


**WHAT MAKES A "GOOD TEACHER?": O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO E DO PENSAMENTO CRÍTICO NA ESCOLA BÁSICA**

**WHAT MAKES A "GOOD TEACHER": THE DEVELOPMENT OF ARGUMENTATION AND CRITICAL THINKING IN THE ELEMENTARY SCHOOL**

Bruna Ciriaco Valério<sup>1</sup>

 0000-0003-4565-3155

Emari Andrade<sup>2</sup>

 0000-0001-9146-6372

Enviado em: 30/08/2024

Aceito em: 17/12/2024

**RESUMO:** Este trabalho relata uma ação intervencionista que visou o desenvolvimento da argumentação e do pensamento crítico de discentes do 9º ano do ensino fundamental, anos finais. O objetivo foi proporcionar o desenvolvimento dos processos argumentativos e do pensamento crítico, a fim de permitir que os estudantes articulassem o que consideravam como qualidades de um bom professor e, concomitantemente, refletissem acerca das experiências educacionais. Para tanto, a pesquisa ancorou-se nos estudos de Liberali (2018), Freire (2001, 2023), Freire e Faundez (2021), Wells (1999), Larsen-Freeman (2000). O questionamento "*What makes a good teacher?*" emergiu em contexto de sala de aula, na disciplina de língua inglesa, a partir de recorrentes queixas trazidas pelos discentes em relação à postura de docentes e de suas práticas de ensino. A professora de inglês, ao refletir sobre essa problemática, percebeu que os estudantes não sabiam construir argumentos que justificassem seus posicionamentos. O desenvolvimento de processos argumentativos à construção do pensamento crítico é uma das orientações da BNCC ao 9º ano, assim surgiu a pergunta-problema. Para respondê-la, escolheu-se o gênero textual "Lista" e a metodologia adotada foi a pesquisa-intervenção, em três etapas: a) discussões sobre as percepções dos discentes acerca do "ser professor"; b) revisão das concepções de qualidades de um bom professor; e c) produção de uma lista bilíngue (português-inglês). Conclui-se que a prática reflexiva incentivada pela ação intervencionista contribui com o fomento de práticas argumentativas e do pensamento crítico ao passo que o discente aprende a formular de forma coerente e consistente suas percepções e suas queixas, de modo a emitirem pareceres e opiniões mais alicerçados em fatos, bem como contribuir para as relações professor-aluno, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso e crítico.

**PALAVRAS-CHAVE:** argumentação; pensamento crítico; língua inglesa; produção de texto.

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Linguística Aplicada da Unitau, São Paulo. Professora na educação básica pública de Arapiraca, Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa Língua, Interação e Uso – Linterus (Uneal/Cnpq). E-mail: [brunaciriaco@gmail.com](mailto:brunaciriaco@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora da Universidade de Taubaté e no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada. E-mail: [emaryjesus@yahoo.com.br](mailto:emaryjesus@yahoo.com.br).

**ABSTRACT:** This paper discusses an interventionist action aimed at developing argumentation and critical thinking of students in the 9th grade of elementary school. The goal was to promote the development of argumentative processes and critical thinking to enable students to articulate what they consider to be the qualities of a good teacher and, therefore, reflect on their educational experiences. The research draws on Liberali (2018), Freire (2001, 2023), Freire and Faundez (2021), Wells (1999), Larsen-Freeman (2000), and Larsen-Freeman (2000). The question “What makes a ‘good teacher’?” emerged in English classes due to recurring complaints from students about the attitude and teaching practices of some teachers. Reflecting on the issue, the teacher realized that the students did not know how to build arguments to justify their points of view. The development of argumentative processes and critical thinking are some of the BNCC guidelines for the 9th grade, thus the problem question. To answer the question, the textual genre “List” was applied; the methodology was based on intervention research conducted in three stages: a) the students’ perceptions regarding “being a teacher”; b) a review of the qualities that define a good teacher; c) production of a bilingual list (Portuguese/English). In conclusion, the reflective practice encouraged by the interventionist action promotes argumentative practices and critical thinking. At the same time, the students learn to formulate their perceptions and complaints coherently and consistently to issue views and opinions established on facts. This approach also generates a better teacher-student relationship, enabling a more inclusive and respectful school environment. The initiative stands out as a significant step to strengthening the voice of students within the school environment.

**KEYWORDS:** argumentation; critical thinking; english; text production.

### **Palavras introdutórias**

Este trabalho aborda o desenvolvimento argumentativo e do pensamento crítico em língua inglesa, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental a partir do gênero textual “Lista”. A investigação parte da crença de que há na escola básica um modo cristalizado de se relacionar com a linguagem, consequência da cultura do silêncio (Freire, 2023). Dentro dessa cultura, os discentes, apesar de falarem, sentem-se proibidos de ser, de se expressar, de analisar criticamente aquilo que ocorre no cotidiano escolar. Foi com o intuito de combater essa cristalização na linguagem que este trabalho nasceu, a partir da perspectiva de que a educação linguística é fator essencial para a construção de uma escola cidadã, democrática e crítica.

A escolha da turma se deu porque no 9º ano a habilidade argumentativa é explicitamente preconizada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). Na orientação em relação ao Eixo de Ensino da Escrita, tem-se afirmado que é preciso “propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica” (Brasil, 2018, p. 266).

A atividade “O que faz um bom professor” constituiu na produção escrita de uma lista com itens do que seria um “bom professor” pela ótica de discentes do 9º ano, matriculados em uma escola pública do interior de Alagoas. A motivação para a criação da lista surgiu de uma necessidade específica dos discentes, acatada pela

professora de língua inglesa e uma das autoras deste artigo. A problemática foi observada a partir de várias queixas dos estudantes quanto à forma de ensino ou às atitudes de determinados docentes. Como essa temática se tornou reiterativa tanto com a professora quanto com outros docentes com quem os alunos tinham mais liberdade para o diálogo, a pesquisadora decidiu aproveitar essas angústias e iniciar com eles o trabalho com os processos argumentativos, uma vez que não conseguiam construir argumentos consistentes e, portanto, perdiam o direito à voz, fato que endossa a cultura do silêncio discutida por Freire (2023).

Para que a atividade obtivesse êxito, foi apresentada aos alunos uma proposta que contemplava possibilidades de leitura e reflexões sobre o assunto, a servir à construção da lista, gênero textual escolhido pela docente. Esse gênero, de fácil produção, tende a promover uma aproximação mais efetiva entre os alunos e a língua a ser aprendida. Nesse sentido, também se pactua com Falasca (2015) ao discorrer que os estudantes de escola pública geralmente não têm insumos suficientes para uma produção textual mais complexa. Assim sendo, a lista é um dos gêneros que podem ser disparadores para um trabalho que, posteriormente, possa levar à construção de gêneros mais complexos.

A ancoragem teórico-conceitual pauta-se em: Liberali (2018), Freire (2001; 2023); Wells (1999); Coimbra (1995); Larsen-Freeman (2000), entre outros. Em termos de organização, o artigo está assim estruturado: inicialmente, reflete-se acerca do escopo teórico, pautado em estudos da linguística aplicada e da educação; logo depois, segue breve explanação dos pressupostos metodológicos, acompanhada do relato do percurso de produção da lista escrita, que visa o desenvolvimento dos processos argumentativos e do processo crítico em sala de aula de língua inglesa; por fim, algumas considerações finais.

## **1 Escopo teórico e conceitual**

Os docentes podem atuar como pesquisadores de sua realidade, visto que essa atitude favorece as transformações em seus contextos de ensino (Celani, 2003). Para Moita Lopes (2000), é preciso que os docentes se incluam num processo de reflexão crítica sobre a própria prática. O autor ainda defende "um programa de auto- formação contínua em que o professor se envolve em um processo crítico de reflexão sobre sua ação" (Moita Lopes, 2000, p. 184). Por esse viés, o docente se torna um auto-observador, o que faz com que passe a se ver como o "outro" e, conseqüentemente, conforme ressalta Liberali (2018), passe a assumir um papel autoconsciente e regulador de suas ações.

É nesse sentido que Moita Lopes (2003) tem defendido uma Linguística Aplicada (LA) híbrida e transdisciplinar, porque, em seu entender, a prática precede sempre a

teoria. O pensamento de Moita Lopes (2003) é congênere ao pensamento de Pennycook (2001), visto que ambos concordam sobre a importância do professor que ensina línguas proporcionar um ensino que perpassa pelos componentes gramaticais e vocabulários do idioma, mas que também avance no sentido de colaborar para uma visão de educação emancipatória e política dos envolvidos. É necessário, portanto, problematizar as práticas que envolvem relações de poder em sala de aula, especialmente em língua estrangeira, porque “não se pode transformar o que não se entende” (Moita Lopes, 2003, p. 31).

Sabemos que os alunos, de modo geral, nem sempre têm suas vozes ouvidas quando fazem alguma reivindicação à direção, à coordenação ou aos professores. Na maioria das vezes, isso acontece por não saberem formular suas reclamações coerentemente, o que corrobora com a ideia de Freire (2023) acerca da existência de uma “cultura de silêncio”. Tal constatação causa prejuízos diversos, entre eles, a não aprendizagem de determinados conteúdos em algumas disciplinas, nas quais, segundo os alunos, os professores não conseguem se fazer entender, nem são abertos ao diálogo. Tais prejuízos estão relacionados ao fato de não saberem argumentar em defesa de suas necessidades à gestão escolar.

A pedagogia da argumentação é peça fundamental para aqueles docentes que buscam estabelecer práticas democráticas de ensino (Liberali, 2018). Essa prática aponta caminhos para que os discentes/cidadãos sejam capazes de pensar criticamente, de refletir com cuidado e de se posicionar articuladamente diante das situações sociais em todos os campos, político, econômico e cultural.

Em sala de aula, Liberali (2018, p. 108) propõe que o docente trabalhe a argumentação como diálogo de modo que leve a uma “produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados novos e relevantes para a comunicação”. Com efeito, a argumentação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico. Ao argumentar, o aluno é desafiado a formular e a defender suas ideias de forma coerente e fundamentada, o que favorece o seu amadurecimento intelectual. Além disso, aprimora suas habilidades de comunicação e, logicamente, de discussão diante das questões vivenciadas no contexto escolar e na vida pessoal. Nesse sentido, cabe ao professor criar possibilidades para que o aprendiz tenha autonomia, o que perpassa por auxiliá-lo no desenvolvimento dos processos argumentativos, já que argumentar é uma habilidade que precisa ser ensinada.

Para Liberali (2018), o foco da argumentação em contexto escolar perpassa um ensino voltado para a prática argumentativa, em que a escola se torna o lugar privilegiado dessa prática, por fomentar a criação de diversas representações e experimentações – tudo em um ambiente seguro, a considerar os aspectos multiculturais, visíveis em tensões e relações de poder.

A prática da argumentação favorece a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de compreender e perceber as diversas complexidades que permeiam a sociedade. Ao tempo que aprendem a articular e sustentar argumentos, os alunos adquirem ferramentas fundamentais para expressar suas opiniões de forma mais assertiva, a influenciar positivamente a construção coletiva na sociedade da qual é partícipe.

O desenvolvimento de processos argumentativos, portanto, requer embasamento teórico sobre o que se pretende defender e, para tanto, a capacidade de saber questionar é imprescindível, porque cria uma plataforma sólida de argumentos diante de determinado tema. Tal perspectiva alinha-se, ainda, à pedagogia da pergunta (Freire e Faundez, 2021). Ela inspirou-nos, já que o próprio título da atividade proposta está relacionado à ideia de que o questionar, em uma perspectiva decolonial, precisa ser o cerne do ensino. Em *Pedagogia da Pergunta*, Freire e Faundez (2021) propõem o rompimento do sistema educacional que se baseia na mera transmissão de conhecimentos unilateralmente e defendem um sistema com uma abordagem mais interativa e reflexiva. Os autores advogam que perguntas são importantes e valiosas ferramentas para estimular a curiosidade, a reflexão crítica e a autonomia dos discentes.

Willingham (2008) afirma que o pensamento crítico consiste em conseguir visualizar os dois lados de uma mesma questão. Significa estar aberto para novos fatos que possam surgir e que venham a invalidar as ideias imaturas que se defende. Significa, ainda, entender que os argumentos precisam ser embasados em proposições verdadeiras para que as conclusões sejam deduzidas e inferidas por meio de fatos.

No contexto educacional, desenvolver o pensamento crítico é uma atividade de desconstrução, um processo que bell hooks (2020) denomina de interativo, porque demanda participação de todos. A autora ressalta que “manter a mente aberta é uma exigência essencial do pensamento crítico” (bell hooks, 2020, p. 35). Assim sendo, docentes e discentes de toda a comunidade escolar precisam estar dispostos ao diálogo e a acolherem as proposições opostas às suas de modo que, independentemente da posição que ocupem no contexto escolar, busquem o consenso coletivo.

Acerca do papel da escola e do professor na formação do cidadão, as atividades com foco no desenvolvimento das habilidades argumentativas e do pensamento crítico tendem a romper com a cultura do silêncio (Freire, 2023), que obriga o cidadão a nascer, crescer, viver e, sobretudo, permanecer na posição de oprimido, silenciado. Esse posicionamento freireano contribui para que o professor em suas propostas de ensino fomente momentos de autoexpressão e de expressão do aluno na escola e, por consequência, no mundo, o que contribui para o não apagamento e a não exclusão do indivíduo.

Posto isso, é preciso lembrar que, enquanto existirem sujeitos que tenham seu direito primordial de dizer a palavra negado, é vital que consigam reconquistar esse direito, de modo que não se perpetue o assalto desumanizante (Freire, 2023). Atividades construídas, nesse sentido, podem ser vistas como um espaço de rompimento de quebra do silêncio no contexto escolar, tais como as *gretas* discutidas por Walsh (2019), ou seja, fissuras que, a partir das práticas e dos pensamentos, estabelecem rupturas e constroem espaços, formas de pensar, fazer, saber, estar, ser e sentir.

Pensar uma proposta pedagógica que abra *gretas* é permitir o alargamento do processo educacional sustentado na (re)construção de uma sociedade que valorize o pensamento crítico e a liberdade. Trata-se de um movimento permanente, como esclarece bell hooks (2020, p. 53) “ao compreender que a libertação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes.” Assim sendo, o projeto “Lista - *What makes a good teacher?*”, que reflete sobre o que vem a ser um “bom professor”, na visão do discente, mesmo sendo uma proposta modesta, ousa se constituir em uma fissura, uma pequena *greta* no movimento contínuo da busca por voz e liberdade do ser. Literariamente, inspiramo-nos nos versos de Carlos Drummond de Andrade (2000, p. 15), “É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”, com o intuito de que outros professores se sintam inspirados na luta por uma educação mais crítica e emancipatória.

## 2 Movimento metodológico para a prospecção analítica

Por considerar que este trabalho apresenta uma proposta de atividade em que o conhecimento e a ação sobre a realidade se fazem na investigação das necessidades e interesses locais, escolheu-se a pesquisa-intervenção. Para isso, buscou-se um delineamento que atuasse sobre a realidade da comunidade escolar, possibilitando a abertura de pequenas *gretas* no processo de transformação social e político, ao dar ao estudante a voz muitas vezes silenciada, levando-o a refletir sobre o direito de ter e de ser uma presença ativa na comunidade escolar. Precisamente por isso, a proposta exposta neste trabalho caminha no sentido de propiciar a articulação entre teoria/prática e sujeito/objeto, logo, toma-se como base metodológica a pesquisa-intervenção, tal como descrita por Aguiar e Rocha (1997).

A pesquisa-intervenção modifica a fórmula de pesquisa científica de conhecer para transformar por transformar para conhecer (Coimbra, 1995). Nessa concepção, a prática e a teoria se aglutinam, de modo que o conhecimento fundamenta as ações de transformação; e as ações, por sua vez, produzem novos conhecimentos que podem ser utilizados, construindo um ciclo contínuo de aprimoramento e mudança. Por isso,



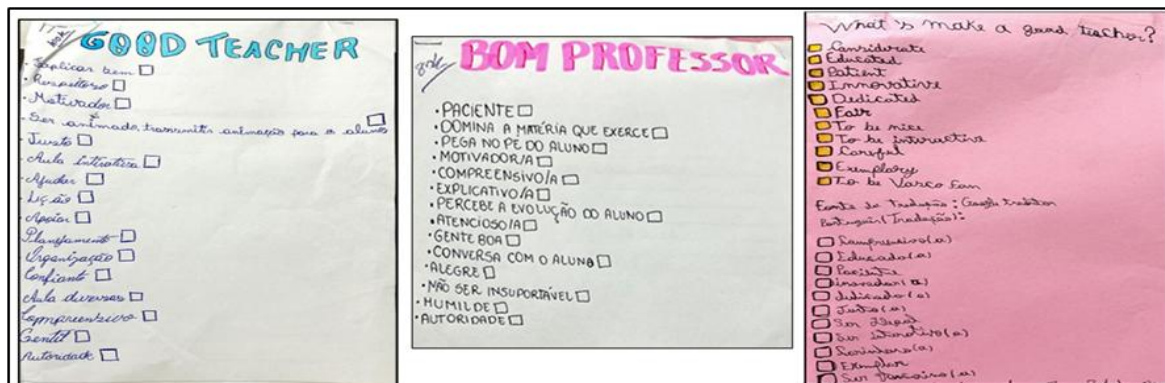
escolheu-se a pesquisa-intervenção nessa prática de linguagem por se constituir como uma proposta de ação que busca soluções em cima de uma problemática real vivenciada na comunidade escolar que afeta a todos, principalmente aos estudantes. Nesse viés, a docente da disciplina de língua inglesa sugeriu a proposta da produção textual do gênero lista, a conter os itens que explicitassem os atributos de um bom professor, na visão dos alunos.

No primeiro momento, a professora expôs a proposta de trabalho e aproveitou para apresentar o gênero textual lista, com ênfase na estrutura formal (Coscarelli, 2007; Dolz; Schneuwly, 2004; Lopes-Rossi, 2010). Na sequência, teceu comentários gerais a respeito do processo de produção e de circulação de listas, como também apresentou alguns exemplos ilustrativos. Em seguida, trabalhou as unidades 1 e 2 do livro didático que apresentavam, respectivamente, temáticas distintas acerca da *dengue* e dos *sentimentos humanos*. Essa atividade permitiu, ainda, que se fizesse uma revisão do vocabulário aprendido nas unidades estudadas.

As listas produzidas em grupo tinham o intuito de preparar o terreno para o projeto de construção argumentativa. Nesse primeiro momento, a professora trabalhou a estrutura composicional do gênero lista. Tais listas ficaram à mostra na sala de aula como exemplo para a futura construção do texto com os elementos que serviriam compor a lista do que viria a ser um bom professor. Nas aulas posteriores, a professora adentrou na temática e estilo da próxima lista a ser elaborada, a partir de um diálogo acerca dos atributos a serem dados aos docentes.

Calcada no proposto por Freire e Faundez (2021), na *Pedagogia da Pergunta*, a docente buscou fomentar o questionar. Lembrou aos alunos que eles tinham experiência e conhecimento empírico sobre o assunto, de modo a enaltecer a voz de cada um nessa discussão. Isso porque são quase nove anos que estão inseridos na “profissão estudante”, considerando que desde o 1º ano do ensino fundamental anos iniciais vivenciam experiências no contexto escolar. Sendo assim, adquiriram o direito a opinar, a partir do lugar que ocupam. Os discentes, então, divididos em três grupos, devidamente conscientes de que tinham voz nessa discussão, revisitaram seus anos progressos enquanto estudantes e compartilharam seus pontos de vista com seus pares. Com a mediação da professora e ainda nos pequenos grupos, abriu-se a discussão com apresentação de argumentos com direito a contra-argumentos em defesa das qualidades escolhidas, pois era preciso que todos do grupo concordassem com o que ficaria na lista final do grupo. Por ser a argumentação uma ação que tem a tendência de modificar um estado de coisas já existentes (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002), essas discussões envolvendo argumentar e contra-argumentar levam a uma frutífera manifestação da capacidade de argumentar. Depois debateram e selecionaram os itens que integraram as primeiras listas com os atributos iniciais dados por cada grupo. Segue a Figura 1, com o resultado.

Figura 1 – Lista com os primeiros atributos para ser um “bom professor” pelas percepções dos discentes



Fonte: fotografia retirada pela pesquisadora (arquivo pessoal).

As primeiras listas escritas em língua portuguesa, ao serem compartilhadas, suscitaram reflexões que promoveram atividades de escrita e reescrita, visto que ao defenderem os seus argumentos diante dos pares, os grupos foram levados a construir réplicas e tréplicas sobre as ideias expostas. Assim, depois das discussões, retomavam a lista para fazer os ajustes. Ressalte-se que essa atividade contribui com o desenvolvimento da argumentação e do pensamento crítico. Ao reconhecer a importância das habilidades argumentativas, os grupos precisaram defender suas ideias e analisar criticamente os argumentos apresentados, tendo de aceitar, mesmo que não concordassem, os pontos de vista dos outros colegas. Seguiram, portanto, o princípio de bell hooks (2020), que defende a importância de se manter a mente aberta para se desenvolver o pensamento crítico. Abaixo, relata-se de forma sucinta o movimento realizado pelos discentes.

- a) Após as discussões realizadas nos grupos, um discente de cada grupo escreveu as características escolhidas por sua equipe no quadro.
- b) Já instaurando a pesquisa-intervenção, a professora os levou a avaliar as características atribuídas para perceberem o que deveria permanecer a partir do que era comum entre eles, como também o que se repetia em cada lista, atentando para o que poderia ser eliminado e o que deveria ser acrescentado.
- c) Essa seleção permitiu que o aluno fizesse o uso de sua voz para defender, diante dos pares, os pontos de vista de cada equipe. Nessa defesa, lançaram mão de exemplos significativos, a fim de convencerem os seus colegas a acatarem seus argumentos, visto que teriam de decidir o que ficaria de fato na lista final.



A ação subsequente consistiu em conduzir os discentes a pesquisarem sobre a constituição do ser professor, isto é, fazer leituras para fundamentar suas percepções. A lista produzida coletivamente em língua materna foi posteriormente traduzida para a língua inglesa. Para isso, os discentes fizeram consultas dos léxicos oferecidos no material didático, bem como dos demais léxicos a serem encontrados no material de leitura pesquisado e trabalhado em sala de aula. Essas atividades tinham como finalidade a assimilação do tema do gênero, visando à apropriação de novos conhecimentos. A seguir, apresentam-se as etapas de leitura do primeiro artigo, a produção escrita da lista, além das considerações a respeito do processo de construção argumentativa dos alunos.

### **3 A construção da criticidade por meio da leitura: condutas e procedimentos**

É significativo dizer que a leitura do artigo feita em sala de aula tomou como base a ideia de Freire (2001) que ressalta que o entendimento do texto ultrapassa os limites da materialidade do texto, abarcando também o contexto, de modo a considerar a relação dinâmica que circunda língua e realidade. Nesse ínterim, o artigo escolhido para trabalhar com os estudantes é o *Qualities of a Good Teacher: The 14 Qualities That Top Our List*, disposto no site da *National University*.

Trata-se de um texto autêntico que, nos termos de Nunan (1989), é definido como qualquer material que não foi produzido especificamente para fins de ensino da língua. Comungando com a visão de Nunan (1989), outros estudos afirmam que os textos autênticos são aqueles produzidos para fins comunicativos reais, para vinculação nos veículos de comunicação em língua inglesa. São textos reais, designados para falantes e não para aprendizes da língua. Desse modo, autenticidade significa que não há nenhuma mudança no texto original, de modo que a apresentação (títulos e subtítulos, ilustrações) e o leiaute (letra, espaço, marcas tipográficas) permanecem os mesmos.

Para a escolha do artigo em inglês, considerou-se tanto o tema dos atributos de um bom professor quanto a necessidade da leitura ser acessível ao nível de letramento dos alunos do 9º ano da comunidade escolar em que o projeto foi realizado, de modo a não desestimular o interesse dos discentes. Philips e Shettlesworth (1988) pontuam que textos adaptados não preparam os leitores para lidar com os textos autênticos e ressaltam que as "simplificações" podem se tornar um desafio para a compreensão do texto. Larsen-Freeman (2000) adverte, ainda, que a escolha do texto autêntico tem de conversar com o nível dos estudantes.

Ciente de todas essas questões, a pesquisadora se utilizou da atividade de tradução como técnica pedagógica. Ancorou-se em autores como Atkinson (1993),

para quem, nos estudos da aquisição de línguas, a tradução é uma das estratégias cognitivas mais utilizadas pelos aprendizes de qualquer língua estrangeira.

Para auxiliar na tradução do artigo, algumas palavras e expressões observadas pela professora que poderiam dificultar a compreensão do texto, devido ao nível básico dos alunos do 9º ano, foram destacadas de azul para serem traduzidas previamente, fazendo com que, no momento da tradução coletiva, a inserção desses termos tornasse a tradução mais fluida. O trabalho foi realizado com auxílio das ferramentas de tradução *online*, tais como *google* tradutor, *linguee* dentre outros, aproveitando que alguns discentes têm celular com internet.

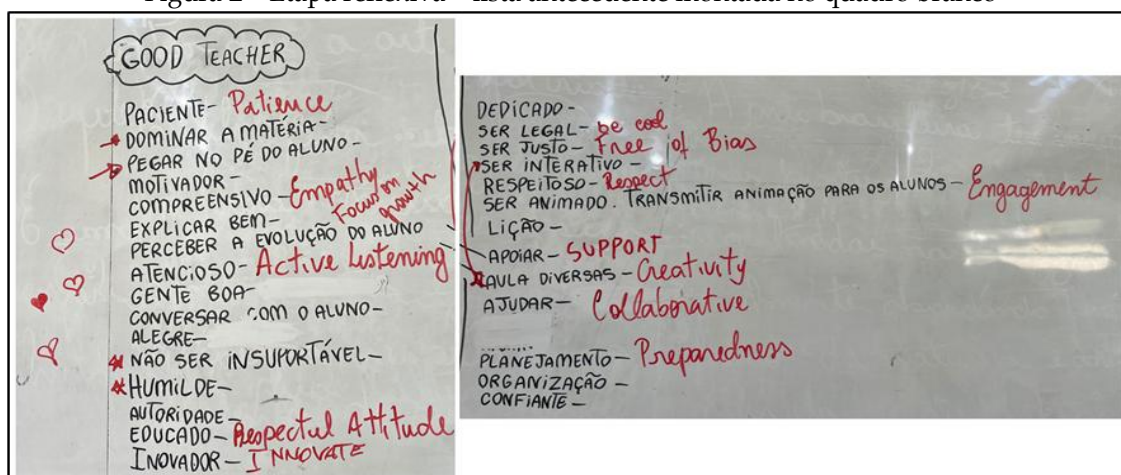
O artigo foi exposto no quadro branco utilizando o *datashow*, assim, a turma toda interagiu ao mesmo tempo na construção da tradução feita parágrafo por parágrafo. Ao passo que os parágrafos eram traduzidos e finalizados, um estudante era convidado para ler a tradução em voz alta, a fim de que todos avaliassem a produção. É importante sobrelevar a importância das relações estabelecidas entre eles na realização dessa atividade, especialmente no que se refere à negociação dos sentidos atribuídos ao texto, como exemplificaremos logo após a figura 2.

À medida que o texto foi sendo traduzido, a docente aproveitou para fazer questionamentos sobre os elementos que o constituía, tais como, a forma do gênero, a estrutura gramatical, revisando aspectos já estudados, bem como a intencionalidade do discurso, a englobar o contexto de produção e de recepção, a fim de corroborar com o alcance do ponto de vista defendido no texto. Wells (1999) afirma que, quando discentes trabalham juntos, em grupo, são capazes de resolver problemas que não conseguiriam se tentassem sozinhos. Assim, a interação faz com que todos aprendam.

O posicionamento de favorecer o processo de interação em contexto de ensino converge com o pensamento de Vygotsky (1998) ao alegar que a interação é o caminho para o desenvolvimento cognitivo. Para Nyikos e Hashimoto (1997, p. 507), "o conhecimento é coconstruído e a aprendizagem sempre envolve mais de uma pessoa". Quando os alunos trabalham juntos, podem compartilhar suas ideias e as estratégias de aprendizagens que utilizam, pois, de acordo com Swain e Lapkin (1998, p. 321), é através do diálogo colaborativo que "o uso e a aprendizagem da língua podem ocorrer".

Na produção final, as qualidades de "um bom professor" elencadas pelos estudantes foram escritas em língua inglesa a partir do texto lido e das ideias próprias dos estudantes. Para escrevê-las, também contaram com o auxílio de dicionários *online*. Isso porque a lista final é bilíngue. Segue a imagem de uma das etapas da produção coletiva (Figura 2), na qual foi feita a exposição das primeiras listas e analisadas por todos os discentes.

Figura 2 - Etapa reflexiva - lista antecedente montada no quadro branco



Fonte: fotografia retirada pela pesquisadora (arquivo pessoal).

Uma das etapas da produção da lista final em língua inglesa foi a de eliminar termos semelhantes. Assim, foi possível descartar algumas palavras, como também fazer trocas. Uma discente autodenominada redatora monitorou as alterações na lista e fez as atualizações na versão final, usando o quadro branco. A princípio, os alunos fizeram uso das palavras que já tinham aprendido em língua inglesa.

Alguns se sentiram mais confortáveis para fazer sugestões. O termo “ser legal” foi definido como “be cool” por uma estudante; outro aluno se sentiu confortável para escrever “support” como sinônimo de “apoiar a referência”; “respeitoso” foi escrito como “respect”; e quanto à palavra “inovador”, um estudante achou que “innovate” seria uma boa substituição. Nesse momento, a docente deixou que ficassem à vontade, sem intervir na produção escrita. Somente depois pesquisaram nos textos estudados e no vocabulário do livro didático. É necessário dizer que, ao passo em que a leitura foi sendo feita por algum voluntário, os outros estudantes refletiam e discutiam se cabia ou não o léxico no contexto em que estavam querendo transmitir quando escolheram a palavra em português. Algumas palavras levaram a importantes reflexões, além da aprendizagem, e valem destaque nessa análise:

**Empatia** - Interessante destacar esse léxico, pois ele foi encontrado no artigo durante a tradução, porém, mesmo após a tradução, a dúvida quanto ao significado da palavra em português persistiu. Desse modo, a fim de atribuírem um sentido a essa palavra em português, os alunos fizeram uma pesquisa em dicionários *on-line* de língua portuguesa nos *seus smartphones* para encontrar os sentidos do léxico e assim poderem esclarecer a dúvida do que significava empatia. Para que ficasse mais fácil a compreensão dos significados encontrados, os resultados foram expostos no quadro para que pudessem chegar a um consenso para assim efetivamente colocá-la na lista.

**Humildade, alegre e não ser insuportável** – o primeiro questionamento foi no sentido de decidirem se termos como “humildade”, “alegre” e “não ser insuportável” se encaixavam na lista como características gerais de um bom professor, considerando que todos já compreendiam que o critério para fazer parte da lista de qualidades era que o termo fosse uma característica geral de um bom profissional, no sentido global e coletivo das funções de um educador. Assim, foi necessário realizar uma rápida pesquisa em três dicionários de língua portuguesa acerca do significado de “humildade” para ver se em algum sentido era compatível com a figura de um bom profissional.

Ao analisarem as respostas encontradas, os estudantes perceberam que era possível propor que um bom professor também poderia ser uma pessoa humilde. Já os vocábulos “alegre” e “ser insuportável” foram descartados pelos discentes, porque concordaram, antes mesmo de qualquer intervenção da docente, que não daria para mensurar coletivamente o que viria a ser um professor alegre e insuportável. As características de alguém alegre e insuportável são muito peculiares para serem generalizadas como qualidades de um profissional.

**Ser interativo e aulas divertidas** – Continuando a inclusão de termos a partir do conhecimento geral, dos vocábulos do livro ou dos textos trabalhados em sala, os discentes acharam por bem unir “ser interativo” e “aulas divertidas”, por entenderem que a consequência de ser interativo é justamente proporcionar aulas divertidas.

“**Motivator/innovator**” foram palavras que os estudantes rapidamente preencheram, bem como “ser legal”, em que se escolheu “*be cool*” como opção. No entanto, para o contexto, a professora apresentou “*be nice*” como outra possibilidade, o que gerou uma oportunidade de análise mais minuciosa dos termos, verificando qual das opções era mais coerente com o que se almejava.

Desse modo, a professora pediu para que os estudantes procurassem em seus *smartphones* as definições de “*be cool*” e “*be nice*”. Um discente leu em voz alta para que todos refletissem qual das expressões melhor se encaixaria, de acordo com a proposta da lista. Após a leitura e reflexão do grupo, “*be nice*” foi escolhido por considerarem que se tratava de uma característica comum da pessoa, no caso, de ser legal, agradável, diferentemente de “*be cool*”, que se refere à reação em uma situação específica.

**Pegar no pé do aluno** – a expressão, usada no sentido de incentivar o estudante a se dedicar às aulas, pode ser traduzida para o inglês de forma mais idiomática como “*I have to stay constantly on top of him/her so she/he can study*”. A busca por essa expressão em língua inglesa foi desafiadora para os discentes, pois foi preciso direcionar a pesquisa em busca de uma expressão que carregasse o mesmo sentido em português. Com essa finalidade, seguiram a verificação em *sites* de língua inglesa para ter a certeza de que havia uma relação de sentido.

As palavras não encontradas com os recursos disponíveis na escola foram pesquisadas em dicionários *on-line* como atividade complementar a ser feita em casa. O resultado foi exposto na sala de aula, discutidas e escolhidas as expressões que mais se encaixavam com o sentido dos léxicos propostos na lista.

Os alunos puderam perceber os diversos sentidos e a necessidade de entendê-los. Conhecer as palavras e seus significados é fundamental para aprender a argumentar, principalmente quando os estudantes são questionados. Com suporte e conhecimento de vocabulário específico, seus pontos de vista são validados, por demonstrarem que sabem do que estão falando, baseados em fatos e reflexão crítica sobre a situação vivenciada. Posto isso, construíram a lista final, cujos itens foram transcritos pela docente na Figura 3 abaixo.

Figura 3 – List: Good Teacher

LÍNGUA INGLESA	LÍNGUA PORTUGUESA
Be patient	Paciente
Lifelong Learning/ Know the subject matter	Domínio de conteúdo
Stay constantly on top of him/her so he/she can	Pegar no pé do aluno
Motivator study	Motivador
Empathetic	Compreensivo
Explain things Cleary	Explicar bem
Focus on growth	Perceber a evolução do aluno
Active Listening	Atencioso
Interact with students/ Communicate well	Conversar com o aluno
Humble	Humilde
Have Authority	Autoridade
Respectful Attitude	Educado/Respeitoso
Innovator	Inovador
Engaging Teach lifelong lessons	Dedicado
Be nice	Ser legal
Free of Bias	Ser justo
Enthusiastic	Ser animado; transmitir animação para os alunos
Teach lifelong lessons	Lição
Collaborative	Ajudar
Supportive / Support	Apoiar

Fonte: as autoras (2024).

A lista em inglês foi elaborada a partir da busca dos vocábulos de igual significado ou com o sentido que mais se aproximasse da palavra em português. Assim, as palavras escolhidas em língua inglesa são termos que carregam o sentido do que está



proposto em português, o que só foi possível a partir da validação do conhecimento prévio dos alunos, do vocabulário visto no livro didático e nos artigos lidos e traduzidos em sala.

### **Palavras inconclusivas**

Este trabalho buscou descrever uma atividade em que os estudantes tiveram direito à fala e à possibilidade de desenvolver suas habilidades de argumentação, bem como o pensamento crítico. Intenta-se que esse caminhar os leve a aprender a formular de modo coerente e sólido suas percepções, suas queixas e, por conseguinte, possam emitir seus pareceres e opiniões. Pressupõe-se também que a rede de relações que possa surgir neste trabalho seja uma oportunidade para os professores refletirem sobre sua prática docente e se tornarem mais receptivos às vozes dos alunos.

Em suma, o esboço do quadro final propõe uma atividade prática e significativa que visa, não somente ao desenvolvimento linguístico dos alunos em língua inglesa, mas também ao empoderamento dos estudantes para que eles consigam expressar suas opiniões de forma clara e convincente, com o auxílio e mediação dos professores. Almeja-se que essa atividade contribua com a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso e crítico para todos. Espera-se, ainda, que a reflexão aqui iniciada possa ser inspiradora para outros professores que, diariamente, sentem-se convocados a transformar o meio em que trabalham.

### **Referências**

- AGUIAR, Katia Faria; ROCHA, Marisa Lopes da. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. *Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política*, n. 3/4, p. 87-102, 1997.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. 21 ed. –Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ATKINSON, David. Teaching in the target language: a problem in the current orthodoxy. *Language Learning Journal*, n. 8, p. 2-5, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_s ite.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf). Acesso: 24 jun. 2024.
- CELANI, Maria Antonieta Alba; COLLINS, Heloísa. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda C.G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 69-105.
- COIMBRA, Célia Maria Bouças. Os Caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma Empresa Possível. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, v. 7, n. 1, p. 52-80, 1995.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, n. 2, p. 78-86, 2007.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FALASCA, Patrícia. Aprendizagem de língua estrangeira e argumentação em sala de aula: a perspectiva dialógica e discursiva em foco. *Revista Leitura*, v.1, n. 55, Número temático: Estudos em perspectivas dialógicas, p. 23-40, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2306>. Acesso: 28 jan. 2024.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LIBERALI, Coelho Fernanda. *Argumentação em contexto escolar*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. *Intercâmbio*, v. 15, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3680>. Acesso em: 17 dez. 2024.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intercultural para uma Ação Política. In. BÁRBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Mercado de Letras, 2003, p. 31.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- NUNAN, David. *Designing Tasks for the communicate classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- NYIKOS, Martha; HASHIMOTO, Reiko. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZPD. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997.
- PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

- PERELMAN, Chäim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PHILIPS, Martin; SHETTLESWORTH, Clarence. How to arm your students: A consideration of two approaches to providing materials for ESP. In: LONGE, Michael; RICHARDS, Jack. *Methodology in TESOL: A Book of Readings*. Newbury House, 1988, p. 105-111.
- SWAIN, Merrill.; LAPKIN, Sharon. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALSH, Catherine. Gritos e gretas e sementeiras de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota; SANTOS, Luciano Costa. *Entrelinhas: educação, fenomenologia e insurgência popular*. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 93-120.
- WELLS, Gordon. (Ed.). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- WILLINGHAM, Daniel T. Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*, 109:4, 21-32, 2008. DOI: 10.3200/AEPR.109.4.21-32. Published online: 07 Aug. 2010.