



1290000176



FE

TCC/UNICAMP B145d

**Universidade Estadual de
Faculdade de Educação**

Aline Ferreira Alves Barcaro

**O DISCURSO EXPLICATIVO: SUAS
CARACTERÍSTICAS E SEU FUNCIONAMENTO
EM SITUAÇÕES ESCOLARES**

**Campinas
2002**

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Aline Ferreira Alves Barcaro

**O DISCURSO EXPLICATIVO: SUAS
CARACTERÍSTICAS E SEU FUNCIONAMENTO
EM SITUAÇÕES ESCOLARES**

*Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas,
sob a orientação da
Profa. Dra. Luci Banks-Leite.*

Campinas

2002



**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Gildeir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

B145d	<p>Barcaro, Aline Ferreira Alves. O discurso explicativo : suas características e seu funcionamento em situações escolares / Aline Ferreira Alves Barcaro. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.</p>
	<p>Orientador : Luci Banks Leite. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p>
	<p>1. Discurso. 2. Linguagem. 3.* Explicação. I. Leite, Luci Banks. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
	<p>02-207-BFE</p>

*Dedico este trabalho aos meus pais,
Orlando e Maria Helena,
pelo incentivo e apoio em todos os momentos.
Aos meus irmãos, Vagner e Vanessa,
pela atenção e companheirismo.
Ao Jamerson, pelo carinho e afeto.*

Agradecimentos,

A Deus, sem o qual não teria chegado a esse momento.

Aos meus pais, os principais responsáveis por todas as conquistas realizadas em minha vida, e por terem me ensinado a valorizar a cultura e a educação.

Aos meus irmãos Vagner e Vanessa pela presença constante.

Ao Jamerson, pelo apoio, carinho e atenção.

À Professora Luci, pelos ricos ensinamentos, aprendizados concretizados durante a elaboração deste trabalho e, especialmente, pela simpatia e afetuosidade que sempre me demonstrou.

À Profª. Norma, pela atenção, disposição e, principalmente, por ter aceitado ser a segunda leitora deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Às amigas Fabiana, Rubia e Márcia, pela convivência diária e pela amizade que construímos ao longo dos quatro anos do curso de Pedagogia.

À Daniela, que compartilhou comigo todos os êxitos, as incertezas e dificuldades durante o processo de Iniciação Científica.

Aos funcionários da Sala de Computação, especialmente ao Ademilson, pelos auxílios prestados nos momentos de dificuldades com as questões relativas à informática.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação, imprescindíveis para o bom funcionamento da Faculdade, bem como para a realização das atividades desenvolvidas no dia-a-dia.

À Escola em que foi realizado o estágio deste TCC, pela receptividade e por ter contribuído para a elaboração do presente estudo.

Ao CNPq, pelo financiamento do presente trabalho e pelos esforços empreendidos para o desenvolvimento da pesquisa e formação de pesquisadores no Brasil.

*“As palavras desempenham um papel central
não só no desenvolvimento, mas também na evolução
da consciência histórica como um todo.
Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.”*

Vigotsky

RESUMO

O presente estudo foi desencadeado a partir do interesse despertado pela disciplina Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Luci Banks-Leite, para os aspectos da linguagem e sua relação com o pensamento.

Desta forma, o presente estudo centra-se nessa área, que procura relacionar o estudo da linguagem com o pensamento, procurando compreender o funcionamento e a dinâmica do *discurso explicativo* que emerge no meio escolar, mais precisamente numa sala de aula de 4^a série, já que este discurso permeia o processo de ensino-aprendizagem, ou melhor, a relação professor - aluno. Para efetuar tal estudo, procurou-se analisar relações explicativas, ou seja, a ligação entre um *explanandum* (algo que deve ser explicado) e um *explanans* (aquilo que explica), bem como compreender as contribuições do discurso explicativo para a construção de conhecimento. Esta pesquisa pretendeu identificar ainda, os conectores mais utilizados pelas crianças para estabelecer a ligação entre as relações explicativas.

Vale dizer, que este trabalho fez parte de um projeto maior de Pós-Doutoramento da Prof^a. Dr^a. Luci Banks-Leite e que contou com o apoio de mais uma aluna da graduação em Pedagogia.

Paralelamente aos objetivos deste estudo, tal projeto mais amplo buscou compreender a explicação no âmbito da pré-escola, procurando diferenciá-lo do discurso argumentativo.

ÍNDICE

1. Introdução Teórica	
1.1. A Explicação e suas características	1
1.2. Perspectivas Teóricas sobre o tema	4
1.3. Os trabalhos de Vigotsky e Bakhtin: pontos de contato.....	8
1.4. Os Gêneros do Discurso	12
1.5. O estudo dos Gêneros Discursivos no contexto escolar	21
2. Metodologia	
2.1. Introdução	26
2.2. Objetivos	26
2.3. Escola e alunos investigados	27
2.4. Procedimento para coleta de dados	29
3. Análise de Dados	32
4. Discussão dos Resultados	41
5. Considerações Finais	45
Referências Bibliográficas	47
Anexos	50

característica é também ressaltada por muitos autores, ou seja, de que o discurso explicativo surge quando “há um problema ou uma questão; algo da ordem do dizer, do ser ou do fazer a ser explicado” (EBEL, 1981:21) ou como diz Halté, “quando há um mau funcionamento ligado à compreensão” (1988:5). Entretanto, muitos teóricos acreditam que não só as questões de tipo *Por quê?* podem marcar o discurso explicativo, mas também as do tipo *Como?* e *O que é?*.

Dentro de um enfoque no qual se insere este estudo, a explicação é vista como um *discurso*, ou seja, como a colocação em funcionamento de uma língua natural (Benveniste, 1966) e com uma finalidade que não é normativa. Desta forma, é tratada diferentemente de outras perspectivas que consideram a explicação como um conjunto de leis, condições e princípios objetivos, abordada separadamente das circunstâncias naturais na qual se origina (Borel, 1981). Dentro de uma perspectiva epistemológica normativa - representada por Hempel, por exemplo (cf. Borel, *ibid*) - existiriam boas e más explicações; na história dos conhecimentos científicos uma explicação ultrapassada perde seu valor explicativo e se torna um mito ou uma fábula. Entretanto, na vida cotidiana, e particularmente na escola, somos freqüentemente confrontados a “por quês” que não obedecem a determinações normativas.

Quanto ao que realmente se entende por explicar e/ou por explicação, Borel afirma que “explicar” encerra uma *dimensão interacional* - explicar uma questão é comunicar, é uma atividade que se realiza em uma situação de interação real - e uma *dimensão cognitiva* - explicar é dar conta de..., dar razões de...; por conseguinte, explicar é freqüentemente ligado a um “porque”.

Considerando-se que é um fenômeno interacional, deve-se distinguir um *explanandum* - algo a respeito do qual é necessário explicar o “porque” a um interlocutor que coloca uma questão ou que, supostamente, necessita dessa explicação - e um *explanans* - a causa ou a razão fornecida; em outros termos, trata-se no primeiro caso *no que deve ser explicado* e no segundo, *o que explica*¹.

Esses elementos podem ser exemplificados a partir de um fragmento de uma entrevista realizada por Piaget (1967:138):

Adulto: Por que os barcos flutuam?

To (7;6 anos): Porque são feitos de madeira.

Nesse exemplo, distingue-se um *explanandum*, relacionado a uma pergunta sobre a razão da flutuação dos barcos - “os barcos flutuam” - um *explanans* “porque são feitos de madeira”.

Nessa situação, o conector *porque* liga os dois segmentos, embora essas relações explicativas possam existir sem que necessariamente existam conectores.

Além de conectores ausentes, um dos elementos - *explanans* ou *explanandum* também pode permanecer implícito. Nesse caso, deverá ser (re) construído ou parafraseado pelo observador/ experimentador.

¹ Conforme Veneziano & Hudelot (2002), a utilização dos termos *explanandum* e *explanans* para se referir aos dois componentes da explicação tem sua origem na Philosophie des Sciences e foi introduzida no quadro dos estudos explicativos pelos autores Barbieri (1989) e Sbisà (1989).

Vale ressaltar que no fragmento acima, a relação explicativa *explanandum/explanans* ocorreu em uma situação de interação; entretanto tal relação pode se apresentar no enunciado de um único locutor.

Para Veneziano & Hudelot (2002) todo ato comunicativo que comporta a relação entre *explanandum* e *explanans* é denominado de *Conduta Explicativa-Justificativa* (CEJ), já que pode aparecer ora como explicação, ora como justificação, ou ainda, envolvendo explicação e justificação ao mesmo tempo. Assim, “a CEJ se define como colocação de uma relação recíproca entre o *explanandum* e o *explanans*...” (p. 8).

Para esses autores, a ocorrência das CEJs é dependente de alguns critérios operacionais, dentre os quais se destacam:

- a presença de um *explanandum*, isto é, uma ação, enunciado ou ato de linguagem que deva ser explicado.
- a presença ao menos de um *explanans*, que do ponto de vista semântico, é interpretável como a causa, a razão do *explanandum*.
- o *explanandum* deve constituir o ponto de partida da CEJ.
- o *explanans* deve ser verbalizado; o *explanandum*, ao contrário, pode ficar implícito no contexto da comunicação.

1.2. Perspectivas teóricas sobre o tema

Embora seja recente a inserção da explicação no campo dos estudos científicos, foram constituídos nas últimas décadas variados enfoques teóricos e metodológicos, centrados em diferentes campos e com objetivos diversos que procuram estudar tal tema.

Um desses enfoques é caracterizado pelo campo da *Psicologia Genética*, a partir do qual a questão da explicação surge de forma mais ou menos direta nos estudos desenvolvidos por Vigotsky sobre a origem e o desenvolvimento de noções básicas do pensamento científico (cf. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, 1995).

Relacionado também a esse âmbito de estudo, destaca-se de maneira especial os trabalhos de Piaget, que procuram caracterizar a lógica infantil a partir de diferentes noções, como por exemplo a de causalidade física, entendida como a capacidade de elaborar explicações para o mundo físico a partir de uma seqüência objetiva, temporal e reversível.

Piaget desenvolveu um estudo a respeito da causalidade com o objetivo de compreender o desenvolvimento da lógica; no início de seu trabalho em Psicologia, ele acreditava que poderia atingir a lógica através da linguagem (cf. A linguagem e o pensamento na criança, 1923).

Essa relação, marcada pela subordinação das questões de ordem lingüística à lógica, fica bastante nítida em seu estudo realizado sob a ótica psicogenética a respeito da origem da causalidade, que foi definida a partir de uma tipologia de causas que variam de acordo com os estágios do desenvolvimento mental.

Colinvaux e Dibar Ure (s/d) afirmam que nos primeiros estágios - sensório motor e pré-operacional, Piaget evidencia a existência de uma *pré-causalidade*, que se caracteriza por uma explicação que atribui a um deus e ao homem a razão de ser das coisas. Nesse período, tudo é passível de ser explicado, não havendo, portanto, o acaso. Com o acesso às operações concretas – estágio operacional – que ocorre por volta dos 7 ou 8 anos, é estabelecida uma *causalidade racional*, que se aproxima da explicação física. É nessa etapa, em que já houve um certo

desenvolvimento da lógica, que a causalidade atinge suas principais características: *objetividade*, isto é, explicação independente das intervenções humanas; *temporalidade*, que admite o estabelecimento de cadeias e conexões nas quais o evento precedente é o efeito e o posterior a causa; *estabelecimento de séries reversíveis*, referente à capacidade de reverter mentalmente as seqüências causais.

Inserido ainda no campo da Psicologia Genética e muito próximos dos estudos piagetianos, encontram-se os trabalhos desenvolvidos na área de Ciências (Colinvaux, D.;Ure, Dibar, s/d) que, preocupados com questões de ordem cognitiva, abordam a questão da causalidade infantil a fim de compreender suas contribuições para o estabelecimento de uma racionalidade majorante.

Destaca-se também nesse enfoque, Jean-Blaise Grize – um dos mais importantes colaboradores do *Centre International d' Epistémologie Génétique*, criado por Piaget – que tratou de diversos temas dentre os quais se destacam a explicação e a argumentação. Ao assinalar os limites do enfoque piagetiano, ele propôs a construção de uma lógica do senso comum, isto é, o estudo de formas de raciocínio do cotidiano. Em seu quadro teórico denominado *Lógica Natural*, Grize procurou caracterizar as “operações lógico-discursivas”, no qual o papel das línguas natural é central.

Preocupados também com questões de ordem cognitiva, encontram-se os recentes estudos da “conduta explicativa – justificativa”, que é tida como manifestação dos “estados internos intencionais e cognitivos de outrem” (Veneziano& Hudelot, 2002). Portanto, para tais teóricos, a explicação constitui um importante elemento que conduz ao estudo da mente.

Em uma perspectiva mais próxima do interesse deste trabalho, estão os estudiosos da área da *Psicologia da Linguagem*, tais como Bronckart (1999), Schneuwly (1988), Dolz (1995), Rojo (2000) que, inspirando-se em Bakhtin (1992), consideram a explicação como um gênero discursivo específico.

Nessa corrente, estudos relacionados à dimensão cognitivista consideram, em termos de linguagem escrita, que o gênero explicativo, assim como o argumentativo, são tardios, sendo estudados na escola após os gêneros narrativo e descritivo/informativo. No que se refere à linguagem oral, pesquisadores interessados na linguagem infantil apontam que a explicação não é um “gênero primeiro”, conforme a definição dada a este termo por Bakhtin, mas “derivado ou deslocado em relação a outros usos da língua, que são a descrição (...) a interrogação...” (Hudelot, Legrand-Delamotte, Salazar Orvig, 1990:5).

Embora tais estudos sobre a explicação tenham uma preocupação de ordem desenvolvimentista / genética ou didático - pedagógica, não prioritária neste trabalho, alguns deles poderão, entretanto, nos auxiliar nas discussões teóricas desta pesquisa, uma vez que se baseiam na abordagem sócio-histórica de Bakhtin e Vigotsky, na qual se insere este estudo.

Apoiado no referencial bakhtiniano e inserido no campo da *Análise do Discurso* francesa, encontra-se ainda Moirand (1999 *apud* Banks-Leite, no prelo), que considera a explicação como “*modo discursivo essencial de difusão de conhecimentos*” e assinala as diferenças existentes entre a explicação didática, explicação científica e explicação mediática a partir dos conceitos como dialogismo e memória interdiscursiva.

1.3. Os trabalhos de Vigotsky e Bakhtin: pontos de contato

O presente estudo tem por suporte teórico os referenciais de Vigotsky (1995) e Bakhtin (1992). Tais suportes não foram abordados aleatoriamente, mas devido às suas semelhanças, ou melhor, aos pontos de contato que é possível estabelecer entre as perspectivas teóricas desses autores.

As semelhanças entre esses importantes estudiosos iniciam-se com os seus nascimentos, ocorridos na Rússia em anos muito próximos: Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasceu em 1895 e Lev Semiyonovich Vigotsky em 1896. Portanto, eles

“experenciaram o mesmo contexto histórico, o mesmo ambiente teórico-ideológico nos quais desenvolveram semelhantes visões de mundo e de homem, abraçando os ideais do projeto de uma nova sociedade baseada na organização socialista.” (Freitas, 1997).

Embora tenham partido de objetivos distintos em seus trabalhos – Bakhtin, a construção de uma concepção histórica da linguagem, e Vigotsky, a formação de uma psicologia historicamente fundamentada – são muitos os pontos de encontro em suas teorias. Essa possibilidade de encontro deve-se a dois aspectos essenciais: o método dialético e a sua visão de ciências humanas.

Tanto Vigotsky quanto Bakhtin apóiam suas teorias no materialismo dialético, o que os levam a negarem a tendência que procura compreender os fenômenos a partir de seu isolamento artificial. Suas teorias, ao contrário, buscam elaborar uma visão global da realidade. Neste sentido, ambos relacionam, em seus referenciais teóricos, forma e conteúdo, texto e contexto, sujeito e objeto. Vigotsky em seus trabalhos integra as noções: pensamento-

linguagem, aprendizagem- desenvolvimento, plano interno- plano externo, plano interpessoal- intrapessoal.

“Partindo, portanto, da dialética, Vigotsky e Bakhtin construíram uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, uma perspectiva que, enraizada na história, compreende o homem como um conjunto de relações sociais” (Freitas1994 apud Freitas 1997:315 e 316).

Concebendo o homem como um sujeito social, esses autores entendem a cultura como essencial para a constituição do ser humano. Assim, eles assinalam para a importância de uma teoria cultural e histórica no processo de conhecimento do homem, que deve ocorrer através da interação dos indivíduos em seus mundos de vida historicamente constituídos.

Dessa forma, propõem uma nova abordagem de estudo, a perspectiva ora chamada sócio-cultural ora de histórico-cultural, rompendo, portanto, com o positivismo científico de seu tempo, que dicotomizava o homem - considerado objeto - dos fatos sociais, vistos como coisas. Assim sendo, recuperaram a unidade dos estudos do homem, conciliando as dimensões objetiva (científica) e a subjetiva (não científica), inaugurando *“[...] uma forma outra de fazer ciência, onde tem lugar o ético, o estético e o afetivo.” (Freitas, 1997: 317).*

Esse rompimento de Vigotsky e Bakhtin em relação ao modelo positivista se concretiza, em suas obras, na abordagem da perspectiva da historicidade, na concepção que apresentam do homem como ser humano e não mais como objeto ou fenômeno físico, na proposta dialógica de fazer ciência, na quebra de paradigmas, na centralidade da linguagem e na interdisciplinaridade.

Essa interdisciplinaridade, que supõe a superação de uma ciência objetiva em que o homem esteja ausente, é bastante visível na obra desses autores.

Vigotsky, busca a reestruturação da Psicologia a partir da Arte, entrecruzando aos aspectos culturais, históricos e sociais, a filosofia, a linguagem, a literatura e a semiótica. Já Bakhtin, ao abordar os fenômenos lingüísticos a partir de uma perspectiva histórica, cultural e ideológica, interliga filosofia, estética, literatura, psicologia e semiótica, sendo o fio central de toda essa trama, a linguagem.

A centralidade que atribuem à linguagem é um outro ponto de contato entre os referidos estudiosos. É a partir dela, que procuram compreender como os fatores sociais modelam e constroem o psiquismo, uma vez que concebem o signo como um produto social que organiza os processos psicológicos.

Dessa forma, Vigotsky e Bakhtin colocam a mediação semiótica da vida mental como ponto de partida em seus estudos, do qual decorrem outros aspectos comuns, tais como: a constituição da consciência pela interiorização da linguagem, a linguagem interior como trama semiótica da consciência, o papel do outro e do diálogo nesse processo de interiorização, a intervenção crucial do contexto. (Freitas, 1997)

Aparece como relevante ainda nas obras desses autores o papel que conferem ao outro. Vigotsky e Bakhtin acreditam que o homem se constitui sujeito, forma sua consciência e penetra no mundo simbólico na interação com o outro. Para Vigotsky, a consciência e as funções superiores se constituem, inicialmente, a partir da relação com os objetos e com as pessoas, portanto, na dimensão da vida social. Baseado nesse pressuposto Vigotsky explica que todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). (Vigotsky, 1984 *apud* Freitas).

Bakhtin, por sua vez, admite que o eu só existe na relação com o outro e, suas palavras são o resultado da incorporação de palavras alheias. Segundo ele,

“todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade” (Bakhtin, 1992:318)

Essa valorização que Vigotsky e Bakhtin conferem ao outro, é que permitiu que se pensasse em uma nova concepção do espaço escolar, no qual o trabalho pedagógico é transformado em ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta, já que para Vigotsky a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica. Dessa forma, é valorizada a interação dialógica no processo de construção do conhecimento. Como consequência, *“o aluno deixa de ser passivo e receptivo para tornar-se um sujeito ativo, que age, e que pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se por meio de outras vozes”*. (Freitas 1997:322).

Apesar das diversas semelhanças entre esses estudiosos é possível encontrar pontos em que se diferenciam. O principal ponto de divergência refere-se à interpretação que conferem à evolução semântica da língua.

Vigotsky, atenta para as transferências de significado da palavra ao longo do desenvolvimento do sujeito, ao passo que, os estudos bakhtinianos vão além ao procurar compreender a estrutura social da língua, bem como ao evidenciar a relação existente entre a linguagem e a realidade. Assim, Bakhtin acrescenta ao aspecto lingüístico, o contextual, uma vez que acredita que a comunicação verbal não pode ser compreendida fora de sua ligação com a vida concreta, isso porque o enunciado se produz num contexto social, numa relação entre pessoas.

Além disso, Bakhtin procura desvendar as relações entre a realidade e a construção da representação desta no âmbito mental dos indivíduos. Para tanto,

“enfoca o problema da linguagem numa perspectiva mais ampla, mais abrangente do que Vigotsky, que a situou no âmbito de uma teoria social do conhecimento, procurando as possibilidades de o homem, através de suas relações sociais, pela mediação da linguagem, constituir-se e desenvolver-se como sujeito” (Freitas, 1997:327).

Bakhtin ao focar questões como luta de classes, ideologias, instituições sociais, situa a fala num contexto mais amplo, procurando identificar as várias expressões ideológicas que se interligam e se multideterminam. Em contrapartida, Vigotsky a situa num âmbito mais restrito, atentando sobretudo para as relações entre os indivíduos, porém enfatizando a história e o meio cultural.

Dentre esses diversos trabalhos desenvolvidos por Bakhtin ligados ao campo lingüístico, será abordada de forma especial no tópico seguinte deste trabalho, sua rica análise a respeito dos gêneros do discurso.

1.4. Os Gêneros do Discurso

Os estudos desenvolvidos por Bakhtin relativos aos gêneros discursivos, bem como do enunciado não poderiam ser marginalizados pelo quadro teórico deste estudo. Isso se deve ao fato da explicação ser, além de um gênero discursivo, uma temática referente ao campo da Lingüística e, conforme Bakhtin (1992), qualquer estudo que se pretenda desenvolver

nesta área deve focar os aspectos referentes ao enunciado e ao gênero, pois ignorá-los conduz ao formalismo e à abstração, desvirtuando a historicidade do estudo e o vínculo existente entre a língua e a vida, já que *“a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”* (Bakhtin, 1992: 282).

Em seu trabalho, Bakhtin explicita que a utilização da língua se dá em forma de enunciados (orais e escritos) que emanam de todas as esferas da atividade humana e refletem as condições e finalidades de cada uma destas esferas através do *conteúdo*, do *estilo verbal* e da *construção composicional*, que aparecem fundidos no todo do enunciado. Cada uma dessas esferas da atividade humana elabora tipos estáveis de enunciados, que são os chamados gêneros discursivos.

Por serem múltiplas e heterogêneas as esferas de utilização da língua, conseqüentemente, os gêneros do discurso, estabelecidos a partir de cada uma dessas esferas, comportam as mesmas características. Portanto, os gêneros discursivos englobam a réplica do diálogo cotidiano, o relato familiar, a carta, a ordem militar padronizada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais, as declarações públicas, as variadas formas de exposições científicas e todos os modos literários.

Frente a esta heterogeneidade, Bakhtin procurou categorizar os gêneros discursivos em primários e secundários. Os gêneros primários são mais simples e de circulação em esferas privadas de interação, ou seja, são constituídos *“em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”*. (Bakhtin, 1992:281)

Quanto aos gêneros secundários, estes são mais complexos, evoluídos e de circulação em esferas culturais, aparecendo, principalmente, em situações que envolvem a escrita. Durante seu processo de formação, os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários, o que leva estes últimos a perderem sua relação imediata com os enunciados alheios e com a realidade propriamente dita.

Elucidar as particularidades inerentes aos gêneros primários e secundários, bem como o processo de formação destes últimos, é de extrema importância teórica, já que é somente a partir da análise dos gêneros discursivos que é esclarecida a natureza dos enunciados. Na palavras de Bakhtin,

“a inter- relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologia e visões do mundo). (Bakhtin, 1992: 281, 282).

O processo de compreensão dos gêneros discursivos e da natureza dos enunciados remete à questão do *estilo*, uma vez que este aparece vinculado aos enunciados e às suas formas típicas, ou seja, os gêneros do discurso.

O estilo é considerado como unidade de gênero do enunciado das diversas esferas da comunicação (científica, técnica, ideológica oficial, cotidiana), uma vez que estas elaboram, em função de suas condições específicas, um dado gênero, ou melhor, um tipo de enunciado segundo seu tema, composição e estilo. Assim, *“o estilo entra como unidade de gênero de um enunciado.” (Bakhtin, 1992: 284).*

O estilo está ligado também ao enunciado, pois este reflete a individualidade do locutor, isso porque *“o enunciado- oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal é individual, e por isso pode refletir a*

individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual.” (Bakhtin, 1992: 283).

É somente no enunciado que a língua adquire aspectos da individualidade de um locutor. Portanto, qualquer estudo que se pretenda desenvolver a respeito de um estilo em geral ou individual, requer um esclarecimento aprofundado da natureza do enunciado, bem como da diversidade dos gêneros do discurso.

Entretanto, nem todos os gêneros são aptos para refletirem nos enunciados a individualidade do locutor. Os mais propícios são os gêneros literários, já que a explicitação do estilo nestes faz-se necessária durante o processo de elaboração dos enunciados. Já os gêneros de forma padronizada, tais como o documento oficial, a ordem militar, notas de serviço, carecem de condições para a expressão da individualidade. Neles, o querer dizer do locutor se limita, muitas vezes, à escolha do gênero, sendo refletidos de maneira bastante superficial os aspectos da sua individualidade, os quais podem estar relacionados às características biológicas, que se evidenciam, principalmente, durante as exposições orais.

É a partir do domínio dos gêneros do discurso que se estabelece o uso adequado da fala nas diversas esferas da atividade humana. Isso porque, a fala, que nada mais é do que a estruturação de enunciados, é organizada pelos gêneros do discurso. Portanto, é a partir do seu domínio que é possível compreender o todo de um enunciado, descobrir quando possível a individualidade que nele se faz presente, construir com propriedade o discurso, tomar a palavra no momento certo.

Sendo assim, além das formas prescritivas da língua, todo locutor recebe também as formas do enunciado - os gêneros do discurso - que por serem dados,

têm um valor normativo, embora possam apresentar singularidades e individualidades.

Muitos lingüistas desprezaram na análise dos enunciados, as formas normativas dos gêneros, atentando somente para a combinação de formas lingüísticas, ou seja, lexicais e gramaticais. Para Bakhtin, isso concorreu para uma confusão entre os significados do enunciado e da oração.

“O menosprezo dos gêneros do discurso como formas de enunciado relativamente estáveis e normativos devia irremediavelmente levar os lingüistas a confundirem [...] o enunciado e a oração, a afirmarem [...] que nossa fala se molda a formas estáveis da oração...” (Bakhtin, 1992: 305)

Contudo, sabe-se por Bakhtin, que a fala só existe na forma concreta do enunciado de um indivíduo. Portanto, *“o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma.”* (Bakhtin, 1992: 293)

Todo o enunciado, por ser uma unidade da comunicação verbal, apresenta características estruturais comuns, bem como fronteiras nitidamente delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes. Assim sendo, todo o enunciado de um locutor apresenta um início, que é precedido por enunciados de outros locutores, e um fim, a partir do qual se estabelecem outros enunciados. Esta é, conforme Bakhtin, uma *primeira particularidade do enunciado*.

“O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro.” (Bakhtin, 1992: 294).

A alternância dos sujeitos falantes, é melhor visualizada no diálogo, uma vez que os enunciados dos interlocutores alternam-se regularmente nele. Além disso, é possível observar tal alternância nas obras pertencentes aos diversos gêneros da ciência e das artes, já que estas influenciam o leitor a produzir uma resposta, seja convencendo-o ou suscitando sua crítica.

Neste sentido, a verbalização de um enunciado por um locutor implica, inicialmente, em seu ouvinte, uma compreensão e, posteriormente, em sua *atitude responsiva ativa*, já que frente a um enunciado o ouvinte concorda, discorda, executa uma ação, completa ou adapta algo. Portanto,

"a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa [...]; toda compreensão é prenhe de resposta e, [...] forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor." (Bakhtin, 290).

Dessa forma, assinala-se o papel ativo do ouvinte no processo da comunicação. Ao considerá-lo como sujeito ativo, Bakhtin se contrapõe à concepção da Linguística Tradicional, segundo a qual o ouvinte é passivo. Essa passividade que a Linguística atribui ao ouvinte é expressada em alguns de seus termos, tais como "fala" e "fluxo verbal", os quais são vagos e designam aquilo que está submetido a uma segmentação em unidades.

A oração, enquanto unidade da língua, não é capaz de provocar uma resposta em seu ouvinte, já que prescinde dessa característica que delimita o discurso de um locutor, isto é, a alternância dos sujeitos falantes. Isso porque, a oração representa um pensamento relativamente acabado que terá continuidade pelo mesmo locutor. Portanto, *"o contexto da oração é o contexto do discurso de um único e mesmo sujeito falante..."* (Bakhtin, 1992: 296).

Assim sendo, a oração não é capaz de provocar uma atitude responsiva no ouvinte; ela só adquire essa característica a partir do todo de um enunciado, ou ainda, quando se transforma em enunciado, o que implica à oração a aquisição de algumas características tais como: *ser provocada por algo, ter um objeto e ser dirigida a alguém.*

Conforme Bakhtin (1992), embora os enunciados apresentem fronteiras nitidamente delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes, são refletidas no interior destas, os enunciados de outros locutores. Isso ocorre porque o objeto do enunciado de um locutor não é inédito, mas já foi discutido, esclarecido e julgado através de enunciados prévios, os quais poderão ligar-se aos enunciados de outros sujeitos falantes. Quanto à oração, esta não apresenta tal capacidade; ela só estabelece relação com os enunciados alheios a partir do todo do enunciado.

O fato do enunciado de um locutor estabelecer vínculo com outros, torna-o um elo de uma cadeia complexa de outros enunciados. Dessa forma, *“o locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos...”* (Bakhtin,1992:319)

A partir disso, evidencia-se que o locutor não ocupa sempre este único papel, mas por seus enunciados estarem vinculados aos de outros locutores, ele pode ser, ao mesmo tempo, um respondente.

Segundo Bakhtin (1992), a possibilidade de responder ativamente à um enunciado ocorre a partir do seu acabamento, o qual demonstra ao ouvinte que o locutor atingiu seus objetivos comunicativos, permitindo sua tomada de atitude. O acabamento, considerado a *segunda particularidade inerente ao enunciado*, é determinado por três fatores:

- **tratamento exaustivo do tema** : ocorre em todas as esferas comunicativas, sendo nas referentes à ciência um tratamento relativo, já que o objeto do enunciado é inesgotável.
- **intuito discursivo ou querer-dizer** : está presente em qualquer enunciado, determinando o seu todo (ou seja, sua amplitude e fronteiras), a escolha do objeto com suas fronteiras, o tratamento exaustivo do objeto e, finalmente, a escolha do gênero a partir do qual será estruturado o enunciado. O intuito, elemento subjetivo do enunciado, entra em combinação com o objetivo, formando uma unidade indissolúvel, permitindo ao ouvinte perceber o querer-dizer do locutor já em suas primeiras palavras.
- **formas estáveis do gênero do enunciado** : a partir do querer-dizer do locutor é feita a escolha de um gênero do discurso. Em seguida, o intuito discursivo do locutor, sem perder sua individualidade, adapta-se ao gênero, sendo a partir dele composto e desenvolvido.

Finalmente, *a terceira particularidade do enunciado* refere-se a duas questões. A primeira diz respeito à relação que o enunciado estabelece com o locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal por carregar a individualidade do sujeito, isto é, do autor. Uma outra questão é que o enunciado é sempre destinado à alguém, sendo esse fato que permite que ele estabeleça relação com outros locutores. Isso porque, o locutor ao elaborar um enunciado, o faz tendo em vista uma provável reação ou resposta do destinatário, o que interfere diretamente no curso de elaboração deste enunciado. Essa interferência se dá em termos da escolha do gênero, dos recursos lingüísticos, dos procedimentos composicionais e do estilo.

“Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado...” (Bakhtin, 1992:321)

Em contraposição, a oração, assim como a palavra, enquanto unidades da língua, não apresentam autores. É somente enquanto enunciado completo que se individualizam.

Além das diversas particularidades, os enunciados apresentam ainda algumas fases durante seu processo de elaboração. A primeira fase, refere-se à escolha dos recursos lingüísticos e do gênero do discurso, que é determinada pelos problemas de execução que o objeto do sentido implica para o locutor. É nessa fase em que são determinadas as particularidades do estilo e composição.

Já a composição e o estilo, propriamente ditos, são estabelecidos na segunda fase, que corresponde à necessidade de expressividade do locutor diante do objeto de seu enunciado. Essa expressividade reflete a relação do locutor com o objeto do enunciado, bem como com outros enunciados.

Segundo Bakhtin (1992), a língua possui ricos e diferentes recursos lingüísticos para que o locutor demonstre sua posição emotivo - valorativa. Esses recursos são neutros no plano da linguagem, adquirindo expressividade apenas no todo do enunciado. Então, *“é esse todo que irradia sua expressividade para cada uma das palavras que escolhermos e que, de certo modo, inocula nessa palavra a expressividade do todo.”* (Bakhtin, 1992: 311).

É essa ausência da expressividade da palavra que permite que ela tome no interior do enunciado diferentes aspectos valorativos. Conforme Bakhtin (1992), a palavra alegre pode, por exemplo, expressar tristeza dentro de um determinado enunciado. Essa modificação de inflexão da palavra é provocada pelos gêneros

do discurso. Então, "*o que se ouve soar na palavra é o eco do gênero em sua totalidade*" (p. 312).

Em relação à palavra, Bakhtin (1992) coloca que esta existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua, que não pertence a ninguém; *palavra do outro* que preenche os enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, pois na medida em que a palavra é utilizada pelo indivíduo, ela se impregna de sua expressividade.

Embora reconheça as palavras neutras no plano da língua, ou seja, aquelas que não pertencem à ninguém, Bakhtin afirma que a experiência verbal individual do homem não se dá pela apropriação das palavras que se encontram neste plano, mas a partir da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. Portanto, a fala "*é uma experiência que se pode, em certa medida, definir como processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua)*" (Bakhtin, 1992: 314).

1.5. O estudo dos gêneros discursivos no contexto escolar

Como já foi dito, sabe-se por Bakhtin (1992) que a comunicação (oral e escrita) depende do domínio das formas do gênero. Segundo ele,

"são muitas as pessoas que [...] sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma esfera da comunicação cultural." (p. 303)

Dessa forma, ao pensar no âmbito educacional, é imprescindível que no processo de ensino da língua a educação dedique grande atenção aos

gêneros discursivos, uma vez que é a partir de seu domínio que o indivíduo será capaz de utilizar adequadamente a linguagem nas diversas esferas da comunicação.

Tendo em vista tal fato, diversos estudos foram desenvolvidos a respeito dos gêneros discursivos em uma perspectiva didática. Um exemplo é o trabalho elaborado por Schneuwly (s/d) que, aproximando-se de Bakhtin, concebe o gênero "*como um (mega) instrumento para agir em situações de linguagem*" (p. 7).

Em seu trabalho, esse autor procura estabelecer uma progressão didática dos gêneros para o ensino de língua francesa. Como ele coloca, esta é uma tarefa complicada, uma vez que a diversidade dos gêneros, a sua variabilidade, sua impossibilidade de sistematização dificultam a sua organização em forma de uma progressão.

Contudo, Schneuwly estabelece um agrupamento de gêneros que deveriam ser abordados no processo de ensino de língua. São eles: relatar, narrar, argumentar, expor e descrever ações.

O processo de elaboração desse agrupamento de gêneros foi realizado tendo em vista alguns aspectos, tais como: os objetivos sociais atribuídos ao ensino, as necessidades comunicativas orais e escritas dos indivíduos, os domínios essenciais da comunicação que vigoram na sociedade, entre outros. (Schneuwly, s/d)

Esse estudo de Schneuwly proposto para o ensino de língua francesa na Suíça, tem sido divulgado no Brasil, sobretudo pelo grupo de Lingüística Aplicada (LAEL/PUC-SP) que, procurando estabelecer uma nova

perspectiva para o ensino da Língua Portuguesa, adotou a proposta de estudo e ensino dos gêneros discursivos.

Conforme Rojo (s/d), esse grupo estava em busca de uma nova perspectiva, pois estava insatisfeito com a implantação da Lingüística Textual e das Teorias Cognitivas de processamento e memória no ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente, nos processos de produção e compreensão de textos. Essa insatisfação devia-se ao enfoque dado por essas teorias aos processos cognitivos dos estudantes, bem como pela adoção que faziam de descrições textuais abstratas, que se aproximavam bastante de um ensino gramatical em termos do texto.

Além disso, segundo Rojo (s/d), a visão cognitivista presente nessas teorias psicológicas atribuíam à linguagem um papel reduzido, já que enfatizavam apenas os textos escritos. Ao enfatizá-los, essas teorias dicotomizavam a linguagem oral da escrita, desconsiderando no processo educacional a primeira, uma vez que a concebiam como já construída pelos alunos do Ensino Fundamental.

Assim constituída, essa proposta de ensino da Língua Portuguesa estava formando analistas de textos e não cidadãos capazes de interagirem criticamente com os discursos alheios.

Para o grupo de Lingüística Aplicada, o objetivo central do ensino da linguagem escrita no Ensino Fundamental era, justamente, a formação do indivíduo enquanto cidadão. Para atingir tal objetivo, seria necessário que o processo de ensino abordasse as características discursivas, interativas ou enunciativas que constituem os processos de compreensão e produção dos textos, ou seja, as situações de produção, a interação entre os

interlocutores, a subordinação das formas à significação, a marcação dialógica dos textos, entre outras. (Rojo, s/d)

Foi partindo então desse objetivo principal, que o grupo desenvolveu uma nova proposta para o ensino da Língua Portuguesa. A construção dessa nova proposta efetivou-se com base no referencial sócio-histórico, mais precisamente, nos trabalhos de Vygotsky e nos estudos bakhtinianos.

Baseando-se em ambas teorias, o Grupo de Lingüística Aplicada (LAEL) propôs que fossem enfatizados *“os discursos em circulação, enunciativamente abordados e não mais os textos em suas propriedades formais.”* (Rojo, s/d:10).

Esses discursos deveriam ser significativos e relacionados a uma dada situação de produção, o que conseqüentemente implicaria em sua formatação num gênero, já que este é constitutivo da situação de produção (Schneuwly, s/d).

Dessa forma, a linguagem escrita para ser relevante para a criança

“deveria se inserir numa situação de produção significativa, formatado num gênero ao invés de manipular as letras, sons palavras, estruturas gramaticais ou textuais.” (Rojo, s/d:9).

Além de garantir a relevância da linguagem escrita para os alunos, os gêneros discursivos são de fundamental importância nessa proposta, uma vez que eles podem atuar como instrumentos para se trabalhar a interpretação e os aspectos formais do discurso, ou seja, ortografia e gramática.

Assim, segundo essa proposta, no processo de aquisição da linguagem escrita "*necessidade, atividade, desejo (motivação) estão [...] colocadas em primeiro lugar, acompanhados da noção de gênero.*" (Rojo, s/d:p.13).

Em busca de estabelecer quais seriam os gêneros a serem abordados no Ensino Fundamental, o grupo se baseou na Teoria dos Gêneros de Bakhtin (1979 *apud* Rojo, s/d:10), a partir da qual foi realizada uma organização dos discursos que deveriam ser trabalhados no contexto escolar. Assim, o grupo admitiu que a educação teria o objetivo de trabalhar os gêneros secundários, uma vez que ao ingressarem na escola os alunos já dominariam os gêneros primários. Quanto aos gêneros secundários a serem abordados no processo escolar, os lingüistas optaram, como já foi dito, pelo agrupamento dos gêneros discursivos proposto por Schneuwly. A saber, este agrupamento seria composto pelo *relato, narração, argumentação, exposição e a descrição de ações.*

Tal proposta elaborada pelo grupo terminou por influenciar e renovar diversas práticas político-educativas, dentre as quais destaca-se o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (1997). Dessa forma, nota-se que na escola, o gênero explicativo, assim como o argumentativo, são trabalhados de uma maneira mais sistemática tardiamente, ou seja, somente após o relato e a narração.

2. METODOLOGIA

2.1. Introdução

A parte metodológica desta pesquisa construiu-se reservando coerência com a concepção teórica adotada a respeito da temática discutida.

Neste sentido, considerando a explicação como um gênero do discurso, sendo este discurso não normativo, construído em uma dimensão interacional, a parte metodológica deste estudo se desenvolveu, essencialmente, a partir dos dados coletados durante situações de interação, em uma sala de aula de 4^a série do Ensino Fundamental.

2.2. Objetivos

Como já mencionado, o presente trabalho tem por objetivo maior compreender o discurso explicativo que emerge no meio escolar.

Tal objetivo fundamenta-se no fato da explicação, entendida como um discurso, ou seja, a colocação em funcionamento de uma língua natural (Benveniste, 1990), produzida em situações dialogais, se fazer presente no processo educacional, mais especificamente na relação professor/aluno, bem como dos alunos entre si. De fato, o professor utiliza-se da explicação para expor algo a seus alunos, que por sua vez, também colocam em prática tal gênero ao responder questões que lhe são propostas, ao explicitar suas dúvidas, ao reformular explicações já construídas, ou ainda, construir novas explicações destinadas ao professor ou aos seus pares.

É nesse sentido, que se pode considerar o discurso explicativo como algo além de um simples meio/instrumento mediador e facilitador na difusão dos conhecimentos. O discurso explicativo é constitutivo do conhecimento (Banks-Leite, no prelo).

Entretanto, o que se constata é que muitas pesquisas centradas na análise do discurso explicativo não têm procurado analisá-lo de forma sistemática nesse importante contexto em que ele emerge, ou seja, o meio escolar.

Portanto, o presente estudo, centra seu foco nesse espaço geralmente desconsiderado por inúmeras pesquisas e que é ricamente permeado pela explicação, a fim de analisar suas características e seu funcionamento, bem como suas contribuições para a construção do conhecimento.

Cabe, no entanto, ressaltar que importantes análises no sentido pretendido por este trabalho foram desenvolvidas no que se refere ao discurso argumentativo em recentes estudos (Rodrigues, 2001; Leitão, 2000).

2.3. Escola e alunos investigados

Inicialmente, a escola em que se realizariam as visitas com a finalidade de coletar dados seria uma Escola Estadual situada na cidade de Mogi- Mirim, próxima à Campinas.

Entretanto, após algumas observações realizadas na 4ª série da referida escola notou-se que, por essa instituição escolar estar bastante ligada aos princípios do ensino tradicional, havia uma certa dificuldade em se observar o discurso dos alunos, uma vez estes não eram muito incentivados a se expressarem oralmente.

Devido a esse fato, optou-se pela mudança de escola. Foi escolhida uma escola de caráter privado e que se situa num bairro de classe média de Campinas. Este estabelecimento de ensino funciona nos períodos matutino e vespertino, oferecendo os cursos de Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A classe observada foi a da 4ª série do matutino, a qual era composta por dezoito alunos, com idade média de 10 anos.

A escolha dessa escola não ocorreu de maneira aleatória, mas foi orientada por alguns princípios. Sabia-se, previamente, que o seu processo educacional assentava-se na proposta de Célestin Freinet que, tendo como eixo central o trabalho², propunha uma educação centrada na criança, visando desenvolver sua personalidade e autonomia. (Freinet, 1996).

Neste sentido, os momentos de expressão oral dos alunos são vistos como ricos e fundamentais para o processo educacional, bem como para o desenvolvimento da autonomia e da personalidade.

Em uma primeira visita realizada à escola, foi possível observar que

² A noção de trabalho utilizada por Freinet não diz respeito ao trabalho produtivo, mas está relacionada às diversas atividades reais e relevantes que podem ser desenvolvidas pela criança ao longo do processo escolar. Segundo Freinet (1997), estas poderiam englobar desde elaborações de pesquisas até o cultivo de plantas, criações de animais e pequenas construções.

os alunos expõem, a todo o momento da aula, suas dúvidas, questionamentos, críticas e sugestões. Pôde-se constatar ainda, que existem alguns momentos reservados especialmente para a exposição oral dos alunos, como por exemplo, a roda, também proposta por Freinet. Essa forma de encontro é realizada ao final da aula, envolvendo os alunos e a professora, e tem por objetivo avaliar o trabalho realizado ao longo do dia.

Além deste, há o momento da leitura do Jornal de Parede, no qual os alunos, após escreverem ao longo da semana da semana, suas críticas, sugestões, felicitações sobre os colegas e algumas atitudes destes, lêem conjuntamente e discutem as observações realizadas.

Foi devido a essa proposta educacional da escola, que procura se centrar na criança a fim de desenvolver sua autonomia e, principalmente, pelo espaço destinado aos alunos para que se expressem, que possibilitou reconhecer tal instituição como um campo bastante rico para as observações pretendidas por esta pesquisa.

2.4. Procedimento para coleta de dados

Conforme o Projeto de Pesquisa, seriam realizadas algumas gravações e filmagens sobre o discurso explicativo dos alunos e da professora. Entretanto, as filmagens não foram permitidas pela coordenação da escola, que concedeu espaço apenas para as gravações mediante a autorização dos pais dos alunos.

Nas primeiras visitas realizadas, ocorridas durante o mês de setembro de 2001, não foram feitas gravações, uma vez que o objetivo maior era estabelecer um primeiro contato, um vínculo com os alunos e a professora a fim de estabelecer uma relação de confiança de ambas partes, além de extrair algumas informações sobre o funcionamento das aulas, bem como a metodologia adotada pela professora.

Somente ao serem atingidos os objetivos pretendidos com as primeiras visitas é que tiveram início as gravações em fitas K 7 com a finalidade de coletar dados. Optou-se por essa forma de coleta de dados, uma vez que esta possibilita resgatar com propriedade o discurso dos alunos e da professora.

Durante as gravações não houve interferência direta da pesquisadora, que se manteve na posição de observadora, apenas manejando o instrumento de coleta de dados. Embora a simples presença possa exercer influência na dinâmica da sala de aula, o andamento das aulas manteve-se dentro dos padrões habituais e costumeiros.

As fitas com o material coletado foram transcritas pela própria pesquisadora, o que possibilitou uma maior apreensão e envolvimento com os dados. Devido a tal envolvimento, a leitura posterior é capaz de resgatar as vozes nas suas entonações reais. Ainda em relação à transcrição, as falas foram mantidas em sua integridade, sendo acrescentados apenas pontuações a fim de facilitar a leitura.

A partir do material transcrito foram delimitados para a análise, episódios interativos relacionados ao ensino/aprendizagem em sala de aula, marcados e/ou caracterizados por enunciados explicativos.

A fim de enriquecer a parte empírica deste estudo recorreu-se ainda aos dados contidos em uma tese de mestrado, intitulada “A emergência da argumentação com recurso mediador na construção de conhecimento em uma sala de aula de História”, cuja autora é Rodrigues (2001). Com a permissão da autora, foi utilizado neste trabalho um episódio da referida tese.

3. ANÁLISE DE DADOS

No quadro desta pesquisa, procurou-se estudar os conectores presentes no discurso explicativo que aparecem no espaço escolar, ou seja, em uma sala de aula de 4ª série. Mais precisamente, buscou-se analisar as situações em que surgem os *porque/porque, o que é?, como?*, a fim de apreender as relações *explanandum/explanans*. Embora tais relações possam ocorrer entre as crianças e entre estas e a professora, neste trabalho serão tomados apenas alguns trechos em que têm lugar as trocas entre a professora e as crianças.

Para executar as análises, foram recortados do material transcrito alguns episódios considerados como uma seqüência que encerra uma unidade temática (Van DIJK, 1992 *apud* Banks-Leite, no prelo). A denominação dada aos episódios refere-se à temática que neles predominam.

I. Ganância

Prof.: Mas aí André, e aqueles que [...] ficam ricos em muito pouco tempo, por exemplo, o Lalau. O Lalau já não era rico quando [trecho inaudível] ele não roubou mais

*Giovana: Não entendo. **Por que** ele fez isso tudo se era rico?*

*Prof.: **Porque** é a ganância, né Giovana.*

Natasha: Quanto mais ele tem mais ele quer."

Nesta situação, pode-se observar que a partir de um comentário da professora sobre a má distribuição de renda, surge o assunto do juiz Lalau (acusado de desvio de dinheiro público), o qual permitiu o lançamento de uma

pergunta por uma aluna: “*Por que ele fez isso tudo se era rico?*” Tal pergunta constitui um *explanandum* que pode ser parafraseado da seguinte forma: “qual a razão ou por que razão uma pessoa rica rouba?” que se encadeia com o enunciado da professora que diz “*Porque é a ganância, né Giovana*”. Enunciado este, que pode ser considerado um *explanans*, uma vez que atua como uma causa/explicação do *explanandum* levantado pela aluna.

É interessante observar que, imediatamente, outra aluna explicita o significado do adjetivo “ganância”, ou seja, “*quanto mais ele tem, mais ele quer*”, complementando assim o dizer da professora.

Neste caso, a aluna pretendeu ampliar ou expandir a explicação dada pela professora, recorrendo à uma explicitação que, para Borel (1981) é uma forma, uma *démarche* analítica da explicação, que consiste em retirar das palavras seus constituintes ou princípios.

II. Revoltas

Prof.: Por que que tinham essas revoltas mesmo?

Aluno: Não aceitavam que o Brasil fosse independente de Portugal.

Prof.: Isso, não aceitavam que o Brasil tivesse sido independente de Portugal.”

Durante as aulas de Estudos Sociais os alunos e a professora lêem conjuntamente um texto que trata de algumas revoltas que ocorreram no Brasil durante a época em que este se tornava independente de Portugal. Após a leitura do texto, a professora lança a questão sobre a causa que

desencadeou as revoltas. Em seguida, um aluno responde “*não aceitavam que o Brasil fosse independente*”.

Nota-se, portanto, a partir deste episódio que a professora discute o tema de Estudos Sociais com os alunos a partir da introdução de um problema, ou seja, um *explanandum* (algo que deve ser explicado) marcado pelo “*porque*”. A resposta do aluno pode ser considerada um *explanans*, isto é, aquilo que explica, pois revela uma certa/sua compreensão do problema, qual seja, “*não aceitavam que o Brasil fosse independente de Portugal*”.

Esta resposta do aluno, mantém relação com o *explanandum* introduzido pela professora, embora o “*porque*” explicativo de seu enunciado permaneça implícito.

III. Escravidão

Este episódio foi extraído dos dados contidos na dissertação de mestrado de Rodrigues (2001), os quais que foram coletados em uma sala de aula de 5ª série.

Vi: Você acha, vocês acham que podemos falar de escravidão no mundo moderno? Sim ou não?

Ro: Sim.

Vi: Por que?

Ro: Porque ainda é existente no Brasil, e em alguns lugares sem ser no Brasil.

Lu: É porque, por exemplo, patrões mesmo tem uns empregados aí que eles fazem de escravo. Tem gente que trabalha, trabalha, trabalha,.... .

Nesse caso, tem-se, inicialmente, um *explanandum*, ou seja, questão que solicita a razão de se poder falar em escravidão na época atual, o qual vem marcado pelo conector *por que?*.

Na seqüência Ro intervém colocando parte de um *explanans*, marcado pelo *porque* - "*porque é existente no Brasil e em alguns lugares sem ser no Brasil* " - que segue sendo constituído ainda no enunciado de Lu, quando este diz "*é porque (...) patrões mesmo tem uns empregados aí que eles fazem de escravo*". Dessa forma, neste caso, o *explanans* não foi elaborado por um só locutor, mas envolveu dois alunos.

Constata-se nesse exemplo, como coloca Ebel (1981) e Halté (1988), que o *por que?* marca um problema, uma questão a ser explicada e, por conseguinte, compreendida. Nesse sentido, considera-se que o *por que?* marca um obstáculo, transposto no discurso pelo conector *porque* que introduz o *explanans*.

IV. Renda mal distribuída

Durante a abordagem dos temas Monarquia e Presidencialismo, na aula de Estudos Sociais da 4ª série da Escola Curumim, surge a questão discutida no episódio abaixo.

Prof.: Hoje nós vivemos em uma República. Nós não vivemos em uma Monarquia, né?

(...)

Prof.: No sistema presidencialista também tem muita gente passando necessidade. Muita gente. A renda é mal distribuída né? A única coisa é que nós conseguimos eleger nossos representantes para atuar no governo, para falar pela gente.

Fer: Minha mãe falou que se não tivesse tanta gente tendo muito, não teria tanta gente não tendo.

Prof.: Ah. (O) que significa isso?

Fer: Que tem gente que...se outras pessoas não ganhassem tanto que elas ganham e as outras ganhassem o mesmo tanto aí não teria pobreza. Só que um ganha muito e num sobra para os outros.

Prof.: É tem gente com muito dinheiro e outros sem nada. Isso aí é renda, renda mal distribuída, né? Uns com muito e outros sem nada.

Nessa seqüência, após o enunciado da professora, que introduz uma discussão sobre a má distribuição de renda, o aluno Fer formula um *explanans* que procura explicar, ou seja, fornecer uma causa ou razão ao conceito de renda mal distribuída.

É interessante ressaltar que Fer remete-se ao dizer de sua mãe para justificar e constituir o seu *explanans* - "*Minha mãe falou que se não tivesse tanta gente tendo muito, não teria tanta gente não tendo*". Neste sentido, pode-se retomar as colocações de Grize (1996 *apud* Hudelot e Veneziano, 2002) que afirmam que a explicação pode vir acompanhada de uma justificação, que é operacionalizada quando se recorre a uma autoridade que sustenta/confirma o que é dito.

Por resgatar o discurso proferido pela sua mãe, é possível ainda relembrar uma questão já discutida no quadro teórico referente à teoria da Bakhtin, segundo o qual os enunciados alheios exercem influência na constituição da fala de cada sujeito, uma vez que o objeto do enunciado de um locutor não é inédito, mas já foi discutido, esclarecido e julgado através de enunciados prévios, os quais poderão

ligar-se aos enunciados de outros sujeitos falantes. Assim, “o locutor não é uma Adão, e por isso o objeto de seu enunciado se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos” (Bakhtin, 1992: 319).

Na seqüência ao *explanans* do aluno, a professora coloca um *explanandum* relativo à má distribuição de renda, marcado pelo conector *o que?*, que aparece implícito em seu enunciado – *(O) que significa isso?*. Tal *explanandum* solicita uma expansão, uma explicação mais detalhada do *explanans* formulado pelo garoto.

Essa expansão de uma explicação constitui novamente um caso em que é implementada uma explicitação, a qual é expressada no seguinte enunciado do aluno – *“Que tem gente que...se outras pessoas não ganhassem tanto que elas ganham e as outras ganhassem o mesmo tanto aí não teria pobreza. Só que um ganha muito e num sobra para os outros.*

Vale notar que, a partir da explicitação do aluno, a professora retoma e reforça o conceito da “má distribuição de renda”.

V. População Mundial: China

Prof.: O último senso que foi feito o ano passado deu seis bilhões de pessoas no mundo inteiro

(...)

Prof.: Quanto tem a China? Só a China.

*Fer: * Ela tem a maioria...*

*Nat: * Nossa a China é...*

Lu: É o país que tem mais população do mundo.

(...)

Prof.: Por isso que fala que lá na China as famílias tem que fazer planejamento para ter um filho por casal.

(...)

Dani: Tem gente que tem mais de um filho, Tan (professora)?

Prof.: Tem (...) Só que não pode. E, tipo assim, hoje em dia parece até que se paga multa. Quem tiver mais que um filho tem que pagar multa.

Nat: Ai!

Prof.: Está proibido ter tanto filho, Nat. ...

Nat: Lá na China, né?

Prof.: Na China. Porque se aquele país tem um bilhão de pessoas....

Gi: Já tá explodindo.

Inicialmente, neste episódio, os alunos e a professora dialogam sobre a população mundial. Na seqüência, a professora introduz a discussão, da qual vários alunos participam, sobre a população da China e a proibição de se ter mais de um filho por casal naquele país.

Em meio a essa discussão a professora coloca o seguinte enunciado “**porque** se aquele país tem um bilhão de pessoas”, o qual pode ser considerado um *explanans*, que vem marcado pelo conector **porque**, e fornece razão a um *explanandum* o desencadeou. *Explanandum* este que está implícito no diálogo, podendo ser reconstituído da seguinte maneira “Por que está proibido ter mais de um filho na China?”.

Conforme já colocado no quadro teórico, constata-se, neste fragmento, que mesmo permanecendo implícito, o *explanandum* é o ponto de partida para o surgimento do discurso explicativo (cf. Hudelot & Veneziano, 2002).

VI. Lição de Inglês

O episódio abaixo ocorreu durante a leitura do Jornal de Parede, atividade em que os alunos escrevem durante cada semana, comentários, críticas e sugestões, feitas por eles próprios, referentes aos problemas e questões de convivência da turma. Esses comentários são depositados em um suporte que contém vários bolsos de acordo com o conteúdo que apresentam; por exemplo, *eu critico, eu quero saber por que, eu felicito, eu sugiro*.

Tais comentários são lidos em todos os finais de aula da sexta-feira, quando os alunos e a professora se reúnem em uma roda. A leitura é realizada sempre por um aluno.

Após a leitura, o aluno que escreveu explica o motivo que o levou a realizar o comentário. Em seguida, as pessoas envolvidas neste, podem participar da discussão, enquanto os demais alunos só interferem para dar alguma proposta a fim de solucionar um problema levantado.

No episódio que segue abaixo a leitura é realizada pela Dand.

*Dand: (leitora do jornal de parede): Eu quero saber **por que** só eu e a Bianca e alguns outros fazem a lição de casa de Inglês e só faz para a Tan (professora) e não para a Helô (professora de Inglês) (assinado) Nat.*

Nat: Só fazem para a Tânia.

Prof.: Fazem é?

Nat: É que sempre eu e a Bi, muitas vezes a gente faz a lição e, na sua aula, só porque é aula de Inglês e não tem nota ninguém faz a lição, ninguém anota na agenda, anota e nem olha [...].

Na situação acima, a leitora do jornal de parede coloca a questão de Nat., feita sob a forma escrita - “*Por que só eu e a Bi e alguns outros fazem a lição de casa de Inglês e só faz para a Tan e não para a Helô?*” . Essa questão é um *explanandum*, ou seja, uma solicitação da razão pela qual os demais alunos não fazem a lição de Inglês. Tal *explanandum* vem marcado pelo **por que**.

É interessante observar que na seqüência, a própria aluna Nat. Responde, desta vez oralmente, à questão que ela própria havia colocado no comentário por escrito ao constituir um *explanans* - “(...) só **porque** é aula de inglês e não tem nota, ninguém faz a lição...”

Esse é um caso em que a relação *explanandum / explanans* não é estabelecida numa troca verbal, mas constituída por um único locutor, em dois momentos distintos, envolvendo a escrita e a oralidade.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os exemplos trazidos e discutidos no item anterior permitem apontar algumas conclusões que ilustram o funcionamento e certas formas de aparecimento e constituição do discurso explicativo que emerge no meio escolar.

Observa-se que, enquanto na pré-escola a explicação surge a partir dos discursos infantis que se encontram no interior de outros gêneros discursivos, como a narração e o relato (Banks-Leite, no prelo: 10), no âmbito da 4ª série o discurso explicativo aparece de maneira mais “pura”, estando inserido em situações marcadas e caracterizadas como “momentos explicativos”.

Desencadada ora pela professora, ora pelos alunos, a explicação advém de relações explicativas que se estabelecem, de um lado, a partir de perguntas, problemas ou algo a ser explicado, sob formas de questões, tais como **Por que?**, **O que é?**, **Como é?**, as quais constituem o chamado *explanandum*; e de outro, pelo *explanans*, ou seja, algo que explica, que fornece a causa ou a razão ao *explanandum*.

Embora as relações explicativas sejam freqüentemente constituídas em trocas verbais, estas podem se fazer presentes também no enunciado de um único locutor.

É possível notar nos episódios selecionados para análise que os conectores **por que?/ porque** são os que mais aparecem na ligação das relações explicativas *explanandum /explanans*, sendo que o **por que?** marca um obstáculo, uma ruptura que o conector **porque** visa restaurar.

Conforme colocado no quadro teórico, os dados demonstram que o *explanandum* marca sempre o ponto de partida do discurso explicativo, mesmo que ele esteja apenas implícito no diálogo (cf. Veneziano & Hudelot, 2002).

Em relação ao *explanans*, ele é sempre verbalizado e, em alguns casos, constata-se que eles são constituídos em movimentos dialógicos (cf. François, Hudelot & Sabeau – Jouannet, 1984; François, 1993 *apud* Banks-Leite, no prelo: 10) como, por exemplo, ser construído conjuntamente pelos próprios alunos, ou ainda com a mediação da professora.

Além disso, evidencia-se que o *explanans* pode dar margem à elaboração de explicitações que têm por objetivo expandir, ampliar uma resposta ou razão já fornecida. Como já dito, é Borel (1981) quem esclarece que a explicitação é uma forma, uma *démarche* analítica da explicação, que consiste em retirar das palavras seus constituintes ou princípios.

Os dados trazidos mostram ainda que o discurso explicativo se faz presente durante situações de ensino e aprendizagem, nas trocas verbais entre o professor aluno ou entre os alunos entre si. Em parte, é por essa razão que se pode considerar o discurso explicativo como algo mais do que um instrumento facilitador no processo de construção do conhecimento, mas como constitutivo do próprio conhecimento (Banks-Leite, no prelo).

A análise dos dados orienta-se no mesmo sentido que os resultados de diversos estudos empreendidos no Brasil e em outros países (Leitão, 1999; Candela, 1998; Pontecorvo & Girardet, 1993; Pontecorvo, 1987); tais investigações têm demonstrado que a aquisição de conhecimentos ocorre através da construção em contextos sócio-culturais, a partir de práticas

comunicativas ou interações dialógicas entre os sujeitos presentes em uma sala de aula (Rodrigues, 2001).

De fato, sabe-se, com base no referencial vigotskiano, que a construção do conhecimento se dá pela internalização de processos de interação social, e que a linguagem exerce um papel fundamental neste processo de construção, bem como na estruturação do pensamento.

Também Bakhtin em seus estudos apontou para a importância e a influência exercida pela linguagem do outro na constituição do sujeito e na estruturação da linguagem deste. Assim sendo, Bakhtin e Vigotsky assinalam que os processos interacionais e, principalmente a interação dialógica, favorecem a construção do conhecimento e a constituição do sujeito, uma vez que sem a interação com o outro

“o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma sua consciência, enfim não se constitui como sujeito.”
(Freitas, 1997:320).

Nesse sentido, o discurso explicativo, enquanto uma forma de linguagem que se constitui na maioria das vezes em situações interacionais, ou melhor, enquanto uma interação dialógica, pode favorecer a construção de conhecimentos, promover aprendizagens. Desta forma, é possível considerar a explicação como algo mais do que uma simples ferramenta ou uma mediadora no processo de construção do conhecimento, mas como constitutiva deste.

As colocações de Moirand (1999 *apud* Banks-Leite, no prelo) vêm reafirmar a relevância do discurso explicativo no processo educacional, já que o considera como um difusor de conhecimentos.

Embora tenham sido assinalados os pontos acima, seria necessário um estudo mais aprofundado sobre a importância e as contribuições do discurso explicativo na construção do conhecimento.

Finalmente, constata-se nos episódios discutidos, em especial naquele em que o aluno resgata o dizer de sua mãe para sustentar o seu, a influência dos enunciados alheios na constituição da fala de cada sujeito. Conforme Bakhtin (1992), quando um indivíduo estrutura seus enunciados ele assimila e modifica as palavras do outro, já que para ele *“nossa fala, isto é, nossos enunciados, estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação...”* (p. 314).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa fez parte de um projeto maior e integrado que, paralelamente aos objetivos pretendidos por este estudo, procurou ainda compreender o discurso explicativo que aparece no âmbito de uma pré-escola, bem como as relações deste discurso com a argumentação.

Tendo em vista tal fato e considerando que este projeto ainda está em andamento, as conclusões obtidas neste Trabalho de Conclusão de Curso refletem apenas uma etapa deste estudo que terá continuidade.

Constituindo, então, um primeiro momento deste projeto maior, este estudo procurou verificar as relações explicativas que envolvem *explananda* e *explanans*. Entretanto, sabe-se que o discurso explicativo é mais amplo do que o mero estudo dessas relações. Desta forma, vale ressaltar que a explicação foi abordada, neste estudo, de uma maneira menos dinâmica do que ela realmente se apresenta nos diversos discursos.

Apesar de todas as conclusões aqui formuladas, muitas questões ainda ficam em aberto para serem discutidas e aprofundadas em trabalhos posteriores. O que se espera é que as questões que aqui são deixadas em aberto possam direcionar o interesse de outros pesquisadores para o estudo da explicação a fim de enriquecer as análises que até o momento foram realizadas sobre este gênero discursivo.

Uma reflexão sobre o momento de finalização deste trabalho, permite que se visualize muitas contribuições e aprendizados construídos durante sua elaboração. Primeiramente, pôde-se ir a campo, ou melhor, estar na escola com um olhar orientado por um problema, uma questão teórica, experienciando, ao mesmo tempo, as atividades de coleta de dados empírico

e de transcrição dos dados coletados, atividade esta nada simples, mas bastante demorada e que exige muita atenção e dedicação.

Em relação às análises realizadas à luz do referencial teórico, pode-se afirmar que este momento foi marcado por dificuldades que puderam ser parcialmente superadas graças a uma reflexão conjunta envolvendo a orientadora da pesquisa, levando estes obstáculos encontrados a se transformarem em momentos de aprendizagem.

Enfim, diversas contribuições significativas ficaram deste Trabalho de Conclusão de Curso, a partir da qual se vivenciou pela primeira vez um efetivo trabalho de natureza acadêmica, com suas especificidades e dificuldades, permitindo assim um contato muito próximo com as diferentes etapas do “fazer” científico.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BANKS- LEITE, L. A argumentação em crianças de idade pré-escolar. **Sínteses-Revista dos Cursos de Pós-Graduação/ IEL**, vol. 2, p. 31-34, 1997.

BANKS-LEITE, L. O estudo da argumentação infantil na perspectiva da ADL, **Signo & Seña**, 9, 321-345, 1998.

BANKS-LEITE, L. A emergência da explicação em sala de aula: um estudo preliminar. (no prelo). **Trilhas Lingüísticas**. "Conceito, definição e explicação na criança". Vol. 4, org. Profa. Dra. Sílvia Dinucci Fernandes / Editora da UNESP, no prelo.

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral I**. Campinas: 1990 (orig. 1966).

BOREL, M. J. L'explication dans l'argumentation: une approche sémiotique. **Langue Française**, 50, 20-38, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRONCKART, J.P. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999 (orig. 1997).

COLINVAUX, D. **Causalidade, pensamento científico: um estudo da causalidade em Piaget**. Rio de Janeiro: Univerta – EDUFF, 1992.

COLINVAUX, D. ; DIBAR URE, C. Causalidade, Pensamento científico e infância: algumas aproximações. In: Puche-Navarro, R.; Colinvaux, D.; Dibar Ure, C. (comps.). **A criança que pensa: um modelo de formação de educadores**. Santiago de Cali: Artes Gráficas Del Valle, 2001.

EBEL, M. Explication et discours. **Travaux du CRds**, 3, 15-36,1981.

FREINET, C. **Guia Prático para a organização Material, Técnica e Pedagógica da Escola Popular**. São Paulo: Editora Martins fontes, 1996.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotsky: um encontro possível. In : BRAIL, B. (org.) **Bakhtin, Dialogismo e Construção de Sentido**. Campinas: Editora da Unicamp: 1997.

GRIZE, J.-Bl. **Logique et Langage**. Paris: Ophrys.1990.

GRIZE, J-BL. Psicologia Genética e Lógica. In Banks-Leite (org.) **Percursos Piagetianos**. São Paulo: Cortez,1997 (orig.1990).

HALTÉ, J.-F. Points de vue sur l'explicatif, **Pratiques**, 58, 3-22, 1988.

HUDELOT, CH; LEGRAND-DELAMOTTE, R.; SALAZAR-ORVIG, A. Présentation du CALap, n° 7/8, Paris:CNRS: **Le jeune enfant et l'explication**, 5-7, 1990.

HUDELOT. C. ; VENEZIANO, E. Développement dès compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant: le cas de la conduite explicative/justificative. In Berniot, ^a Trognon, M. guidetti & M. Musiol (Eds.). **La pragmatique: raisonnement, développement de l'enfant et pathologies**. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 2002.

LEITÃO, S. The potential of Argument in Knowledge Building, **Human Development**, 43, 332-360, 2000.

MELO, M.F.V. **Os Processos da Argumentação: uma abordagem pragmática-discursiva**. Dissertação de Doutorado. Université René Descartes – Paris – Sorbonne.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967 (orig. 1924).

_____, J. & INHELDER, B. **Psicologia da criança**, Rio de Janeiro: DIFEL, 1968. (orig. 1966)

RODRIGUES, S.R. de C.R. **"A emergência da argumentação como recurso mediador na construção de conhecimentos em uma sala de aula de História"**. Dissertação de Mestrado. Programa de Psicologia Cognitiva. Universidade federal de Pernambuco, 2001.

ROJO, R.H. **Teoria dos Gêneros em Bakhtin: Uma perspectiva Enunciativa para o Ensino e Compreensão e Produção de Textos na Escola**. S/d (pre-print).

_____, R.H. **Garantindo a todos o direito de aprender: uma visão sócio-construtivista da aprendizagem de linguagem escrita no Ensino Básico**. S/d.

_____, R. (org.). **A Prática da Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ/ Mercado das Letras, 2000

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de texto: Considerações psicológicas e ontogenéticas**. (trad. Roxane Rojo), 1994.

_____, B.; DOLZ, J. **Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona)**. S/d.

_____, B. **Le langage écrit chez l'enfant: la production de texts informatifs et argumentatifs**. Neuchâtel et Paris Delachaux & Niestle.

VIGOTSKY, L.S. **A formação dos conceitos científicos na infância. Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ANEXOS

Ano de gravação: 2001
Ano de transcrição: 2001
Transcritora: Aline
Episódio: Aula de Estudos Sociais
Data de Gravação: 25/10/01

Roteiro Geral

Neste dia, quando cheguei à 4ª série, a aula de Estudos Sociais já havia começado. Os alunos estavam lendo e discutindo alguns textos que abordavam os seguintes períodos da História do Brasil: períodos do 1º Reinado, Regência e 2º Reinado.

A gravação teve início às 8: 45 horas.

Aluno 1: QUANDO D. PEDRO TINHA CINCO ANOS AÍ

Prof.: D.PEDRO TINHA QUANTOS ANOS ?

Alunos: * 5 ANOS
* 14 ANOS

Prof.: POR QUE 14 ?

Aluno: PORQUE 5 + 9 É 14.

Prof.: 5 DO QUE ?

Alunos: 5 ANOS*

Aluno : * TINHA MAIS DEPOIS 9 ANOS

Aluno : * 9 ANOS

Prof.: 9 ANOS DE QUE ?

Alunos: DE REGÊNCIA

Prof.: AÍ ELE FICOU COM QUANTOS ANOS ?

Alunos: QUATORZE.

A professora pede a aluna para ler um trecho do texto que trata do Período da Regência Una.

Interrupção da gravação

Prof.: GENTE, O QUE QUE É “UNA”?

Alunos: UM, UNA É DE UM.

Prof.: É, ENTÃO ERA UM REGENTE SÓ.

Gi: POR QUE UNA?

Prof.: UNA? ACHO QUE É LINGUAGEM LATINA...

Alunos: ESPANHOL ?

Prof.: NÃO FALA, MAS EU ACHO QUE ...NESSE CASO É DERIVADO DO ESPANHOL.

Nat: EU ACHO QUE SIM.

Prof.: EU ACHO QUE SIM PORQUE O ESPANHOL, QUE É O CASTELHANO, ELE É DERIVADO DO LATIM TAMBÉM NÉ.

Nat: O QUE QUE É O LATIM, TÂN (professora) ?

Prof.: A LÍNGUA LATIM. A LÍNGUA ... NÃO SEI O LATIM ERA UMA LÍNGUA MUITO ANTIGA E ... A EUROPA INTEIRA QUASE, FALAVA O LATIM. E DAÍ, QUE VÊM A ORAÇÃO. TEM MUITA ORAÇÃO DA IGREJA CATÓLICA QUE AINDA SE FALA EM LATIM... É UMA LÍNGUA MUITO ANTIGA QUE DEU ORIGEM À LÍNGUA PORTUGUESA, DEU ORIGEM À LÍNGUA FRANCESA, DEU ORIGEM A LÍNGUA CASTELHANA. ENTÃO, ESSA LÍNGUA LATINA DEU ORIGEM A VÁRIAS OUTRAS.

Nat: Fala algo que não é possível compreender.

Prof.: ISSO A GENTE VAI VER MAIS PARA FRENTE. FALA LU.

Lu: Ô TÂN...

Prof.: Ô GENTE SEM FAZER BARULHO !

Lu: TÂN, É SOBRE O LATIM. TODAS AS MAGIAS QUE TEM NO LIVRO HARRY POTTER SÃO TODAS EM LATIM.

Prof.: SÓ EM LATIM. OH, QUEM QUE TÁ LENDO HARRY POTTER ?

Gi: ELE MESMO.

Prof.: SÓ ELE QUE LEU. NINGUÉM MAIS LEU HARRY POTTER ?

Nat: EU NÃO LI AINDA.

Vários alunos falam juntos

Nat: EU VOU LER HARRY POTTER.

Um aluno diz algo que não é possível entender.

Prof.: TÁ LENDO HARRY POTTER. ENTÃO, O LU ACABOU DE FALAR QUE MUITAS DAS MAGIAS É EM LATIM.

Lu: EU TÔ LENDO TAMBÉM.

Prof.: ENTÃO SENTA GUI, SENTA GA E SENTA LU.

Prof.: VAMOS LÁ. CONTINUANDO GI.

Após a leitura a professora pergunta.

Prof.: POR QUE QUE TINHAM ESSAS REVOLTAS MESMO ?

Aluno: NÃO ACEITAVAM QUE O BRASIL FOSSE INDEPENDENTE.

Prof.: ISSO, NÃO ACEITAVAM QUE O BRASIL TIVESSE SIDO INDEPENDENTE DE PORTUGAL. QUE MAIS? ELES QUERIAM O QUÊ? QUE O BRASIL VOLTASSE A ... ?

Alunos: SER COLÔNIA.

Prof.: SER COLÔNIA. E TINHAM OUTRAS BRIGAS. ENTÃO VAMOS VER. ESSA GUERRA DOS FARRAPOS, NO RIO GRANDE DO SUL ENTÃO, O POVO QUE MORAVA NO RIO GRANDE DO SUL, OS FAZENDEIROS, QUE ERAM CHAMADOS DE ESTANCIEIROS, NÉ. TINHAM ESTÂNCIAS, TERRAS GRANDES. ELES QUERIAM MAIS AUTONOMIA POLÍTICA. ELES QUERIAM FAZER A POLÍTICA POR CONTA DELES TAMBÉM, QUERIAM PARTICIPAR DA POLÍTICA.

Alguns alunos conversam.

Prof.: O D. PEDRO NÃO DEIXAVA. O D. PEDRO ERA AUTORITÁRIO. ELE QUE MANDAVA E COMANDAVA. E AÍ QUANDO ELE FOI EMBORA QUE, ELE DEIXOU OS REPRESENTANTES AQUI, OS REGENTES, OS REGENTES TAMBÉM NÃO DEIXAVAM ESSE POVO TOMAR PARTE DA POLÍTICA. ENTÃO, TEVE A REVOLTA NO SUL, DOS FARRAPOS. PORQUE ELES COMEÇARAM A FICAR COM AS ROUPAS EM FARRAPOS MESMO. AS ROUPAS QUE ELES ACABAVAM USANDO, FALAVAM QUE ERAM TODAS ESFARRAPADAS, NÉ. FARROUPILHA. FALA NAT.

Nat: AAA A MINHA VÓ (a aluna diz algo inaudível)

Prof.: ESTANCIEIROS. FAZENDEIROS. DEPOIS TEVE A GUERRA DA CABANAGEM. A CABANAGEM FOI NO PARÁ, TÁ. E AÍ, SÓ NESSA GUERRA TRINTA MIL PESSOAS, MAIS OU MENOS, MORRERAM. NAQUELA ÉPOCA SABE- SE QUANTAS PESSOAS TINHAM? TRÊS MILHÕES DE HABITANTES. QUANTOS TEM HOJE?

Aluno: É ... 152 MILHÕES.

Prof.: 152 MILHÕES. É BASTANTE. MAS TEM QUASE MAIS DE 300 MILHÕES DE HABITANTES.

Gi: NOSSA, COMO CRESCEU, HEIN.

Prof.: QUANTO QUE TEM O MUNDO TODO ?

Alunos: 6 BILHÕES

Aluno: 6 BILHÕES E MEIO.

Prof.: 6 BILHÕES DE PESSOAS NO MUNDO.

Gi: AH, MAS CADA HORA NASCE UM E MORRE OUTRO.

Prof.: O ÚLTIMO SENSO QUE FOI FEITO O ANO PASSADO DEU 6 BILHÕES DE PESSOAS NO MUNDO INTEIRO.

Alunos fazem comentários.

Prof.: QUANTO TEM A CHINA ? SÓ A CHINA.

Aluno: *ELA TEM A MAIORIA...

Nat: *NOSSA A CHINA É...

Lu: É O PAÍS QUE TEM MAIS POPULAÇÃO DO MUNDO.

Nat: É MESMO.

Prof.: QUANTOS HABITANTES TÊM MAIS OU MENOS A CHINA ?

Gui: AH, VOU PERGUNTAR *PRO MEU PAI.

Aluna: *QUATRO...

Aluno: QUATROCENTOS MILHÕES

Os alunos pensam.

Tânia: TEM MAIS OU MENOS UM BILHÃO DE PESSOAS NA CHINA.

Alunos: NOSSA ...

Prof.: SÓ A CHINA TEM TUDO ISSO DE GENTE. IMAGINA QUANTAS PESSOAS NÃO TEM NA CHINA.

Os alunos fazem comentários.

Prof.: POR ISSO QUE FALA QUE LÁ NA CHINA AS FAMÍLIAS TEM QUE FAZER PLANEJAMENTO PARA TER UM FILHO SÓ POR CASAL.

Gi: E SE ACONTECE DE TER MAIS DE UM ?

Prof.: NOSSA, O GOVERNO NÃO AJUDA MAS PORQUE O GOVERNO LÁ NA CHINA AJUDA A FAMÍLIA QUE TIVER ATÉ UM FILHO. SE TIVER MAIS QUE UM FILHO, ESSE OUTRO FILHO O GOVERNO NÃO AJUDA. NÃO DA ASSISTÊNCIA SAÚDE, EDUCAÇÃO. NÃO AJUDA. E A CHINA, A MAIORIA DA POPULAÇÃO É POBRE, NÉ. ENTÃO QUER DIZER...

Mar: É POBRE ?

Prof.: É, É POBRE, A MAIORIA....

Hen: TEM GENTE QUE TEM MAIS DE UM FILHO, TÂN?

Prof.: HÃ ?

Hen: TEM GENTE QUE TEM MAIS DE UM FILHO ?

Prof.: TEEM.

Lu: TINHA QUE TER CINCO...

Prof.: SÓ QUE NÃO PODE. E, TIPO ASSIM, HOJE EM DIA PARECE ATÉ QUE SE PAGA MULTA. QUEM TIVER MAIS DE UM FILHO PARECE QUE TEM QUE PAGAR UMA MULTA.

Nat: Al...

Prof.: ESTÁ PROIBIDO TER TANTO FILHO, NATASHA, *NA CHINA.

Nat: *LÁ NA CHINA, NÉ ?

Prof.: PORQUE SE AQUELE PAÍS TEM UM BILHÃO DE PESSOAS.

Gi: JÁ TÁ EXPLODINDO.

Prof.: JÁ TÁ COM MUITA GENTE. O GOVERNO NÃO TEM CONDIÇÕES.

Hen: PORQUE NÃO MANDA EMBORA ?

Ma: E SE NASCER GÊMEOS.

Prof.: OLHA, ESPERA AÍ. Ô GUI CÊ TA ATRAPALHANDO.

Gi: É VERDADE TÂN (professora). E SE NASCER GÊMEOS?

Prof.: VAI FAZER O QUÊ. O SEGUNDO LÁ, NÃO TEM APOIO DO GOVERNO TAMBÉM.

Alunos fazem comentários.

Nat: E SE FOR TRIGÊMEOS?

9: 25 horas - Interrupção da Gravação. Os alunos saem para o recreio.

10:05 horas - Início da gravação

Prof.: FALA CA.

Ca: A SEDE DO GOVERNO ...A SEDE DO GOVERNO ... SEI LÁ.

Prof.: EU... ISSO AÍ ... A SEDE DO GOVERNO NESSA ÉPOCA. NÃO ERA O REI NESSA ÉPOCA?

Ca: A SEDE DO REI.

Prof.: ERA A REPÚBLICA OU ERA MONARQUIA.

Alguns alunos: ERA ... ERA... (trecho inaudível)

Prof.: MONARQUIA. CERTO?

Trecho inaudível.

Prof.: NÃO TÔ FALANDO DA CASA DELE. NÃO É ISSO. FORMA DE GOVERNO. É A MONARQUIA, NÉ? O QUE É REPÚBLICA? QUE FORMA É ESSA, REPÚBLICA? O QUE QUE É REPÚBLICA?

Alguns alunos falam algo que não é audível.

Prof.: O QUE QUE O GOVERNO FAZ DENTRO DE UMA REPÚBLICA?

Alunos: PRESIDENTE.

Prof.: PRESIDENTE. ENTÃO, QUER DIZER, NA ÉPOCA, QUEM QUE GOVERNAVA?

Alunos: O REI, O REI

Prof.: E QUE SISTEMA É ESSE DE GOVERNO?

Nat: MONARQUIA.

Prof.: MONARQUIA. ENTÃO ERA REPÚBLICA NESSA ÉPOCA?

Alunos: * NÃO.

Aluna: *MONARQUIA.

Prof.: ENTÃO O QUE ELES ESTAVAM CRIANDO JÁ NESSA ÉPOCA?

Aluna: REPÚBLICA.

Os demais alunos permanecem em silêncio.

Prof.: REPÚBLICA. QUE QUE É ENTÃO?

Nat: PRESIDENCIALISMO.

Prof.: PRESIDENCIALISMO. TROCAR UM REI POR UM PRESIDENTE. A FORMA DE GOVERNO IRIA MUDAR. HOJE NÓS VIVEMOS NUMA REPÚBLICA. NÓS NÃO VIVEMOS NUMA MONARQUIA, NÉ?

Lu: (INAUDÍVEL)

Prof.: PRA REI. MAS O REI NAQUELA ÉPOCA, O POVO TINHA VEZ PARA FALAR? O POVO ESCOLHIA ALGUM REPRESENTANTE, LU?

Lu: NÃO.

Prof.: ENTÃO VOCÊ QUERIA QUE FOSSE REI? PENSOU SE AS IDÉIAS QUE VOCÊ DEFENDE, AS COISAS QUE VOCÊ VAI PROPOR O REI NÃO TÁ NEM AÍ COM VOCÊ.

Lu: *POR EXEMPLO.... [diz algo que não é possível compreender]

*Alunos fazem comentários.

Prof.: SE HOJE JÁ TÁ DIFÍCIL, MESMO SENDO PRESIDENCIALISMO TEM ESSA POBREZA GRANDE. NA ÉPOCA DO REI ERA MUITO MAIOR. POR QUE? O QUE ACONTECIA? POUCAS PESSOAS ERAM RICAS, POUCAS PESSOAS TINHAM DINHEIRO.

Nat: É ESSAS POUCAS... NÃO [...] NECESSIDADE.

Prof.: POUCAS TÁ. A MAIORIA NÃO TINHA BOAS CONDIÇÕES. APESAR QUE HOJE NO SISTEMA PRESIDENCIALISTA TAMBÉM TEM MUITA GENTE NÉ , PASSANDO NECESSIDADE. MUITA GENTE. A RENDA É MAL DISTRIBUÍDA, NÉ. A ÚNICA COISA É QUE A GENTE CONSEGUE ELEGER NOSSOS

REPRESENTANTES PARA ATUAR NO GOVERNO PARA FALAR PELA GENTE.

Fer: MINHA MÃE FALOU QUE SE NÃO TIVESSE TANTA GENTE TENDO MUITO NÃO TERIA TANTA GENTE NÃO TENDO.

Prof.: AH! QUE SIGNIFICA ISSO?

Fer: QUE TEM GENTE QUE... SE OUTRAS PESSOAS NÃO GANHASSEM TANTO QUE ELAS GANHAM E AS OUTRAS GANHASSEM O MESMO TANTO AÍ NÃO TERIA A POBREZA. SÓ QUE UM GANHA MUITO E NUM SOBRA PARA OS OUTROS.

Prof.: É TEM GENTE COM MUITO DINHEIRO E OUTROS SEM NADA. ISSO AÍ É RENDA, RENDA MAL DISTRIBUÍDA, NÉ? UNS COM MUITO E OUTROS SEM NADA.

An: (diz algo inaudível)

Prof.: MAS AÍ AND,E AQUELES QUE [...] FICAM RICOS EM MUITO POUCO TEMPO, POR EXEMPLO, O LALAU. O LALAU JÁ NÃO ERA RICO QUANDO [...], ELE NÃO ROUBOU MAIS.

Gi: NÃO ENTENDO POR QUE ELE FEZ ISSO TUDO SE ERA RICO?

Prof.: PORQUE É A GANÂNCIA , NÉ GI.

Nat: *QUANTO MAIS ELE TEM MAIS ELE QUER.

Prof.: * ELE PERDEU TODOS OS VALORES.ELE ACHOU QUE QUANTO MAIS ELE TIVESSE MAIS ELE IA QUERER TER [...]. É A AMBIÇÃO, NÉ.

Prof.: VAMOS CONTINUAR. ESPERA AÍ. UMA OUTRA COISA QUE EU NÃO PERGUNTEI. O QUE É ABOLICIONISTA?

Alunos fazem comentários.

Prof.: O QUE É "ABOLIR"?

Lu: ACABAR.

Prof.: ACABAR, LIBERTAR, NÉ? ABOLIR É SOLTAR. NÃO É ISSO? ENTÃO, O QUE QUE É O ABOLICIONISMO? FALA NAT.

Nat: NÃO, NÃO ,NÃO.

Prof.: O QUE QUE É ABOLICIONISTA. PESSOAS QUE TÊM IDÉIAS PARA ...

Alunos: *LIBERTAR.

Prof.: *LIBERTAR ALGUÉM. ENTÃO DEPOIS DESSA GUERRA DO PARAGUAI COMEÇOU A SURGIR ESSAS IDÉIAS DE REPÚBLICA E DE ABOLIÇÃO, TÁ CERTO?

Nat: COMO É QUE SURTIU ESSA PALAVRA ABOLIR?

Prof.: ESSA PALAVRA DE ORIGEM...

Nat: MAS COMO É QUE ... TÂN (professora), A GENTE VAI APRENDER COMO É QUE SURTIU AS PALAVRAS?

Prof.: ALGUMAS PALAVRAS VOCÊS VÃO APRENDER DE ONDE QUE VIERAM [...] DE ORIGEM LATIM. MUITAS PALAVRAS TÊM ORIGEM NO GREGO.

Nat: NÃO ASSIM, COMO É QUE SURTIU AS PALAVRAS?

Prof.: É UMA COISA ANTIGA, NÉ NAT.

Nat: É QUE EU SOU CHEIA DE PERGUNTAS.

Prof.: ELES COMEÇARAM A TRANSFORMAR SÍMBOLOS, A FALAR EM SÍMBOLOS. AÍ JUNTOU OS SÍMBOLOS E OS SÍMBOLOS FORMOU UMA PALAVRA.

Interrupção da gravação

Prof.: VAMOS LÁ. DESENVOLVIMENTO DO BRASIL NO SEGUNDO REINADO. QUEM ERA MESMO NO SEGUNDO REINADO?

Alunos: D. PEDRO II.

Prof.: QUE ERA FILHO DE QUEM?

Alunos: D. PEDRO I.

Prof.: O QUE QUE ACONTECEU NO BRASIL DURANTE ESSE 2º REINADO, NA ÉPOCA DO D. PEDRO II?

Gi: AH, EU TENHO UMA PERGUNTA. POR QUE QUE TEVE ... PASSARAM O NOME ASSIM DO PAI, QUE NEM, D. PERO II FICOU COM O MESMO NOME DO PAI.

Prof.: FICOU COM O MESMO NOME, MAS COM SOBRENOMES DIFERENTES E A MARCA, A SEQÜÊNCIA DA NUMERAÇÃO SÃO DIFERENTES. D. PEDRO I E D. PEDRO II, ENTENDEU?

Interrupção da gravação

Prof.: QUAL FOI A PRIMEIRA RIQUEZA DO BRASIL?

Alunos: PAU –BRASIL.

Prof.: SEGUNDA?

Alunos: CANA-DE-AÇÚCAR.

Prof.: TERCEIRA?

Alunos: OURO.

Prof.: E A QUARTA?

Alunos: CAFÉ.

Prof.: E O CAFÉ FOI PRINCIPALMENTE DE QUE REINADO?

Alunos: SEGUNDO.

Alunos fazem comentários inaudíveis

Prof.: NÃO TINHA CAFÉ PLANTADO AQUI. FOI O FRANCISCO DE MELO PALHETA* QUE TROUXE A PRIMEIRA MUDINHA DE CAFÉ.

Alunos: * QUE TROUXE.

Prof.: ELE TROUXE DE PERNAMBUCO.

Ano de gravação: 2001
Ano de transcrição: 2001
Transcritora: Aline
Episódio: Apresentação de Pesquisas realizadas pelos alunos
Data de Gravação: 30/11/01

Roteiro Geral

Neste dia, teve continuidade a apresentação de pesquisas feitas pelos alunos.

A gravação tem início às 10:45 horas.

A primeira apresentação, feita pela aluna Nat, é uma pesquisa sobre a Argentina. Posteriormente é realizada a leitura do Jornal de Parede.

Prof.: PÁRA TODO MUNDO , SOLTA O LÁPIS. VAMOS PRESTAR ATENÇÃO.

Nat: LUGARES BONITOS SÃO ESSES [mostra fotos] EM BUENOS AIRES E TEM UM TEATRO TAMBÉM MUITO FAMOSO LÁ. É ESSE TEATRO AQUI [aponta para uma foto do teatro].

Prof.: DEIXA EU VER.

Aluna: NOSSA!

Gi: DEIXA EU VER NAT?

Ca: QUANTAS PESSOAS CABEM LÉ DENTRO?

Nat: CHAMA TEATRO COLOMBO.

Prof.: COMO?

Nat: COLOMBO.

Prof.: TEATRO COLOMBO.

Ca: VOCÊ SABE QUANTAS PESSOAS CABEM LÁ DENTRO?

Nat: NÃO SEI.

Aluna: MAIS DE MIL?

Nat: É UM TEATRO BEM GRANDE, COM VÁRIOS LUGARES. OLHA LÁ.

Prof.: FICA EM BUENOS AIRES?

Nat: É , FICA EM BUENOS AIRES. É , EU VOU FALAR SOBRE O GOVERNO AGORA. EU VOU PASSAR [trecho inaudível]. LÁ ELES, OS DEPUTADOS, SENADORES, PRESIDENTES, É AQUI COMO NO BRASIL, É PELO VOTO DIRETO. HOJE EM DIA ELES NÃO TEM VICE-PRESIDENTE PORQUE O ANO PASSADO ELE DESISTIU DO CARGO, O VICE-PRESIDENTE.. ENTÃO SE ACONTECER ALGUMA COISA COM O PRESIDENTE, VAMOS...

Prof.: QUEM QUE É O PRESIDENTE DA ARGENTINA?

And: FERNANDO DE LA RÚA.

Prof.: ISSO. DE LA RÚA. CHAMA SÓ PELO SOBRENOME, NÉ AND.

Nat: DA CULTURA AGORA. COMO AQUI NO BRASIL, A REGIÃO SUL, ELA TEM UMA CULTURA. COMO AQUI NO BRASIL CADA, CADA REGIÃO TEM SUA CULTURA. E NO CENTRO SUL, SUDESTE DO PAÍS, NO SUL DO PAÍS, OS GAÚCHOS, É AS PESSOAS SÃO COMO NO BRASIL, É SÃO CHAMADOS DE GAÚCHOS. ELES, ELES TÊM MUITAS COISAS TÍPICAS COMO O CHIMARRÃO, QUE NEM A BI FALOU NA APRESENTAÇÃO DELA. É O CHURRASCO, DANÇAS FOLCLÓRICAS. AGORA, NO NORTE AS DANÇAS MAIS TÍPICAS SÃO AS INDÍGENAS. ENTÃO ELES TÊM COMIDA, DANÇAS, SÃO MAIS INDÍGENAS.

Prof.: AS COMIDAS TÍPICAS SÃO MAIS INDÍGENAS. QUAL TIPO?

Nat: NO NORTE.

Prof.: HÃ?

Nat: NO NORTE.

Trechos inaudíveis.

Raf: VOCÊ SABE ESPANHOL?

Nat: EU SEI LER ALGUMAS COISAS E ESCREVER. É MEIO DIFÍCIL PORQUE É DIFERENTE. AS COISAS EM VEZ DE ACABAR COM "M" ACABAM COM "N" E, EM VEZ DE ACABAR COM "U" PODE SER QUE ACABA COM "L". E EM VEZ DE USAR O "E" VOCÊ USA O...

Comentários dos alunos que são incompreensíveis.

Nat: É ESPANHOL.

Prof.: COMO NÓS FALAMOS O PORTUGUÊS. VOCÊS LEMBRAM DO TRATADO DE TORDESILHAS, UMA PARTE NÃO FOI COLONIZADA POR QUEM?

Alunos: ESPANHA E...

Prof.: ISSO, UMA PARTE FICOU PARA A ESPANHA E A OUTRA PARA PORTUGAL. A QUE FICOU PRA ESPANHA QUE LÍNGUA QUE SE FALAVA?

Gi: ESPANHOL

Prof.: ESPANHOL. AS DUAS SÃO DERIVADAS DO LATIM, TANTO O ESPANHOL QUANTO O PORTUGUÊS. MAS, ENTÃO, É POR ISSO QUE A ARGENTINA FALA O ESPANHOL.

Às 11:30 horas teve início a leitura do Jornal de Parede que teve a participação dos alunos e da professora.

Professora: COMEÇA QUE SÓ TEMOS QUINZE MINUTOS.

Mo (leitora do Jornal de Parede): FELICITO A BI PORQUE ME EMPRESTOU CANETA, O QUE NÃO FAZIA ANTES, NAT.

Prof.: GENTE. AH, MAS VAMOS FAZER O SE... . FICA UMA PRA LÁ, UMA PRA CÁ DEMORA. LÊ TUDO UMA LEVA DEPOIS ELA LÊ OUTRA LEVA. VOCÊS DISCUTINDO, VOCÊS RESOLVENDO, OS ENVOLVIDOS FALANDO, OS DEMAIS SÓ DANDO SOLUÇÃO. OS DEMAIS NÃO É PRA FICAR CONFIRMANDO - "AH EU SEI, PORQUE EU VI" - CONTAR A HISTÓRIA TUDO DE NOVO. ENTÃO, É SÓ PRA DAR SOLUÇÃO SENÃO NÃO VAI DAR TEMPO.

Alunos fazem comentários.

Prof.: E AÍ NAT? SÓ ISSO A FELICITAÇÃO?

Nat: É.

Mo: EU CRITICO A TÂN (professora) PORQUE ELA FICA MASCANDO CHICLETE NA SALA, CA.

Professora: AH, MEU CHICLETE DE PASTILHA VALDA, NÉ , VOCÊ TAVA CRITICANDO.

Ca: É QUE ... A GENTE TAVA TODO MUNDO QUIETO FAZENDO PROVA DAÍ EU OLHEI PRA SUA CARA E VOCÊ ESTAVA MASCANDO.

Prof.: TAVA, MAS DE PASTILHA VALDA, EU ESTAVA MASCANDO.

Gi: ENTÃO SÓ PODE MASCAR...

Alunos fazem comentários.

Prof.: POR ISSO QUE AGORA EU TROQUEI MEU CHICLETE PELO ESGUICHINHO, PORQUE EU NÃO ESTAVA AGUENTANDO MAIS DE DOR DE GARGANTA. NÃO ERA CHICLETE DE TUTTI-FRUTI, HORTELÃ, NADA DISSO.

Alunos conversam.

Prof.: POR CAUSA DA MINHA GARGANTA, LEMBRA QUE EU FALEI QUE EU TAVA COM DOR DE GARGANTA. ENTÃO EU COMEÇEI A MASTIGAR PRA VER SE MELHORAVA, MAS NÃO ADIANTOU NADA. NEM AQUILO LÁ ESTÁ ADIANTANDO.

Mo (leitora do Jornal de Parede): EU QUERO SABER: EU QUERO SABER POR QUE O CA NÃO ASSUME AS COISAS, NAT, AND, LU E FER.

Alunos se exaltam.

Prof.: PERAÍ, QUEM ESCREVEU EXPLICA.

Nat: PORQUE O CA, A GENTE TAVA BRINCANDO, DIA É..., DIA 20/11. BOM EU NÃO LEMBRO O QUE QUE ACONTECEU, MAS COLOCANDO DATA. MAS EU LEMBRO QUE O CA FEZ UMA COISA E ELE NÃO ASSUMIU. TODO MUNDO FALOU "CA MAS VOCÊ FEZ, VOCÊ FEZ, VOCÊ FEZ" E ELE "NÃO, MAS EU NÃO FIZ, MAS EU NÃO FIZ". AÍ DEPOIS QUE A GENTE FOI FAZER [...] TAVA ASSINANDO EM GRUPO AÍ ELE "AÍ NÃO VALE, NÃO VALE, NÃO VAI VALER PORQUE, PORQUE TÁ EM GRUPO".

Ca: NAT, EM PRIMEIRO LUGAR EU NÃO FIZ ISSO QUE VOCÊ ESTÁ DIZENDO, EU NEM SABIA QUE VOCÊS FIZERAM. EM SEGUNDO LUGAR, É, SEJA O QUE FOR, EU NÃO ASSUMI POR ALGUM MOTIVO.

Nat: CA, VOCÊ NUNCA TÁ ERRADO.

Ca: DEPENDE. EU FAÇO ALGUMA COISA DE ERRADO. DAÍ OUTRA PESSOA FAZ, DAÍ UMA OUTRA PESSOA AINDA FALA QUE EU QUE FIZ UMA COISA ERRADA.

Aluno faz comentário que não possível ouvir.

Ca: SIM, MAS EU ASSUMO O QUE EU FIZ, MAS OUTRA PESSOA FEZ * [DIZ ALGO INAUDÍVEL].

Nat: * [Fala algo que não é possível compreender]. DEIXA EU FALAR.

Mo: FALA NAT.

Nat: NA AULA DE MÚSICA QUE O CA ELE TINHA FEITO ASSIM, AÍ A GENTE FALOU "PÁRA" E ELE FALOU ASSIM "NÃO, MAS EU NÃO FIZ. FOI O RAFA".

Lu: É VERDADE.

Mo: * PERAÍ.

Alunos discutem.

Interrupção da gravação

Prof.: CADA UM DEVE ASSUMIR OS SEUS ERROS. NÃO É PORQUE VOCÊ FOI PEGO ERRANDO QUE VAI FALAR - AH, EU ESTOU FAZENDO PORQUE O OUTRO TAMBÉM ESTÁ FAZENDO. ISSO NÃO JUSTIFICA O ERRO, TÁ. ENTÃO, CADA UM TEM QUE OLHAR PRA SI E ASSUMIR OS SEUS ERROS. NÃO É ASSIM? E É ISSO QUE VOCÊS ESTÃO FAZENDO?

Nat: NÃO.

Prof.: VOCÊS ESTÃO SÓ ENTREGANDO OS OUTROS, MAS VOCÊS NÃO ESTÃO ASSUMINDO O DE VOCÊS, NÉ? ENTÃO? E AÍ? ALGUÉM TEM ALGUMA PROPOSTA. PRA ISSO, UMA SOLUÇÃO PRA ISSO?

Nat: PARA AS PESSOAS PARAREM E TODO MUNDO OLHAR PRO SEU PRÓPRIO UMBIGO E AQUELES QUE ESTÃO OLHANDO....

Prof.: FALA AND.

And: E TODOS, TAMBÉM O CA E TODOS QUE COMETER OS ERROS E ...

Ca: NÃO TÔ FALANDO DE VOCÊ AND.

Gi: CA!

Nat: CA, POR FAVOR.

Gi: DEPOIS A GENTE FALA QUE ELE NÃO ASSUME OS ERROS E...

Prof.: VOCÊ O QUÊ? O QUE ELE FALOU? PERAÍ. O QUE O AND FALOU, CA?

Ca: EU E TODO MUNDO.

Prof.: ENTÃO TÁ. POR QUE VOCÊ TÁ BRAVO COM ELE.

Comentários inaudíveis.

Prof.: CA, VOCÊ ACABOU DE FAZER O QUE A GENTE TÁ PEDINDO. VOCÊ ACABOU DE FAZER DE NOVO. VOCÊ VIROU E FALOU ASSIM "O SEU TAMBÉM, NÉ?" . ELE ACABOU DE FALAR QUE TODO MUNDO. TODO MUNDO NÃO INCLUI ELE TAMBÉM? ELE TÁ LÁ NO TODO MUNDO, ELE FAZ

PARTE DO TODO MUNDO. VAMOS FAZER INTERPRETAÇÃO DE TEXTO, HEIN? ACABOU CA? PRÓXIMO ENTÃO. SÓ TEM CINCO MINUTOS. VAMOS AGILIZAR MAIS UM POUCO SENAÕ VAI FICAR PENDENTE PRO ANO QUE VEM.

Dand. (Leitora do Jornal de Parede): EU QUERO SABER POR QUE SÓ EU E A BIA E ALGUNS OUTROS FAZEM A LIÇÃO DE CASA DE INGLÊS E SÓ FAZ PARA A TÂN (professora) E NÃO PARA A HELÔ (professora de Inglês).

Nat: SÓ FAZEM PARA A TÂN.

Prof.: FAZEM, É.

Nat: É QUE SEMPRE EU E A BIA *, MUITAS VEZES A GENTE FAZ A LIÇÃO. E NA SUA AULA, SÓ PORQUE É AULA DE INGLÊS E NÃO TEM NOTA NINGUÉM FAZ LIÇÃO, NINGUÉM ANOTA NA AGENDA, ANOTA E NEM OLHA [...].

Professora: * EU SEI NAT, SENÃO NÃO VAI DAR TEMPO. ALGUÉM QUER COMENTAR ALGUMA COISA?

Gi: BOM, EU FAÇO ISSO ÀS VEZES. E EU QUERIA FALAR QUE NÃO É PORQUE É UMA AULA QUE NÃO DÁ NOTA QUE A GENTE TEM QUE FAZER ISSO. TEM QUE SER COMO SE FOSSE A SUA AULA E COMO SE FOSSE A AULA DELA TAMBÉM.

Prof.: FALA AND.

And: TEM QUE, É COMO SE A HELÔ FOSSE UMA PROFESSORA TAMBÉM QUE NEM * ... E TER O MESMO RESPEITO COM ELA COMO TEM COM VOCÊ. POR EXEMPLO, TODO DIA FAZER TUDO CERTINHO. COM ELA NÃO É SÓ CHEGAR [...] CHEGAR NA HORA FALAR ESQUECEU. FICA TUDO EM BRANCO.

Alunos: *ELA É, ELA É.

Prof.: ENTÃO VOCÊS TÊM CONSCIÊNCIA DISSO, NÉ? MAS POR QUE NÃO ESTAVA SENDO SEGUIDO ENTÃO?

Nat.: UMA VEZ A HELÔ FALOU ASSIM, UMA VEZ EU E ... SÓ EU TINHA FEITO A LIÇÃO, AÍ ELA FALOU ASSIM "AH ..." [INAUDÍVEL].

Prof.: ALGUÉM TEM UMA PROPOSTA?

Ca: EU ACHO QUE TODO MUNDO PRA MIM *TEM QUE LEVAR MAIS A SÉRIO.

Nat: *EU.

Fer: TINHA (ênfatisa o verbo) QUE LEVAR MAIS A SÉRIO.

Gi: Ô GENTE!

Ca: TEM QUE LEVAR.

Prof.: TINHA [...] CORRETO. É PASSADO, MAS TAMBÉM TEM QUE CONTINUAR TENDO, NÉ?

Gi: A GENTE SEMPRE FALA NISSO, NÉ TÂN, DA AULA DE INGLÊS QUE É PRA TRATAR COMO SE FOSSE A SUA AULA. E NUNCA TÁ FAZENDO ISSO, MAS HOJE PORQUE NÃO VAI FICAR DE RECUPERAÇÃO. O ANO QUE VEM VAI ENTRAR NO GINÁSIO. NO GINÁSIO NÃO FEZ A LIÇÃO DE CASA VAI TER PROBLEMA. OU VOCÊ SAI E FAZ LÁ EM CIMA. MAS DO MESMO JEITO ISSO VAI CONTANDO NOTA.

Prof.: EU POSSO DAR UMA SUGESTÃO ENTÃO. AGORA É UMA SUGESTÃO PARA AS PRÓXIMAS TURMAS: FAZER ATÉ UM PAINEL DESSE PARA OUTRAS MATÉRIAS PARA INGLÊS, NÃO É. MÚSICA ACHO QUE NÃO PRECISA.

Gi: MÚSICA O FER NÃO DÁ.

Prof.: ENTÃO TINHA QUE SER UM PAINEL DESSE PRA INGLÊS, NÉ. QUEM FEZ A LIÇÃO E QUEM NÃO FEZ. NÃO SERIA LEGAL TÁ COLOCANDO?

Alunos: SERIA.

Fer: E PRA EDUCAÇÃO FÍSICA TAMBÉM.

Prof.: VAMO LÁ. CONTINUANDO É ... GENTE FAZ TUDO DE UMA VEZ, VOCÊS ESTÃO DEMORANDO.

Dand (leitora do jornal de Parede): EU FELICITO O LU PORQUE ELE DEIXOU EU BEBER ÁGUA ANTES DELE, NAT.

Nat: É QUE OUTRO DIA EU CHEGUEI...

Dand: EU CRITICO O CA PORQUE ELE NÃO ASSUME SEUS ERROS.

Nat: JÁ FOI.

Dand: EU CRITICO O CA PORQUE ELE PULOU SOBRE EU E ME MACHUCOU, BI.

Prof.: PULOU SOBRE...

Nat: EU.

Alunos: MIM.

Nat: AH TÂN (professora) VOCÊ FALA TANTO ...

Prof.: MAS QUANDO É QUE A GENTE USA O EU?

Alunos tentam explicar.

Prof.: O EU É ...

Alunos: DEPOIS.

Alunos: ANTES.

Prof.: *PARA EU COMER, PARA EU BRINCAR, PARA EU FAZER. O VERBO ESTÁ EM SEGUIDA E É INFINITIVO AÍ TEM QUE USAR O EU. A GENTE NÃO PODE FALAR PARA MIM BRINCAR, PARA MIM FAZER. SENÃO PARECE ÍNDIO FALANDO, NÉ? MIM, MIM. MESMO ASSIM O ÍNDIO NÃO FALA DESSE JEITO. VAI...

Aluno: *PARA MIM COMER.

Ca: VAI LÁ BI.

Bi: É QUE ASSIM, NA EDUCAÇÃO FÍSICA UMA VEZ, É TAVA EM RODA, O CA, NÃO SEI, ELE FOI PEGAR ALGUMA COISA E AÍ ELE PULOU POR CIMA EM VEZ DE PASSAR DO LADO, ME MACHUCOU E NEM PEDIU DESCULPAS.

Ca: VOCÊ NÃO ME FALOU NADA.

Bi: EU GRITEI PRO CA, O CA NÃO OUVIU.

Aluno: BI UMA PERGUNTINHA, O QUE BATEU DELE, O BRAÇO DELE, BATEU O PÉ. ELE NÃO SENTE QUANDO ELE BATE EM ALGUMA COISA.

Ca e os demais alunos fazem comentários inaudíveis.

Prof.: PROPOSTAS.

Dand (leitora do Jornal de Parede): EU QUERO SABER POR QUE A GI QUER SEMPRE QUE ALGUÉM DESENHE PRA ELA E POR QUE FICA INSISTINDO COM A MI, NAT.

Nat: É QUE SEMPRE A GI PEDE PRA MI "AH, DESENHA ESSE PRA MIM, DESENHA AQUILO PRA MIM". AÍ A MI "AH, NÃO QUERO". AÍ ELA VIRA E FICA FALANDO ASSIM "AH, DESENHO UMA VEZ PRO CA". EU JÁ FALEI PRA MI QUE ELA DESENHO UMA VEZ PRO CA E PRA GI ELA DESENHO UM MONTE DE VEZES. ELA TEM QUE [...] DEPOIS QUEM VAI DAR A NOTA, VAI SER A NOTA DA MI E NÃO DA GI.

Gi: NÃO, EU NÃO FAÇO SEMPRE ISSO. EU ASSUMO QUE EU FAÇO.

Prof.: VOCÊ PEDE AJUDA?

Gi: PEÇO AJUDA E NAT EU ACHO ASSIM, SE É PRA MI QUE EU TÔ PEDINDO TUDO BEM SE VOCÊ NÃO GOSTOU VOCÊ DEVERIA TER FEITO TUDO. VOCÊ É ...

Nat faz comentário que não é possível compreender.

Gi: EU SEI NAT. QUANDO A MI FALA "AH NÃO GI" EU VOU LÁ E PEÇO PRA OUTRA PESSOA. EU NÃO FICO INSISTINDO.

Prof.: FALA AND.

And: NAT CUIDA DA SUA VIDA QUE A GI CUIDA DA DELA E VOCÊ CUIDA DA SUA.

Prof.: VOCÊ TÁ DANDO CONSELHO AND, MAS VOCÊ FAZ ISSO?

And: A MAIORIA DAS VEZES SIM.

Prof.: A MAIORIA DAS VEZES. QUANTAS VEZES A GENTE NÃO CHAMOU SUA ATENÇÃO PRA VOCÊ PARAR DE DEDURAR OS OUTROS, VÁRIAS VEZES, NÉ AND?

And: É.

Prof.: É LEGAL. EU ACHO QUE É LEGAL A IDÉIA QUE VOCÊ TÁ COLOCANDO, MAS SERVE PRA VOCÊ TAMBÉM. E SERVE PRA UM MONTE DE GENTE AQUI DA SALA QUE TÁ SEMPRE OLHANDO O QUE O AMIGO TÁ FAZENDO PRA APONTAR O DEDO NA CARA E FALAR – OLHA O QUE VOCÊ ESTÁ FAZENDO! SÓ QUE ESQUECE DE TOMAR CONTA DE SI MESMO. E VOCÊS ÀS VEZES FAZEM COISAS ERRADAS. ENTÃO EU TÔ PEDINDO PRA VOCÊS É ISSO, AGORA PRA ENCERRAR. CADA UM FAZER O MELHOR DE SI, AJUDAR O AMIGO SE ELE TIVER DIFICULDADE, SE ELE TIVER FAZENDO ALGUMA COISA ERRADA. NÃO É SÓ CRITICAR. VOCÊS CRITICAM, MAS APONTAM O QUÊ? O QUE QUE TEM QUE FAZER DEPOIS DISSO?

Gi: AJUDAR.

Prof.: APONTA O ERRO MAS FAZ O QUÊ?

Gi: AJUDAR TAMBÉM.

Prof.: AJUDAR, AJUDAR A PESSOA A MELHORAR. PORQUE APONTAR O ERRO DOS OUTROS É TÃO FÁCIL, NÉ? NÃO É MA, NÃO É? É FÁCIL, FÁCIL, NÉ? AGORA É DIFÍCIL A GENTE FICAR ENSINANDO O AMIGO A FAZER A COISA CERTA, NÉ? A GENTE TEM QUE COMEÇAR A ENSINAR AS PESSOAS A FAZEREM COISAS CERTAS. O AMIGO TÁ FAZENDO ALGUMA COISA ERRADA, VAI LÁ DÁ UM TOQUE PRA ELE.

Interrupção da gravação.

Prof.: ENTÃO, VAMO TENTAR TODO MUNDO MELHORAR PRO ANO QUE VEM SER MELHOR AINDA. ALIÁS, O ANO QUE VEM NÃO, A PARTIR DE JÁ TENTAR SER MELHOR AINDA. AGORA, JÁ.