

NOTAS SOBRE A ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA RODA DE CONVERSA A PARTIR DE CAPACIDADES DE PENSAMENTO CRÍTICO

Topics about elaboration and implementation of conversation circles from critical thinking skills

Tássia Alexandre Teixeira Bertoldo

Universidade Federal de Sergipe
tassiaalexandre@hotmail.com

Fernanda Sales da Silva Mirão Lima

Universidade Federal de Sergipe
fernanda-mix@hotmail.com

Danielle Guimarães de Andrade

Universidade Federal de Sergipe
da-niiguimaraes@hotmail.com

Edson José Wartha

Universidade Federal de Sergipe
ejwartha@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de uma análise sobre a Roda de Conversa como estratégia de ensino, na perspectiva do desenvolvimento de capacidades de Pensamento Crítico, capaz de possibilitar a reflexão e o diálogo de forma compartilhada. Para tal, foram realizadas três rodas de conversa com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental tendo como tema gerador o desperdício de água. Trata-se de uma pesquisa do tipo pesquisa-ação. O registro foi feito em vídeo/áudio e discutido a partir do método de análise de conteúdo. As discussões apresentaram limites e possibilidades desde a elaboração até a implementação desta estratégia, principalmente no que diz respeito ao tipo de questionamento. Inserir a Roda de Conversa nos contextos escolares remete à reflexão sobre diferentes estratégias metodológicas que possibilitem a participação e a construção do conhecimento de forma crítica e propositiva.

Palavras chave: roda de conversa, pensamento crítico, questionamentos

Abstract

This work shows the results of an analysis about using Conversation Circles as an strategy of teaching, in the sense of developing critical thinking skills, bringing the opportunity of

reflection and dialog in a shared environment. With this in mind, three conversation circles were formed within a sixth grade classroom, revolving around the theme "Wastewater". It's a research of the type action research. The record was made in audio/video format and discussed based on the content analysis method. The discussions showed limits and possibilities that range from the preparation of this strategy to its implementation, especially about what is the type of questioning. Implementing Conversation Circles in the school context proposes a reflection about the different methodological strategies that provide space to participation and building knowledge in a critical and propositional way.

Key words: conversation circle, critical thinking, questioning

Introdução

Este estudo apresenta resultados da elaboração e implementação da estratégia de ensino Roda de Conversa, fundamentada em pesquisa que tem sido desenvolvida sobre o Pensamento Crítico. A Roda de Conversa é muito comum em intervenções comunitárias, uma vez que consiste em um método participativo de debates, possibilitando o desenvolvimento do diálogo e da reflexão de forma compartilhada. Para Figueiredo e Queiroz (2013) a Roda de Conversa pode contribuir para a reflexão dos educandos de maneira diferenciada, participativa e criativa, também servindo de aprendizado e de exemplo para outras comunidades, sendo elas escolares ou não.

Tendo esta estratégia de ensino como uma de suas principais características, a discussão, os participantes podem apresentar suas elaborações a respeito de uma temática estabelecida previamente. Afonso e Abade (2008), em suas experiências com roda de conversa, afirmam que cada pessoa que socializa as suas ideias estimula outras a falar, possibilitando, a cada indivíduo participante da Roda de Conversa, expor um ponto de vista e ouvir o posicionamento dos demais.

Na roda, os sujeitos que as compõem se relacionam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Perde-se a figura de um indivíduo como centro do processo e surge a fala como ponto de significados, valores e cultura (SAMPAIO et al., 2014).

Estes mesmo autores ainda enfatizam que mais do que uma arrumação de sala em forma circular, a Roda de Conversa é uma relação entre pessoas criando possibilidades de produção e ressignificação de saberes.

O espaço da Roda de Conversa intenciona a construção de novas possibilidades que se abrem ao pensar, num movimento contínuo de perceber – refletir – agir – modificar. Partindo desses pressupostos, planejou-se e implementou-se a Roda de Conversa como estratégia de ensino nas aulas de Ciências com estudantes do Ensino Fundamental com base na pesquisa sobre pensamento crítico.

Seguindo esses pressupostos, o objetivo desse trabalho é analisar a Roda de Conversa elaborada e implementada a partir de capacidades de pensamento crítico. Pretende-se também evidenciar o seguinte questionamento: quais possibilidades podem ser enaltecidas e/ou melhoradas no uso da Roda de Conversa como estratégia de ensino a partir de capacidades de pensamento crítico?

Pensamento Crítico e a Roda de Conversa

Tem-se que o conceito/ideia de "pensamento crítico" surgiu na América do Norte, no início dos anos 80, porém, foi em solo europeu que mais se desenvolveu, principalmente como uma corrente voltada para a área da Educação. Um grande interesse surgiu nas últimas décadas em relação ao pensamento crítico, onde vários investigadores desenvolveram e desenvolvem diversas pesquisas acerca do tema e seu impacto na vida dos cidadãos e, mais especificamente, dos estudantes.

Os trabalhos realizados por alguns autores conduziram à teorização sobre o pensamento crítico e suas capacidades. Como consequência, na literatura, surgiram diferentes definições de pensamento crítico, onde nem sempre estão incluídas as mesmas capacidades e disposições. A generalidade dos autores considera que o pensamento crítico é reflexivo e que está centrado na avaliação. As características-chave do pensamento crítico são: Racionalidade, Reflexão e Avaliação. Segundo Ennis (1985;1996) apud Tenreiro-Vieira e Vieira (2000), "o pensamento crítico é uma atividade prática reflexiva, cuja meta é uma crença ou uma ação sensata".

No mundo globalizado e de informações rápidas e/ou passageiras, é essencial que os cidadãos saibam tomar decisões sobre temas que envolvem toda sociedade. Tenreiro-Vieira e Vieira (2000), afirmam que "o uso das capacidades do pensamento crítico permite aos indivíduos tomarem posições sobre as questões científicas, raciocinando logicamente sobre o tópico em causa, de modo a detectar incongruências na argumentação ou no sentido de suspender a tomada de decisão no caso de parecer haver evidências insuficientes para traçar e sustentar uma conclusão."

Junto à educação, o pensamento crítico e suas capacidades podem ser promovidas por intermédio das estratégias de ensino/aprendizagem, que correspondem a "um conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista", de acordo com a definição de Vieira e Vieira (2005).

Uma ação evidenciada como estratégia de ensino/aprendizagem e promotora de pensamento crítico é a Roda de Conversa. Nela, uma questão ou situação-problema é apresentada ao grupo participante, permitindo que os mesmos expressem suas impressões, conceitos, opiniões e concepções (MELO; CRUZ, 2014). Esses mesmos autores ainda enfatizam que a Roda de Conversa permite trabalhar reflexivamente as manifestações do grupo.

Pela necessidade de preparar os alunos para tomarem decisões sensatas e fazerem escolhas bem pensadas, na condição de cidadãos participativos em uma sociedade democrática, o uso de estratégias e atividades promotoras de capacidades do pensamento crítico nas escolas faz-se extremamente importante.

"Nas diversas listagens e descrições de capacidades de pensamento crítico aparecem com frequência as seguintes capacidades: identificar assunções, feitas pelo próprio ou por outros; clarificar e focar questões que sejam relevantes para o assunto sob considerações; fazer inferências, incluindo fazer deduções e induções; e avaliar ou ajuizar da credibilidade de uma fonte" (Tenreiro-Vieira e Vieira, 2000, p. 30).

Ennis possui sua própria taxonomia elaborada para as capacidades e disposições do pensamento crítico, mostradas resumidamente a seguir, nas Tabelas 01 e 02.

CAPACIDADES DO PENSAMENTO CRÍTICO DEFINIDAS POR ENNIS	
CLARIFICAÇÃO ELEMENTAR	1.Focar uma questão
	2.Analisar argumentos
	3.Fazer e responder a questão de clarificação e desafio
SUPORTE BÁSICO	4.Avaliar a credibilidade de uma fonte
	5.Fazer e avaliar observações
INFERÊNCIA	6.Fazer e avaliar deduções
	7.Fazer e avaliar induções
	8.Fazer e avaliar juízo de valor
CLARIFICAÇÃO ELABORADA	9.Definir termos e avaliações
	10.Identificar assunções
ESTRATÉGIAS E TÁCTICAS	11. Decidir sobre uma ação
	12.Interactuar com os outros

Tabela 01: Capacidades do pensamento crítico segundo Ennis

Já as disposições se tratam de pontos relativos ao pensador crítico e diferem mais do que as listas das capacidades. Estão apresentadas na Tabela 02 algumas das disposições, apontadas por Ennis.

DISPOSIÇÕES DO PENSAMENTO CRÍTICO POR ENNIS
1.Procurar um enunciado claro da questão ou tese
2.Procurar razões
3.Tentar estar bem informado
4.Utilizar e mencionar fontes credíveis
5.Tomar em consideração a situação na sua globalidade
6.Tentar não se desviar do cerne da questão
7.Ter em mente a preocupação original e/ou básica
8.Procurar alternativas
9.Ter abertura de espírito
10.Tomar uma posição (e modifica-la) sempre que a evidência e as razões sejam suficientes para o fazer
11.Procurar tanta precisão quanta o assunto o permitir
12.Lidar de forma ordenada com as partes de um todo complexo
13.Usar as suas próprias capacidades para pensar de forma crítica
14.Ser sensível aos sentimentos, níveis de conhecimento e grau de elaboração dos outros

Tabela 02: Disposições do pensamento crítico segundo Ennis

A pergunta na Roda de Conversa

Numa perspectiva mais detalhada são levados em consideração os tipos de questionamentos como muito importantes no processo de conduzir o estudante a uma determinada reflexão ou sugerir a solução de um determinado problema, é válido também refletir, na posição de docente e de pesquisador, sobre suas atitudes em sala de aula. Será que apenas a promoção da Roda de Conversa e de interação mais intensa entre os estudantes é o suficiente para promover o pensamento crítico? Ou será necessário pensar na forma de colocar as perguntas neste meio? Vieira e Vieira (2005) colocam que “[...] 75 a 99 por cento de todas as questões que os professores, de diferentes níveis de ensino, formulam aos alunos apelam, essencialmente, à recordação ou memorização de conhecimento factual.”

De forma geral, há dois polos que norteiam a classificação das perguntas, se as mesmas são de elevado nível cognitivo ou de baixo nível – de maior ou menor qualidade –, Neri-Souza (2006) coloca que essas duas categorias (ou polos) de qualidade, são bastante úteis quando se pretende analisar os dados de forma geral, embora aparente insuficiente para descrever os detalhes de um grande conjunto de perguntas, ou seja, para considerar a importância e valor da questão dentro de um contexto e sua evolução no tempo.

De todo modo, essa dualidade separa as perguntas nas qualidades de “confirmadoras” ou “transformadoras”. Segundo Pedrosa de Jesus, Teixeira-Dias e Watts (2001; 2003) apud Neri-Souza (2006),

“as perguntas de confirmação são “aquelas que procuram a clarificação da informação, buscando por vezes algum detalhe, tentando diferenciar fatos de especulações, procurando resolver questões/aspectos específicos, solicitando exemplos e/ou definições, [...] e as perguntas de transformação são “aquelas que parecem indicar alguma reestruturação ou reorganização do grau de compreensão de quem a formula. Estas perguntas mostram que o sujeito parece querer ir mais longe no seu conhecimento, mostrando ser hipotético-dedutivo, procurando conhecimentos novos e as suas relações com outros domínios” (p. 242)

Quanto mais próximos de uma característica confirmadora, menor será a qualidade da pergunta, em contraponto à característica transformadora, que confere uma qualidade mais elevada.

Também a quantidade de perguntas influencia na qualidade da roda. Pereira (1991) apud Vieira e Vieira (2005) define a pergunta como uma interpelação na forma interrogativa, objetivando uma enunciação por parte do(s) estudante(s), e que deve ser seguida de um tempo de espera para a produção da resposta. E embora o emprego de questionamentos possa influenciar o pensamento individual, encorajar que os participantes interroguem uns aos outros e estimular as capacidades de pensamento, nem sempre uma alta quantidade de perguntas denota boa qualidade da aula, Néreci (1991) apud Vieira e Vieira (2005) opina que o interrogatório (questionamentos) aos alunos tem sido sinônimo de castigo e tem o intuito de “pegar os alunos na curva” e que esta estratégia tem sido mal utilizada nas escolas.

Abordagem Metodológica

Esta pesquisa está caracterizada como pesquisa-ação. As observações realizadas neste estudo

ocorreram em uma Escola Estadual localizada no centro de Aracaju, SE, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental do turno matutino, constituída por 38 estudantes com idades entre 11 e 13 anos, oriundos de localidades próximas. Todas as Rodas de Conversa foram gravadas em vídeo e áudio com prévia autorização dos pais dos estudantes por meio de um termo de esclarecimento e livre consentimento. A quantidade de estudantes que participaram da atividade variou entre 30 e 38 sujeitos. A escolha da turma se deu pelos seguintes aspectos: a instituição é constituída de estudantes de sexto a nono ano, logo, a turma escolhida está em seu primeiro ano do Ensino Fundamental II – o que os torna mais abertos à possibilidade de sequência nesta mesma atividade e segue o princípio de um bom desenvolvimento do trabalho com um grupo de estudantes (o que seria dificultado em caso da escolha de turmas mais avançadas) – e quase todos da turma participam de outras atividades dentro e fora da escola, o que os torna possíveis multiplicadores das rodas de conversa e das possíveis reflexões proporcionadas por ela. As rodas foram divididas em três momentos, reservados para cada uma das aulas de 50 minutos, sendo uma aula num dia e duas aulas seguidas noutro dia.

a) Primeiro momento: foram expostos dois vídeos curtos e introdutórios do tema já apresentado, para nortear a discussão de forma mais interativa. Cada vídeo abordava problemas que diziam respeito ao desperdício de água, e foram escolhidos por serem curtos e por se acreditar no poder atrativo dos mesmos aos estudantes, permitindo assim que, posteriormente, eles fossem capazes de discutir e argumentar acerca do assunto, via mediação dos pesquisadores.

Os vídeos exibidos foram: UNESCO VENICE OFFICE – DON'T WASTE WATER! [em tradução livre, “Não desperdice água!”] disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RBc20t9naQQ>> com duração de 1:44 minutos; e um recorte do desenho animado PEIXONAUTA – O CASO DA ÁGUA QUE FUGIU disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JTuc41CyDqI>> com duração de cerca de oito minutos.

O primeiro vídeo trata-se de uma animação sem falas que retrata a rotina de uma pata que rega o seu jardim e deixa a torneira da mangueira aberta ao ir atender uma ligação. Devido a sua atitude, toda a água de uma lagoa, onde vivia um sapo, acaba e inunda o jardim da sua casa, fazendo com que o sapo procure saber o que ocorreu. Após o sapo tirar satisfações com a pata, fazendo-a perceber seu erro, ela muda de atitude, desligando sempre a torneira ao ir fazer outras atividades. Já o segundo vídeo retrata, inicialmente, várias cenas da rotina de personagens utilizando água. Após tanto uso a água “some”. Os protagonistas (Peixonauta, Zico e Marina) percebem a falta da água e investigam o que aconteceu, até descobrirem que o uso incorreto/inconsciente da água, em vários pontos ao mesmo tempo, ocasionou a falta da mesma.

Após a exibição dos vídeos, a primeira Roda de Conversa foi introduzida com a pergunta: “Vocês conseguem identificar algum problema nos vídeos?” A partir da pergunta, deu-se sequência com questionamentos frequentes, permitindo que quem quisesse se expressar e falar sobre seus pontos de vista pudesse fazê-lo até o fim da aula.

b) Segundo momento: uma semana após, foi proposto aos estudantes uma atividade prática antes de iniciar as discussões na Roda de Conversa. Como esta atividade foi realizada fora da sala de aula, a turma foi separada aleatoriamente em dois grupos, devido à quantidade de estudantes na roda ser muito grande para transitar pelo pátio e também para melhor participação e observação da atividade. O experimento consistia em fazer a coleta da água que vazava de um determinado foco de desperdício na escola durante um minuto, num copo plástico descartável de 200 mL. Os locais apontados pelos sujeitos, como sendo foco de desperdício, foram o bebedouro principal utilizado pelos estudantes da escola e as pias dos

banheiros feminino e masculino.

O primeiro grupo contou as gotas que caíam da torneira do bebedouro principal da escola. O segundo grupo foi separado em dois (meninas e meninos): o primeiro, só de meninas, foi para o banheiro feminino contar as gotas que vazavam da torneira da única pia; e o segundo grupo, composto só de meninos, foi para o banheiro masculino, para também contar as gotas que vazavam de uma das pias. Para esta contagem foi utilizado o cronômetro do celular de um dos pesquisadores. Esse momento durou aproximadamente dez minutos, restando os outros quarenta minutos para discussão em roda do que foi encontrado por cada equipe.

Ao retornarem para sala de aula, foi a eles questionado “Por que fizemos a medição das gotas?”. Esta pergunta buscava elementos para iniciar a discussão acerca da razão pela qual este tipo de procedimento foi adotado, para que eles tomassem consciência do porquê faziam uso desse método de contagem. Os três copos utilizados para coleta possuíam volumes diferentes de líquido, isso os permitiu visualizar e quantificar o montante de água que era sempre jogado fora sem utilidade.

Algumas contas rápidas foram feitas, pelos próprios estudantes, para mensurar o desperdício por uma perspectiva de proporcionalidade, no intuito de fazê-los imaginar a quantidade de gotas desperdiçadas por minuto e, assim, prosseguir pensando sobre o desperdício em horas, dias, meses e até em anos, sempre fazendo referência ao cotidiano deles, como forma de contextualizar o aspecto do gasto tanto na escola como em casa. Para demarcar o encerramento do segundo momento foi proposta uma última atividade.

c) Terceiro momento: foi proposta a construção de um mural com a seguinte indagação: "Qual a sua atitude agora?" e foi fornecida uma folha de papel limpa para cada aluno, para que cada um usasse livremente o espaço para escrever sobre as atitudes que teriam em suas vidas a partir daquele momento, no que tange o assunto do desperdício e outros aspectos gerais do uso da água. Durante a produção, os alunos conversaram entre si e tinham a liberdade de fazer perguntas. Os papéis foram colados no mural, mas não foi feita a leitura em voz alta e a discussão de suas respostas, devido à ultrapassagem do tempo estipulado na roda anterior (realizada no mesmo dia e em sequência) e aos atrasos organizacionais no início das atividades no dia (cerca de 15-20 minutos).

Resultados e discussão

Para análise dos dados, foi feita a transcrição de todas as falas realizadas nas Rodas de Conversa e posterior análise de conteúdo. Durante a transcrição das falas, um ponto chamou bastante atenção: a quantidade e os tipos de perguntas realizadas pelos pesquisadores. Por isso, foi feita a contagem, obtendo-se os seguintes valores:

Roda de Conversa 01:

Perguntas dos pesquisadores: 117

Perguntas dos alunos: 2

Rodas de conversa 02 e 03:

Perguntas dos pesquisadores: 94

Perguntas dos alunos: 4

As perguntas nas Rodas de Conversa 02 e 03 foram contabilizadas unificadas pois foram realizadas no mesmo dia em aulas sequenciadas, uma no quarto horário (tendo início às 9h50min) e a outra no quinto horário (tendo início às 10h40min), sendo que, na prática, as

atividades tiveram início por volta de 10h10min e final às 11h35min.

Pode-se verificar que a quantidade de perguntas realizadas pelos pesquisadores foi absurdamente maior que a dos estudantes, o que aponta para um "bombardeio" de questionamentos para os estudantes, sem que os mesmos tivessem tempo, verdadeiramente, de refletir sobre o assunto tratado, impedindo-os, então, de formularem suas próprias questões advindas do processo de reflexão, ou seja, o "tempo de resposta" não foi suficiente para os estudantes. Como já comentado sobre a não vinculação direta entre a quantidade de perguntas e a qualidade das mesmas e da roda de maneira geral, os pesquisadores concordam que há uma grande possibilidade de os estudantes associarem o ato de serem questionados pelo professor como um processo apenas de avaliação, o que lhes custa parte do conforto para se expressarem livremente e compartilhar suas reais dúvidas e opiniões acerca do questionamento.

Com o intuito de quantificar uma média do tempo entre cada pergunta, o valor contabilizado foi dividido por um tempo estipulado em cada um dos dias. Foram registradas 116 perguntas em cerca de 40 minutos na primeira roda (foram descontados 10 minutos devido à exibição dos vídeos), nos fornecendo uma média de 2,925 perguntas por minuto; e também 95 perguntas nas segunda e terceira rodas em cerca de 50 minutos (sendo descontados os minutos gastos na execução do experimento e na elaboração do material escrito), gerando uma média de 1,88 perguntas por minuto. Esta quantidade de perguntas num curto espaço de tempo nos faz observar que, de fato, perguntas que requeressem por parte dos estudantes uma maior elaboração na resposta não poderiam ser bem replicadas em apenas alguns segundos.

Outro aspecto relevante é o tipo de pergunta construída, ou seja, a forma como a questão foi colocada para os estudantes, que pode dar ou não abertura para respostas mais bem construídas e críticas. Através da indagação é possível solicitar dos estudantes mais ou menos informações para o enriquecimento do espaço de discussão.

Para classificar o tipo de pergunta, foi feita uma adaptação da classificação de Neri- Souza (2006), baseada na taxonomia de Bloom et al., (1956), estabelecendo então as características expostas no Tabela 03, com exemplos retirados das transcrições das rodas de conversa aqui discutidas.

INDICADORES DE QUALIDADE DAS QUESTÕES		
TIPOS	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS
1.INFORMAÇÃO	Pergunta que identifica a quantidade e qualidade da informação factual que o professor solicita.	"O que é uma represa?"
2.CONSOLIDAÇÃO	Pergunta que quer confirmar, consolidar uma informação ou um detalhe de certo conhecimento que o aluno já possui.	"Aí o segundo grupo que foi no banheiro das meninas, como é que ficou o copo?"
3.EXPLORAÇÃO	Leva-se em conta o quanto o estudante testa/explora em torno de um assunto específico.	"Tem um monte de água, como é que vai faltar?"
4.ELABORAÇÃO	Pergunta que procura aplicar conhecimento já adquirido, em novas situações para resolver problemas.	"E se ela (a torneira) continuar pingando, quando vocês forem fechar, vocês vão fazer o quê?"
5.SÍNTESE	Pergunta que resulta uma extensão qualitativa do pensamento; generaliza e/ou sintetiza um conhecimento.	"Agora pensem que aqui em Aracaju tem muitas outras escolas, que na casa de vocês às vezes se poderia desperdiçar muito mais que isso. Em uma hora a gente vai desperdiçar muito mais, em um dia muito mais, e em um mês... O quê?"
6.AVALIAÇÃO	Pergunta que revela que o estudante pode responder a partir de "juízo de valor", argumentação fundamentada, apreciação, previsão, avaliação formada ou por formar.	"Vocês já pararam pra pensar quanto de água desperdiça ali naquele bebedouro?"
7.CONFIRMAÇÃO	Perguntas diretas com respostas simples, na maioria das vezes "sim" ou "não".	"É ter consciência para utilizar a água sempre o máximo possível, é isso?"
8.INTERAÇÃO	Perguntas normalmente usadas para ter atenção dos alunos.	"Alguém não conseguiu perceber isso?"

Tabela 03: Quadros de classificação dos tipos de perguntas

Os indicadores de qualidade propostos no referencial teórico e apresentados na tabela são os seis primeiros – informação, consolidação, exploração, elaboração, síntese, avaliação –, sendo acrescentados dos últimos dois indicadores, elaborados pelos pesquisadores, tendo em vista a necessidade de classificar as questões que não se enquadravam nos critérios anteriores. Neri

de Souza (2006) utiliza os seis primeiros indicadores fazendo a avaliação dos questionamentos segundo cada um deles, atribuindo-lhes valores numa escala de 0 a 2 (0 quando a questão não se enquadra dentro as características do indicador, 1 para um nível intermediário e 2, caso a questão tenha a qualidade precisa do indicador), obtendo assim uma análise mais rica em detalhes do que a realizada neste trabalho. As perguntas encaixadas nos três primeiros indicativos são também consideradas pelo autor como de menor qualidade do que as enquadradas nos três restantes, que teriam um nível cognitivo mais alto.

A criação do critério “confirmação” se difere um pouco do já citado como “pergunta de confirmação”, neste as questões admitem, majoritariamente, que a resposta seja apenas “sim” ou “não”, seja a pergunta referente a conteúdos ou às questões propostas como problemática na roda. E o critério “interação” foi elaborado com o intuito de enquadrar as questões que fizeram parte da contagem, mas que não se encaixavam em nenhum dos critérios anteriores, com seu caráter remetendo às perguntas que buscam retomar a atenção dos alunos, bem como para controle da roda.

A análise aqui feita enquadrando as questões em apenas um dos oito critérios mostrados, para obtenção de dados estatísticos e posterior análise da média de qualidade, sendo que as perguntas de confirmação são a de menor qualidade e as de interação não se voltam a nenhum desenvolver de pensamento crítico. Outro ponto em que este trabalho se difere do tomado como base é que Neri-Souza (2006) avalia os questionamentos recolhidos por via escrita, e de forma aleatória, de estudantes de graduação em turmas de Química I e II, e aqui se avaliam as perguntas dos pesquisadores no momento de interação na Roda de Conversa com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, usando a transcrição como material, sendo possível compreender o contexto em que está inserida cada uma das perguntas. Os valores obtidos para a contagem das questões são apresentados nas Tabelas 04 e 05.

QUANTIDADE DE QUESTÕES POR INDICADOR (1ª RODA)	
1. Informação	29
2. Consolidação	/
3. Exploração	13
4. Elaboração	1
5. Síntese	/
6. Avaliação	12
7. Confirmação	37
8. Interação	25
Total	117

Tabela 04: Dados obtidos para a 1º roda de conversa

QUANTIDADE DE QUESTÕES POR INDICADOR (2ª e 3ª RODAS)	
1. Informação	11
2. Consolidação	7
3. Exploração	7
4. Elaboração	4
5. Síntese	1
6. Avaliação	19
7. Confirmação	30
8. Interação	15
Total	95

Tabela 05: Dados obtidos para as 2º e 3º rodas de conversa

Mesmo que as perguntas do tipo “interação”, que não possuem atribuições de caráter crítico, não fossem consideradas na contagem, ainda assim deve-se ressaltar sua importância na manutenção do diálogo em alguns momentos, contudo, se muito frequentes, podem se configurar como empecilhos no meio da discussão de algum tema, pois gastam um tempo que poderia ser despendido com inserção de informações mais relevantes.

Notou-se uma quantidade alta de perguntas de confirmação, que necessitavam de respostas muito rápidas e de pouco raciocínio, e ainda, de perguntas de informação, que solicitavam conhecimentos triviais, em sua maioria, concebidas como de baixo nível cognitivo. Há ainda um número considerável de perguntas de avaliação, que perscrutavam por algum juízo de valor por parte dos alunos, sendo enquadradas como perguntas mais valiosas no que tange a probabilidade de promover o pensamento crítico. Outros indicadores, exceto o indicador de “exploração” na primeira roda – que diz respeito à ocorrência de perguntas colocadas na intenção de fazer os estudantes elaborarem respostas mais adequadas acerca de um tema, e que também teve uma quantidade que merece atenção –, os outros indicadores possuem incidências muito baixas ou inexistentes, e interpretam-se estas informações apontando para a baixa qualidade das questões elaboradas, pelo ponto de vista de potenciais de promoção do pensamento crítico.

Com base na análise geral das perguntas feitas, identificou-se que as mesmas tolhiam muito as possibilidades de resposta, mesmo que tivessem intenção de abordar um tema problematizador. Isso é também evidenciado pelo fato de que muitas indagações acabavam com o uso do “... né?” e similares, fechando o cerco para replicações mais complexas. As respostas dos alunos não foram aqui computadas ou diretamente examinadas, todavia são, em maioria, muito curtas e não muito discursivas. E este ponto valida ainda mais que não houve um bom preparo das questões feitas, ocasionando respostas pobres.

Com relação às capacidades do Pensamento Crítico, para este estudo, apenas quatro, das doze, foram tomadas como base para elaboração das Rodas, sendo essas as de número 1, 2, 11 e 12, dispostas na supracitada Tabela 01. No entanto, após análise dos dados, verificou-se que apenas as capacidades 1 e 12 foram contempladas na discussão dos estudantes: Focalizar uma questão e Interagir com outros. Isso é percebido quando observado nas falas dos estudantes a condição de identificar sobre o que se falava, por exemplo, quando perguntados pelos pesquisadores: “Vocês já tem ideia mais ou menos sobre o que o vídeo está falando?”, replicando em coro: “Sobre a água, sobre o desperdício de água”. Quanto à interação, foi percebida e registrada pelos áudios e vídeos feito das rodas.

As capacidades 2 e 11, referentes à Análise de argumentos e Tomada de decisão não foram tão contempladas quanto as duas anteriores. Isso se deve ao excessivo número de questionamentos, já expressado nesse texto, e ao tipo de questionamento que em sua maioria foram de confirmação, na qual os alunos respondiam apenas “sim” ou “não”, sem sequer refletir sobre o que lhes foi indagado.

Vale ressaltar que o presente trabalho não se voltou para análise dos materiais produzidos pelos estudantes ao final das atividades, pois o foco é atentar para os tipos de questionamentos feitos em sala de aula, mas os mesmos não foram descartados. Os resultados indicam a necessidade de repensar o tipo da pergunta que se realiza na Roda de Conversa e o tempo de resposta do estudante.

Conclusões

Inserir a Roda de Conversa nos contextos escolares remete à reflexão sobre diferentes estratégias metodológicas que possibilitem a participação e a construção do conhecimento de forma crítica e propositiva. Dessa forma, este estudo forneceu algumas reflexões sobre a Roda de Conversa como estratégia de ensino promotora de capacidades de pensamento crítico no contexto escolar.

Durante o desenvolvimento das Rodas de Conversa foi possível enaltecer possibilidades e limites dessa estratégia em sala de aula. Verificou-se que os sujeitos se interessaram pela “nova” proposta de arranjo da sala de aula, bem como pela possibilidade de falar livremente, uma vez que esta estratégia de ensino estimulou a capacidade dos alunos de dialogarem mais e descobrirem diversos valores culturais e sociais, uma vez que cada vídeo utilizado propiciou discussão e motivou a troca de novas experiências. Verificou-se também que a aprendizagem dos alunos foi construída de forma flexível, dinâmica e prática, levando-os a aprender uns com os outros.

Em contrapartida, é preciso que os professores que se utilizarem dessa estratégia de ensino, na perspectiva do desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico, estejam atentos para o tipo e a quantidade de perguntas propostas. É preciso elaborá-las no intuito de provocar reflexão e transformação, não apenas uma confirmação com “sim” ou “não”. Além disso, deve-se considerar o tempo de espera de resposta dos estudantes, pois os mesmos necessitam parar e refletir sobre o que lhes foi indagado, propiciando assim uma possível reflexão da temática.

Sendo assim, entende-se a Roda de Conversa, como estratégia de ensino que conduz à reflexão num caráter democrático e dialógico no processo de ensino e aprendizagem, em que todos os sujeitos participam da construção coletiva de um determinado saber. Vale ressaltar, no entanto, que a mesma, por si só, não é capaz de promover amplamente as capacidades do pensamento crítico se não for intencionalmente guiada para isso.

Agradecimentos e apoios

Agradecemos aos estudantes participantes desta pesquisa e a direção da escola pela autorização e apoio.

Referências

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008

FIGUEIRÊDO, A.A.F.; QUEIROZ, T.N. **A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2012. ISSN 2179-510X

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, V. 4, n. 2, 2014, p. 31-39,.

NERI-SOUZA, F. perguntas na aprendizagem de química no ensino superior (2006). 815 p. Tese (Doutorado) – Universidade de Aveiro. Aveiro2006. Arquivo pdf. p 239-245

SAMPAIO, Juliana et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, V. 18, p. 1299-1311, 2014.

TENREIRO-VIEIRA ,C; VIEIRA, R.M. **Promover o Pensamento Crítico dos Alunos: Propostas Concretas para a Sala de Aula**. Porto: Porto Editora, 2000.

VIEIRA, C; VIEIRA, R.M. **Estratégias de Ensino/Aprendizagem**. Lisboa; Instituto Piaget, 2005.