

# O desenvolvimento do senso crítico no exercício de identificação e escolha de argumentos

---

Elisabeth Ramos da Silva  
Universidade de Taubaté

O desenvolvimento do senso crítico é um dos principais objetivos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, já que neles se torna clara a intenção de promover um ensino voltado para a formação de cidadãos. Além disso, o trabalho com a argumentação é considerado fator relevante para o exercício de cidadania. Acreditamos que a prática relativa à identificação ou seleção de argumentos pode ser uma excelente oportunidade para o desenvolvimento do senso crítico, desde que o professor possua alguns referenciais teóricos sobre o assunto e empregue uma metodologia adequada. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é oferecer esclarecimentos teóricos e sugestões práticas de como desenvolver a capacidade crítica do aluno na escolha ou identificação de argumentos na produção de textos.

The Critical thinking development is one of the main objectives present in the National Curriculum Parameters, as it is clear their intention of promoting teaching which is directed to the construction of citizens. Moreover, the work with argumentation is considered an important factor in the exercise of citizenship. We believe that the practice related to the identification or selection of arguments may be an excellent opportunity for the development of critical sense, if the teacher has some theoretical knowledge about the subject and uses an adequate methodology. Thus, The objective of this paper is to offer theoretical explanations and practical suggestions for the development the students' critical capacity on arguments choice or identification in text production.

## Introdução

A escola atual almeja oferecer uma educação compromissada com os múltiplos aspectos da vida humana, os quais envolvem não só os problemas sócio-econômicos, mas também os fatores éticos e afetivos, bem como os anseios existenciais quanto ao sentido da vida. Esse compromisso se torna evidente na “Carta de Transdisciplinaridade” (Freitas et al., 2000), cujo conteúdo anuncia um novo modo de conhecimento e, conseqüentemente, de educação. Trata-se, segundo Nicolescu (2000, p.150), de “aprender a conhecer”, o que significa ser capaz de “estabelecer pontes - entre os diferentes saberes, entre estes saberes e seus significados para nossa vida cotidiana, entre estes saberes e significados e nossas capacidades interiores.”

Também os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) enfatizam, entre os objetivos do ensino, levar o aluno a “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais...” (Brasil, 1998, p.7). Tais considerações justificam nosso empenho em tornar o desenvolvimento do senso crítico um dos objetivos principais no ensino da língua materna. Por isso, realizamos uma pesquisa (Silva, 2000) cujo intuito era evidenciar que é possível desenvolver o senso crítico dos alunos nas aulas de língua portuguesa destinadas à produção de gêneros discursivos que demandam argumentação, desde que o professor adquira os devidos referenciais teóricos e estabeleça estratégias específicas para esse fim. Mediante uma proposta integrada com diversas dimensões do conhecimento e de uma metodologia adequada, descrita adiante, verificamos que os alunos foram capazes de produzir textos mais críticos e criativos. E, de fato, segundo Lipman (1995):

*Se o pensamento crítico pode produzir uma melhoria na educação, será porque aumenta a quantidade e a qualidade do significado que os alunos retiram daquilo que lêem e percebem, e que expressam através daquilo que escrevem e dizem (p.183).*

Considerando a importância dos novos rumos da educação, este trabalho apresenta alguns esclarecimentos relativos à natureza do pensamento crítico e suas implicações na produção de textos, bem como sugere algumas estratégias didáticas que se revelaram úteis para a realização de tal objetivo.

## **Algumas características do pensamento crítico**

Para esclarecermos no que consiste o desenvolvimento do senso crítico, servimo-nos de autores que se consagraram ao “pensar na educação”, tais como Lipman (1995), Tishman (1999), Carraher (1993), Raths et al. (1977), entre outros. Esses esclarecimentos são importantes porque muitos professores consideram erroneamente que “criticar é encontrar defeitos ou censurar” (Raths et al., 1977, p.26). Assim sendo, promovem discussões em sala de aula, limitando-se a ouvir as opiniões dos alunos, sem lhes dar orientações que efetivamente corroborem o desenvolvimento da capacidade crítica. O que se vê, na maioria das vezes, é uma discussão acalorada, em que cada um tenta imprimir o seu próprio ponto de vista, sem atentar nos juízos alheios.

Ainda segundo Raths et al. (1977), a crítica é uma atividade do pensamento que envolve julgamentos, análises, avaliações, estabelecimento de relações, mediante alguns padrões. Lipman (1995) considera que o pensamento crítico revela-se sobretudo na capacidade de efetuar “bons julgamentos”, ou seja, não basta ser capaz de emitir juízos, é preciso “ampliar as conseqüências, identificar as características da definição e mostrar a ligação entre estas” (Lipman, 1995, p.171). Em outros termos, este autor considera que a diferença entre um simples julgamento e o “bom julgamento” consiste no fato de este último estar fundamentado em critérios, ser autocorretivo e sensível ao contexto. Os critérios são, portanto, fundamentais para diferenciar o pensar crítico do pensar acrítico. Saber estabelecê-los ou identificá-los no curso de um julgamento é uma condição imprescindível para o desenvolvimento da capacidade crítica. Para tanto, é preciso estabelecer relações, pois estas fornecem aos julgamentos sentido e orientação. De fato, para julgar, precisamos observar, estabelecer comparações, discernir semelhanças e diferenças, orientando-nos por critérios. Tais atividades constituem um mecanismo metodológico de investigação que pode ser exercitado mediante a orientação do professor.

É importante ainda considerar que, por se tratar de um objetivo referente à educação, nossa intenção é a de que os alunos sejam capazes de formular não só juízos de realidade, mas também juízos de valor. Não basta exercitar o aluno a fim de que ele possa formular julgamentos concernentes a conteúdos de disciplinas ou a aspectos palpáveis do real, é preciso ainda levá-lo a considerar as questões éticas concernentes à

vida humana, e isso exige sensibilidade ao contexto, redução de preconceitos, bem como ceticismo no tocante às idéias que nos são impostas. Os julgamentos são orientados por critérios e por valores, sendo que muitas vezes um valor torna-se um critério, e vice-versa. Por isso, é necessário também levar os alunos à reflexão dos valores que lhes servem de parâmetros em seus juízos.

Os critérios - os instrumentos que favorecem os “bons julgamentos” - podem ser definidos como “razões” confiáveis e decisivas que justificam uma classificação ou uma avaliação. Assim, é preciso que o professor estimule o aluno a sempre evidenciar as razões que o levaram a formular determinado julgamento. Nesse sentido, também Tishman (1999), Carraher (1993), Lipman (1995) consideram imprescindível que as afirmativas dos alunos sejam acompanhadas das razões que as deflagraram. Avaliar os critérios utilizados (as razões), a fim de identificar se eles se mostram adequados, é um exercício fundamental, pois favorece a autocorreção. Esta última consiste na prática de submeter os próprios julgamentos e suposições à análise crítica, a fim de investigar em que medida eles estão sendo influenciados por preconceitos ou auto-ilusões. Trata-se de reavaliar continuamente a pertinência dos critérios que embasam nossos próprios julgamentos.

Um critério torna-se pertinente para orientar um julgamento quando se mostra plausível, racional, considerando ainda os aspectos éticos e psicológicos envolvidos na questão. Por exemplo: muitas vezes, o aluno julga determinado evento tendo como critério uma idéia preconceituosa. Se lhe for dada a oportunidade de investigar a validade do critério utilizado (uma vez que o preconceito não pode ser concebido como um instrumento racional de avaliação), ele poderá alterar suas conclusões, libertando-se de juízos precipitados e passionais.

Para proceder à verificação da plausibilidade que os critérios apresentam, Lipman (1995) e Carraher (1993) sugerem testar os julgamentos através do pluralismo de pontos de vista. Isso significa oferecer aos alunos várias alegações que podem opor-se a uma determinada conclusão, bem como apresentar e avaliar outros pontos de vista diversos daquele que está sendo defendido.

Em síntese, levar o aluno a identificar e a estabelecer critérios subjacentes às afirmações do texto, seja na leitura, seja na escrita, é, pois, um exercício valiosíssimo para o desenvolvimento do senso crítico. Do mesmo modo, o desenvolvimento do senso crítico interfere

significativamente na interpretação e escolha dos argumentos, colaborando sensivelmente para a leitura e a escrita. Além disso, a reflexão crítica é fundamental na vida cotidiana e nas múltiplas escolhas que fazemos, inclusive as de caráter ético e político. Assim sendo, acreditamos que o professor deva estar atento aos procedimentos que adotará para desenvolver a capacidade crítica dos alunos. E o primeiro passo para isso consiste em adquirir informações sobre o assunto, a fim de unir a teoria à prática.

## **O papel dos critérios na argumentação**

Segundo Koch (1987, p.19), argumentar configura-se como o ato lingüístico fundamental: *“Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor”*. Mediante o discurso, *“tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões”*. Para a autora, a seleção das idéias que deverão ser expostas no texto já implica uma opção. Por isso, *“Também nos textos denominados narrativos e descritivos, a argumentatividade se faz presente em maior ou menor grau”* (Koch,1987, p.20). Isso significa que, seja qual for o gênero discursivo, estaremos argumentando sempre que o intuito for influenciar nossos interlocutores. Assim sendo, *pode-se dizer que uma história, uma carta, uma propaganda comercial, entre outros gêneros discursivos, apresentam argumentos, de forma implícita ou explícita, em favor de um ponto de vista.*

Por sua vez, Lipman (1995, p.183) afirma que: *“É o bom julgamento que caracteriza a interpretação profunda de um texto escrito, a redação equilibrada e coerente, a compreensão lúcida daquilo que ouvimos e o argumento persuasivo.”* Tais afirmações sinalizam a importância do julgamento e, conseqüentemente, da utilização de critérios adequados na produção de textos argumentativos, já que, como mencionamos, o critério é uma razão decisiva (uma justificativa) que orienta nossas determinações e escolhas e que nos faz aderir a determinados pontos de vista.

De fato, para provocar a *“adesão dos espíritos”* (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996), utilizamos vários recursos retóricos. Entre eles, revelando-se como uma das principais características da argumentação,

está o recurso de justificar as afirmações presentes no discurso; pois, por meio da exposição das razões que sustentam uma assertiva, é possível evidenciar “o valor de verdade” que elas apresentam. Nesse sentido, se o critério pode ser entendido como uma razão decisiva na orientação de um julgamento, pode-se dizer que expor os critérios (as razões) que orientaram nossas afirmações já constitui uma forma eficaz de argumentar sobre um determinado ponto de vista. Por sua vez, saber identificar e avaliar a plausibilidade das razões que sustentam uma proposição significa proceder a uma leitura crítica. Somente dessa forma é possível cultivar o necessário ceticismo diante de afirmações que ainda não foram examinadas à luz da razão. É isso que identifica o leitor crítico daquele que adere instantaneamente a qualquer idéia alheia. Este último muitas vezes não é sequer capaz de apontar as razões que o fizeram defender determinado ponto de vista. E, como afirma Lipman (1995), sem discernimento das justificativas que nos levaram a aceitar determinadas idéias, não há o devido exercício da capacidade crítica.

Cabe lembrar que, além de estabelecer ou identificar critérios, é preciso instituir uma hierarquia entre eles, segundo a adequação, a pertinência e a relevância que apresentam em relação à tese que se pretende defender. Caso contrário, as justificativas poderão ser apenas reflexos de indignação, de auto-ilusões, de concepções particularistas, as quais, por não revelarem consistência lógica, certamente serão inadequadas à defesa de um determinado ponto de vista.

Se o aluno for capaz de discernir as razões que fundamentam as afirmativas presentes no texto, poderá investigar o valor de verdade que elas apresentam e, conseqüentemente, fará julgamentos mais fidedignos. Além disso, é somente mediante o exercício da capacidade crítica que ele poderá opor-se ao “discurso do senso comum”, o qual, segundo Abreu (2000, p.31), “tem um poder enorme de dar sentido à vida cotidiana e manter o *status quo* vigente, mas tende a ser, ao mesmo tempo, retrógrado e maniqueísta”. Saber posicionar-se objetivamente diante das idéias veiculadas pelo senso comum, estabelecendo um ponto de vista próprio, é um dos principais objetivos da educação.

Nesse sentido, os objetivos gerais de língua portuguesa descritos nos PCN também contemplam o desenvolvimento da capacidade crítica quando afirmam que a escola deverá organizar atividades que possibilitem ao aluno, entre outros itens:

analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; (...) identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais... (Brasil, 1998, p.33).

Em síntese, saber identificar os vários pontos de vista presentes nos textos pressupõe saber discernir as razões que os fundamentam. Somente dessa forma, o aluno poderá submetê-los à crítica e optar por um ponto de vista que lhe pareça mais adequado. Acreditamos que este seja um caminho seguro para o aluno desenvolver a capacidade “construtiva e transformadora” (Brasil, 1998, p.41), tão necessária ao exercício de cidadania.

## Sugestões práticas

Vimos que Lipman (1995) aconselha oferecer ao aluno pontos de vista diversos sobre uma mesma questão, a fim de evidenciar os múltiplos aspectos que ela apresenta. Da mesma forma, os PCN, ao abordarem o trabalho desenvolvido a partir dos temas transversais (questões sociais contemporâneas), afirmam que tal prática possibilita, entre outros itens: “ a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los; a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático” (Brasil, 1998, p.40).

Para incentivar a reflexão acerca dos argumentos e das razões que os sustentam, é fundamental a prática do diálogo. No entanto, esta deve incluir procedimentos metodológicos de investigação, a fim de que o aluno possa desenvolver sua capacidade crítica, estabelecendo e identificando critérios, promovendo a autocorreção quanto a idéias preconceituosas. Caso contrário, como já foi dito, em vez de ponderar sobre os aspectos polêmicos de um determinado tema, o aluno poderá empenhar-se apenas em vencer a discussão, o que não resultará em reais benefícios para uma argumentação mais consistente.

Para que o aluno possa inteirar-se de outros pontos de vista relativos a uma determinada questão, é importante que o professor saiba relacionar um texto a outros textos, que representem outras vozes, outras ideologias.

Trata-se, muitas vezes, de evidenciar, segundo Fiorin (1994), a intertextualidade - “o processo de incorporação de um texto em outro, seja para produzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo.” (p.30) - ou ainda a interdiscursividade - “o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou persuasivos figurativos, temas ou figuras de um discurso em outro.” (p.32) - que os textos apresentam.

Nesse sentido, a utilização de paródias constitui um recurso valioso. Isso porque a paródia é uma “forma de apropriação que, em lugar de endossar o modelo retomado, rompe com ele, sutil ou abertamente” (Paulino et al. , 1997, p.36). A paródia, portanto, favorece a apresentação de pontos de vista divergentes acerca de um mesmo tema. Se o professor for hábil na identificação de argumentos (muitas vezes subjacentes às alegorias do texto) e dos critérios que os fundamentam, poderá dar ensejo a discussões acerca dos pontos de vista dos autores. A partir da apreensão dos argumentos que sustentam as idéias divergentes, o aluno poderá compor um novo texto, que evidencie seus próprios pontos de vista sobre o assunto.

A seguir, apresentaremos dois exemplos de trabalhos desenvolvidos mediante a leitura de paródias de fábulas conhecidas.

### **Antigas fábulas: novas leituras**

Para a realização das atividades, os alunos leram a versão original da fábula “A formiga e a cigarra” de Esopo. Como em qualquer outra fábula, a moral da história representa um julgamento. Os alunos devem ser estimulados a identificar os critérios. Na fábula em questão, vemos que o trabalho (representado pela formiga) recebe uma valoração positiva, enquanto que o ócio (representado pela cigarra), uma valoração negativa. Assim sendo, torna-se justo que a cigarra seja punida e que somente a formiga seja recompensada. O critério que orientou tal julgamento apresenta um caráter axiológico, um juízo de valor, o que é uma característica comum nas fábulas. Nessa história, somente quem trabalha deve ser recompensado. Além disso, é preciso ainda evidenciar que o trabalho realizado pela formiga resulta em bens materiais, concretos (o acúmulo de alimentos); daí podermos dizer que se trata de uma valoração em conformidade com o ideário do capitalismo.

Feitas tais reflexões, os alunos leram “ A cigarra e as formigas” de Monteiro Lobato (1960, p.11). A fábula foi dividida em duas partes: “A

formiga boa” e “A formiga má”. Embora o desenvolvimento da narrativa seja basicamente o mesmo, o desfecho de cada uma das partes apresenta considerações capazes de modificar radicalmente o sentido original. A moral da história revela um julgamento orientado por outros critérios.

Na primeira parte da história, intitulada “A formiga boa”, a cigarra não morre de frio e fome como sucedia na trama original. A formiga entende que o trabalho da cigarra era cantar, por isso acredita que esta tem direito a alimento e guarida. Não se trata apenas de solidariedade, mas sim de valorização de um outro tipo de trabalho, que não é materialmente lucrativo. O canto da cigarra beneficiava inclusive a tarefa braçal das formigas, tornando-a mais leve.

Na segunda parte da história, intitulada “A formiga má”, o trabalho da cigarra não é reconhecido, e ela falece ao relento, tal como ocorria na fábula original. Porém, não se trata de justiça, mas sim de ganância, uma vez que Monteiro Lobato classifica a formiga má como usurária e avarenta. O autor conclui a história afirmando que, com a morte da cigarra, o mundo tornara-se mais triste, pois o canto da cigarra embelezava a vida: “*Os artistas - poetas, pintores, músicos - são as cigarras da humanidade.*” (Monteiro Lobato, 1960, p.14)

Como vemos, os critérios que norteiam os julgamentos da fábula de Monteiro Lobato diferem radicalmente quando comparados aos da fábula original. Na versão lobatiana, o conceito de trabalho não se reduz aos aspectos materiais, lucrativos, mas dilata-se aos aspectos estéticos e existenciais. A cigarra é o artista, cujo trabalho é conferir beleza ao mundo; merece, portanto, ser valorizada. Tal apreço subverte as concepções burguesas referentes ao lucro e ao capital. A crítica à ideologia capitalista é alegoricamente exposta, constituindo-se em uma contra-argumentação à tese defendida na fábula de Esopo.

A partir da leitura dessas histórias e do levantamento dos critérios implícitos nos julgamentos, dos argumentos e contra-argumentos, o professor poderá sugerir ao aluno a redação de um texto que revele suas próprias considerações acerca dos conceitos “trabalho” e “arte”, ou ainda das implicações ideológicas que tais termos apresentam.

O professor poderá ainda trabalhar com a fábula “A raposa e as uvas”, cujo texto original é de Esopo. Millôr Fernandes (1963) dá continuidade à história, subvertendo a moral da fábula. Como sabemos, na trama original, a raposa, por não conseguir apanhar as uvas, desdenha-as, alegando para si mesma que elas estão verdes. Há aqui um julgamento

(as uvas estão verdes), mas as razões que nortearam esse julgamento não são adequadas porque decorrem da frustração, não apresentando, portanto, a necessária objetividade. Segundo algumas teorias psicológicas, trata-se antes de uma racionalização, um mecanismo de ajuste que impede o sofrimento causado pela impossibilidade de realizar um desejo. E, de fato, a moral da fábula aponta para a falácia da conclusão, ou seja, as uvas foram consideradas verdes não porque de fato o estivessem, mas porque eram inacessíveis, o que tornava impossível realizar o desejo de saboreá-las. Daí a moral: “Quem desdenha quer comprar”

Em Millôr Fernandes (1963, p.127), o enredo é inicialmente o mesmo. Porém, o autor acrescenta novos dados à história, dando a ela um outro desfecho, o que altera, de forma inusitada, o sentido da narrativa original. Nesta nova versão, a raposa encontra uma pedra e, com esforço, consegue finalmente apanhar as uvas: “ Com avidez colocou na boca quase o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente as uvas estavam muito verdes. *MORAL: A frustração é uma forma de julgamento tão boa quanto qualquer outra*”.

Como vemos, Millôr Fernandes torna fidedigno o julgamento inicial (as uvas estavam verdes), alegando, ao contrário do que sugere a fábula original, que a frustração é uma forma de julgamento tão boa quanto outra qualquer. Subentende-se que a frustração induz o indivíduo a identificar os reais aspectos negativos do objeto desejado. O desejo, ao contrário, camufla a realidade porque embota o discernimento. A paródia de Millôr Fernandes possibilita a reflexão em torno da adequação de critérios e pode dar ensejo a vários outros temas, os quais poderão ser sugeridos aos alunos para o exercício da escrita.

## Conclusão

O discernimento dos critérios (das razões) subjacentes às afirmações de um texto, bem como a reflexão sobre as justificativas que sustentam a adesão a determinado ponto de vista são exercícios que favorecem concomitantemente a produção de textos e o desenvolvimento do senso crítico. Mas isso exige estratégias adequadas, que possibilitem ao aluno uma metodologia de investigação. Entre elas, está a utilização de paródias, já que estas rompem com o sentido do texto original, oferecendo outros

pontos de vista. Além disso, é preciso conhecer algumas características relativas à natureza do senso crítico, a fim de que as leituras, as discussões e a elaboração de textos possam ser provenientes do exercício da capacidade crítica. Dessa forma, o ensino da língua materna poderá contemplar os objetivos dos PCN, quando sugerem que o aluno seja capaz de: “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica...” (Brasil, 1998, p.8).

## Referências bibliográficas

- ABREU, A. S. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 2a ed. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARRAHER, D. W. *Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas*. 3. ed., São Paulo: Pioneira, 1995.
- FERNANDES, M. *Fábulas fabulosas*. 7. ed., Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1963.
- FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 1994, p.29-36.
- FREITAS, L.; MORIN, E.; NICOLESCU, B. Carta de transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000, p.177-81.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.
- LIPMAN, M. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MONTEIRO LOBATO, J. B. *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 1960.
- NICOLESCU, B. A pratica da transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. et al. *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000, p.139-52.
- PAULINO, G. et al. *Intertextualidade: teoria e prática*. 2.ed. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1997.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RATHS, L. E. et al. *Ensinar a pensar*. 2. ed., São Paulo: EPU, 1977.

SILVA, E. R. da. *O ponto de partida da argumentação: o desenvolvimento do senso crítico*. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora Universitária, 2000.

TISHMAN, S et al. *A cultura do pensamento na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.