranho; entende-se essa empática como uma das condições básicas para criação de uma sociedade mais justa, baseada no amor e não no ódio. Ao depararmos com a primeira mandala, saltam aos olhos as palavras: comunicação, traduzir, descobrir, profissionais, entender, comunicar, compreender, resolver, estabelecer, contato, língua, imagens. Já diante de uma leitura mais minuciosa, entende-se que os alunos e as alunas monolíngues, mesmo com suas especificidades e individualidades, entendem que a língua é uma das ferramentas necessárias para a solução do problema “entender seu idioma e conversar” mesmo que, esse processo, para eles pareça demorado: “eu tentaria comunicação com eles para esclarecer essa questão, poderia ser muito demorado, porém é a única forma para entender o motivo da vinda deles à Terra”. A maioria das respostas tem como enfoque a linguagem como ferramenta básica para a solução do dilema.

Em relação à pergunta sobre a relevância da vivência interdisciplinar, observa-se que as palavras mais utilizadas pelos(as) estudantes bilíngues, aparecem vocábulos como: conhecimento, psicólogo, físico, biólogos, cientistas, ciências, ajuda, áreas, químicos. Para eles(as), a união com outras áreas destaca-se mais que a importância da língua. Compreende-se que entendem a língua como uma ferramenta já conquistada, pois há um sentimento de que não será tão difícil entendê-los linguisticamente, mas ressaltam a necessidade de ajuda em outras áreas e de outras maneiras: “Observaria o modo como eles agiriam e tentaria entender suas ações”.

As respostas dos alunos e das alunas trilingües trazem novidades: história, arte, médicos, NASA. Além das palavras já ressaltadas anteriormente: ajuda, física, biologia, entender, áreas, profissionais, cientistas, linguista. Nota-se, portanto, um enfoque maior na relevância das humanidades. O entendimento da história e o aprendizado com ela se faz presente em argumentos como: Tentar um primeiro contato para a compreensão, sem julgá-los, pois, por questões históricas podemos perceber que o julgamento equivocado pode causar muitos danos.

Para finalizar, entende-se que há uma evolução na mobilização de diferentes áreas, comparando as três mandalas. Quanto mais línguas e contato intercultural por eles(as) já estudadas mais mostram a importância da convergência e mobilização de diferentes áreas do conhecimento para a solução do problema.

A seguir procura-se entender as vivências dos(as) entrevistados(as) com problemas e como os solucionaram. Dessa forma, seus discursos por inteiro terão mais enfoque que suas mandalas.

As respostas monolíngues apresentam situações mais cotidianas, “sim, desde trocar um cano no qual não teria ideia do que fazer a consertar a fiação de uma casa, algo bem incomum pra mim. primeiro de tudo eu busquei entender como

funciona, para depois arrumar” (sic) e “em todas as ‘brigui-nhas’ de escola que já estive, precisei ser empática, pensar em como poderia resolver, pensando nas palavras que usaria e de quais formas a pessoa poderia recebê-las” (sic) que mobilizam habilidades importantíssimas como a pesquisa, a análise, o diálogo empático.

Os(as) bilíngues apresentam situações que foram apresentadas a eles(as) no processo de utilização de uma língua estrangeira: “O (escola da pesquisa) realiza simulações da ONU durante o ano, e para participar é necessário ter conhecimento do inglês, geopolítica e história. Não foi um problema, mas foi uma situação em que vi ser necessário ter muito conhecimento de todas as áreas, por mais que o inglês de alguém fosse perfeito, se ele não tivesse conhecimento de história ou geopolítica não poderia argumentar e nem defender o seu país” (sic), mostrando que a língua foi apenas uma das ferramentas mobilizadas para entender uma cultura.

As respostas “trilíngues” ressaltaram experiências de vida que retratam um encontro físico com a cultura estrangeira e a solução de problemas dentro dessa vivência: “Quando eu fui para Córdoba, precisei conversar com as pessoas de lá, então precisei usar meu conhecimento em inglês e alemão para me comunicar e também precisei fazer um esforço a mais para me enturmar, pois tenho dificuldades em conversar e conhecer pessoas novas. Muitas vezes precisei da ajuda de amigos, que me ajudaram a solucionar”; “Todas as aulas de alemão, se quero me comunicar com minha professora, tenho de fazer isso em alemão (ela não fala português); às vezes, quando quero aconselhar um amigo, tenho que me desdobrar, para lhes dizer algo útil e que os faça se sentirem melhores. Não são tarefas hercúleas, e foram resolvidas rapidamente, mas ainda assim me desafiam a cada vez”; “Uma vez quando eu fiz um intercâmbio para a Europa houveram conflitos culturais e tivemos que utilizar da so-

ciologia, geografia e também da empatia para que pudéssemos compreender um ao outro” (sic), trazendo à luz o quanto alunos(as) trilingües entendem de maneira palpável o contato com o estrangeiro, devido às oportunidades proporcionadas pelo processo de aquisição de uma ou duas línguas adicionais.

Todos(as) trouxeram experiências que para eles(as) foram relevantes, mas em termos de experiências de vida com uma nova cultura é notável a importância de viagens e intercâmbios internacionais para os(as) entrevistados(as) trilingües.

O fim é o começo: considerações finais

A História de sua Vida de Ted Chiang serviu como norte para uma pesquisa que revelou contrastes entre adolescentes, cujos níveis de contato com línguas adicionais são diferentes. Assim como o proposto pelos objetivos que estavam em consonância com a pergunta “Quais são as diferenças e semelhanças na solução do problema apresentado pelo conto *A História de Sua Vida* de Ted Chiang, por falantes mono-, bi-, e trilingües?” a análise mostrou-se fundamental para destacar a abrangência da visão de mundo de alunos(as) que têm contato com línguas adicionais e alunos(as), cujo contato é mais escasso.

O entendimento da questão transdisciplinar, fortemente intrínseca ao conto, foi crescendo conforme o contato dos(as) aluno(as) com línguas adicionais e o medo do encontro com os visitantes – aqui faz-se um paralelo com o estrangeiro, o diferente – foi aumentando diante das respostas de falantes mono- e bilíngües.

As experiências dos(as) alunos(as) com programas como o *MUN*, intercâmbios e contatos presenciais com falantes da “língua alvo” foram decisivos para a criação da solução do problema estabelecido pelo conto – lembrar, compreender, aplicar, avaliar e, então, criar mostraram-se capacidades mais presentes naqueles(as) que utilizam três línguas. Para além da solução do

problema, a capacidade de argumentação desses(as) alunos(as) trouxe mais exemplos, especificidades e complexidade.

Os conceitos transculturalidade e transdisciplinaridade ainda não estão incorporados no vocabulário de estudantes e apenas algumas nuances da sua importância aparecem em seus discursos, mostrando-nos a importância de trabalhar essas competências para que o processo de ensino e aprendizagem vá ao encontro do proposto pela BNCC e por metodologias como a ABP e STEAM, que se tornam indispensáveis para o futuro da humanidade.

Entretanto, o ensino humanizado da instituição pesquisada, forma alunos(as) que propõem a empatia como centro da narrativa. A empatia é uma habilidade base para a construção de competência como cooperação, pensamento crítico, solução de problemas complexos, gestão de pessoas e inteligência emocional. Essa capacidade já é e será essencial para um futuro em que a administração de dados e a inteligência artificial poderão controlar o que pensamos, o que comemos, o que compramos, como nos posicionamos. Em uma realidade pandêmica é efervescente a relevância da seleção entre notícias falsas e notícias comprovadas cientificamente, por exemplo. Esses(as) estudantes estarão, em um futuro próximo, trabalhando em empresas que promovem o recolhimento e a administração de dados pessoais para fins lucrativos e precisarão ser empáticas, éticas e solucionar dilemas de maneira a cooperar com estrangeiros – também precisarão da inteligência emocional para controlar o quanto as mídias sociais podem controlar nossa vida, evitando a visão pessimista apresentada pela pesquisa.

Conclui-se, ainda, que a aprendizagem de línguas estrangeiras é ferramenta essencial para solucionar problemas de uma forma mais transcultural e transdisciplinar – mas a força das habilidades socioemocionais deve permanecer no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. É impossível construir um

futuro em que a inteligência emocional não esteja presente, seja em português, inglês, alemão, etc. Assim como Louise, na história da vida dela, que mobilizou seus conhecimentos linguísticos, sua inteligência emocional e manteve sua mente aberta para transcender suas ideias entrelaçando-as com os conhecimentos de Gary, os(as) estudantes devem ser capazes de olhar para si e para o mundo como uma só narrativa, em que eles(as) são os(as) protagonistas capazes de resolver problemas em pequena escala (vida pessoal) e grande escala (vida em sociedade). Este estudo tem potencialidades para contribuir com pesquisas futuras, em que o trabalho com a solução de problemas complexos utilizando-se do plurilinguismo seja analisado, diante de estudos de casos, e aplicado de maneira efetiva em instituições de ensino.

Referência

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2020.

CHIANG, Ted. **A História da sua Vida e Outros Contos**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2002.

CHOMSKY, Noam. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução Marco Antônio Sant’Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005 (2000).

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1975.

DEUTSCHER, Guy. **Im Spiegel der Sprache: Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht?** Munique, Alemanha: C.H.Beck, 2000.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências**. Sociais e Humanas. Brasília DF: Liber Livro, 2005.

LEFFA, J. Vilson (org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006.

ALLGAYER, P.; GOLDMEYER, M. C. • Os *aliens* chegaram! Linguística como indicativo para a sofisticação no uso de competências e habilidades necessárias...

MATURANA, H. Reflexões sobre o amor. In: MAGRO, C; GRACIANO, M; VAZ, N. (orgs.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. Cortez; Brasília. UNESCO, 2000. p. 38.

MUNHOZ, Antonio Siemens. **Aprendizagem Baseada em Problemas**: Ferramenta de apoio docente no processo de ensino aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

RODRÍGUEZ, Alfredo. Universalismo e relativismo linguístico. **Revista Philologia**. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/11/02.pdf>>. Acesso em: jul. 2019.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. PUCSP. **Constr. psicopedag.**, v. 26, n. 27, São Paulo, 2018

SHEPHERD, Jack. **Arrival**: Linguist behind film talks speaking to aliens and how Donald Trump is affecting language. The Independent, 2017. Disponível em: <<https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/films/features/arrival-jessica-coon-linguist-amy-adams-donald-trump-language-a7640106.html>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

UN, The World Economic Forum. **The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution**. 2019. Disponível em: <<https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

PARTE III

Refletir, ouvir,
dialogar, debater!

As vozes da argumentação: todos em debate

Cesar Daniel Damaceno Júnior¹

Marguit Carmem Goldmeyer²

“Sempre vejo anunciados cursos de oratória.
Nunca vi anunciado curso de escutatória.
Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil [...]”

Rubem Alves

Para início de conversa

O desenvolvimento das capacidades argumentativas aliado ao exercício da empatia tem se apresentado como um desafio corrente nas aulas de língua portuguesa, quando o assunto é a dissertação e a argumentação.

Tal fato se deve, principalmente, à ansiedade e necessidade por parte dos alunos de fazer prevalecer a sua opinião, muitas vezes embasada no senso comum e na difusão – por vezes perigosa – de informações via meios digitais, distanciando-se cada vez mais da atividade de “ouvir” o outro.

¹ Cesar Daniel Damaceno Júnior, especialista em Língua Portuguesa e Literatura, professor no Colégio Bonja – Joinville/SC. E-mail: cesar.damaceno@ielusc.br

² Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia – São Leopoldo, professora no Instituto Ivoti. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoticom.br

Com relação ao processo do dialogismo, Gadotti (2006) ressalta que

A palavra ‘dialética’ expressava um modo específico de argumentar que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando, assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese) (GADOTTI, 2006, p. 15).

A partir dessa análise e da observação realizada nas atividades relacionadas ao Projeto “Todos em Debate”, sentiu-se a necessidade de buscar metodologias e práticas que visassem qualificar o processo de argumentação na oralidade dos alunos adolescentes matriculados no nono ano do ensino fundamental de uma instituição de ensino particular, situada no norte catarinense, principalmente no que se refere à empatia e ao respeito do posicionamento e da voz do outro.

O Projeto “Todos em Debate” inspira-se no programa alemão “*Jugend debattiert, Jovens em Debate*” – projeto escolar criado na Alemanha, em 2001, que oferece uma oportunidade para a aplicação de conhecimentos linguísticos de modo concreto, comunicativo e eficiente. Além disso, o programa promove o treino de competências comunicativas fundamentais para a vida futura: o aprendizado da escuta com atenção e empatia, o comentário sobre as opiniões alheias, e a formulação e justificativa das próprias opiniões.

A fim de preparar os alunos para o evento, ocorrido em julho de 2019, promoveram-se algumas atividades práticas de sensibilização de escuta e exercício da argumentação, mediante estratégias preestabelecidas pelo programa alemão, com adaptação à realidade local.

Dessa forma, a partir de uma pesquisa naturalista – em que se aplicou uma sequência didática voltada ao desenvolvimento das habilidades de argumentação e empatia, com foco na oralidade – buscou-se investigar a capacidade de escuta dos alunos com base nas teorias do dialogismo, da retórica e da

argumentação, alicerçada também na Base Nacional Comum Curricular.

Aquecendo a voz argumentativa

A prática da oralidade configura ato intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, as figuras do professor e do estudante, com frequência, se alternam entre ouvinte, falante – “ensinante”, “aprendente”. Tal retrato constitui foco de discussões quando o assunto se refere às metodologias ativas de ensino e à mediação da aprendizagem.

Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse tipo de aprendizagem, que o mediado aprenda por si só (GARCIA; MEIER, 2011, p. 72).

Nesse contexto, a mediação das atividades orais em sala de aula, além de proporcionar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à comunicação oral e à produção escrita, busca estimular o senso crítico e o aprendizado de conceitos fundamentais às áreas do conhecimento, como pesquisa, análise, interpretação e criticidade.

Em se tratando das práticas orais nas aulas de língua portuguesa, o debate regrado, modelo argumentativo essencialmente oral, vincula-se à modalidade escrita a fim de constituir-se um gênero de texto, ou seja, é necessário registrar, anotar, pesquisar para produzir a argumentação eficaz para o enfrentamento de opiniões.

Percebe-se, então, que os estudantes adolescentes não mostram capacidade e tampouco habilidade para o respeito ao momento de fala do oponente, da percepção das características dos meios linguísticos próprios da linguagem oral.

Assim, a fala de Rubem Alves (1999) ao afirmar que era comum o anúncio de cursos de oratória, porém, havia carência de momentos para o exercício da “escutatória”, pois, segundo ele, “escutar é complicado e sutil”, reflete o cenário em que ocorrem as discussões acerca de quaisquer temas de cunho atual e polemizado.

Parte disso se dá, claramente, pela ingenuidade dos discentes em entender que a fala do outro é fundamental para a sua argumentação, para o exercício da sua criticidade.

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica (FREIRE, 2002, p. 17).

A partir dessa reflexão, observa-se a importância do professor mediador na superação da distância entre senso comum e senso crítico, fundamental para a argumentação, para a pesquisa e para exercício da curiosidade e do pensamento crítico.

Nessa perspectiva, a partir da aplicação de estratégias de preparação para o evento “Todos em Debate”, observou-se a necessidade de uma investigação acerca da problemática que envolve o adolescente-estudante: a capacidade de ouvir o outro para desenvolver a argumentação e a empatia e, assim, sintetizar o seu argumento.

Aplicaram-se as atividades junto aos alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola particular situada na região norte catarinense. A escola, referendada pela comunidade como um colégio de excelência, atende a famílias tradicionais da sociedade joinvilense, configurando um público-alvo de relevante poder aquisitivo e com acesso natural à informação e à cultura. O foco da pesquisa desenvolvido consistiu em buscar respostas para o seguinte questionamento “De que forma o pro-

fessor pode desenvolver nos alunos as habilidades de comunicação e argumentação oral utilizando-se da metodologia ativa do debate?”

Dessa forma, caracteriza-se a presente pesquisa como pesquisa-ação, em virtude da necessidade de intervenção do professor-mediador nas situações de dialogismo. Ao considerar-se a pesquisa-ação com viés participante, ela corrobora o desenvolvimento das práticas sob a perspectiva da mudança de comportamento e reflexão acerca da postura de escuta e fala na situação do debate, já que a dificuldade da escuta e a empatia na aceitação do argumento do opositor configuram numa necessidade de resolução de tal problemática.

A pesquisa de cunho naturalista pauta-se na análise e intervenção no próprio local onde os fatos acontecem, com o intuito de captar os sentidos que os sujeitos envolvidos na prática constroem sobre aquilo que compreendem e sobre suas ações a partir da compreensão. Embora não se trate de uma comparação de realidades e atores, apresenta como perspectiva a análise da unidade complexa e dinâmica na sua totalidade, pela concepção de seus sujeitos (RIVAS FLORES, 2005, p. 77).

Ademais, a partir do desenvolvimento das atividades relacionadas à preparação para o debate, e a sequência didática, observou-se a necessidade de compreender o processo de empatia, análise e argumentação dos alunos envolvidos na pesquisa.

Diálogo entre literatura e argumentação

A aplicação da sequência didática surgiu como ferramenta para o fechamento da leitura da obra literária “Capitães da Areia”, cujo enredo levantou indagações nos estudantes a respeito da situação dos meninos em condição de rua e sua vulnerabilidade social. Tais questionamentos suscitaram a criticida-

de e a polarização entre a culpabilidade e a inocência dos “Capitães”.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2002, p. 15-16).

Dessa forma, sugeriu-se a análise reflexiva do comportamento do personagem “Pedro Bala”, protagonista do livro. A partir disso, a turma dividiu-se em grupos, cuja formação se dava em pares com impressões positivas a respeito da pergunta norteadora e pares com apontamentos negativos. Após a dinâmica do *brainstorm com post-its*, os alunos levantaram aspectos positivos e negativos a fim de elaborar sua argumentação.

Outro fator importante que justifica a aplicação da atividade foi a percepção da necessidade do trabalho com a escuta e a argumentação. Acredita-se que, com o embasamento da leitura do livro, os alunos puderam fortalecer sua argumentação a partir da narrativa do protagonista. Assim, optou-se pela aplicação do debate regrado, na modalidade pública, inspirado no Programa “Todos em Debate”, para o qual os alunos já haviam treinado e realizado uma prática.

Debater é uma atitude fundamental no processo de escolarização. No entanto, é preciso ensinar os alunos a fazerem isso de forma adequada, caso contrário, pode-se tornar um momento apenas de apresentação de “achismos” infundados. [...] os estudantes devem ter o preparo dos argumentos de maneira lógica e racional, na defesa do posicionamento (CAMAROGO; DAROS, 2018, p. 51).

A prática da argumentação sugere questionamento, indagação, pesquisa. Sem esses fatores, o debate corre o risco de se tornar um momento apenas de veiculação do senso comum

e de falácias. Por isso, a necessidade da coordenação e orientação do planejamento da execução da atividade e da preparação dos alunos, com embasamentos teóricos, fontes de pesquisa confiáveis e, acima de tudo, exercício da prática de escuta e contra-argumentação.

Dentre as técnicas argumentativas empregadas pelo enunciador para formular o seu dizer, mobilizado por coerções genéricas e situacionais, destaca-se o uso de construções próprias da argumentação que se configuram sob a forma de construções interrogativas, pessoais e impessoais (MASSMANN, 2017, p. 110).

Em se tratando de uma prática dialógica, fomentada pela instabilidade da exposição em público e a necessidade de persuadir o oponente para a análise, reflexão e possível aceitação dos pontos de vista e posicionamentos, é louvável que o educando se mostre numa condição psicológica tensa, afinal, não se trata de um texto escrito.

Adotando o pressuposto do dialogismo na linguagem e da polifonia do texto, a oralidade e a escrita podem ser investigadas não apenas da perspectiva da diferença, mas também da perspectiva da semelhança, do compartilhado (KLEIMAN, 2014, p. 29).

Nesse sentido, constata-se a dificuldade encontrada pelo aluno adolescente em associar a argumentação escrita à argumentação oral, motivo pelo qual se faz necessária uma leitura e análise crítica aos programas e currículos da disciplina de Língua Portuguesa.

O diálogo como construção retórica do pensamento crítico

Não há debate, discussão ou desenvolvimento do pensamento crítico sem que haja o confronto de ideias, pensamentos e pontos de vista. O diálogo é o campo para a sementeira da retórica e a florescência da argumentação.

Nesse sentido, é imprescindível que se retome uma reflexão teórica acerca dos princípios que embasam esta pesquisa: o dialogismo, a retórica e a argumentação.

Diálogo e pensamento crítico

O diálogo é a base do princípio argumentativo, ou seja, não há persuasão, não há retórica e não há desenvolvimento de pensamento crítico dissociado da produção dialógica.

A prática do debate regrado, por sua vez, preconiza a escuta e a resposta, ou seja, a dialética, conforme afirma Gadotti (2006):

Para Platão [...] a dialética era uma técnica de pesquisa que se aplicava mediante a colaboração de duas ou mais pessoas, procedendo por perguntas e respostas. O conhecimento deveria nascer desse encontro, da reflexão coletiva, da disputa e não do isolamento (GADOTTI, 2006, p. 16).

Por outro lado, observa-se a dificuldade persistente no aluno adolescente em ouvir, refletir e produzir a sua argumentação com base no posicionamento do interlocutor. O anseio por fazer valer o seu argumento pelo simples fato de se sobrepor ao adversário compromete a qualidade da elaboração do pensamento crítico, haja vista o desafio em perguntar e responder de forma ética e empática.

Nesse sentido, Liberali *et al.* (2018, p. 43) ressaltam que

Saber questionar e saber responder são práticas que assumem e nos fazem assumir posicionamentos ideológicos e que, por si, nos tornam agentes responsáveis e responsivos. Responsabilidade e responsividade são, antes de tudo, aspectos definidores das relações eu-outro (LIBERALI *et al.*, 2018, p. 43).

Dessa forma, a responsabilidade da escola em oferecer espaços no seu currículo para o desenvolvimento e aprimoramento do diálogo se mostra fundamental para o exercício da cidadania, em que pese a relevância da prática escrita da argumentação. Logo, segundo Gadotti (2006, p. 158), “Para a pe-

dagogia dialética a questão central da pedagogia é o homem enquanto ser político, a libertação histórica, concreta, do homem contemporâneo”.

Por isso, a habilidade argumentativa, com base na empatia e no respeito, fundamenta o exercício do pensamento crítico e a formação do cidadão interventor na sociedade.

A retórica argumentativa

Desenvolver a argumentação nas aulas de língua portuguesa, principalmente, consiste num desafio em tempos de hiperconectividade. É fato que a universalização do acesso à informação, embora apresente elementos positivos ao desenvolvimento do raciocínio crítico, por outro lado, reforça a existência de uma faixa etária alienada e desassociada dos fatos e problemáticas sociais.

Ademais, se não há vez para o contraditório e para o confronto de ideias e a permanência do senso comum nos debates e momentos de diálogos coordenados no espaço escolar, o pensamento crítico se mostra comprometido, ou seja, não há reação entre locutor e interlocutor. Nesse sentido, Massmann fundamenta que

[...] é no espaço da controvérsia que o ato de argumentar se consolida, à medida que se estabelece a relação entre os interlocutores, ou seja, à medida que se considera o interlocutor como um sujeito capaz de agir e reagir face aos argumentos que lhe são apresentados (MASSMANN, 2017, p. 36).

Outrossim, Liberali *et al.* (2018) ressaltam a importância da argumentação como meio para o desenvolvimento do pensamento crítico no espaço da educação escolarizada, haja vista que, para parte dos estudantes, a escola é o ambiente exclusivo de fomento à informação e ao desenvolvimento da dialética; afinal, a argumentação pode ser vista por dois vieses: o da persuasão e do compartilhamento de significados.

No que se refere a esse compartilhamento, à produção de significados no ambiente escolar, cabe ressaltar o papel da empatia e do respeito entre os sujeitos envolvidos no processo de argumentação, especificamente relacionado à estratégia do debate regrado. Sob essa perspectiva, Liberali *et al.* (2018, p. 39) adiantam que

[...] a característica essencial da ética do cuidado está na atenção receptiva – aquela que nos coloca abertos a ouvir o outro e a refletir sobre suas experiências. [...] Para que um encontro seja ‘cuidadoso’, é preciso haver reciprocidade, de modo que aqueles que compartilham do espaço da escuta sejam capazes de dar, tanto quanto de receber (LIBERALI *et al.*, 2018, p. 39).

Nesse ponto, a pergunta norteadora desta pesquisa se fundamenta. A incapacidade do exercício da escuta compromete de forma relevante o processo argumentativo e dialógico, promovendo a manutenção do senso comum como argumento e verdade. Assim, Liberali *et al.* (2018, p. 40) ainda reforçam que “[...] sem cuidado não há escuta, sem escuta não há diálogo, sem diálogo não há crítica, sem pensamento crítico não há protagonismo, sem protagonismo não há transformação e comprometimento social.” Ou seja, muitos dos cenários sociais contemporâneos surgem da incapacidade do desenvolvimento do pensamento dialógico.

De forma análoga ao texto oral, Massmann (2017) afirma que a organização da retórica argumentativa só se consolida a partir da argumentação, conseqüentemente na exposição e sustentação de uma tese, cujos argumentos constituem provas para as hipóteses levantadas; assim, há a conquista do auditório, por conseguinte, a eficácia da persuasão.

A função da língua portuguesa no desenvolvimento do pensamento crítico

Ao se discutir sobre a função da língua portuguesa na sociedade, é inevitável não tratar do letramento argumentativo como meio para o desenvolvimento da criticidade.

Conforme afirma Kleiman (2005, p. 5), “‘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 em todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”. Nesse sentido, percebe-se claramente a evidência da escrita como foco do ensino-aprendizagem da língua materna na escola básica, em detrimento – muitas vezes – das práticas de oralidade, fundamentais para o exercício da cidadania e da prática crítica de análise social. Por isso, ainda salienta Kleiman (2014, p. 27) que

Nas concepções que privilegiam o estudo do letramento independentemente das práticas discursivas nas quais a escrita está integrada, a prática de letramento focalizada é aquela que leva à produção de texto tipo ensaio [...], justamente aquele texto que mais se diferencia da oralidade, particularmente o padrão da oralidade é o diálogo (KLEIMAN, 2014, p. 27).

Ou seja, a dificuldade dos adolescentes em ouvir, refletir e responder ao questionamento alheio com empatia e respeito se dá, inevitavelmente, pela lacuna deixada no ensino da língua portuguesa, quando se trata da produção oral em sala de aula, já que o texto escrito tem lugar garantido nos planejamentos e planos de aula; afinal, a relação entre oralidade e letramento não configura antagonismo, configura-se a complementariedade.

Outrossim, os chamados “eventos de letramento” precisam, definitivamente, permear os currículos e planejamentos do ensino da língua portuguesa, já que se caracterizam por atividades que simulam a vida social, envolvem mais de um participante e seus saberes desenvolvidos, além de mobilizá-los de

maneira adequada, em momentos oportunos, visando a interesses em comum (KLEIMAN, 2014).

Nesse viés, justifica-se mais uma vez a aplicação do Projeto “Todos em Debate”, cujo objetivo se pauta na construção da argumentação e do processo de oralidade a partir de tema social pertinente à reflexão coletiva, no intuito de desenvolver, também, a empatia, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular.

A contribuição da bncc para a argumentação

A Base Nacional Comum Curricular, documento publicado pelo Ministério da Educação em 2017, apresenta um novo olhar sobre a educação básica brasileira no tocante ao planejamento e matrizes curriculares. Dessa forma, aspectos inovadores em relação ao ensino merecem destaque, como as dez habilidades a serem implementadas junto às áreas do conhecimento. No que diz respeito à pesquisa, cabe uma reflexão sobre duas dessas abordagens: a argumentação e a empatia.

A competência argumentativa

A criticidade e o letramento argumentativo conquistaram espaço junto ao currículo do ensino básico, em virtude da valorização da defesa do ponto de vista a partir da análise de problemas sociais, de forma a se utilizarem diferentes linguagens para a expressão e compartilhamento de informações, ideias e sensações em diferentes contextos, buscando a cooperação na resolução de situações-problema.

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 (BRASIL, 2017, p. 9).

Percebe-se o movimento existente para a inovação efetiva das estratégias metodológicas que envolvem o ensino de língua, cada vez mais aproximando o sujeito da capacitação para habilidades argumentativas, com intuito de análise e intervenção social.

A competência da empatia e cooperação

Entre as inquietações que embasaram a pesquisa, efetivamente observa-se a dificuldade do aluno adolescente em exercer a escuta reflexiva e o respeito ao posicionamento alheio, ou seja, a habilidade da empatia precisa, de forma urgente, ser trabalhada junto ao público-alvo a quem se aplicou o projeto.

A Base, também de forma inovadora, propõe um olhar atento ao respeito mútuo e à capacidade de exercer a alteridade e a empatia, no contexto da argumentação:

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 (BRASIL, 2017, p. 10).

Nesse sentido, Liberali *et al.* (2018, p. 41) reforçam que

[...] Assumir responsabilidade ética pelo outro implica comprometer-se com a criação de espaços seguros que promovam práticas discursivas dialógicas e que potencializem as oportunidades para que todos possam agir e ocupar posicionamentos múltiplos. [...] Daí a relevância da argumentação como diálogo (LIBERALI *et al.*, 2018, p. 41).

Acredita-se, a partir das leituras e observações do cenário social atual, que o desenvolvimento da habilidade da empatia é, cada vez mais, necessário e urgente nos ambientes escolares. A visão empática e a aplicação de estratégias metodológicas que busquem promover o respeito e o diálogo vão além das letras e números ou conjugações verbais; é algo que constitui o

aluno como sujeito interventivo na sociedade, na defesa e entendimento dos direitos humanos e individuais.

Vozes e escutas – percurso prático de argumentação

A partir da aplicação de estratégias de preparação para o “Todos em Debate”, observou-se a necessidade de uma investigação acerca da problemática que envolve o adolescente-estudante: a capacidade de ouvir o outro para desenvolver a argumentação e, assim, sintetizar o seu argumento.

Na primeira atividade preparatória, ao dividir os alunos em grupos a fim de observar a postura do oponente, ouvir sua descrição a respeito de tema diverso e, posteriormente, realizar o próprio relato, constatou-se a incapacidade de manter a atenção, a observação e a audição, bem como a persistência da inquietação e da impaciência, além da distração.

Tendo em vista a abordagem tecnológica constante, o fácil e imediato acesso à informação e a veiculação de opiniões prontas e difundidas globalmente, acredita-se que parte da inquietação e impaciência dos adolescentes-estudantes origina-se dessa atmosfera. A partir da realização da dinâmica, percebeu-se que há uma problemática justamente no que diz respeito à interface: não houve comunicação eficaz no exercício da escuta.

A principal implicação referente à problemática consistiu na propagação do senso comum e da argumentação baseada em falácias e sem conhecimento científico ou análise argumentativa.

Assim, o principal desafio, acredita-se, é exercitar a capacidade de ouvir, compreender, relacionar e desenvolver a argumentação oral e, conseqüentemente, escrita. Por isso, objetivou-se, a partir do trabalho com essa problemática, desenvolver a capacidade de escuta atenta e crítica, na busca pelo desenvolvimento de uma argumentação coesa e coerente, com base no conhecimento científico.

As atividades relacionadas à sequência didática, cujo embasamento justifica esta pesquisa, surgiram da necessidade de intervir em aspectos já observados anteriormente nas aulas de língua portuguesa junto ao nono ano do ensino fundamental, especificamente nas aulas de produção de texto.

Outrossim, o objetivo principal da aplicação das atividades consistiu em promover o exercício da argumentação por meio das regras do debate regrado público, inspirado no programa “Todos em Debate”, a partir da leitura da obra literária “Capitães da Areia”, junto a uma turma de nono ano, composta por 35 alunos da faixa etária entre 13 e 15 anos.

Algumas inquietações motivaram a investigação; entre elas:

- a. Dificuldade no exercício da habilidade da escuta;
- b. Despreparo para o debate de ideias;
- c. Problemas para exercitar a capacidade argumentativa;
- d. Desrespeito ao argumento/opinião do outro;
- e. Obstáculos para a síntese de ideias (coesão e coerência textuais).

Dessa forma, optou-se por aplicar o projeto em uma turma específica, cujo rendimento e eventual capacidade de argumentação se mostrava mais pujante e também por apresentar maior rendimento qualitativo e quantitativo se comparado às demais turmas.

Caminhando com os Capitães e reconhecendo os protagonistas

A primeira aula de aplicação da sequência consistiu em propor a definição de posicionamentos acerca dos personagens da obra, mediante a divisão em grupos entre aspectos positivos e negativos; essa ação teve como estratégia o *Brainstorm* com *post-its*. Posteriormente à exposição de pontos favoráveis ou não aos personagens de Jorge Amado, pediu-se que todos respondessem à pergunta: *Pedro Bala pode ser considerado vítima da*

sociedade? A partir da exposição de posicionamentos, promoveram-se microdebates explorando pontos positivos e negativos do protagonista da obra. Nesse contexto, organizou-se a atividade a partir da seguinte estratégia: fala inicial: 1 minuto para cada lado; fala livre: 3 minutos para cada lado, e fala final: 2 minutos para cada lado.

Definindo os papéis no processo argumentativo

Sob essa perspectiva, tendo já fundamentação teórica (leitura do livro) e análise crítica (microdebates), constatou-se a necessidade de revisitar as diretrizes propostas pelo programa “Todos em Debate”, haja vista a realização do debate regrado público sobre a temática do abandono infantil. Sendo assim, retomados os critérios de participação, as orientações específicas de argumentação oral e a definição dos participantes, definiram-se as equipes de avaliação: Juiz Argumentativo; Juiz Linguístico; Juiz Leigo – professor convidado. Ao primeiro, coube a responsabilidade de avaliar a capacidade argumentativa do debatedor, fundamentada na leitura da obra e na leitura de mundo acerca do tema. O Juiz Linguístico responsabilizou-se pela análise da coesão e da linguagem utilizada, e, por fim, ao Juiz Leigo coube a missão de avaliar a capacidade argumentativa a partir da perspectiva de ouvinte, ou seja, sem conhecimentos específicos sobre a obra e sobre o ensino dos gêneros textuais, compreender de forma global o objetivo e o nível de argumentação dos alunos.

Voz e vez: a prática do debate

Definidos os debatedores e a equipe de avaliação, distribuíram-se os materiais e orientações para o julgamento do debate, que se deu com a seguinte metodologia: fala inicial – 8 minutos para cada lado: SIM (2 minutos para cada participante), NÃO (2 minutos para cada participante); fala livre – 10 minu-

tos alternados entre SIM e NÃO, e fala final – 4 minutos para cada lado: SIM (1 minuto para cada participante), NÃO (1 minuto para cada participante).

Posteriormente, divulgou-se o resultado a partir do julgamento realizado pelos juízes constituídos, com as devidas justificativas.

Considerações finais

Como professor de língua portuguesa há quase vinte anos e mais ligado à área de redação nas últimas temporadas, percebo que a oralidade e o exercício da argumentação oral ainda se distanciam dos currículos e processos pedagógicos. Ou seja, o papel e a escrita ainda são protagonistas nas aulas de língua portuguesa, haja vista os exames de ingresso às universidades e a famigerada preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Ao observar o comportamento dos adolescentes nos momentos em que precisavam, de forma rápida, perguntar e ouvir respostas dos pares, surgiu o questionamento que norteia esta pesquisa: “De que forma o professor pode desenvolver nos alunos as habilidades de comunicação e argumentação oral utilizando-se da metodologia ativa do debate?”, sendo que estávamos na preparação para um evento em que a argumentação, a capacidade de articulação dialógica e a empatia seriam as habilidades-chave para o êxito do processo.

O principal aspecto observado foi a incapacidade de se exercer uma escuta atenta e empática à fala do outro; por sua vez, a réplica, o comentário, a observação e a retomada também se comprometeram, pois a atenção era o ingrediente que faltava àquele momento. A partir daí, buscou-se, de forma mediada, promover situações em que esse processo pudesse ser qualificado. No entanto, analisou-se que esse ainda representa um percurso longo a ser percorrido. Não se pode esperar que o

aluno adolescente, com quatorze ou quinze anos, possa, de imediato, reconfigurar sua postura e comportamento sem que interferências sociais, familiares, e por que não dizer, de acesso à informação confiável, comprometam seu desenvolvimento. Nesse sentido, cabe ao professor estabelecer estratégias de mediação e inserir a argumentação oral em seu planejamento.

Essa é a consideração possível no momento: há que se promover – desde o ingresso à educação formal – momentos em que prevaleçam a escuta, o diálogo, o respeito à fala alheia, a promoção da reflexão, da contra-argumentação e, principalmente, da empatia.

Enquanto estivermos com os educandos como meros receptores de informação e replicadores de opiniões já estabelecidas pelo meio social do qual fazem parte, o processo de argumentação permanecerá frágil e vulnerável às falácias e ao senso comum.

Creio que esta pesquisa é relevante pelo entendimento de que o desenvolvimento do pensamento crítico não se dá de imediato e com os alunos em processo de transição biológica, a adolescência; são necessários preparação, exercício, letramento argumentativo desde a base.

Quanto a isso, a instituição na qual se aplicaram as estratégias metodológicas que embasam a pesquisa vem se debruçando para dar respostas a essas indagações, seja com atividades em sala de aula, ou com eventos como o “Todos em Debate”, onde se permite o exercício da argumentação com viés na criticidade do aluno em meio à sociedade; afinal, é imprescindível que se crie uma cultura de valorização do diálogo pedagógico, da retórica como valor inerente ao cidadão.

Referências

- ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 1999.
- BOM JESUS/IELUSC. **Projeto Político Pedagógico**. Joinville, 2017.
- BOM JESUS/IELUSC. **Projeto Político Pedagógico**. Joinville, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: ago. 2019.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEWULY, Bernard *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FLORES, José Inácio Rivas. **Profesorado, escuela y diversidad**: La realidad educativa desde una mirada narrativa. Málaga: Aljibe, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002 (Coleção Leitura).
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GARCIA, Sandra; MEIER, Marcos. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba, 2011.
- KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.
- KLEIMAN, Angela B. (org.). **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.
- LIBERALI, Fernanda Coelho *et al.* **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- MASSMANN, Débora. **Retórica e argumentação**: percursos de sentidos na biculturalidade. Campinas: Pontes Editores, 2017.

Leitura e letramento crítico no contexto escolar: veredas em direção à formação de um leitor crítico

Andreia Caroline Schneider¹
Marguit Carmem Goldmeyer²

“Nenhuma sociedade que esquece a arte
de questionar pode esperar encontrar
respostas para os problemas
que a afligem.”

Zygmunt Bauman

As reverberações iniciais

A leitura está presente no cotidiano e é exigida em diversas tarefas sejamos nós professores, administradores, padeiros ou bombeiros. Saber ler, ou não, pode ser um simples fator que nos permite pegar um ônibus com maior, ou menor facilidade, bem como ser o motivo que causa a exclusão do sujeito enquanto cidadão. Saber ler e, acima disso, poder ser um leitor crítico é o que diferencia qualquer sistema educacional daquele que não entende a importância da leitura como formadora do cidadão/senso crítico. Podemos, assim, nos questionar: qual

¹ Bacharel em Turismo pela Universidade Feevale – Novo Hamburgo/RS Graduanda em Licenciatura Letras – Português e Alemão pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – Ivoti/RS. E-mail: schneider.andreia@hotmail.com

² Mestre em Educação pela Unisinos. Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia – São Leopoldo, professora no Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

o papel da leitura e do letramento crítico na atualidade? Certamente significam muito mais do que apenas passar os olhos sobre o escrito.

Sendo a educação um campo tão amplo, a leitura e a formação do pensamento crítico se desenvolvem de forma mais adequada quando se tem como objetivo que a formação socio-cultural e intelectual deve integrar a vida social dos educandos, o que significa que não basta apenas apresentar símbolos ou palavras aleatoriamente – é necessário que eles estejam inseridos no contexto do aluno para então ensinar a interpretá-los. Diante disso, o letramento crítico pode ser uma ferramenta de auxílio para estimular a formação de um leitor sensível, mas que vai exigir que a escola se ocupe da leitura e que ela também esteja preocupada em conseguir que os alunos cheguem a ser membros autônomos e críticos da sociedade. No contexto atual, onde há uma redução nos arquivos impressos e mais espaço para tecnologias, os multiletramentos também devem ser previstos no ensino, pois também são caminhos de formação do sujeito crítico.

Em um posicionamento a favor de práticas discursivas de construção de sentidos pautado no trabalho de Freire, Gadotti, Kleinman e Rojo, por exemplo, acredita-se no letramento como uma possibilidade de extrapolar a leitura e partir para um aprofundamento crítico da realidade como forma de engajar o cidadão no mundo e nas mais diversas transformações sociais. Por acreditar que somente a Educação é o caminho para o desenvolvimento do nosso país, e por concordar que o letramento crítico faz uso da leitura e da linguagem como ferramentas para o desenvolvimento e formação de sujeitos autônomos e conscientes dos seus exercícios de cidadão, o presente trabalho também se apoia em Bauman e na BNCC ao trazer o contexto contemporâneo e a necessidade de um progressivo desenvolvimento do protagonismo, pensamento crítico e autoria.

A presente pesquisa tem como objetivo principal verificar quais as estratégias que estão sendo praticadas nas aulas de Língua Portuguesa em turmas de Nível Médio para efetiva conquista do letramento crítico. Andando no mesmo passo, os objetivos complementares eram verificar se as escolas entendiam o termo e sua urgência, compreender o espaço que o letramento crítico ocupa dentro da escola e o quanto o corpo docente e coordenações são seus aliados. Além da definição dos termos e de sua importância, o trabalho aborda a relevância da leitura e letramento no contexto escolar e a cultura do pensamento crítico no contexto contemporâneo, bem como o pensamento sistêmico. Ao adentrar no Ensino de Língua Portuguesa, lança-se um olhar atento para o professor como mediador, para a BNCC e os multiletramentos. A abordagem metodológica é trazida em sua profundidade a partir da análise dos diálogos com professores e coordenadores, valorizando principalmente as práticas em sala de aula.

Por acreditar que a base do letramento está estritamente relacionada ao engajamento do sujeito com o pensamento crítico alcançado a partir de questões problematizadoras que se concretizam por meio da linguagem e da exposição mediada a situações contextualizadas e sociais, vê-se nessa temática um caminhar muito interessante e relevante.

Leitura e letramento crítico

No percurso histórico, a escrita interage com a leitura pelo processo de decifrar e compreender sinais. Ambas alteraram o funcionamento mental e permitiram ao homem expandir seus pensamentos e aprendizados para além do seu espaço e tempo. O ato de ler tem por princípio a articulação do alfabeto e o conhecimento da palavra. Se pensarmos na origem da palavra,

ler provém do verbo *legere* latino, que também em latim tem a mesma significação. No entanto, muitas vezes a história das palavras nos surpreende. Se consultarmos um dicionário de latim veremos que *legere*, em sua primeira acepção, denotava o ato de colher, juntar, armazenar [...] (YUNES, 2002, p. 69).

Desta forma, não seria errado dizer que a leitura é um caminho para quem quer “colher” conhecimento. Chegando a patamares humanizadores, Pinto (2005) afirma que a leitura vai atualmente muito além da decodificação de signos e símbolos, exigindo que o leitor faça muito mais do que apenas uma leitura. Ele é, portanto, muito mais do que o receptáculo de um saber contido no texto.

Base da construção e compreensão de pensamentos, a leitura é

[...] compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. [...] interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (ROJO, 2009, p. 44).

Para Freire, a importância do ato de ler é de suprema relevância e exige uma compreensão crítica do ato “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” (FREIRE, 1989, p. 9); para tanto, requer-se boa percepção das relações entre o texto e o contexto, uma vez que ambos estão dinamicamente aliados.

O que diz respeito ao letramento crítico?

A partir do estudo bibliográfico foi possível averiguar que o letramento se desarticula de técnicas para compreensão do funcionamento da língua e vem sendo associado a práticas que

estão ligadas à transformação da consciência, e em particular à consciência política e social, de uma forma que os termos “leitura” e “escrita”, sozinhos, não estão. Indo ao encontro do que se verificou no trabalho dos autores supracitados e com base na vivacidade que é pertinente ao letramento crítico, uma de suas características principais é dar espaço e voz ao pensamento dos alunos, para que possam ser responsivos na construção, fundamentação e compartilhamento de ideias. Essa liberdade de ler, ouvir, inteirar-se e pensar propicia a emergência de processos conclusivos e argumentativos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005; PONTECORVO, 2005). Conforme Kleinman, o letramento é uma

prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEINMAN, 2000, p. 238).

Segundo Oliveira (2001), o letramento é um conjunto de práticas que desencadeiam ações de leitura e de escrita. Essas ações viabilizam a análise e estão estritamente relacionadas ao engajamento do sujeito com atividades críticas e problematizadoras que se concretizam por meio da linguagem como prática social. Associado à leitura e ao ensino em geral, em particular à transformação da consciência política e social, o

letramento é a habilidade de ler e usar informação escrita e escrever adequadamente, em uma variedade de contextos. É usado para desenvolver conhecimento e compreensão, para alcançar crescimento pessoal e funcionar efetivamente em nossa sociedade. O letramento também inclui o reconhecimento de números e sinais matemáticos básicos e símbolos no texto. O letramento envolve a integração da fala, compreensão auditiva, e pensamento crítico com leitura e escrita (LANKSHEAR apud BRAHIM, 2007, p. 14).

Uma vez entendido que a formação do ser social e crítico exige constante e contínua aprendizagem, torna-se mais objetivo como o letramento crítico interfere positivamente na formação. Para Baynham (1995),

O letramento crítico necessariamente implica operacionalizar sobre nível da linguagem como prática social; ela envolve identificar o que é problemático, não aceitando a versão tida como garantida. Ela envolve perguntar “por quê?”. Isto também quer dizer que, como prática social, o letramento crítico não existe em um vácuo mas é expresso ou realizado no processo social (BAYNHAM apud BRAHIM, 2007, p. 16).

Muito além de um processo para revelar as verdades de um texto, o letramento crítico é um processo mais amplo e complexo que não pode apenas ser entendido como um ensino mecanizado e descontextualizado de habilidades de leitura e escrita, que já, por si só, são indicotomizáveis. Indo ao encontro de Freire (1989) quando afirma que a *leitura do mundo* precede a *leitura da palavra*, o letramento crítico pode ser a forma de ensinar o leitor a acompanhar e entender como o texto e a leitura estão ligados no mundo.

O letramento crítico no contexto brasileiro

Sabe-se que ouvir e ler são uma problemática da educação brasileira e que de fato, muitas vezes, há esforços em silenciar o aluno, preferindo-os alienados e impedindo seu empenho em aprender. Silva (1983) e Ferrarezi Jr (2014) abordam e concordam que esse silenciamento pode ser um dos responsáveis pelo deficiente senso crítico. Como se não bastasse, há também um desinteresse por parte de alguns alunos em desenvolver a leitura e sua opinião. Seguindo esse raciocínio, é possível compreender que o ambiente escolar é, de fato, um mundo de cultura que enfrenta a problemática supracitada e, por isso, um local propício, em muitos casos o único, para formar e desafiar o aluno.

O mundo da cultura – entendido como esfera da formação, da formação cultural, do cultivo da humanidade e dignidade dos humanos, da “com-vivência” autônoma, livre e respeitosa no trabalho, na vizinhança, no bairro, na cidade, nas relações entre povos, no mundo como morada de todos, como morada humana, *éthos* – é indissociável da reflexão que se faz necessária das questões verdadeiramente significativas da educação, da formação e da escola (COELHO, 2009, p. 17).

Por mais que o papel de formar o cidadão seja historicamente indiscutível e dependa também da vivência familiar, da amplitude do leque cultural e visão de mundo do sujeito, a cultura do aprender e construir um pensamento crítico na escola não é tão clara e objetiva desde sempre.

Assim como afirma Brandão, “a educação é um dos meios de que os homens lançam mão” (BRANDÃO, 2007, p. 11) quando há uma necessidade aparentemente maior. No nosso país, a educação é fruto da história de uma sociedade que define, e que esteve por anos dominada por noções de aprendizagem fundamentadas em pressupostos excludentes. Conservadora, a escola demora a deixar seu lado capitalista de aquisição de informação, o qual ensina apenas a obter sucesso material, para passar a valorizar a obtenção do conhecimento e aprendizado do pensamento crítico. Cattani (2000) faz algumas ponderações ao falar em educação no modo capitalista.

O capitalismo caracteriza-se, na sua essência, por formas mutantes de criação e recriação de desigualdades. O amálgama específico de educação e trabalho produz discriminação, alienação e opressão, não para todos e de forma homogênea, mas para a maioria e segundo múltiplas formas (CATTANI, 2000, p. 144).

Assim, não é impossível pensar na cultura do pensamento crítico sem considerar o poder de alienação e manutenção de poderes que o lado capitalista da educação ofereceu e, em alguns casos, ainda oferece. Para Gadotti (1995, p. 83), “a força da educação está no seu poder de mudar comportamentos.

Mudar comportamentos significa romper com certas posturas, superar dogmas, desinstalar-se”. A força de um país está, sem sombra de dúvidas, na educação; somente um país com cabeças pensantes prosperará.

Muito além da problemática analfabetismo no Brasil, temos a complicação dos analfabetos funcionais. Para Soares (2003), a grande questão está em almejar níveis de alfabetização onde as pessoas leem e escrevem, mas não são capazes de fazer uso do conhecimento na esfera social, o que significa que apenas ensinar a ler e a escrever é insuficiente. Conforme Cagliari,

A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para a qual a professora e a escola não dedicam mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas da escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola; no entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola (CAGLIARI, 1993, p. 173).

A escola precisa ir contra o descaso que o autor menciona, uma vez que um dos objetivos do letramento crítico é o desenvolvimento da consciência crítica que habilita o leitor a questionar e refletir sobre o que, de fato, está exposto no texto.

A escola e o professor como mediadores do letramento crítico

O conhecimento do movimento histórico que desencadeou o contexto atual da leitura com olhar crítico nos possibilita perceber como o convívio efetivo com a escrita e a leitura fazem-se necessários para a formação do leitor crítico, não somente dentro do ambiente escolar. Segundo Vygotsky (1987), somente através da mediação é que se enfatiza a edificação do conhecimento como uma interação mapeada por várias relações. Significa que o conhecimento não resulta de uma ação do

sujeito sobre a realidade, e sim, de um processo de mediação feito por outros sujeitos, que podem muito bem ser os professores e a instituição de ensino. Na BNCC é previsto que o desenvolvimento da leitura e letramento crítico sejam mediados e favoreçam o pensamento crítico e o crescimento pessoal.

Prosseguindo com Soligo, é possível notar que “os alunos devem ver na leitura algo interessante e desafiador, uma conquista capaz de dar autonomia e independência” (SOLIGO, 1999, p. 58-59). Portanto, é importante que a leitura se constitua como uma prática com diversas e claras funções, pelas quais os estudantes podem descobrir que precisam ler não somente para assimilar, mas também para se comunicarem com excelência, adquirir conhecimentos, ampliar os horizontes em relação ao mundo e, também, às questões inerentes à sua ascensão profissional. De acordo com Kuenzer, leitura, escrita e fala não são tarefas escolares que se esgotam em si mesmas, ou que terminam com a nota bimestral. Leitura, escrita e fala “são atividades sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas” (KUENZER, 2002, p. 101).

A Língua Portuguesa, projetos e o letramento crítico

A disciplina de Língua Portuguesa pode ser um mundo em si, mas repensar as práticas para redimensionar as possibilidades de aprendizado na sala de aula pode significar ampliar as perspectivas de desenvolvimento da leitura e letramento crítico, bem como de conhecimento de mundo para o aluno, o que significa que no ensino da Língua Portuguesa, juntamente com o aprendizado de aspectos linguísticos, por exemplo, a aula pode estar planejada para possibilitar que o aluno passe a entender a gramática de forma articulada com o texto, e que problematize a realidade do aluno em relação ao texto lido.

Formar um leitor crítico pode significar construir projetos de letramento que problematizam não apenas a questão de

atribuir sentido às práticas de leitura e escrita efetuadas nas situações de ensino-aprendizagem da disciplina, mas que também reconheçam o contexto social no qual o aluno está inserido, para então ampliar e demonstrar uma situação nova que exige posicionamento.

Sabendo que o ensino não é estático e considerando que a disciplina de Língua Portuguesa tem a possibilidade de abraçar questões além da gramática, para Bakhtin (1986), o sujeito está sempre emaranhado com o seu meio social, sendo ele composto e constituído pelos discursos que o cercam, e as práticas na disciplina nada mais são do que tentativas para alcançar o letramento crítico. É cabível utilizar da fala de uma professora para corroborar o autor: *“trabalhar com séries menores ajuda a entender a construção que o letramento é”*, o que nos leva a compreender que, ao menos em Língua Portuguesa, é importante repensar as atividades considerando uma crescente de práticas, ou projetos, que já deveríamos iniciar antes do Ensino Médio. Segundo Freire (1996), trabalhar desafiando os alunos, para que necessitem ser críticos conforme avançam na formação escolar, trata-se de atuar na construção da autonomia, onde o aluno é capaz de discernir e refletir.

O letramento crítico como cerne da pesquisa

Com a intenção de apresentar uma visão geral acerca do letramento crítico e a formação do leitor crítico, utilizou-se de pesquisa bibliográfica para a construção do embasamento teórico e pesquisa qualitativa, participante e exploratória para aproximação do letramento crítico com a realidade.

A pesquisa foi realizada em escolas de uma rede particular com unidades de ensino em diferentes regiões do Brasil. A rede está ligada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) desde 1924 quando, por ocasião do centenário da imigração alemã no Sul do Brasil, o Sínodo Riograndense

criou seu Departamento de Ensino. Na época, 413 escolas primárias eram atendidas. Em 1938, já eram cerca de 510 escolas em sua área de abrangência. Desde lá, todas as instituições, inclusive as de ensino superior, têm como objetivo promover a Autonomia, o Conhecimento, a Ética, a Humildade, a Solidariedade, entre outros princípios.

Foram elaborados dois roteiros de pesquisa semelhantes: um com questionamentos para professores e, o outro, para as coordenações. Os dois roteiros de entrevista foram semiestruturados justamente para deixar espaço de opinião e conforto para o entrevistado e, também, para poder observar as reações dos indivíduos a cada ponto. A entrevista semiestruturada foi importante, pois, de fato, aspectos corporais e de expressão disseram muito sobre o domínio, ou não, da pessoa sobre o assunto. Acima de tudo, os questionamentos elaborados foram utilizados como norte para a condução das entrevistas.

Foram entrevistados quatro professores e quatro coordenadores, sendo um coordenador do gênero masculino e todas as demais pessoas do sexo feminino. Todos os participantes têm menos de 60 anos e possuem, no mínimo, a graduação concluída. Os anos de atuação na escola variam entre 6 e mais de 25 anos.

Práticas: impulsos para aprendizagem ativa

Buscando compreender os dados coletados, a análise realizada entrelaça a visão de professores e coordenadores com o que permeia o letramento crítico, dando ênfase às práticas propostas pelos discentes.

Questionados sobre quais práticas são apresentadas para despertar o letramento crítico, o destaque perpassa por textos, eventos, saraus, atividades que envolvem a realidade do alunos, em alguns casos até interdisciplinarmente, dando a eles a possibilidade de pensar sobre o seu conteúdo refletido em sua realidade.

Trabalhando a partir de leituras

Considerando a leitura do livro *A Máquina de fazer espanhóis* de Valter Hugo Mãe e aproveitando o dia dos Avós, a proposta trazida pela professora previa falar da velhice, do conceito de família e da solidão, todos aspectos atuais e que vêm sendo ressignificados pela sociedade contemporânea. As produções são escritas na Oficina Literária que a escola oferece, com mediação da professora da disciplina.

Denominada *Autoria Crítica*, a prática foi trazida por uma professora que trabalha com a produção de um artigo, para o qual os alunos precisam determinar um fio condutor que passa os livros do vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e devem posicionar-se criticamente. Exercitando também a autonomia, o fio condutor precisa ser determinado e estudado pelo aluno.

Outra prática proposta, que vai ao encontro da interdisciplinaridade, é a avaliação conjunta com professores de outras disciplinas. A leitura realizada faz parte de um contexto histórico estudado na disciplina de História, por exemplo, e juntos, professores de Português e História, trabalharão e avaliarão as produções solicitadas. O aprendizado é certamente melhor fixado e favorece o conhecimento de mundo, uma vez que assim temos o texto dinamicamente ligado ao contexto.

A prática a seguir não foi nomeada pela professora, mas proporciona um enfrentamento pessoal dos alunos a partir da leitura. A professora salienta que, em alguns livros como São Bernardo de Graciliano Ramos, os alunos percebem e conseguem às vezes transferir o sentimento, neste caso, a depressão de uma personagem para pensar sobre o seu próprio contexto de vida. A professora destaca que, com o Ensino Médio, seria impossível deixar de abrir um espaço e não falar de temáticas que atingem diretamente a vida dos alunos como, por exemplo, alcoolismo, sequestro e maus tratos. Por mais que a obra

literária talvez não destaque essas questões do início ao fim do livro, alguns alunos pedem e enxergam na sala de aula um ambiente para desabafo e conversas construtivas, o que muito aproxima turma, professor e letramento crítico.

O resumo do livro em forma de tópicos é uma prática realizada em uma escola já nos Anos Iniciais e que segue até o Ensino Médio. A proposta reconhece a dificuldade que os alunos têm em fazer boas sínteses e, a partir disso, desenvolvem trabalhos para que os estudantes aprendam a extrair os pontos principais do texto.

O cunho social

Uma extensão da Oficina Literária, prática citada anteriormente, é o declamar comunitário, o qual uniu produções de alunos e se transformou em uma campanha social. Considerando o contexto de pandemia e distanciamento, professora da oficina e estudantes se organizaram para produzir, gravar e divulgar poemas em um carro de som que percorreu diversas ruas da cidade sede da escola. Os poemas não eram apenas o resultado das leituras obrigatórias, mas sim, mensagens de força, alegria e amor em meio ao isolamento. As mensagens também foram comunicadas na rádio local proporcionando outro alcance às mensagens.

Ainda partindo de leituras, aproximando os alunos do mercado de trabalho, mas principalmente fazendo-os ampliar seus horizontes e sair do texto, uma das práticas realizadas propõe trabalhar com a publicidade. Apoiados em obras de Maria Carolina de Jesus e no livro Úrsula de Maria Firmina dos Reis, os alunos refletiram sobre questões sociais e montaram uma propaganda. Ao encontrarem dificuldade no que tange à publicidade, para extrair questões significativas socialmente, a escola abriu portas para profissionais da área auxiliarem no desenvolvimento do trabalho. A proposta, que também abraça a realidade e a

interdisciplinaridade, busca aprofundar a leitura e trazer caminhos de interpretação, questionamento e criatividade.

A oralidade também tem vez

O Sarau de Biblioteca foi uma prática apresentada para trabalhar a leitura de poesia, a oralidade e o posicionamento dos alunos diante de alguns temas e autores. A estratégia buscava desenvolver a crítica a partir do gênero textual, trazendo um olhar mais atento e questionador sobre o texto. Livros de poesia não eram os preferidos desta escola, mas, a partir do Sarau, os alunos precisaram ler para os colegas e compartilhar seu entendimento e inquietações. A professora destaca que o projeto já existe há cinco anos e que foi importante dizer aos estudantes que na poesia não há certo ou errado.

O Sarau de Poesia é uma proposta que envolve teatro, música e literatura. A professora revelou que, muitas vezes, ao ler um determinado texto poético, alguns alunos se envolviam com leitura de uma forma diferente e muito mais prazerosa, do que quando faziam as leituras obrigatórias, por exemplo. Juntar as artes pode aproximá-las dos alunos.

O lúdico como parceiro

Considerando que o lúdico pode dar aos alunos um caminho para melhor argumentação, foi mencionado como prática o julgamento de personagens literários, com destaque para Capitu e Bentinho. A proposta prevê uma preparação com busca de pistas, construção de argumentos, postura e vocabulário para as sessões jurídicas. A atividade faz os alunos perceberem a importância da boa argumentação.

Ainda nessa linha, as entrevistas com personagens literários são propostas para pensar no ocorrido e na temática a partir dos olhos de um personagem secundário na obra, nunca a

partir dos olhos do protagonista. O contraponto pode estar em trazer a questão para a atualidade, ou perceber novos rumos que a história teria tomado, sempre indo além do registrado nas páginas do livro.

A prática denominada Imagens Temáticas almeja fazer o aluno refletir sobre aquilo que a fotografia consegue registrar e expressar sem um texto escrito. Na proposta, as imagens são instrumentos que expressam opinião e sentimento, por exemplo, e o aluno aprende a ter um olhar mais atento para um conteúdo que antes passaria despercebido, ou seria mal interpretado. O entendimento das imagens faz parte do que, por vezes, está dito nas entrelinhas e precisam, portanto, ser consideradas quando desejamos alcançar o letramento crítico.

O que trabalhar com práticas significa para o letramento crítico?

A chave mestre para o despertar está na provocação, ou seja, em disponibilizar uma situação e provocar o aluno para um pensamento contextualizado, útil e crítico, considerando principalmente as diferentes formas de comunicação e textos. A chave reserva, mas que abre as mesmas portas, é o trabalho interdisciplinar que já explora também a transdisciplinaridade, uma vez que em muitas das propostas supracitadas o aluno está envolto em questões que vão além do Português, mas, ainda assim, intencionavam dar a eles a possibilidade de melhorar a argumentação e seu conhecimento de mundo, considerando o conhecimento prévio e o contexto em que o aluno está inserido.

Possivelmente, mesmo sem ser o interesse primário, é perceptível que a intenção das práticas vai ao encontro de uma abordagem mais autônoma.

Vivemos hoje numa sociedade de redes e de movimentos, uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, cha-

mada de “sociedade aprendente”, na qual as consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes. Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes (GADOTTI, 2007, p. 13).

Abrir caminho para o letramento crítico significa auxiliar no desenvolvimento da autonomia e permitir que o aluno se torne sujeito na construção de seus questionamentos e saberes. As práticas destacadas exigem argumentação, criatividade, compromisso, leitura e tomada de decisão, porém, nem todas vêm em uma constante desde os Anos Iniciais, e apenas algumas são interdisciplinares.

Diante das respostas obtidas e do levantamento bibliográfico realizado, para toda a carga e importância que o letramento crítico tem, não estamos nos ocupando dele tardiamente e dando preferência para uma educação conteudista? Será que não poderíamos desenvolver mais estratégias que instiguem o letramento crítico já nos Anos Iniciais? Ainda predominante, embora saibamos que a educação tradicional conteudista é uma fonte de onde nada mais verte, parecemos não enxergar que, assim como Freire (1987) tentou deixar claro, quanto antes o sujeito for iniciado no mundo da criticidade e reflexão, mais cedo a pessoa se torna consciente de seu contexto e reflete sobre o que constitui a sociedade onde vive.

Para um desenvolvimento cognitivo direcionado ao pensamento crítico e reflexivo, o ideal seria cultivar o hábito de conhecer através da indagação, o que, naturalmente, as crianças já são – questionadoras.

As compreensões a partir da pesquisa

As situações de interação entre sujeito e contexto social exigem cada vez mais um progressivo desenvolvimento da autonomia e do protagonismo, o que, no contexto escolar, demanda práticas que estimulem a consciência, apreciem a compreensão e formação de pessoas participativas, reflexivas e críticas.

Ao encontro disso, a literatura e o resultado das entrevistas apontam para a mesma direção – o letramento crítico enfoca em oportunidades para o desenvolvimento da emancipação do pensamento, o engajamento social e o exercício da cidadania, porém, ainda é considerada uma temática ousada e com grande potencial para ser explorada e difundida. Às coordenações e, posteriormente aos professores, a carência principal está no aspecto de saber o que o letramento crítico significa e necessita para ser eficiente de fato, bem como no que tange à sua potencialidade e urgência.

Conhecendo um pouco melhor ao dar forma às atividades propostas pelos professores nas escolas, acabamos por não confirmar a hipótese de que as escolas estariam enfatizando apenas práticas ligadas à escrita para alcançar o letramento crítico. A análise das entrevistas converge com o embasamento teórico e indica que as escolas estão trabalhando com práticas no nível da complexidade, buscando o desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação de formas contextualizadas que extrapolam o mundo da escrita e leitura.

Mesmo não sendo o foco da pesquisa, é importante considerar que a utilização de apostilas pode ter relação direta com o menor envolvimento, abertura e desenvoltura da escola com o letramento crítico. Embora as apostilas incentivem o aluno a ser protagonista do seu aprendizado, a sensação obtida durante as entrevistas, nos poucos casos em que foram mencionados,

é de que eles seriam a justificativa para o restrito trabalho com o letramento.

A realização da pesquisa como um todo me permite argumentar e afirmar que o letramento crítico pode ser considerado a coroa de um conjunto de letramentos necessários para uma ativa colaboração e construção na sociedade. Diante da diversidade de recursos e contextos culturais, a formação de leitores críticos depende de uma pedagogia apoiada nas práticas e multiletramentos, que estão intrinsecamente ligados à inserção do indivíduo na vida em sociedade. Embora a pesquisa tenha sido realizada com professores e coordenadores, uma das coordenações questionou e disponibilizou a escola para que a mesma temática fosse trabalhada, mas na visão dos alunos, justamente para saber se eles também percebem as práticas como caminhos para o letramento crítico e inserção na sociedade. Certamente o assunto não se esgota aqui e é do interesse da pesquisadora seguir com os estudos.

Atentos à profundidade do letramento crítico, conclui-se que ele consiste sim em ler – mas ler o mundo. Ser letrado criticamente significa conseguir realizar sinapses, justapor discursos, formar opinião e aplicar esses conhecimentos construídos para propósitos claros, sociais e de valor coletivo. Sem pestanejar, conclui-se e defende-se ainda que o caminho para o letramento crítico é árduo, não inicia apenas no Ensino Médio e não é atravessado sozinho.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt; MAURO, Ezio. **Babel: entre a incerteza e a esperança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. (Cadernos da TV Escola) v. 1 – Português. NASCIMENTO, Cecília Regina do & SOLIGO, Rosaura. **Leitura e leitores**. Brasília, 1999.

BRAHIM, Adriana. **Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica**. Revista X. ISSN: 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufrpr.br/revistax/article/view/5376>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CATTANI, Antonio David. **Trabalho e Autonomia**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COÊLHO, Ildeu M. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. In:

COÊLHO, Ildeu M. (org.). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Campinas: Alínea; Goiânia: PUC Goiás, 2009. p. 29-50.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. MACEDO, D. **Literacy: Reading the Word and the World**. London: Routledge and Kegan Paul, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **A Escola e o professor**. Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/2773/FPF_PTPF_12_026.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a Nova Retórica**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

OLIVEIRA, Maria do S.; TINOCO, Glícia A.; SANTOS, Ivoneide B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFERN, 2011.

PINTO, Virginia Bentes. A biblioterapia como campo de atuação para o bibliotecário. **Transinformação**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 31-43, 2005.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2002.

Letramento argumentativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental: como desenvolvê-lo?

Sinaia Priscila Martins Grossi Morales¹

Marguit Carmem Goldmeyer²

“Enquanto eu tiver perguntas
se não houver resposta,
continuarei a escrever.”

Clarice Lispector

Introdução

O cotidiano, a sala de aula, conversas com pais e alunos. Continuamente, nos deparamos com fatos, notícias e situações em relação às quais somos cobrados a nos posicionarmos. Por isso, se faz necessário que a população, além de ter acesso às informações, também possa ter condições de avaliar e participar das decisões que atingem o meio onde vive. Sendo assim, a escola deveria instigar seus alunos a desenvolver a habilidade reflexiva mais crítica em relação aos assuntos que envolvam a sua prática social.

¹ Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pós-Graduada em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal, professora no Colégio Bonja. E-mail: sinaia.martins@ielusc.br

² Mestre em Educação. Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia – São Leopoldo, professora no Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

A escola tem um compromisso com seus educandos que vai além da sala de aula. Ela deve preparar os alunos para que possam ser críticos e reflexivos. Crianças dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvem a habilidade da leitura e da escrita, mas poucas crianças conseguem apresentar fatos, ideias, razões lógicas e argumentos sobre o texto lido.

Como ensinar estratégias para que um aluno dos anos iniciais do ensino fundamental possa ler, discutir, criar hipóteses e argumentos a favor ou contra determinado assunto?

Roziane Marinho Ribeiro (2009) afirma que é possível que professores construam condições que possibilitem o desenvolvimento, por parte de seus alunos, de argumentar, ao explicitar a possibilidade de seu ensino em qualquer disciplina do ensino formal e desde séries iniciais do Ensino Fundamental.

A prática argumentativa em sala de aula engendrará sujeitos reflexivos e críticos atuantes em relação a suas próprias relações sociais. Este foi o ponto fundamental deste estudo: investigar sobre a possibilidade da construção da argumentação no contexto escolar. Nesse sentido, quanto às práticas didáticas escolares que desafiem os alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma instituição particular de Santa Catarina a se posicionarem a favor ou contra determinado assunto, baseando-se em fatos verídicos e sustentando argumentos fundamentados na ética e no bem social comum.

Depois de desenvolver atividades que provocaram a fundamentação argumentativa, alguns alunos foram convidados a debater em assembleia, assistidos por outros alunos da mesma idade e uma comissão que deu um *feedback* acerca dos argumentos apresentados. Convido o leitor a explorar as práticas de desenvolvimento do letramento argumentativo desenvolvidas neste projeto.

Entre as vozes da argumentação: análise das veredas des-cobertas

Apresentar fatos, conclusões e ideias a favor ou contra determinado assunto de maneira respeitosa seria uma qualidade de alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio ou alunos dos anos iniciais também seriam capazes de desenvolver argumentos de maneira satisfatória? Muitas vezes, ao ler um texto, poucas crianças conseguem apresentar fatos, ideias, razões lógicas e argumentos sobre o texto lido.

Nós, professores, precisamos ser capazes de formar cidadãos críticos, que possam se colocar no mundo, atuar e, assim, transformar a realidade. A escola precisa estar preparada para estimular as habilidades linguísticas dos alunos e fornecer um ambiente propício em sala de aula para troca de experiências por meio da linguagem oral.

Dentro deste contexto, elucidou-se que a formação dos professores deve anteceder as ações específicas dos alunos. A mediação de vivências argumentativas em sala de aula agrega valores ao exercício da cidadania. O discurso argumentativo nas aulas pode aproximar os estudantes dos conhecimentos trabalhados.

Deste modo, projeta-se que argumentar é buscar internamente todos os conhecimentos até então obtidos através de experiências, a fim de dialogar com o outro na busca da defesa ou constituição de pontos de vista. Um professor dialógico e argumentativo pode influenciar seus alunos a se comportarem da mesma maneira.

Sentimos a necessidade, depois dos momentos de formação continuada, de organizar um evento para que os alunos pudessem realizar um debate de forma a aclarar o trabalho dos professores. Toda discussão que envolve possíveis maneiras de resolução de problemas pode ser julgada um debate. Portanto,

faz-se importante salientar que, em um debate, podemos verificar pressupostos acerca das dialógicas realizadas, de forma que uma argumentação possa ser considerada melhor fundamentada do que outra. Em suma, a estrutura de um debate envolve três grupos distintos: aqueles que defendem uma resolução de um problema previamente levantado, aqueles que se opõem à resolução apresentada e aqueles que deverão julgar a qualidade das evidências apresentadas e as argumentações das duas partes.

Pesquisa naturalista em diálogo com pesquisa-ação

Este artigo é parte de uma pesquisa que visou verificar as possibilidades de desenvolver nos alunos a capacidade de argumentação, fazendo uso de abordagens que vão ao encontro dos interesses de vida e interação entre os sujeitos, sob a mediação indispensável dos professores. Para Freire (1996, p. 17), “faz parte do papel do educador não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar”. Por meio de ocasiões dialógicas, surgem novas oportunidades de desconstrução de verdades engessadas e se permitem rupturas paradigmáticas, além de provocar inquietações.

A pesquisa foi realizada em uma instituição de Ensino Particular de Santa Catarina, com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. Uma pesquisa naturalista, com objetivo de tentar compreender os fatos com base na concepção que eles têm acerca da realidade em sala de aula e da práxis pedagógica, captando o sentido da compreensão dos direitos humanos e o posicionamento ético em relação a si e aos outros.

O principal objetivo foi, a partir da problematização, adequar processos de mediação que aprimorassem a prática da mediação do professor e a ação reflexiva e argumentativa dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. Assim fiz a documentação dos progressos alcançados por mim e pelos alunos.

Argumentação na prática: atividades de desenvolvimento da argumentação com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I

Letramento argumentativo nos anos iniciais do ensino fundamental – como desenvolvê-lo?

As crianças são estimuladas para que desenvolvam a habilidade da leitura e da escrita, mas, ao ler um texto, poucas crianças conseguem apresentar fatos, ideias, razões lógicas e argumentos sobre o texto lido.

A escola precisa estar preparada para estimular as habilidades linguísticas dos alunos e fornecer um ambiente propício em sala de aula para a troca de experiências por meio da pesquisa e respectiva análise de dados, assim como para o diálogo sobre investigação.

Com o consentimento e apoio da instituição particular de ensino na qual eu atuo, procurei desenvolver maneiras de oferecer estratégias pelos quais os alunos do terceiro ano do ensino fundamental pudessem desenvolver argumentos baseados em fatos e ponderar a respeito de opiniões formadas.

Em conjunto com alguns colegas, também professores e coordenadores da Instituição de ensino na qual atuo, montamos um grupo de estudos, intitulado GT (Grupo de Trabalho) de Letramento Argumentativo, para analisarmos quais práticas poderíamos propor aos alunos da instituição para que a metodologia do Letramento Argumentativo fosse desenvolvida.

Depois de muito estudar, escrevemos um documento, o Plano de Competências e Habilidades (PCH) de Letramento Argumentativo. Ele deveria nos nortear, como equipe, e também aos demais professores da instituição, para realizar práticas que desenvolvessem e ampliassem a capacidade argumentativa de nossos alunos e o pensamento crítico.

Para construirmos o PCH (Programa de Competências e Habilidades) do Letramento Argumentativo, muito estudamos sobre a argumentação presente no documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Ao analisarmos esse documento, percebemos que a argumentação permeia as habilidades em todas as disciplinas. Além das suas 10 competências gerais, a de número 7 é específica a respeito da argumentação.

Por meio dessa prática, as crianças passam a ser sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar.

Sequência didática: trilhando possibilidades argumentativas

Para que meus alunos pudessem desenvolver a habilidade de construir argumentos sólidos e debater com respeito aos argumentos contrários, propus uma sequência didática baseada na pesquisa de fatos reais, que provocavam a consciência, a ética e a sustentabilidade ambiental.

Utilizamos metodologias como a sala de aula invertida, leitura, discussões, mapas conceituais contendo pontos importantes, as controvérsias e as curiosidades e elaboração de jogos. Ao problematizar os assuntos abordados, procurei instigar os alunos a uma busca para as possíveis soluções de problemas, utilizando a estratégia da elaboração de hipóteses.

A participação dos alunos nesse processo foi imprescindível, pois, se não houvesse a possibilidade de ouvir a voz deles, como avaliar o desenvolvimento da argumentação? Como avaliar o processo da construção dos argumentos? Como instruir o posicionamento ético? Deste modo, o professor tem como objetivo do processo contribuir para o desenvolvimento dos alunos, o que significa que serão feitas mudanças na prática pedagógica para melhorar a aprendizagem e a autoestima de seus alunos, para aumentar interesse, autonomia e cooperação.

O estudo de caso esteve presente neste momento em que, através do tema lixo que estava sendo estudado pelo terceiro ano do Ensino Fundamental da Instituição de ensino particular de Santa Catarina em que atuo, procurei traçar metas para a argumentação dos alunos a respeito do tema.

Procurei desafiar os alunos com a seguinte pergunta: para onde vai todo o lixo que descartamos? Ouvi muitas opiniões e até algumas hipóteses prováveis. Propus a leitura de um texto que falava sobre a quantidade de lixo que produzimos e como esse lixo afeta o ecossistema, e discutimos como isso nos afeta.

Neste momento, foram enviados como tarefa de casa dois *links* para que os alunos lessem sobre as possíveis maneiras de descarte de lixo. Ao retomar o tema da pesquisa em sala de aula, deixei que cada aluno se sentisse à vontade e dissesse para a turma suas impressões sobre os textos lidos. Organizei a turma em grupos e pedi para que registrassem as informações mais importantes dessa pesquisa e registrassem suas impressões. Puderam, assim, adquirir dados argumentativos sobre o tema.

Depois sugeri que os alunos separassem, em papéis coloridos, as curiosidades a respeito do tema, o que de mais importante tinham abstraído da pesquisa, quais as maneiras de descarte de lixo utilizadas que não conheciam, como era possível evitar o acúmulo de lixo. Enfim, propus uma tempestade de ideias, e amarramos as ideias colocadas em papéis coloridos em grandes cartazes que ficaram expostos na sala de aula.

Fiz um sorteio sobre as possíveis maneiras de descartar o lixo; os alunos sorteados tinham que registrar posicionamentos contra ou a favor do tipo de descarte sorteado. Depois de pronto o registro, os grupos apresentaram seus argumentos em forma de debate, com direito à réplica e tréplica, no anfiteatro da escola, assistidos por outra turma de terceiro ano.

Os argumentos a favor e contra apresentados nos surpreenderam positivamente. Ao final, os alunos concluíram que

o melhor é evitar o consumo de produtos desnecessários e reaproveitar todo o material descartado. Acredito que os objetivos propostos pelas aulas foram superados.

Todos em debate

Inspirados no Projeto *Jugend debattiert* (Jovens em debate), criado na Alemanha em 2001 e trazido para o Brasil em 2014, decidimos criar o primeiro “Todos em Debate” na instituição em que a pesquisa foi realizada. No dia nove de abril de 2019, realizamos o projeto nos segmentos de Educação Infantil, representado pelo Jardim A (alunos com 5 anos), Ensino Fundamental, representados pelo primeiro ano (alunos com 6 anos), terceiro ano (alunos com 8 anos) e nonos anos (alunos com 14 anos).

Realizei com os alunos do terceiro ano do ensino fundamental, durante o ano de 2019, o projeto Todos em Debate, adaptado à faixa etária. Neste ano, o conteúdo de ciências do segundo trimestre contemplava as formas do descarte do lixo. Primeiramente lemos em sala de aula os conceitos trazidos pelo livro didático, e depois propus a metodologia da sala de aula invertida com a leitura de alguns textos.

Os alunos se separaram em duplas e registraram o que pesquisaram, decidiram-se pela melhor forma de descarte de lixo, escreveram argumentos que sustentavam a sua pesquisa. Fizemos um pré-debate em sala de aula; segundo a performance, os próprios alunos assistentes selecionaram três duplas para participar do debate em auditório.

Foram convidados três alunos de outras turmas de terceiro ano para participar da banca avaliadora; cada criança foi acompanhada por um adulto para realizar a avaliação argumentativa das duplas. Decidimos em consenso com o grupo de estudos que, como esse era o primeiro experimento em debate, não colocaríamos um vencedor do debate. Então cada dupla

juulgadora avaliou os pontos positivos e pontos a melhorar de cada dupla debatente.

Desafios da argumentação para professores

Cotidianamente recebemos informações em grande quantidade e alta velocidade; por isso, faz se necessário prepararmos nossos alunos para que sejam capazes de analisar criticamente as informações recebidas, com o intuito de verificar sua veracidade, compreender o nível de importância e, principalmente, posicionar-se com argumentos éticos consistentes.

Os alunos devem ser motivados a pesquisar, ler e entender a conexão entre ideias, através da discussão, exposição de ideias, promovendo debates para que possam identificar, construir e avaliar argumentos, reconhecer a relevância de ideias e refletir sobre a justificativa de seus próprios valores ou crenças. A postura do professor determina o posicionamento crítico dos alunos, pois estes podem ter mais ou menos espaço para questionar e transformar significados, criando outros ou aceitando os sentidos construídos por outras pessoas na tentativa de reler o mundo.

Paulo Freire (2011) diz que somente o diálogo que implica um pensar crítico é capaz, também, de gerá-lo. No diálogo, ambos – educador e educando, se assumem sujeitos do processo e crescem juntos. Existir humanamente é pronunciar e modificar o mundo. Dentro deste contexto, é preciso que os professores instiguem os alunos a dialogarem, para que possam, assim, organizar o pensamento e argumentos de uma maneira crítica a fim de transformar o mundo.

A destreza do ato de argumentar

Para estar e agir em sociedade de forma autônoma ou coletiva, deve ocorrer leitura e compreensão da realidade, práti-

cas discursivas argumentativas a favor ou contra o seu posicionamento formado segundo sua perspectiva. Assim o desenvolvimento da argumentação permite que o cidadão aja de forma a reivindicar e concretizar mudanças sociais.

Somos bombardeados pelo discurso persuasivo nos diferentes espaços sociais: na política, na economia, na religião, nas redes sociais e na mídia em geral. Os textos que circulam socialmente vêm carregados de ideologia: não há apenas o desejo de convencer o leitor, o consumidor ou o cidadão de que um produto ou uma ideia são bons, mas a intenção é agir de forma que se consumam produtos ou ideias. Nesse sentido, o ensino da língua deve se voltar para a formação de um sujeito capaz de posicionar-se criticamente em relação ao mundo.

Massmann (2017, p. 110), diz que “as construções interrogativas, por exemplo, constituem, na sua essência, um recurso muito utilizado nas produções argumentativas sob a forma de perguntas retóricas”. Partindo deste princípio, há a compreensão de que perguntas fazem com que os alunos reflitam e argumentem sobre essa reflexão. Ao ouvir outros argumentos, o aluno articula o próprio.

Argumentar envolve o pensar, investigar, refletir e raciocinar; cabe ao professor oferecer a seus alunos atividades que propiciem esta prática para que, enfim, os alunos sejam capazes de defender seu ponto de vista. Há a necessidade de argumentação na vida cotidiana, e a escola pode e deve sustentar o desenvolvimento de técnicas argumentativas.

A prática do diálogo no ensino argumentativo

Para Gisele Leite (2016), o diálogo é uma conversa durante a qual os interlocutores, interagindo um com o outro, trocam argumentos com vistas a chegar a um acordo fundamentado. De acordo com esta análise, todo diálogo se baseia na

argumentação de seus interlocutores, regida pelo respeito para que se chegue a uma conclusão comum.

Nem sempre a interação dialógica tem o objetivo de convencer o seu interlocutor; muitas vezes, o diálogo não chega a um ponto em comum, mas as opiniões baseadas em valores devem ser respeitadas. Tudo o que é dito em um diálogo está sujeito a um exame julgador; isso faz com que haja a flexibilização de opiniões e a acomodação de novos saberes.

Neste sentido, o diálogo difere do debate, pois este faz com que os interlocutores se declarem contra ou a favor de determinado conteúdo. O diálogo coloca seus interlocutores em uma mesma categoria, onde não há vencedores ou perdedores, onde não existe certo ou errado, apenas uma construção de conhecimentos em conjunto.

Freire (1996, p. 44) diz que o “primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la”.

O exercício de ouvir e falar, quando praticado em sala de aula, contribui para a formação dos argumentos. Muitas vezes, disfarçados em forma de diálogo, alunos colocam pontos de vista e sua criticidade em relação ao assunto abordado e propõe formas de transformar a realidade do meio social.

Criança pode aprender a argumentar?

Todo contato que a criança estabelece com o mundo é sempre mediado pela linguagem (VYGOTSKY, 1985). Por isso, se faz necessário guiar os estudantes nos caminhos argumentativos para que sejam capazes de interagir em sociedade usando a linguagem argumentativa.

[...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; [...] que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. [...] (FREIRE, 1996, p. 59-60).

Para que haja a mediação do professor no desenvolvimento da argumentação dos alunos, o professor precisa planejar momentos discursivos que venham ao encontro dos interesses dos alunos. Essa prática preparará o desempenho social de linguagem, ou seja, um indivíduo alfabetizado, capaz de ler e escrever, mas que também é letrado e é capaz de perceber conscientemente o seu meio e transformá-lo de modo a priorizar o coletivo usando seus argumentos. Sendo assim, o professor deve organizar oportunidades que contemplem possibilidades de os alunos praticarem condutas de linguagem que auxiliem no desenvolvimento da argumentação. Tais momentos contemplativos, independentemente da disciplina lecionada, devem abranger referências a situações triviais pertinentes ao âmbito social dos alunos.

Crianças são capazes de se posicionar mesmo antes de adquirirem a fala, mesmo antes de serem alfabetizadas. O professor pode e deve auxiliá-las no desenvolvimento da construção dos argumentos. Deve atuar como instigador da pesquisa no embasamento dos argumentos, sendo problematizador e questionador de hipóteses para que os alunos desenvolvam a retórica argumentativa.

É importante oferecer à criança, desde cedo, oportunidades de vivenciar situações em que é necessário pensar sobre experiências cotidianas, analisá-las, levantar hipóteses de resolução, desenvolver sua consciência global e o senso de responsabilidade planetária. Como um sujeito pode intervir para co-

laborar com a construção de uma sociedade justa se não refletir, ouvir, pesquisar e argumentar? Na rotina cotidiana da sala de aula, podem estar as chaves de que a docente necessita para acionar as conversas de cunho investigativo, partindo da curiosidade da criança.

A seguir, um recorte do momento inicial de uma aula. Na sequência são tecidas reflexões acerca do diálogo no cotidiano escolar e suas interfaces para a formação de um sujeito crítico e criativo autor da própria história de vida:

– Como foi o final de semana estendido de vocês? Pergunta a professora.

– Bom. Responde a primeira criança.

– Bom como? Com quem você estava? Onde estavam?

– Com a família.

– Ok, e o que foi diferente dos outros finais de semana? ...

– E o que você faria diferente, se você tivesse ajudado a organizar o programa?

Geralmente, crianças gostam de narrar sobre o final de semana, animais de estimação, descobertas que fizeram, filmes a que assistiram. Suas respostas, porém, em certas fases do desenvolvimento, tornam-se curtas e diretas. Alegar-se pelo fato de que a criança respondeu e seguir a conversa sem impelir à possibilidade da exploração do tema, ao tecer colaborativo da narrativa, não parece uma ação produtiva no âmbito do letramento argumentativo. Nas frases lacônicas, o professor pode e, inclusive, deve enxergar possibilidades de encorajar a participação dos colegas e a construção da narrativa de diferentes prismas. A expressão “e se...” sinaliza para alternativas de continuidade da conversa e direcionamento para ampliação do olhar dos pequenos narradores. O professor mediador identificará, na situação relatada, a oportunidade de explorar o tema e oferecerá andaimes para a ampliação do repertório vocabular e aprimoramento da retórica das crianças. O andaime pode estar

no incitamento à participação dos colegas, utilizando-se de frases convidativas: “Quem já viveu algo parecido e gostaria de contar a respeito?” ou “Se fosse você, teria agido da mesma forma?” ou ainda “Quem gostaria de perguntar algo ao colega que talvez não tenha sido revelado ainda?” Impulsos como: e se você tivesse convidado um(a) colega da turma para acompanhar você e sua família no passeio de bicicleta? E se seus pais tivessem te dado a tarefa de preparar sozinha a mochila para o passeio, o que você teria colocado dentro? Por quê? Quando se prepara um passeio de final de semana ou uma viagem de férias, do que depende a escolha das roupas e objetos a serem levados? E para concluir o relato, uma última pergunta impulsionadora de reflexão que poderia ser lançada pelo professor: “E, de verdade agora, quando acontece uma saída de final de semana com a família, como você ajuda na organização?” Justifique sua participação ou passividade.

Na dinâmica da sala de aula, quando os verbos escutar, sentir, pensar, encorajar e contemplar ocupam lugar de destaque, o docente mediador abarcará chances de oferecer andaimes para que as crianças teçam seus conhecimentos com autonomia, para que levantem hipóteses, usem na criação de alternativas para os desafios, argumentem e tragam contrapontos.

A suposta conjuntura descrita acima, na vivência do letramento crítico, vivência de várias das dez competências gerais apresentadas pela BNCC são: conhecimento, empatia, comunicação, argumentação, pensamento crítico e criativo. As competências citadas serão abordadas abaixo, não na sequência de como aparecem na BNCC, mas como retrato de uma teia de saberes que se entrelaçam na vivência do letramento crítico na escola, sem uma ordem definida. As mãos das crianças autoras, na companhia do seu mestre, lançam os fios reflexivos da teia que é a base para a reflexão e a ação.

Competência 1: Conhecimento. Os diálogos permitem a contextualização dos conteúdos, assim como a investigação e socialização de temas pesquisados. A partir das informações individuais desenha-se o mosaico dos conhecimentos, identificam-se espaços ainda não descobertos, lançam-se questionamentos e, de forma colaborativa, surgem respostas e nascem novas perguntas num movimento integrado de curiosidade, encorajamento e criação. O papel do professor, como mediador que valoriza cada palavra, lê as entrelinhas e assume as características de um professor engenheiro e como tal, oferece andaimes e ensina a construí-los, torna-se basilar nesse processo de construção do pensamento.

Competência 9: Empatia e colaboração. A educação para a argumentação necessita da aliada chamada empatia. Para ilustrar o espaço da empatia, falar-se-á do professor jardineiro, aquele que observador do seu jardim, onde as crianças são as protagonistas, cativa para um olhar empático no momento da explanação de comentários e perguntas.

A natureza ensina sobre o valor do silêncio, do tempo para escutar os pássaros, o tempo da contemplação. Atitudes que valem, igualmente, para o exercício da empatia: ouvir as colocações dos colegas, exercitar, aos poucos, a verdadeira capacidade de se colocar no lugar do outro, capturando pela escuta ativa da voz dos colegas, a essência do diálogo colaborativo e criativo.

Assim como a flor sofre com o excesso de sol ou de chuva, críticas excessivas também podem machucar. Cabe ao professor conversar com seus alunos sobre a imprescindibilidade de olhar para os colegas, de pensar bem antes de expressar uma crítica, mesmo que a intenção seja a de ajudar. Ele poderá ensinar expressões ou palavras que se adequam às situações de críticas construtivas como também a expressão de elogios. Professor e aluno conversarão sobre o significado do elogio e da

crítica na vida das pessoas e alerta sobre a sensibilidade do narrador sentir o momento de elogiar e de sugerir mudanças. Igualmente, o jardim da empatia, convida os a(u)tores a olharem para si mesmos, para se indagarem sobre: “ E eu, onde errei? O que aprendi com o erro?” Pessoas empáticas reconhecem seus erros e aprendem com isso. O jardineiro também faz muitos experimentos até que tem conhecimento suficiente para cuidar do solo e das plantas.

Competência 2: Pensamento científico, crítico e criativo. Essa competência é o cerne do presente artigo, por isso, nesse momento, será contemplado na relação direta com a autonomia. O professor arquiteto de sonhos estimula a autonomia, conquistando a criança para o engajamento na resolução de problemas de forma colaborativa. Apresenta situações que farão a criança pensar sobre a própria conduta e atitude, apurando sua capacidade de metacognição. A autonomia nasce dos estímulos dados à criança quando ela é convidada a participar, a criar, co-criar, testar a fazer diferente, a ousar e a reconhecer que quem cria e ousa comete erros, mas que isso é parte do processo. É compromisso do docente ou familiar ficar próximo nos momentos de sonhar e de criar, oferecendo andaimes, alertando para o surgimento de imprevistos ou falhas, encorajando para a reflexão sobre as interfaces dos desafios. O professor, arquiteto de sonhos, ficará por perto, apontará para as estrelas, mas deixará as crianças descobri-las e conversará sobre a responsabilidade do criador com suas invenções no contexto da coletividade. A autonomia é uma competência muito citada dentro dos projetos pedagógicos das escolas. Todas almejam desenvolvê-la. A questão é como e o que ela significa. Autonomia para a ação individual? Para o pensar? O estímulo para que a criança se manifeste, que contribua com ideias, que analise de outras perspectivas determinados fatos faz com que o sujeito se torne mais autônomo. Percebe-se, assim, a conexão

entre as competências: estudar, concentrar-se em aula para tecer conhecimentos, falar a respeito, ouvir os colegas, colocar-se no lugar desses e de personagens

Competência 6: Comunicação e competência. Competência 7: Argumentação. Desde a primeira linha do presente artigo, ambas já permeiam a investigação aqui compartilhada. Elas andam de mãos dadas com todas as competências da BNCC: interligam as diferentes linguagens, ampliam o repertório cultural, oferecem andaimes para a autorreflexão e o autocuidado.

Todavia, assim como as citadas competências da BNCC convergem para o fortalecimento da postura crítica, criativa, solidária e colaborativa para a formação de um sujeito com consciência global, há um constituinte básico para todo esse processo: a curiosidade. Ela aguarda ansiosa pelo seu recrutamento para entrar no mosaico reflexivo sobre a compreensão e vivência do letramento argumentativo entre as crianças. O que mobiliza as crianças para que queiram pegar, sentir, cheirar, observar fatos e fenômenos? A curiosidade. Faz parte da natureza humana, pegar uma pedrinha no jardim, senti-la, tentar quebrá-la, talvez até jogá-la e jogando-a, talvez, a criança perceba sozinha ou pelo olhar e palavra de um adulto que é preciso ter cuidado ao arremessá-la. Curiosar rima com amar. Amar o simples. Amar a natureza. Amar as palavras. E descobrir que, na convivência, a curiosidade tem muito mais cor e que ela leva cor às pessoas e energia os espaços do brincar e colorem o estudo.

Considerações

O presente estudo atingiu o seu objetivo de verificar possibilidades de desenvolvimento do letramento argumentativo com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Cabe aos professores tutelar seus educandos, para levá-los à prática cons-

tante da pesquisa com fontes confiáveis e à prática de analisar criticamente a pesquisa para que possam criar argumentos consistentes. Mas de nada valerá apenas construir os argumentos se os alunos não souberem debater os argumentos de maneira qualificada.

Ensinar a argumentação, porém, envolve o exercício de analisar os fatos em sua veracidade, desenvolver estratégias argumentativas e engendrar práticas discursivas favoráveis ou contrárias.

Sabemos que apenas damos os primeiros passos dentro da instituição de ensino na qual atuo. Ainda precisamos estabelecer estratégias para que todas as habilidades que descrevemos no Programa de conteúdos e habilidades da argumentação sejam otimizados e aconteçam na prática em todos os níveis. Temos projeções de continuar capacitando e desafiando todos os professores da instituição a mediar práticas argumentativas em suas aulas. Vamos continuar desenvolvendo projetos que culminem na exposição do Todos em debate.

Diante do exposto, a proposta de ensino da argumentação em sala de aula difunde um meio privilegiado para formar sujeitos com posicionamentos sociais e políticos que demonstrem raciocínio, crível e ético dentro e fora da escola.

Todo processo de transformação na educação exige muita reflexão e engajamento por parte de todos os envolvidos: professores, equipe pedagógica, alunos e família. Educar para a consciência crítica e responsável precisa ser resultado de uma decisão coletiva em prol da humanidade: sujeitos reflexivos e conscientes da sua responsabilidade com o planeta serão os agentes impulsionadores das renovações e inovações no mundo e para um mundo mais humanizado.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- LEITE, Gisele. O que vem a ser diálogo. **JusBrasil**, 20 fev. 2017. Disponível em: <<https://professoragiseleite.jusbrasil.com.br/artigos/432329697/o-que-vem-a-ser-dialogo>>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- MASSMANN, Débora. **Retórica e argumentação**: percursos de sentidos na biculturalidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- MELO, Rayane Taynara de Souza; LIRA, Magadã Marinho Rocha. **A prática argumentativa dos professores nas aulas de química**. Recife: Instituto Federal de Pernambuco, 2017.
- RIBEIRO, Roziane Marinho. **Oralidade e ensino**: uma proposta de sequência didática envolvendo gêneros argumentativos. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2003.
- RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo, Cortez, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

Argumentação, protagonismo estudantil e docente, letramento argumentativo, literatura, criatividade e ousadia são temáticas que se entrelaçam neste livro, promovendo um diálogo entre a teoria e a prática na mediação das aulas. Impulsionado pela BNCC, o tema da argumentação emerge nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de Educação Básica. Mas, a pergunta é: Argumentar, como? Debater com que intencionalidade pedagógica? Como a escola prepara e conquista os alunos para o estudo de temas, ora do cotidiano ora mais polêmicos, de forma reflexiva, preparando-os para o exercício da escuta ativa, para a postura criteriosa na escolha dos argumentos e a empatia com colegas envolvidos? E os professores estão preparados para mediar os processos que levam ao debate? Este livro sistematiza resultados de pesquisas no âmbito do Letramento Argumentativo. Apresenta provocações realizadas com acadêmicos do ensino superior; experiências realizadas na sala de aula em diversas escolas e permitirá ao leitor ouvir a voz de gestores de escolas, docentes e estudantes dos diferentes níveis de ensino. Será um convite para a reflexão sobre todo o processo pedagógico que envolve o desenvolvimento da competência argumentativa dos sujeitos desde a educação Infantil até o ensino superior, no âmbito das licenciaturas. “A poesia é um dedo espetado na realidade” é a provocação de Afonso Cruz no livro “Vamos comprar um poeta”. Depois de ler a presente obra, os leitores verão o letramento crítico como espinhos, denúncia ou como parte da poesia da vida? Ou de tudo um pouco, reconhecendo que a diferença está no olhar de quem contempla a realidade, ouve, sente, pensa e tece sua opinião.

Marguit Carmem Goldmeyer

