

DEBATES E RODAS DE CONVERSA COMO ESTRATÉGIAS PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E FILOSOFIA

Carlos Eduardo Teixeira¹, Marcelo Aglio², Ricardo Bogoni³

Resumo: Com base na concepção de metodologias ativas de aprendizagem, que preconizam um maior envolvimento e protagonismo do estudante em seu próprio processo de aprendizagem, o presente trabalho sugere a criação de um espaço educativo preparado para aulas com as estratégias do debate e das rodas de conversas. Para tanto, discorre sobre a necessidade de serem seguidas teorias a respeito dos letramentos na contemporaneidade, a partir da perspectiva dos multiletramentos, crivada também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O trabalho fornece aporte teórico para justificar a pertinência da utilização do debate nas aulas de língua portuguesa, assim como a importância das rodas de conversa, a partir de uma analogia com os diálogos travados entre Sócrates e seus discípulos e a forma de ensinamentos pela ironia e a maiêutica. Com isso, destaca a importância do uso dessas metodologias ativas no contexto educacional das aulas que contemplem essas estratégias de aprendizagem.

Palavras-Chave: Debate; Filosofia; Língua Portuguesa; Metodologias ativas; Roda de Conversa.

Abstract: (*Debates and rounds of conversation as strategies to learn Portuguese and Philosophy*). Based on the design of active learning methodologies, which advocate greater student involvement and protagonism in their learning process, the present work suggests the creation of an educational space prepared for debates and rounds of conversation. Therefore, it discusses the need to follow theories regarding literacies in the contemporary world from the perspective of multi-courses, also included in the National Common Curricular Base (BNCC). The work provides theoretical support to justify the relevance of using the debate in Portuguese language classes, as well as the importance of conversation circles, in philosophy classes, based on an analogy with the dialogues between Socrates and his disciples and the learning by irony and maieutics. Thus, it highlights the importance of using these active methodologies in an educational context that contemplates this relationship between teachers and students in the new learning strategies.

Keywords: Active methodologies; Circle of Conversation; Debate; Philosophy; Portuguese language.

1. INTRODUÇÃO

Já dizia Heráclito de Éfeso: Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio...pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem! (PORFIRIO, 2020). Essa frase dita a mais de dois milênios revela condições intrínsecas a existência dos indivíduos: a constante mutação em nossa psique, em nossos ambientes e nossas relações sociais. Essas mutações só acontecem por

¹ Licenciado em Letras (Língua Portuguesa e Inglês) pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP, Itu-SP). Professor da rede pública e particular do estado de São Paulo. E-mail: caduartista@uol.com.br.

² Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo – USP; Especialista em Artes Cênicas pela Faculdade Paulista de Artes (FPA); Licenciado em Letras (Língua Portuguesa e Inglês) pelo CEUNSP, Itu-SP. Professor da rede pública do estado de São Paulo. E-mail: marceloaglio@gmail.com.

³ Licenciado em Filosofia pela Faculdade Padre João Bagozzi de Curitiba. Professor da rede pública e privada no estado de São Paulo. E-mail: ricardobogoni@yahoo.com.br.

causa da existência da diversidade, que por sua vez permite a contradição, já que se houvesse uma só versão não seria possível a contradição, o diálogo, a intermediação e transformação sintética.

Assim é também a produção de conhecimento, antagonista, contraditório, mas dependente, a ciência assim como a realidade e o homem se altera se adapta e para isso exige atualização e adaptação às novas demandas de produção e socialização de conhecimento (BERGAMO e BERNARDES, 2006). Nosso intuito no presente trabalho foi discutir uma antiga e tradicional prática pedagógica que pode ser ressignificada como uma ferramenta extremamente eficaz na construção do autoconhecimento e do conhecimento à roda de conversa.

Nossa análise consistiu primeiro em pensar a roda da conversa como uma ferramenta eficaz para os multiletramentos enquanto uma prática inclusiva, acolhedora e diversa, adaptada às novas demandas pedagógicas promovendo inclusão e cidadania. Segundo, enquanto uma implicação pedagógica importante para o desenvolvimento da língua e linguagem, o autoconhecimento, o conhecimento do outro e o reconhecimento de que só há produção epistêmica através da socialização de ideias e de experiências de maneira ativa (WERNECK, 2006).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estabelecimento de novos espaços físicos de aprendizagem, como o proposto por esta pesquisa, precisa também passar pelo embasamento teórico das ideias que vem sendo incorporadas à educação contemporânea. A prática das metodologias ativas, como por exemplo a sala de aula invertida, criação de espaços de interação para debates, perpassam uma realidade preconizada nos currículos escolares do século XXI, os multiletramentos.

2.1. Os multiletramentos em novos espaços de aprendizagem

O conceito de “multiletramentos” foi trazido ao nosso país por Rojo (2012), mas foi preconizado nos EUA, iniciado pelo manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres, um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres, em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures* (CAZDEN *et al.*, 1966)

Os fazeres textuais destes tempos estão pautados numa sociedade cada vez mais integrada e heterogênea. Diferentes grupos sociais transitam pelos mesmos espaços físicos e também constituem

novos espaços virtuais, os pesquisadores buscam, então, designar um termo a estas novas práticas dos jovens. Segundo Rojo (2012),

“...essa juventude - nossos alunos - contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico (diríamos hoje [...] hipermediáticos). Para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos” “[...] o conceito de multiletramentos - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica.” (p.12-13)

Depreende-se, então, que os multiletramentos são práticas textuais já estabelecidas pelos jovens, seja nas redes sociais, nas comunidades e em manifestações artísticas. A escola tem o papel de abarcar estes fazeres e instruírem de modo a levar esta produção e apreciação textual à esfera da cidadania e, quando necessário, do fazer acadêmico.

Em resumo, Rojo (2012) estabelece os principais tópicos que se depreendem desta teoria:

“Como funcionam, então, os multiletramentos?

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;*
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não])*
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de línguas, modos, mídias e culturas)” (ROJO, 2012, p.23)*

Cabe ressaltar que por esses conceitos fica nítido que alcançamos um novo patamar no que se refere ao fazer linguístico desta geração. Uma sociedade que prepara seus indivíduos de modo a ter em sua comunicação textual a) Colaboração, b) Transgressão de relação de poder e c) Hibridismo; estará bem próxima de um ideal democrático de educação e acesso ao conhecimento.

À luz destas teorias educacionais, constitui-se um documento norteador para o processo de escolarização de todo o país. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm na constituição das suas diretrizes em língua portuguesa a seguinte preocupação

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. (MEC, 2017. p.69)

Logo, a ideia de toda uma nação a se considerar demandas futuras, quer no âmbito profissional, quer no âmbito social; está concebida como um fazer pedagógico da contemporaneidade. Uma teoria que complementa de forma plausível este fazer, de modo a embasar professores e pesquisadores da educação, é a teoria dos multiletramentos. A BNCC traz também uma menção a esta prática de modo a suprir a demanda supracitada.

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um "usuário da língua/das linguagens". (MEC, 2017. p.70)

Atrair as metodologias ativas à produção e apreciação dos multiletramentos, é, portanto, uma atitude cidadã para com nossos alunos. Desta forma, a presente pesquisa encontra na proposição de um espaço físico de aprendizagem voltado para debates e equipado com tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), uma importante ferramenta de aprendizagem e, se bem desenvolvido, o estabelecimento de uma cultura de estudo atual e alinhada aos interesses dos estudantes.

2.2. A importância dos debates como estratégia de aula para Língua Portuguesa

Segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (Michaelis, 2020), algumas definições de "debate" são: luta em defesa de uma causa, contenda, justa peleja e por analogia pode se tratar de uma discussão acirrada. Conforme conceitua Souza,

"Por girar em torno da contradição/controvérsia, o Debate Crítico caracteriza-se como uma atividade essencialmente argumentativa e reflexiva visando o propósito final da resolução do conflito de opinião, favorecendo a interação entre pares, o desenvolvimento de competências argumentativas, o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo." (Souza, apud Damianovic e Leitão, 2012, p.7)

Debater é muito importante para os desenvolvimentos da argumentação, do senso crítico, da persuasão; serve também para elaborar teses e até mesmo encontrar soluções para problemas. A ideia é "cercar" o outro para que ele venha a concordar com os argumentos que foram expostos.

Segundo Damianovic & Leitão (2012), a argumentação auxilia a construção do conhecimento "favorecendo a mudança conceitual e a incorporação de outras perspectivas." Quando utilizados dentro da sala de aula são muito importantes para desenvolver inúmeras habilidades nos alunos, tais como: oratória, desenvolvimento de posicionamentos (visto que não é possível ficar "em cima do muro"), integração da sala (muitas vezes os alunos passam a falar com alguns que não falavam anteriormente), noção de respeito (ao ter que ouvir o outro e esperar o seu momento de fala, sem partir para ofensas de qualquer natureza, principalmente a pessoal), raciocínio (ao ter que elaborar argumentos para rebater as opiniões opostas), aproximação com o professor (pois todos têm lugar de fala), ensinar sobre organização e disciplina (pela própria estrutura apresentada em um debate), busca por novos conhecimentos (a fim de reforçar os argumentos e teses utilizadas) e sobretudo, formar seres humanos mais completos, conscientes e atualizados (pois um debate traz diversos aprendizados e os temas podem ser direcionados a essa intenção), abordando assuntos como por exemplo: Cidadania, Educação, Saúde, Segurança, Meio ambiente, Política, Cultura etc..

Souza (2012, apud Damianovic e Leitão, 2012) ressalta que

'... o Debate Crítico em Sala de Aula, doravante, Debate Crítico, é caracterizado pela oposição dialógica, num discurso visto como um espaço no qual os debatedores, com suas respectivas posições contrárias, se enfrentam em relação a um conflito de opinião, de forma regrada e respeitosa, expondo seus argumentos a favor ou contra o tema do debate, objetivando, não a adesão a um determinado ponto de vista, mas sim a finalização crítica da discussão. (p.2.)

Já se viu muitos alunos tímidos despertarem em debates ou até mesmo se integrarem a outros da sala por terem ideias semelhantes, por encontrarem um ponto de convergência de opiniões ou até mesmo por discordar, pois ter opiniões diferentes, muitas vezes gera amigos, não necessariamente inimigos ou rivais,

Essa atividade acrescenta muito à vida das pessoas que participam dela e faz com que aprendamos a falar sobre qualquer assunto, de forma respeitosa e organizada, mas nunca deixando de nos posicionar frente aos temas abordados. Ainda segundo Damianovic e Leitão (2012):

É por meio do trabalho na atividade Debate Crítico (que permeia diferentes domínios ou âmbitos da vida dos indivíduos (família, política, educação, religião, sociedade) de forma que

envolve, numa perspectiva mais pedagógica, o conflito de opinião e a finalização crítica do conflito (postura reflexiva que envolve autorregulação e autoavaliação) de forma que “se converte num recurso privilegiado de mediação na interação entre pares, no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, no desenvolvimento de atividades argumentativas e no desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo do conhecimento” (p.3-4).

Conclui-se que o debate é salutar em qualquer ambiente, principalmente no escolar, onde se faz necessário aprender a lidar com a diversidade de visões de mundo, desenvolver a noção de respeito ao próximo e as opiniões divergentes, onde se aprende a falar e ouvir, sendo o principal local, depois da casa dos alunos, na formação do cidadão.

2.3. Roda da conversa: uma metodologia indispensável para o ensino e aprendizado de filosofia a luz do pensamento de Sócrates.

Quando há a proposição de pensar a roda da conversa, vem a mente uma prática cultural muito difundida em alguns estados do sul do país, a roda do chimarrão, um espaço diverso, democrático, afetivo de troca de experiências estimulado pelo compartilhamento de um mate bem cevado de *Ilex paraguariensis*. Esse espaço diverso estimula o prazer de produzir e trocar conteúdos ricos de significados que permitem aos indivíduos construir narrativas diversas da vida humana e suas relações sociais. Todos nós somos narradores e não fazemos isso sozinhos, reproduzimos discursos, memórias e na roda da conversa isso se faz de modo coletivo, dialógico, aparentemente desinteressado, mas metodologicamente ativo.

Da mesma maneira que a roda de chimarrão propõe a aproximação dos indivíduos, as rodas da conversa nas escolas por terem um aspecto mais informal, também devem funcionar como uma prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico. No contexto da roda da conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe o exercício da escuta e da fala, desse modo o diálogo tem uma dimensão de compreensão, de maior profundidade, de intimidade, de franco compartilhamento. Assim aos poucos significamos nosso mundo com auxílio de uma antiga, mas muito humana e eficaz ferramenta de investigação como se referem Santamaria e Marinas (1995), citadas por Moura e Lima (2014):

[...]recolher os relatos ou as histórias de vida não é recolher objetos ou condutas diferentes, mas, sim, participar da elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da

demanda do investigador. Por isso a História de Vida não é só uma transmissão, mas uma construção da qual participa o próprio investigador[...] (p.100)

Em filosofia, há uma herança metodológica importantíssima a ser considerada quando nos referimos a roda da conversa, essa referência é Sócrates e sua dialética. Sócrates foi um sujeito da pólis Atenas, viveu no auge da democracia, jamais escreveu algo, logo, tudo o que sabemos dele o sabemos por intermédio de seu discípulo Platão, que transcreveu seus diálogos. Viveu intensos debates na ágora, lugar de tensão comercial, artística, política e intelectual, alimentada pela diversidade cultural e social dos indivíduos que a frequentavam. Tensão essa indispensável para proposição de mudanças que marcaram a história do pensamento ocidental. Seus grandes adversários dialógicos foram os Sofistas, estrangeiros acusados de relativizar a verdade e de serem demagogos, mas indispensáveis na fomentação antitética do debate.

A dialética socrática consiste em através do diálogo estimular a reflexão, fazer com que cada um pense sempre segundo a razão e isso só é possível na relação dialógica com o outro. Usando perguntas é possível questionar a verdade das convicções de seu interlocutor, promovendo a contradição, a dúvida como se refere Giovanni Reale (2009):

Não se cuida da alma do homem com arengas dirigidas a massas ouvintes, nas quais a individualidade de quem ouve é, como tal, quase totalmente descuidada e ignorada, e se não se cuida com discursos em benefícios do mestre ou quem se crê tal: da alma, da alma individual, só se cuida com diálogo, ou seja, com o logos que, procedendo por perguntas e respostas, envolve efetivamente mestre e discípulo numa experiência espiritual única de pesquisa comum da verdade. (p.92)

Só assim é possível chegar ao conhecimento, ele nasce neste último precisamente quando ele se dá conta de que todo o saber que pensava possuir não tem qualquer verdade - quando, portanto, também ele atinge o ponto de saber que nada sabe. Ou seja, o diálogo deve promover o reconhecimento da ignorância como ponto inicial para a produção intelectual e moral. Quanto mais sei mais percebo que na realidade há muito mais a ser conhecido e essa percepção só se dá na relação dialógica com o outro. Esse saber, ou reconhecimento, somos exatamente nós que o devemos realizar: a verdade apenas existe para nós quando a reconhecemos e esse reconhecimento não pode uma outra pessoa efetuá-lo em nosso lugar, do mesmo modo que não nos pode ser ensinado ou transmitido. O diálogo socrático consta de dois processos bem definidos que se chamam ironia e maiêutica.

A ironia tem por objeto persuadir o interlocutor de sua ignorância, mostrando-lhe que o que ele crê saber, não é como ele a entende. Desse modo, o discípulo vê-se obrigado a reconhecer sua própria insuficiência e a dizer com o mestre: - "sei que nada sei". Daí vem o segundo passo: - a maiêutica, que é o processo pelo qual Sócrates auxilia seu interlocutor através do diálogo a chegar ao conhecimento. Platão, discípulo de Sócrates diz o seguinte nesta passagem no Teeteto (150c), traduzido por Nunes (1973):

[...] Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria. E a razão é a seguinte: a divindade me incita a partejar os outros, porém me impede de conceber. (p.30)

A dialética socrática parte de uma compreensão inicial muito importante, a de que a verdade não nos pode ser transmitida por outros ou vir ao nosso encontro de algum modo a partir do exterior. O filósofo não se autointitulava mestre e nem tinha a intenção de apresentar discursos elaborados para se vangloriar dos mesmos demonstrando um imenso respeito aos saberes prévios de seus interlocutores atraindo-os para a interação dialógica de maneira simples e desinteressada, e humilde como podemos perceber no diálogo Teeteto (210c), com tradução de Nunes (1973): "Mas, Teeteto, se você voltar a conceber, estará mais preparado após esta investigação, ou ao menos terá uma atitude mais sóbria, humilde e tolerante em relação aos outros homens, e será suficientemente modesto para não supor que sabe aquilo que não sabe." (p.115).

Produzindo um ambiente mais informal como a roda da conversa deve ser, de modo que o próprio Sócrates nada tem a ensinar e que se seus interlocutores desejam conhecer algo, é por que isso já existe neles, e seu papel (o de Sócrates) é auxiliá-los a conhecer o que propõe uma relação de paridade intelectual deslocando o professor de seu pedestal de autoridade que por vezes bloqueia a participação ativa dos alunos no diálogo. Assim Sócrates se mostra como um parteiro, um parteiro de ideias, é estéril pois não é ele que dá a luz e sim auxilia a dar à luz.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para quem pensa metodologias ativas enquanto práticas tecnológicas e extremamente diversificadas de ensino e aprendizado, propomos discutir e ressignificar a roda da conversa. Essa

ressignificação passa por produzir novas atitudes e estimular o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, logo, o que fizemos foi uma releitura dessa ferramenta metodológica.

Quando nos propomos pensar o nosso tempo histórico, percebemos como características: o imediatismo, o hedonismo e as bolhas sociais. Quanto ao imediatismo, nossa existência, nossas experiências se tornaram extremamente voláteis, desejamos tudo possuir de maneira rápida e instantânea, o que acaba por distorcer nossa compreensão de temporalidade. O hedonismo, pouco suportamos sofrimento, contrariedade somos estimulados a todo momento por uma busca efêmera pelo prazer. A produção de bolhas sociais propõe a criação de espaços de isolamento e alienação social, de desinformação.

Por isso nos propomos discutir a roda da conversa enquanto um espaço de ressignificação da prática pedagógica e da existência dos indivíduos. Uma prática aparentemente desinteressada, no entanto, muito eficaz na promoção ativa da inclusão social, da escuta empática, do reconhecimento do outro, do autoconhecimento do reconhecimento da diversidade, seja ela linguística ou existencial pressupostos esses destacados enquanto competências a serem desenvolvidas na nova BNCC.

4. REFERÊNCIAS

BERGAMO, G.A.; BERNARDES, M.R. Produção de conhecimento. **Educação e Sociedade, Campinas**, v.27, n.94, p. 179-198, 2006.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; KALANTZIS, M.; KRESS, G.; LUKE, A.; LUKE, C.; MICHAELS, S. & NAKATA, M.. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v.66, n.1, p.60-92, 1966.

DAMIANOVIC M. C.; LEITÃO S. A argumentação em debate crítico em sala de aula: a expansão do conhecimento na atividade. **III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade**. UNICAMP. Campinas, 2012. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/DAMIANOVIC_MARIA_CRISTINA.pdf. Acesso em 10 jul. 2020.

MEC - Ministério da Educação do Brasil. 2017. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 jul. 2020.

MICHAELIS ONLINE. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/discussao>. Melhoramentos, 2020. Acesso em: 03 mai. 2020.

NUNES, C.A. tradução de PLATÃO: **Diálogos Teeteto - Crátilo. V.09** Série Farias Brito da Coleção Amazônica. Universidade Federal do Pará, Belém, 1973.

MOURA, A.F.; LIMA, M.G. A reinvenção da Roda: Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação, João Pessoa**, v.23, n.1, p. 98-106, 2014

PORFIRIO, F. **Heráclito**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/heraclito.htm>. Acesso em 10 jul. 2020.

REALE, G. **Sofistas, Sócrates e socráticos menores**. Tradução de Marcelo Perine. Ed. Loyola, São Paulo, 2009.

ROJO, R.H.R. "Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola". In: **Rojo, R. e Moura, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola**. Parábola Editorial, São Paulo, 2012.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Histórias de vida e história oral. In: **Delgado, J. M., e Gutiérrez, J. (Coords.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Síntesis**, Madrid, 1995. p.259-287.

SEVERINO, A.J. Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação. **Interface (Botucatu)**, v.2. n.3, p.11-20, 1998.

WERNECK, V.R. Sobre um processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, 2006.