



1290000337



TCC/UNICAMP N17L

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELA ARDEL DO NASCIMENTO

***“A LINGUAGEM NA PRÉ-ESCOLA: A RELAÇÃO
ENTRE ARGUMENTAÇÃO E EXPLICAÇÃO”***

Campinas

2002

200334304

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELA ARDEL DO NASCIMENTO

**“A LINGUAGEM NA PRÉ-ESCOLA: A RELAÇÃO
ENTRE ARGUMENTAÇÃO E EXPLICAÇÃO”**

*Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação
da Unicamp, como exigência parcial para
o curso de Pedagogia, sob a orientação
da Professora Dr^a Luci Banks Leite.*

Campinas

2002

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE FE
Nº CHAMADA:
TCC - UNICAMP
N 17L
V:
TOMADA 337
PROJ 124/2003
C: X
PREÇO 11,00
DATA: 07/11/03
Nº CPD: Bib = 308069

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

N17L	Nascimento, Daniela Ardel. A linguagem na pré - escola : a relação entre argumentação e Explicação / Daniela Ardel Nascimento. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002. Orientador : Luci Banks Leite. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Interação. 2. Discurso. 3. Linguagem. I. Leite, Luci Banks. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	02-230-BFE

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pela vida, saúde e amor, à minha família maravilhosa, aos meus amigos queridos, e ao meu namorado e amigo Toninho pelo amor, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço a Deus pela vida e tudo que nela conquistei até hoje, e por tudo que sei que ainda conquistarei.

Aos meus pais, por todo o carinho, força, cuidado, amor e pela constante dedicação e atenção que sempre tiveram comigo.

À professora Luci, pela dedicada e competente orientação, ensino e paciência que despendeu todos esses meses comigo, e que sem dúvida me acrescentaram novas aprendizagens e vivências.

Ao Toninho, pela paciência, amor, companheirismo, amizade e atenção durante todos os anos da faculdade.

Aos meus irmãos maravilhosos que são meus maiores amigos e as melhores pessoas deste mundo.

À minha grande amiga e irmã Malu, pelo respeito, carinho, consideração e amor, durante todos estes anos de convívio.

Às minhas grandes amigas, Laís e Raquel, grandes companheiras de faculdade, pela “bóia” maravilhosa do dia a dia, e pelas noites de “sono” que tive na casa delas, que sem dúvida serão inesquecíveis e, principalmente pela amizade sincera, dedicação, respeito, e por todo ensinamento e consideração que jamais esquecerei nesta vida.

À grande amiga e melhor companheira de pesquisa Aline, pela delicadeza, ensinamento e força durante todos os anos de faculdade e de pesquisa.

Às amigas: Daniela Anjos, Cíntia, Danieli, Silvia, Fabiana, por toda a alegria e companheirismo nestes anos de curso.

À Márcia, Rúbia e Aglai pela força e companheirismo durante todos os anos do Inglês.

A Anice e ao Guilherme que me ajudaram muito na realização deste trabalho, e que sem dúvida jamais esquecerei.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Luci Banks Leite

Segundo (a) Leitor (a):

Prof^a. Dr^a. Norma Sandra de Almeida Ferreira.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildeir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

N17L Nascimento, Daniela Ardel.
A linguagem na pré - escola : a relação entre argumentação e
Explicação / Daniela Ardel Nascimento. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Luci Banks Leite.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Interação. 2. Discurso. 3. Linguagem. I. Leite, Luci Banks. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-230-BFE

ÍNDICE:

1.RESUMO	1
2.DISSCUSSÃO TEÓRICA	3
2.1.Introdução	3
2.2.Bakhtin e Vygotsky: um encontro nas idéias.....	5
2.3. Os Gêneros do discurso.....	8
2.4. A argumentação e a explicação: algumas abordagens teóricas.....	14
2.5. A explicação: perspectivas de estudo e características.....	18
3.METODOLOGIA	25
3.1. Introdução.....	25
3.2. Objetivos.....	25
3.3. Corpus da pesquisa.....	26
3.4. Escola e alunos pesquisados.....	26
3.5. Procedimentos para a coleta dos dados.....	27
3.6. Exemplos de seqüências em sala de pré-escola	28
4. ANÁLISES DOS DADOS	36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
6. ANEXOS	41
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61

1.RESUMO:

O presente estudo procurou analisar como os discursos explicativos e argumentativos surgem no contexto da pré-escola. Mais especificamente, este trabalho teve como objetivo detectar de um ponto de vista enunciativo - discursivo, a dinâmica e o funcionamento da explicação dentro deste importante contexto que ele emerge, que é o pré-escolar.

Nesse sentido, buscou analisar as relações explicativas que surgem nos enunciados infantis, isto é, como dentro do discurso explicativo ocorre a ligação entre um *explanandum* (algo a ser explicado) e um *explanans* (aquilo que explica). E, dentro dessas relações, detectar e analisar não apenas aquelas que se estabelecem através do conector por que/ porque, como também as que respondem a um Como? e/ou O que é?

Para que estas análises fossem realizadas, o *corpus* deste estudo constituiu-se a partir de um material pertencente ao banco de dados do Grupo de Pesquisa "Pensamento e Linguagem" (GPPL), da Faculdade de Educação, os quais foram coletados durante uma pesquisa anteriormente realizada por Smolka et alii (1991) sobre os processos de construção de conhecimentos na dinâmica das interações no contexto escolar, e também a partir dos dados que foram coletados durante o decorrer do trabalho em uma sala de aula de pré - escola do município de Campinas.

Para estas visitas, foram programadas gravações em fita k7 das falas espontâneas das crianças em alguns momentos das aulas, sendo estas falas posteriormente transcritas.

Todo o andamento do trabalho foi acompanhado de estudos teóricos sobre o tema que se desenvolveram sob a forma de reuniões de discussões, juntamente com a orientadora da pesquisa.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA:

2.1. INTRODUÇÃO:

Considerando que toda pesquisa necessita de uma base teórica que a sustente, o presente estudo buscou apoiar-se nas teorias que tratam da questão da linguagem, bem como em releituras didáticas destas teorias. Trata-se, mais precisamente, da teoria sócio-histórica de Vygotsky e a da concepção histórica e social da linguagem, de Bakhtin.

Compreendendo que o presente estudo visa analisar, de um ponto de vista enunciativo-discursivo, a dinâmica e o funcionamento da argumentação e da explicação tais como surgem nas crianças em idade pré-escolar, são, portanto, as idéias destes dois autores de fundamental relevância teórica, tanto para analisarmos quanto para esclarecermos aspectos e/ou questões que se encontram ligados ao aparecimento destes dois discursos nas falas infantis.

Tanto Bakhtin como Vygotsky vão contra a idéia de uma realidade pronta e acabada, e afirmam que os fenômenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando-se compreender a sua gênese e transformação. Nesse sentido, estudaram a linguagem a partir da observação do seu processo de formação e desenvolvimento.

Ao referir-se à aprendizagem humana, Vygotsky ressaltou que esta pressupõe uma natureza social específica, pois as crianças ascendem à vida intelectual daqueles que as rodeiam já que as pessoas que interagem com estas não são objetos e sim companheiros ativos que guiam, planejam e orientam suas condutas e, dessa forma interagem entre si propiciando o desenvolvimento.

O que este estudioso procurou entender é como a mediação e a interação social ou as influências sociais, podem interferir no processo de desenvolvimento da cognição e da linguagem. Nesse sentido, sua teoria tem como premissa que o desenvolvimento não ocorre em isolamento. Isso significa que o desenvolvimento cognitivo ocorre juntamente com o desenvolvimento da linguagem, com o desenvolvimento social e inclusive com o desenvolvimento físico (Rodrigues, 2001).

A relação entre os processos de desenvolvimento e a aprendizagem é central na obra de Vygotsky. Devido à importância dada por ele à dimensão sócio-histórica, ao funcionamento psicológico e à interação social na construção do ser humano, a questão da aprendizagem é tão central em sua obra.

Ao ressaltar a importância, e as implicações teórico - práticas entre estes dois processos, Vygotsky coloca que o ensino e seus problemas não podem ser compreendidos e superados se não levarmos em consideração essa relação entre pensamento e aprendizagem.

Dentro dessa relação, a linguagem assume um importante papel de mediação na construção interpessoal e social do conhecimento humano, pois Vygotsky coloca que os seres humanos criaram instrumentos e artefatos semióticos para mediar a atividade intelectual, entre os quais se destaca a linguagem; e esta, segundo ele, é a grande diferença entre os homens e os animais, ou seja, a ausência de linguagem com função representativa (capacidade simbólica) nestes últimos.

Portanto, se o objetivo deste trabalho é o de estudar como os discursos argumentativos e explicativos são produzidos a partir da colocação em funcionamento de uma língua natural (Benveniste, 1990 citado em Banks Leite,

no prelo), e produzido em situações dialogais, a abordagem sócio-histórica de Vygotsky, bem como a concepção histórica da linguagem de Bakhtin, são relevantes para se pensar e/ou ressaltar a importância desses discursos como essenciais para a construção do conhecimento e, dessa forma, não poderiam estar desvinculadas deste estudo.

Nesse sentido, apresentaremos alguns pontos referentes às teorias desses dois autores, demonstrando que em alguns aspectos suas idéias se encontram.

2.2. Bakhtin e Vygotsky: um encontro nas idéias:

Apesar de Bakhtin e Vygotsky terem partido de objetivos diferentes em suas obras - Bakhtin, a construção de uma concepção histórica e social da linguagem, e Vygotsky a formação de uma psicologia historicamente fundamentada - pode-se notar pontos de convergência em suas idéias.

O materialismo histórico dialético está presente como referencial teórico às duas teorias, e a dialética faz parte de seus métodos de trabalho. Partindo da dialética, construíram uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, uma perspectiva que enraizada na história, compreende o homem como um conjunto de relações sociais, entrelaçando sujeito e objeto a partir de uma síntese dialética imersa na cultura e na história (Freitas, 1997).

Dessa forma, há uma preocupação, por parte de ambos, em estudar / relacionar em suas construções teóricas, forma e conteúdo, texto e contexto, sujeito e objeto. Isto pode ser evidenciado tanto nas obras de Vygotsky, já que se encontra integrados: pensamento - linguagem, aprendizagem - desenvolvimento, plano interno - plano externo, plano interpessoal - plano intrapessoal, e na

concepção dialógica da linguagem de Bakhtin, pois coloca em diálogo: enunciado e vida, falante e ouvinte, arte e vida e linguagem e consciência.

Com base nisso, é possível notar que Vygotsky e Bakhtin romperam com a positividade das ciências de seu tempo, no qual o homem era considerado objeto, e os fatos sociais vistos como coisas, estabelecendo uma ruptura epistemológica recuperando a unidade dos estudos do homem consolidando a dimensão subjetiva (não científica). Esse rompimento consiste em considerar o homem como ser humano, não mais como objeto, pois para Vygotsky o sujeito se constitui na relação e não a partir de fenômenos internos, e principalmente não se reduz a um reflexo passivo do meio. Disso tudo, emerge uma outra forma de fazer ciência, onde tem lugar o ético, o estético e o afetivo.

Consequentemente, estes dois estudiosos não se prenderam a uma forma monológica de fazer ciência, indo mais além a partir de uma proposta dialógica, buscando obter a compreensão, já que o homem deve ser compreendido em suas ações e como pessoa, e não como um fenômeno físico, como bem colocou Bakhtin,

"[...] o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Este ser jamais coincide consigo mesmo, e por isso é inesgotável em seu sentido e importância" (Bakhtin, 1985, citado em Freitas, 1997: 317).

Esse rompimento de ambos com um modelo positivo de ciências humanas, baseia -se na perspectiva da historicidade, e na quebra de paradigmas, na centralidade da linguagem e na interdisciplinaridade presente em suas abordagens; e a própria formação interdisciplinar de ambos, parece refletir na maneira como integram suas teorias: filosofia, estética, linguística, semiótica,

psicologia, literatura, ética, antropologia, psicanálise e educação. Conclui-se que essa interdisciplinaridade, vai contra a uma ciência objetiva e neutra, na qual o homem esteja ausente.

É nesse sentido, que ao propor a reestruturação da Psicologia, Vygotsky a fez a partir da arte, entrecruzando aos aspectos culturais, históricos e sociais, filosofia, linguagem, literatura, semiótica e, também Bakhtin, ao tratar dos fenômenos linguísticos, com base em uma perspectiva histórica, cultural e ideológica, interligou filosofia, estética, literatura, psicologia e semiótica, tendo por fio básico de toda essa ligação, a linguagem. Disso decorre a principal relação e/ou aproximação entre os seus sistemas teóricos: a centralidade da linguagem.

Concebendo o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais, apresentam o signo como um produto social, possuindo uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. A mediação semiótica da vida mental é colocada como ponto de partida em seus estudos, decorrendo outros aspectos comuns: a constituição semiótica 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, e a intervenção imprescindível do contexto nestes processos.

Dessa forma, segundo Vygotsky, a aprendizagem humana, pressupõe uma natureza social específica, em que as crianças ascendem à vida intelectual daqueles que os rodeiam, já que as pessoas que interagem com estas, não são objetos passivos e sim companheiros ativos que guiam, planejam e orientam as suas condutas, ou seja, são agentes de seu desenvolvimento.

Analisando as idéias de Vygotsky e de Bakhtin, há de se pensar em uma nova dimensão do espaço escolar, que sobretudo possibilite a manifestação das

diferenças dos modos e esquemas de construção do conhecimento, em um espaço de colaboração conjunta, valorizando a interação dialógica no qual o aluno deixa de ser um sujeito passivo e receptivo, e passa a ser um sujeito que age, e que pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando -se por meio de outras vozes.

Para finalizar, é importante ressaltar que, apesar desse encontro nas idéias, os dois autores diferenciam-se basicamente em relação à interpretação que dão à evolução semântica da língua.

Neste sentido, Vygotsky refere-se às transformações do significado da palavra ao longo do desenvolvimento do sujeito, enquanto Bakhtin, desvenda a estrutura social da língua preocupando-se em mostrar a relação da linguagem com a realidade, tratando - a como fruto da existência histórica dos homens, já que sem a vida concreta, não há comunicação verbal. Portanto, para este último autor, predomina assim, a importância do aspecto contextual em conjunto com o lingüístico, para a presença da dialogicidade, ressaltando que o enunciado se produz num contexto que é social, em uma relação entre pessoas.

Com base nisso, será sobre alguns aspectos do enunciado, cuja discussão faz parte das questões centrais presente na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin, que se constituirá o tópico seguinte.

2.3. Os Gêneros do discurso:

Nesse estudo, entendemos a explicação e a argumentação enquanto gêneros discursivos e, dessa forma, é de suma importância tratarmos de alguns

aspectos que se encontram ligados ao enunciado e ao gênero, conforme desenvolvidos por Bakhtin.

Em seu estudo Bakhtin coloca que todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua, e que, portanto, o caráter e os modos dessa utilização são variados. A utilização da língua se faz sob a forma de enunciados orais e escritos, e estes refletirão segundo a utilização de cada esfera da atividade humana, conforme suas finalidades, seu conteúdo temático e seu estilo verbal.

Assim, no sentido em que cada esfera da atividade humana faz uso diferenciado da língua, elaborando seus tipos relativamente "estáveis de enunciados", faz o uso do que Bakhtin denominou de **gêneros do discurso**.

Frente a esta heterogeneidade de utilização da língua, Bakhtin procurou classificar os gêneros do discurso em **primários** e **secundários**. Os gêneros primários são considerados simples - diálogo cotidiano, carta, ordem militar - e tem relação imediata com a realidade existente e com os enunciados alheios, se constituindo em situações de comunicação verbal espontânea. Já os gêneros secundários - complexos - como o romance literário, o teatro, o discurso científico e o ideológico, surgem em uma circunstância de comunicação cultural mais complexa e evoluída e em situações que envolvem a escrita (Bakhtin, p.281).

Durante seu processo de formação, o gênero secundário absorve e transmuta o gênero primário, o que leva este último a adquirir uma característica nova e particular já que perde sua relação imediata com a realidade e, conseqüentemente com os recursos alheios.

Segundo Bakhtin, é de grande importância teórica a distinção entre os gêneros primários e secundários, bem como o conhecimento da natureza de cada

enunciado, já que dessa forma mantém-se viva a historicidade do estudo não enfraquecendo o vínculo entre a vida e a língua, pois a

“língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (Bakhtin: 282).

Com o intuito de se compreender os gêneros discursivos e a natureza do enunciado, faz-se necessário verificar questões como a do “estilo”, uma vez que este pode estar vinculado à estrutura do enunciado e/ou às suas formas típicas, que são os gêneros do discurso.

O estudo do estilo é de grande importância, já que o enunciado muitas vezes pode estar refletindo a individualidade de quem o concebe, tanto oralmente como na escrita. Os gêneros mais propícios em conter o estilo individual são os gêneros literários, já que refletem o estilo de quem está escrevendo ou narrando. Entretanto, as formas padronizadas da língua, como a formulação de documentos oficiais, a ordem militar, etc, são menos propícias em refletir o estilo individual no enunciado, visto que são padronizadas.

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

Devido a grande variedade dos gêneros do discurso, cada enunciado, sendo ele oral ou escrito, traz consigo implícitos outros enunciados. Nossa fala ou nossos enunciados, estão sempre carregados de palavras e de discursos alheios

que assimilamos e que transformamos conforme nossas necessidades, e nesse sentido, o discurso sempre se molda à forma de um enunciado que pertence a um determinado sujeito falante.

Para Bakhtin, o enunciado pode ser entendido como uma unidade real que se dá entre sujeitos falantes, e que termina na transferência da palavra ao outro, no sentido de que as pessoas não trocam palavras e orações e sim enunciados constituídos de palavras e/ou combinações de palavras que formam as orações.

Em nossa língua, possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso (orais e escritos), e a fala só existe na forma concreta de um enunciado, pois, aprender a falar é aprender a estruturar enunciados. Isto nos é possível porque, ao estruturarmos nossos enunciados, acabamos por descobrir nossa individualidade nestes.

No sentido de que a fala é a estruturação de enunciados e é organizada a partir dos gêneros do discurso, dominando-se os gêneros estabelece - se o uso adequado da fala mediante as diversas esferas da atividade humana, sendo então possível compreender o todo do enunciado, ou seja, descobrir a individualidade que pode estar presente no gênero, construir com propriedade o discurso e tomar a palavra no momento certo.

Segundo Bakhtin, a preocupação da maioria dos lingüistas na análise dos enunciados, restringe-se a combinações de formas lingüísticas, mais precisamente gramaticais e lexicais, desprezando-se as formas normativas dos gêneros, o que resulta na confusão entre os significados de oração e enunciado. Nossa fala não é uma simples combinação de formas estáveis de orações, e sim uma forma concreta de enunciados, pois

“o discurso sempre se molda à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (Bakhtin, 1992: 293).

Nesse caso, todo enunciado, por ser uma unidade da comunicação verbal, apresenta características estruturais comuns, bem como fronteiras nitidamente delimitadas pela alternância de sujeitos falantes, sendo esta uma das particularidades do enunciado, conforme Bakhtin.

Dessa forma, se a verbalização de um enunciado por um locutor implica inicialmente em seu ouvinte uma compreensão, e em seguida em uma atitude responsiva ativa deste, este último, frente a um enunciado pode discordar, concordar, questionar, executar ações, etc, evidenciando, assim, o papel ativo do ouvinte no processo de comunicação. Vale ressaltar que, ao considerar o ouvinte como sujeito ativo dentro do processo de comunicação, Bakhtin se contrapõe à concepção da Lingüística, que o concebe como passivo.

Já a oração, enquanto unidade da língua, não é capaz de provocar uma resposta em seu ouvinte, isso porque a oração representa um pensamento relativamente acabado que terá continuidade pelo mesmo locutor, pois o *“contexto da oração é o contexto de um único e mesmo sujeito falante...”* (Bakhtin: 296).

A oração só adquire uma atitude responsiva ativa do ouvinte a partir do todo do enunciado, mais precisamente se esta se transformar em um enunciado, o que leva esta a adquirir algumas características, tais como a de ser dirigida a alguém, ser suscitada por algo e ter um objeto.

Pelo fato do enunciado de um locutor estabelecer vínculo com outros, ele é considerado um elo de uma cadeia complexa de outros enunciados. Sendo assim, se os enunciados de um locutor estão vinculados aos enunciados de outros

interlocutores, pode-se dizer que o locutor não ocupa um único papel, podendo ser ao mesmo tempo um respondente.

A possibilidade de se responder ativamente a um enunciado é garantida devido ao seu acabamento, o qual demonstra ao ouvinte que o locutor atingiu seus objetivos comunicativos, permitindo sua tomada de atitude. Esta é mais uma das particularidades do enunciado, segundo Bakhtin.

Dessa forma, na medida que um enunciado possui um autor e se destina a alguém, é elaborado a partir da escolha dos recursos lingüísticos, dos procedimentos composicionais, do estilo e do gênero, esperando com isso a obtenção de uma resposta e/ou reação de seu destinatário.

Se os enunciados apresentam autores, a oração e a palavra, enquanto unidades da língua, não apresentam a mesma particularidade, e somente a partir de enunciados concretos que se individualizam.

Em relação à palavra, esta pode existir para o locutor sob diferentes formas: como palavra neutra da língua, ou que não pertence a ninguém, como a palavra do outro, que preenche os enunciados alheios, e principalmente como palavra minha, pois se é utilizada pelo indivíduo, acaba impregnada pela expressividade deste.

Para finalizar, Bakhtin (1992:314) nos fala que a experiência verbal do homem evolui através da interação contínua com os enunciados dos outros. Sendo assim, ao estudar os gêneros explicativo e argumentativo que surgem nas falas infantis, este último ponto, ou seja, o aspecto interativo, bem como todos apresentados por esta teoria, não poderiam ser desconsiderados dentro do quadro deste trabalho.

2.4. A argumentação e a explicação: algumas abordagens teóricas:

O estudo da argumentação e da explicação tem sido abordado a partir de enfoques teóricos metodológicos variados, em diferentes campos e com objetivos diversos.

Uma forma de se estudar estes dois discursos, como já afirmamos acima, consiste em tratá-los como gêneros discursivos, pois quando observamos as crianças a partir de suas interações reais em ambiente escolar, notamos que estas fazem uso diferenciado da linguagem - quer quando necessitam explicar e/ou argumentar sobre algo, ou simplesmente quando trocam palavras entre si – e dessa forma mobilizam diferentes gêneros discursivos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que se estes dois gêneros se constituem nas falas das crianças em idade pré-escolar, devem então ser estudados desde cedo, com o intuito de verificar quando surgem e como vão sendo estruturados, ou seja, como as crianças vão elaborando e/ou estabelecendo relações argumentativas e explicativas.

Para tanto, apresentamos aqui algumas correntes de estudos teórico-metodológicas referentes a estes dois discursos, com o intuito de demonstrar a relevância do presente estudo em ambiente escolar.

Vejam, primeiramente, algumas correntes de trabalho referentes à argumentação:

Os estudos relativos à argumentação diferem principalmente quanto às formas de se abordar os processos que a compõem. Dentro dos campos da Psicologia Genética, da Psicolinguística e da Psicologia da Linguagem, a

concepção de argumentação, bem como o papel que ela desempenha dentro da linguagem, difere segundo estas disciplinas, podendo ser citada uma definição de Tipo Lógico, qual seja “argumentar é apresentar provas que apoiam uma conclusão”. Esta concepção nos leva a citar trabalhos em uma perspectiva genética, em que a preocupação está centrada no desenvolvimento de certas competências – cognitivas e/ou cognitivo- discursivas - e que levam a afirmar que uma argumentação mais bem elaborada existiria apenas a partir dos 12-14 anos.

Mas, em trabalhos recentes sobre o estudo argumentativo em crianças em idade pré-escolar (Banks Leite, 1996), tendo por base a idéia de que “raciocínio e discurso dizem respeito a duas ordens absolutamente diferentes: a ordem do que se denomina habitualmente lógica e a ordem do que eu denominarei discurso” (cf. Ducrot, 1973, citado por Banks Leite, 1997:34), nota-se, ao contrário, que crianças com faixa etária de 5 a 6 anos possuem uma argumentação bastante elaborada. Neste caso, argumentar é a relação que um locutor estabelece entre dois enunciados (ou pares de enunciados), no qual um deles é apresentado como argumento justificando o outro - justificado- a conclusão; e denomina-se tais relações de argumentativas.

Segundo uma perspectiva mais discursiva, mais precisamente a teoria da argumentação dentro da/na língua - a ADL (Anscombe & Ducrot, citado por Banks Leite, 1997), a argumentação não é tratada como um elemento pós lingüístico, mas como uma característica propriamente lingüística, em que as frases são caracterizadas por suas possibilidades de encadeamentos com outras frases (ou seus encadeamentos argumentativos). Neste caso, trata-se de uma relação de sentidos na linguagem, e entende-se a argumentatividade como as

possibilidades argumentativas intrínsecas à língua, denominando-se, desse modo, uma seqüência argumentativa de dois enunciados A - C, em que A é apresentado como razão para C, que seria a conclusão. Procura - se assim, descrever "os encadeamentos de dois segmentos A-C nos quais um é apresentado como argumento justificando o outro dado como conclusão" (Ducrot 1995:85).

Se a argumentação encontra-se presente nos discursos infantis, uma questão importante é a de notar como esse gênero discursivo pode contribuir na construção do conhecimento. Partindo de um referencial vygotkyano em que gerar conhecimentos é concebido como a internalização de processos de interação social, e que esta aquisição acontece em contextos sócios - culturais a partir de práticas comunicativas e interativas entre os membros - a sala de aula, por exemplo - pode-se ressaltar que a argumentação dentro da escola constitui - se em uma importante ferramenta de aprendizagem.

De fato, segundo Rodrigues (2001), o aluno ao expor um argumento, está criando uma base sólida para a construção do conhecimento. Isto porque, segundo esta autora, as justificativas e as críticas que este aluno terá que enfrentar ao elaborar um argumento, fará com que este recorra ao seu pensamento e as suas palavras, para buscar soluções e justificativas que sustentem seu discurso.

Levando em consideração este aspecto, e segundo essa perspectiva, a argumentação é vista como facilitadora na construção do conhecimento.

Em uma perspectiva distinta, a questão da argumentação vem sendo discutida pela proposta dos PCNs de Língua Portuguesa, e dentro destas propostas privilegiam-se soluções pedagógicas que tomem como objeto de

ensino - aprendizagem uma pluralidade de gêneros discursivos, com o objetivo de formar indivíduos com competência lingüística, ou seja, que possam participar das mais variadas situações comunicativas.

Este domínio da linguagem – Gênero argumentativo – anteriormente estava ausente das práticas correntes em sala de aula, mais precisamente das práticas de leitura e de escrita – práticas de Letramento¹ –que têm lugar na escola e fora dela em diferentes esferas de circulação da escrita e de linguagem, mas foi privilegiado nesta proposta e fortemente enraizado nos PCNs.

A implementação dos gêneros discursivos nos PCNs de Língua Portuguesa, como objetos de ensino-aprendizagem escolar, promoveu significativos ganhos didáticos pois, ao se trabalhar com a diversidade dos gêneros, trabalha-se assim com a diversidade lingüística, o que possibilita uma maior especialização discursiva e lingüística para os alunos.

Nesse sentido (cf. Schneuwly, 1994), os gêneros que devem ser abordados no processo de ensino da língua são: relatar, narrar, expor, descrever ações e argumentar. Este último gênero, segundo Rosenblatt (2000), é considerado capaz de fazer funcionar grande parte das relações sociais, pois são os argumentos os sustentadores das regras e dos valores dos grupos sociais, orientando o comportamento dos indivíduos.

Foi a partir do estudo realizado por Schneuwly, sobre a progressão didática dos gêneros, que outros estudiosos também passaram a pensar em uma nova perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa. Esses estudiosos em questão compõem o grupo de Lingüística Aplicada (LAEL/ PUC) e, estando insatisfeitos com algumas idéias desenvolvidas por certas correntes da Lingüística Textual e

¹ Estado ou condição de quem faz uso social constante da leitura e da escrita.

com as teorias cognitivas de processamento e memória no ensino de Língua Portuguesa, desenvolveram um estudo, ressaltando como necessário para este ensino a abordagem das características enunciativas, discursivas e interativas, que constituem os processos de compreensão e produção de textos.

Dessa forma, este grupo, além de focar a teoria sócio-histórica de Vygotsky em seus estudos, passaram a apoiar-se também na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin, a qual propõe o estudo da linguagem sem dissociar as noções de interação, discurso e conhecimento.

Vale ressaltar que, embora inúmeros trabalhos venham sendo desenvolvidos no Brasil sobre a argumentação, quer no campo da Psicologia Cognitiva (Leitão, 2000, Rodrigues, 2001), com interesse voltado para a importância deste discurso na construção de conhecimento; e da Lingüística Aplicada (Rosenblatt, 2000), com relação aos aspectos didáticos do ensino/aprendizagem da argumentação, o mesmo interesse não parece ter havido com relação à explicação, principalmente no contexto escolar.

Foi a partir de estudos sobre a argumentação (Banks Leite, 1996, 1997), que questões e dúvidas surgiram em relação às diferenças e semelhanças entre os discursos argumentativo e explicativo, e é sobre alguns aspectos referentes à explicação que o tópico seguinte se constituirá.

2.5. A explicação: perspectivas de estudo e características:

No campo da Psicologia do desenvolvimento, o interesse de estudo pela explicação surge de forma mais ou menos direta em estudos sobre a origem e desenvolvimento de noções básicas do pensamento científico, como se observa

nos trabalhos de Vygotsky (cf. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, 1995), e principalmente nas pesquisas de Piaget, que procuram caracterizar a lógica infantil a partir de diferentes noções de causalidade física e outras relativas geralmente à representação do mundo pela criança (Piaget, 1924, 1926, 1927).

Seguindo essa mesma corrente de idéias, e com preocupações de ordem cognitiva, um grande número de pesquisas está sendo realizado sobre o pensamento científico na infância, em particular por estudiosos que atuam na área de ensino de Ciências (Colinvaux, 1992, Colinvaux & Dibar Ure, 2001).

Uma perspectiva de estudo mais próxima aos interesses desse trabalho pode ser encontrada em estudos recentes dentro do campo da Psicologia da Linguagem, mais precisamente inspirados em Bakhtin (1992), relativos aos gêneros discursivos, tais como os de Bronckart (1999), Schneuwly (1994), Rojo (1999, 2000) e Dolz, (1995).

Segundo pesquisas que levam em conta uma dimensão genética, o gênero explicativo assim como o argumentativo é considerado de aparecimento tardio, e ambos são estudados na escola depois dos gêneros narrativo e descritivo/informativo quando se trata da linguagem escrita.

No que se refere às pesquisas sobre a linguagem oral, sobretudo com interesse voltado a jovens crianças, a explicação não é vista como um gênero primário, conforme essa definição dada por Bakhtin (1992), mas “derivado ou deslocado em relação a outros usos da língua, que são a descrição (...) a interrogação...” (Hudelot, Legrand-Delamotte, Salazar Orvig, 1990:5).

Em uma perspectiva eminentemente cognitivista, o estudo da “conduta explicativa - justificativa” (CEJ) tem sido abordado em trabalhos recentes como

um caso particularmente ilustrativo de “estados internos, e intencionais e cognitivos de outrem” (Veneziano & Hudelot, 2002). Nesse sentido, a explicação constitui-se em um importante elemento ou “janela” que propicia o estudo da mente.

Dentro do quadro deste trabalho, a explicação será abordada como um discurso, isto é, como a colocação em funcionamento de uma língua natural (Benveniste, 1966) e, portanto, em uma perspectiva diferente da normativa, para a qual existiriam boas e más explicações, isto é, na história dos conhecimentos científicos, uma explicação ultrapassada perde seu valor explicativo e torna-se um mito ou uma fábula. Mas na vida quotidiana, e particularmente na escola, freqüentemente somos confrontados a “por quês” que não obedecem a uma determinação normativa, pois conforme Borel (1981), se a explicação é abordada fora do discurso, tratada separadamente das circunstâncias das quais se origina, é então considerada como um conjunto de leis, condições e princípios objetivos, sendo estas atribuições desconsideradas por este estudo.

Moirand (1999), apoiando-se em Bakhtin, considera a explicação como o “modo discursivo essencial de difusão de conhecimentos” e assinala as diferenças existentes entre a explicação didática, explicação científica e explicação mediática, a partir de conceitos como dialogismo e memória interdiscursiva.

Segundo Grize (1990) e seus colaboradores, a grande dificuldade de se definir o que é explicar, encontra-se ligada à própria polissemia da palavra, e por esta razão, procurou explicitar as diferentes possibilidades de conceituação desse termo:

Comunicar: vou explicar está idéia

Desenvolver: explique-me este provérbio

Ensinar: ele me explicou as regras do xadrez

Interpretar: o livro explica bem a obra de Kafka

Motivar: explique-me sua tristeza

Dar conta (dar razões): o mau tempo explica o atraso do trem

Embora, segundo Grize, haja diferenças em se conceituar a explicação, para este autor, somente as perguntas de tipo **porque** correspondem à explicação². Dessa forma, somente as duas últimas definições - motivar e dar conta, dar razões - são consideradas explicações.

Uma outra característica do discurso explicativo é o fato de que ele é desencadeado “quando há um mal funcionamento ligado a compreensão” (Halté, 1988: 5), e para haver explicação é necessário que haja uma questão, ou que seja introduzido um problema. Dentro desta explicação, o papel da interrogação por que ? será o de introduzir uma lacuna, que o conector porque terá a função de preencher (Ebel, 1981, Grize, 1990).

Contudo, estudar a explicação a partir de uma perspectiva discursiva, em que esta não esteja necessariamente ligada a normas, encerra, sobretudo uma dimensão interacional, ou seja, uma atividade que se realiza em uma situação real de interação - e uma dimensão cognitiva - explicar é dar conta de..., dar razões de..., e dessa forma, explicar encontra-se ligado a um “porque”.

Considerando que a explicação 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. Trata-se, no primeiro caso, no que deve ser explicado, e no segundo, o que explica.

Tomemos como exemplo um trecho de uma entrevista realizada por Piaget (1967: 138):

Adulto: Por que os barcos flutuam?

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

Neste trecho, distingue-se um *explanandum*, relacionado à pergunta sobre a razão da flutuação dos barcos, e uma *explanans*, “porque são feitos de madeira”, a causa, ou a razão fornecida.

É importante ressaltar que, dentro das relações explicativas, pode haver conectores ligando os segmentos, embora essas relações existam necessariamente sem a presença destes. Além de conectores ausentes, um dos elementos - *explanans* ou *explanandum* - também pode permanecer implícito, podendo ser (re) construído ou parafraseado pelo observador/experimentador.

Para finalizar, segundo Veneziano & Hudelot (2002), todo ato comunicativo que comporta a relação entre *explanandum-explanans*, é denominado de Conduta Explicativa-Justificativa (CEJ), já que este pode aparecer ora como justificção, ora como explicção, ou ainda como uma justificção e uma explicção ao mesmo tempo.

² É importante ressaltar que outros estudiosos do tema da explicção levam em conta também os “Como?” e “O que é?” dentro do discurso explicativo.

Dentro deste estudo, a conduta explicativa-justificativa, quanto a sua forma de proceder, aparenta-se à argumentação de tipo retroativa, ou seja, inicia-se a partir do que o locutor estimou poder ser colocado em dúvida (um tipo de explanandum), e prossegue a partir do que pode se apoiar, reforçar, fundamentar, dar conta (um explanans). Nesse sentido, a justificação pode ser considerada como uma das figuras da argumentação ao lado da concessão, da exemplificação ou da analogia.

METODOLOGIA

3.METODOLOGIA:

3.1. INTRODUÇÃO:

A parte metodológica deste trabalho tem por objetivo apresentar como se desenvolveu a parte empírica, bem como os meios e os instrumentos que propiciaram a concretização deste.

Vale ressaltar que, durante todo o trabalho de pesquisa, procurou-se manter coerência entre a teoria em questão e a metodologia utilizada. Mais precisamente, a metodologia procurou centrar-se nos objetivos propostos neste estudo, sobretudo com a intenção de melhor efetivá-los.

3.2. OBJETIVOS:

Basicamente, os objetivos deste estudo são:

* Detectar e analisar as relações explicativas que surgem nas falas das crianças, ou seja, o explanandum (algo que deve ser explicado), e o explanans (aquilo que explica), a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva.

* Detectar e analisar não apenas as relações que se estabelecem através do conector por que/porque nas ligações entre o explanandum e o explanans, como também as que respondem a um Como? e/ou O que é?

* Verificar quais são os possíveis conectores que surgem nos enunciados explicativos infantis (cf. Castro, 1992; Banks Leite, 1998, citado no primeiro relatório).

*Buscar compreender como os discursos explicativo e o argumentativo podem contribuir para a construção de conhecimento na criança em situações de educação pré-escolar.

3.3. CORPUS DA PESQUISA:

O *corpus* deste estudo constituiu-se a partir de um material pertencente ao banco de dados do Grupo de Pesquisa “Pensamento e Linguagem” (GPPL), da Faculdade de Educação, os quais foram coletados durante uma pesquisa anteriormente realizada por Smolka et alii (1991) sobre os processos de construção de conhecimentos na dinâmica das interações no contexto escolar, bem como de visitas semanais a uma escola privada do município de Campinas, mais especificamente na sala da pré escola, com crianças de faixa etária de 5-6 anos, com o intuito de coletar novos dados.

3.4. ESCOLA E ALUNOS PESQUISADOS:

As visitas se efetivaram em uma escola da rede privada de Campinas, que abrange os três níveis de ensino (ensino infantil, fundamental e médio), mais precisamente na sala da pré-escola do período da manhã, que é composta por alunos com idade média de cinco anos.

Esta escola foi escolhida para coleta dos dados por possuir uma proposta pedagógica diferenciada, ou seja, baseada em Célestin Freinet. Dentro desta proposta, os princípios educativos têm como eixos o trabalho³, a cooperação, a autonomia e, principalmente, a livre expressão. O enfoque na criança com o objetivo de desenvolver sua personalidade e autonomia é uma das características principais deste método educativo.

Por estas questões, nesta escola, as relações estabelecidas entre professores e alunos e destes últimos entre si, se dão de uma maneira mais interativa, o que pode propiciar um melhor desenvolvimento social para estes alunos.

3.5. PROCEDIMENTO PARA A COLETA DE DADOS:

Se o presente estudo pretende detectar as relações explicativas que as crianças estabelecem entre si e com o professor a partir de situações de interação real em ambiente escolar, a coleta dos dados procurou realizar-se de acordo com estes aspectos.

Assim, considerando-se que este estudo preocupou-se com o aspecto discursivo, em que a explicação não estaria necessariamente ligada a normas, ocorrendo assim em situações de interação real, optou-se, durante às visitas nesta sala de aula, em não realizar atividades programadas com os alunos, mantendo a rotina de aula inalterável.

³ A noção de trabalho utilizada por Freinet não diz respeito ao trabalho produtivo, mas a todas as atividades reais e relevantes que podem ser desenvolvidas pela criança ao longo do processo educativo. Segundo Freinet, estas atividades poderiam estar ligadas desde a elaboração de pesquisas até o cultivo de plantas, criação de animais e pequenas construções.

Dessa forma, foi durante o decorrer das aulas, nos momentos de atividades livres como desenhar, pintar, e mais precisamente no momento da roda inicial de discussão⁴ que se realizaram as gravações⁵.

Após as gravações, foram realizadas as transcrições do material coletado, sobretudo mantendo-o em sua originalidade. No total, foram transcritas quinze páginas⁶.

3.6. EXEMPLOS DE SEQÜÊNCIAS EM SALA DE PRÉ-ESCOLA:

Apresentaremos, a seguir, alguns episódios que foram recortados das transcrições, com o objetivo de ilustrar as explicações, bem como as formas de seu aparecimento em uma sala de pré-escola.

Embora o discurso explicativo esteja presente nas trocas verbais das crianças entre si, os exemplos que serão apresentados referem-se às trocas verbais estabelecidas entre a professora e os alunos.

Destacamos que o recorte dos episódios foram feitos considerando que estes encerram uma unidade temática (Van Dijk, 1992); a denominação atribuída a estes, diz respeito ao assunto que neles predominam.

⁴ O momento da roda é constituído pelas falas espontâneas das crianças tanto para expor opiniões e críticas sobre um determinado assunto, quanto para falar livremente sobre qualquer aspecto do cotidiano. Esta também é mais uma característica da pedagogia freinetiana, e acontece no início e no final da aula.

⁵ Durante as gravações não houve interferência da pesquisadora nas falas e nas atividades dos alunos.

⁶ Seguem em anexo as transcrições do material.

3.6.1- O dia do índio

Prof.: Vocês sabem que domingo....quando foi Páscoa, também

Fer: foi o dia do índio

Prof.: Isso, Fernando (...) Eu trouxe uns desenhos de índio para vocês verem. Aí, eu fiz um livrinho para gente colocar lá na nossa biblioteca. Agora vou mostrar para todo mundo.

Prof.: O que o índio usa para caçar?

Cr: Arco, flecha

Fab: E a pena? Aqui em cima (aponta o livro e a sua cabeça) (é) da galinha?

Prof.: A pena? **Pra que** o índio usa ...o cocar? Isso daqui, oh, se chama cocar.

Cr: pra..pra

Fer: **porque** senão ninguém vai pensar que ele é índio

Cr: É...mas é

Prof. : ***E o índio gosta de usar cocar, sabe pra que? Pra se enfeitar. Os índios gostam de se enfeitar***

Em um primeiro momento, a professora introduz o assunto da aula, "o índio" e começa a mostrar fotografias a respeito do "Dia do índio". Fábio interpela a professora para que ela explicita algo: "a pena é da galinha?" A professora reformula a questão e encadeia sobre o tema – as penas na cabeça do índio, ou seja, o cocar. Ela coloca a questão "pra que o índio usa ...o cocar?" Temos uma bela resposta de Fer: "porque senão ninguém vai pensar que ele é índio". Após a intervenção de outra criança: "é, mas é", a

professora relança a questão fornecendo ela mesma a resposta pra se enfeitar. "Os índios gostam de se enfeitar".

Nota-se portanto que a partir de uma situação em que se inicia uma aula na qual será exposto um determinado conteúdo, surge "um problema", introduzindo assim uma ruptura no discurso da professora. Pode-se dizer que um "explanandum" se constitui a partir da intervenção de Fábio e da reformulação da professora, qual seja "o porque, a finalidade ou a razão do índio usar pena(s)." A resposta de Fer pode ser considerada um "explanans" ou seja, é o que explica pois revela uma certa / sua compreensão do problema, qual seja, "todo índio, para ser índio/ser considerado como índio, usa penas", o que permite a introdução de outro explanans, desta vez da parte da professora "pra se enfeitar... Os índios gostam de se enfeitar".

3.6.2- A lesma

(A professora lê a história de uma lesma chamada "Lucia já vou indo" para as crianças)

Prof.: Lucia "já vou indo", não conseguia andar depressa, de maneira nenhuma, andava devagar, falava devagar, chorava e ria devagarinho... e pensava mais devagar ainda. Muito natural pois ela era uma lesma.

Den: O que ela pensava? **Por que** ela andava devagarinho?

Prof. : **Porque** ela era uma lesma

Cr: (a lesma) Não tem perna, não tem braço

Nesta sequência, a professora inicia a narração de uma história a de “Lucia já vou indo” indicando uma característica da personagem: sua lentidão. Termina esse trecho com o enunciado: “muito natural pois ela era uma lesma”. Uma criança –Den- introduz duas questões tipicamente relativas à “explicação”: “O que ela pensava? Por que ela andava devagarinho?” A professora considera apenas o último segmento como um *explanandum* apresentando um *explanans* que nada mais é que a repetição de seu enunciado anterior: “porque ela era uma lesma”. O interessante é que outra criança (não identificada) explicita o “significado” de lesma e fornece assim um *explanans* “não tem perna, não tem braço” mais de acordo com a solicitação da colega. Como se sabe, a *explicitação* é considerada uma das características da Explicação.

3.6.3- Os presentes de Natal

(A professora e as crianças falam sobre os presentes que gostariam de receber no Natal).

Prof.: O Fabio falou que, no ano passado ele pediu uma coisa pro Papai Noel, e o Papai Noel não deu; deu bala. **Por que** você acha que ao invés do Papai Noel te dar o presente que você queria, ele te deu bala?

Fab: **Porque** minha mãe não mandou

Pal: dinheiro.

Trata-se aqui de uma questão “Por que” introduzida pela professora: o *explanandum* é “por que você acha que ao invés do papai noel te dar o

presente que você ele te deu bala?”. O *explanans* é produzido a dois: Fabio diz “porque minha mãe não enviou ” e Paulo que acrescenta “dinheiro”.

3.6.4-O urso polar

(No momento da roda inicial, algumas crianças estão falando de algumas curiosidades com a professora)

Rafa: Eu sei porque é que o urso polar é muito grande (...) porque eu sei que ele é todo branco.

Prof. :Ah é Rafa, então por que é que ele é grande, fala pra gente...

Rafa: Porque ele... porque a neve fica caindo nele toda hora, aí ela fica presa nele e ele fica todo branco e grande.

Prof.: Não é muito bem por isso viu Rafa, mas é uma idéia muito legal de por que o urso polar fica branco!

Nesta seqüência, um aluno introduz um *explanandum* “ Eu sei porque é que o urso polar é muito grande (...) e o introduz juntamente com a exposição de um *explanans*, “ porque eu sei que ele é todo branco” . Trata-se de concluir seu *explanans*, pois acrescenta: “porque a neve fica caindo nele toda hora, aí ela fica presa nele e ele fica todo branco e grande”.

Este exemplo nos mostra como um só locutor pode apresentar o *explanandum* e o *explanans* a partir da colocação de um conector “por que”, introduzido pela professora.

3.6.5- Os mamíferos

(A professora discute com os alunos algumas diferenças entre os animais)

Prof.: Você acha que o pato não é mamífero? Então por que ele não é mamífero?

Rafa: Porque ele não come carne (...)

Prof.: Ah!, o pato não é mamífero porque ele não come carne...

Dan: (porque) não é carnívoro...

A professora inicia essa seqüência com a colocação de um explanandum – razão ou o por que do pato não ser mamífero – esperando a resposta ou o explanans do aluno, que justifica “porque ele não come carne”.

Ao repetir o explanans do aluno, uma outra criança corrige e/ou explicita melhor a fala da professora dizendo que o pato não come carne “ (porque) não é carnívoro”, e o conector porque neste trecho encontra-se implícito, podendo ser parafraseado, ou seja, transposto no discurso.

Com relação à explicitação, Borel (1981), ressalta que esta é uma démarche analítica da explicação, ou seja, uma forma que consiste em retirar das palavras, seus constituintes ou seus princípios.

3.6.6- O casco da vaca

(Os alunos estão discutindo juntamente com a professora algumas partes do corpo da vaca)

Prof.: ...A vaca come no pasto, não no casco, e O que é casco Mateus ?

Mat: (...) é aquele negócio que fica...

Prof.: Que fica aonde?

Mat: no pé da vaca...

Prof.: Ah, no pé da vaca, e é mole ou é duro?

Mat: Duro! É pretinho...

Prof.: É que (como) nem uma unha, né ?

Mat: (...) uma unha bem grandona pra não machuca o pé, pra quando uma coisa assim pontuda não machuca o pé dele...

Prof.: É isso mesmo.

Os alunos neste trecho estão juntamente com a ajuda da professora, tratando de algumas partes do corpo de uma vaca. No início do episódio, pode ser verificado que surge uma confusão entre o que vem a ser o “pato e o casco” da vaca. Dessa forma, a professora introduz uma questão “O que é casco?” e/ou o explanandum, algo a ser explicado. O aluno vai tentando construir seu explanans com o auxílio da professora e por último acrescenta “ (...) uma unha bem grandona pra não machuca o pé ...” e a professora concorda com ele.

3.6.7- A respeito da neve

(A professora começa a ler um livrinho mostrando imagens às crianças)

Prof.: Os cachorrinhos gostam de passear até na neve

Ren: Oh!!! Sabe, meu pai...eu vou fazer meu pai comprar um avião e mandar levar, o meu pai vai levar todo mundo lá na neve.

Den: Eba!

Prof.: O que é neve?

Cam: Nos Estados Unidos também tem neve ... e eu vou viajar pra neve

Prof.: Mas o que é a neve?

Wil: É um monte de gelo caindo

Joa: É naonde o pinguin fica

Den: Não é nada

Prof.: Aqui a gente tem chuva, né ?

Crs: Tem

Prof.: A chuva ela cai em aguinha, né ?

Crs: É

M: mas em lugar que é muito frio, muito frio, muito frio, a aguinha que vai cair, vira gelo. Em vez de cair a chuva, a gota de chuva, cai a neve.

Em meio a narração de uma história feita pela professora, em que esta vai mostrando as imagens, a palavra “neve” leva a encadeamentos do tipo: avião, viagem pra neve... levando a professora a colocar a questão “ o que é a neve”, e aqui a neve torna-se um explanandum, algo a ser explicado. Surgem diferentes explanans introduzidos pelas crianças: “é um monte de gelo caindo” é naonde o pingüim fica”. A professora introduz um outro “ explanans” ressaltando a semelhança com a chuva.

3.6.8.- Doença

(Durante uma conversa que a professora mantém com alguns alunos da classe)

Ren.: Hoje, né, na minha casa, de noite, eu tava com febre, né, meu nariz tava entupido, minha cabeça tava doendo, **sabe... porque...ontem, né, eu tomei sorvete e fiquei com gripe**

Neste exemplo, o *explanandum* – o que vai ou deve ser explicado – seria o primeiro segmento "hoje, né, na minha casa, eu tava com febre...minha cabeça estava doendo" e o *explanans*, isto é, a causa atribuída a esse estado seria o segundo segmento " eu tomei sorvete e fiquei com gripe".

Este exemplo demonstra como um só locutor apresenta o *explanandum* e o *explanans* e estabelece a relação entre os dois elementos utilizando o conector "porque".

4. ANÁLISE DOS DADOS:

Os dados aqui apresentados, nos permite fazer algumas colocações a respeito da dinâmica e do funcionamento do discurso explicativo tal como surge no contexto da pré-escola.

Observa-se que enquanto na pré-escola, a explicação pode surgir no interior de outros gêneros discursivos, isto é, foi no interior de uma narração iniciada pela professora a respeito da neve (cf. exemplo 3.6.7), que as seqüências explicativas foram sendo produzidas pelas crianças. No entanto, analisando este discurso no âmbito de uma sala de 4a série, é possível notar que este constitui-se de maneira mais "pura", ou seja, dentro do próprio gênero explicativo.

Nota-se que as seqüências explicativas podem ser desencadeadas ora pela professora, ora pelos alunos a partir de perguntas do tipo Por que? Como? O que é?, que compõem o *explanandum* (algo a ser explicado), o qual se ligará ao *explanans* (aquilo que explica).

Dentro dessas relações, o *explanandum* constitui-se no ponto de partida ou no desencadeador da explicação, mesmo que ele esteja implícito no diálogo

(Veneziano & Hudelot, 2002). Já o explanans, vai sendo formado a partir dos movimentos discursivos ou dialógicos produzidos pelas falas das crianças (cf. François, Hudelot & Sabeau – Jouannet, 1984; François, 1993, citado em Banks Leite, no prelo), e é sempre verbalizado.

Uma outra característica que se encontra ligada ao explanans, é o fato de que ele possibilita formular explicitações (cf. exemplos 3.6.2 e 3.6.6), ou seja, amplia ou explicita melhor uma resposta, retirando das palavras seus constituintes ou princípios (Borel, 1981).

Foi possível evidenciar através dos exemplos aqui trazidos, que o conector **por que?/ porque**, são os que mais aparecem na ligação das relações explicativas *explanandum-explanans* e, no interior destas relações, o conector **por que?** assinala um obstáculo, um rompimento que o conector **porque** terá a função de restaurar.

No quadro deste trabalho, procuramos analisar dentro do discurso explicativo as relações entre o explanandum-explanans, bem como os conectores que surgem na ligação destas. Porém, considerando que a explicação constitui-se enquanto um gênero discursivo específico (Bakhtin, 1992), as conclusões aqui apresentadas, referem-se apenas a uma parte deste estudo, que entendemos como muito mais amplo, devido a grande dinâmica ao qual encontra ligado esse discurso.

Dessa forma, analisando o discurso explicativo dentro de um contexto escolar (pré-escola), constatamos que este permeia o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, entendemos tal gênero discurso, que se constitui a partir de situações dialógicas e comunicativas, pode estar diretamente ligado no processo de construção de conhecimento na criança.

De fato, tomando por base o referencial teórico apresentado neste estudo, podemos nos apoiar em Vygotsky, pois segundo este autor, o desenvolvimento da criança consiste em mudanças qualitativas em seu conhecimento, mudanças essas, diretamente ligadas à sua maneira de pensar e falar. Em outras palavras, para Vygotsky, a cognição individual se dá através da interiorização das formas sociais, dialógicas das interações humanas, estando o processo de internalização da linguagem, na base para toda organização e regulação da atividade humana (Rodrigues, 2001).

A partir desses aspectos, é possível notar que para Vygotsky a linguagem é constitutiva na estruturação do pensamento, e dessa forma, o discurso explicativo, ou as relações explicativas, são importantes ferramentas dentro do processo de construção de conhecimento pela criança. Vale lembrar, conforme já mencionamos no quadro teórico deste trabalho, que também Moirand (1999), afirma que a explicação é o “modo discursivo essencial de difusão de conhecimentos”.

Concomitantemente a esta idéia, Bakhtin (1992), ao estudar a linguagem ressaltou que “nossa fala, isto é, nossos enunciados, estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (p34).

Com base nesta citação, um outro ponto que deverá ser explorado em análises futuras, remete-se ao papel da memória interdiscursiva ou do interdiscurso, ou seja, o eixo no qual irão interferir discursos já sustentados

anteriormente (Banks Leite, no prelo). Além dessa questão, muitas outras merecem atenção especial dentro da explicação e poderão ser melhor exploradas e estudadas em trabalhos futuros, como a relação entre argumentar e explicar que, conforme já apresentado por alguns autores, “há uma tênue fronteira entre ambos” (Borel, 1981).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Para finalizarmos este estudo, é importante que algumas questões sejam ressaltadas.

A pesquisa em questão não realizou-se de maneira isolada, isto é, faz parte de um projeto mais amplo coordenado pela Professora Doutora Luci Banks Leite, do Departamento de Psicologia Educacional da FE/UNICAMP, que está desenvolvendo seu trabalho de pós-doutoramento sobre o discurso explicativo e sua constituição no espaço escolar.

Desta forma, paralelamente a este estudo, desenvolveu-se um outro trabalho referente a esta mesma temática, mas enfocando crianças com idade média de dez anos.

Tendo em vista tal fato e considerando que este projeto integrado encontra-se em andamento, os resultados aqui apresentados demonstram apenas uma etapa deste estudo.

Nesse sentido, esta pesquisa procurou verificar as relações explicativas que envolvem o explanandum-explanans, e algumas possíveis contribuições destes dois discursos para o processo de construção de conhecimento na criança.

Sabe-se que o estudo da argumentação e da explicação é muito amplo e, muitas questões referentes a estes dois gêneros encontram-se em aberto para serem discutidas e aprofundadas em trabalhos posteriores.

Contudo, as conclusões apresentadas aqui fazem parte de uma possível tentativa de análise do discurso explicativo. Esperamos que estas questões aqui colocadas possam, sobretudo, interessar a outros estudiosos e que futuras análises venham enriquecer estas realizadas neste trabalho sobre este gênero discursivo, que é a explicação.

Realizando este trabalho de Conclusão de Curso, pude vivenciar muita das atividades que se encontram verdadeiramente ligadas ao trabalho de pesquisa. Quando fui à escola, com o objetivo de coletar os dados, realizei esta etapa do trabalho com meu olhar voltado a um problema, a uma questão teórica.

Além disso, pude desenvolver a atividade de coleta de dados, bem como a transcrição desses, sendo esta última uma atividade que exige muita atenção e dedicação por parte do pesquisador.

Todas essas experiências foram de grande contribuição para minha vida acadêmica, e puderam ser desenvolvidas graças ao apoio financeiro do CNPq, sob a forma de bolsa de iniciação científica durante o período de 01 de agosto de 2001 a 31 de julho de 2002.

Vale ressaltar que o trabalho teve continuidade após o término da bolsa, visto que este está sendo agora apresentado sob a forma de "TCC" à Faculdade de Educação da Unicamp.

ANEXOS

Transcrição Específica

Data da gravação: 09/11/2001

Gravação: Daniela

Atores: Professora (Ana Karina) e Classe

Episódio: Catapora

Prof.: O QUE QUE A DANI NÃO SABE, QUEM NÃO TÁ VINDO PORQUE?

Cri: *O GABRIEL TÁ COM CATAPORA

Prof: O GABRIEL NÃO TÁ VINDO, ELE PEGOU UMA CATAPORA MUITO FORTE, NO PÉ, NA LÍNGUA EM TUDO, TÁ CATAPORENTO!

Bibi: ATÉ NO CABELO?

Prof.: ATÉ NA CABEÇA, NO CABELO NÃO DÁ PRA TER NÉ, PORQUE A BOLHA FORMA NA PELE, NÃO NO FIO DE CABELO. *DEIXA EU SÓ FAZER A TRANÇA DA LAURA, DEPOIS A GENTE VAI ENTRAR E EU VOU POR PRA VOCÊS OUVIREM A FITA DA CAPOEIRA QUE EU TROUXE.

Mateus: *EBA!!

Pedro: EBA! EEEE!

Laura: E DAÍ?

Prof.: OI LAU, E AÍ A GENTE OUVI...AH! A GENTE PRECISA MOSTRAR PRA DANI O TEXTO QUE A GENTE FEZ COM ALGUMAS DAQUELAS PALAVRAS DAQUELE DIA DANI... DEPOIS A GENTE VAI MOSTRAR PRA VOCÊ E ESSA SEMANA A GENTE TAVA FAZENDO TODO DIA; É QUE HOJE AINDA NÃO DEU; UMA BRINCADEIRA COM A LETRA NÉ?, COM PALAVRA, COM LETRA...

Helo: *O ANA...

Prof.: UM DIA A GENTE BRINCOU DE FORÇA, OUTRO DIA DE DOMINÓ,
OUTRO DIA CADA UM PODIA TRAZER UM JOGO DIFERENTE COM LETRA
PRA GENTE BRINCAR, E ONTEM O QUE ERA MESMO?

TODOS FICAM EM SILÊNCIO

Prof.: ONTEM ERA DO PASSA PASSA, UMA BRINCADEIRA COM BOLA TINHA
QUE FALAR COISA COM UMA LETRA QUE A GENTE FALASSE.

Helo: *É!

Pedro: *UMA FRUTA NÉ?

Helo: *É, FRUTA...

Mateus: É FRUTA COM A LETRA.

Pedro: COM UMA LETRA.

Mateus: SE NÃO FALASSE

Prof.: PAGAVA UMA PRENDA!!

Mateus: SE NÃO FALASSE MENOS DE 10 SEGUNDOS...

Prof.: NÃO, EU DAVA UM TEMPO E DEPOIS DESSE TEMPO AGENTE
CONTAVA 9,8,7,6,5,4,3,2,1...

Cri: PEEEEEMM!!

Pedro: TEMPO ESGOTADO...

Bibi: *A GENTE ESCOLHIA UMA COISA PRA FAZER...

Prof. : É IMITARAM FRUTA, COM O CORPO.

Bibi: EU IMITEI UM SETE.

Prof. : UM SETE NÉ! VAMOS ENTRAR PRA GENTE OUVIR A MÚSICA DA
CAPOEIRA, VEM CÁ...

A professora procura pela fita, mas não a encontra, e resolve então verificar em seu carro, e me pede pra ficar um instante com os alunos. Neste momento aproveito para perguntar à eles sobre os trabalhos realizados sobre castelos medievais.

Eu pergunto: E O TRONO, QUEM FEZ O TRONO?

Mateus: ELE TEVE A IDÉIA DO TRONO.

Mateus aponta para Gabriel.

*Helo intervém

Mateus levanta a mão.

Mateus fala a Pedro: ELE TEVE A IDÉIA DO TRONO PEDRO...

Pedro: MAS VOCÊ A LAURA E A BIBI...

Mateus fala junto com Pedro: IA FICAR ASSIM

Pedro: IA FICAR UMA CAMA, IA FICAR MAIS OU MENOS UMA CAMA

Helo se irrita com Pedro: PEDRO!!

Pedro: * MAS VOCÊS TRÊS MODIFICARAM

Mateus: MAS EU INVENTEI DE FAZER UMA PARTE ASSIM

Pedro se irrita com Mateus: MATEUS!!

Mateus: NÃO!!

Pedro: NÃO, VOCÊ E A BIBI E A LAURA

Mateus: *EU SEI MAS...

Laura: *AI!! PARA DE BRIGAR...

Mateus fala junto com Laura: DAÍ A BIBI E A LAURA FIZE...MODIFICARAMAS
OUTRAS PARTES...

Mateus me aponta as partes no trono e vai mostrando e explicando.

Mateus: ESTA PARTE AQUI...

Bibi intervém: ESSA PARTE FOI MINHA!

Pedro: AQUI FOI A LAURA...

EU PERGUNTO: E O CASTELO?

Laura: A GENTE FEZ EM GRUPO.

Helo ressalta que está com a mão levantada faz tempo pra falar.

Helo:* A GENTE... AQUELE CASTELO COM SUCATA E COM UMA CAIXA PINTADA

Laura: NÃO! A GENTE PINTOU A CAIXA MAS FAZ TEMPO, DAÍ A GENTE PEGOU A CAIXA QUE A GENTE PINTOU QUE NA VERDADE ERA PARA UM HISTÓRIA EM QUADRINHOS...

Helo:* LAURA EU TÔ FALANO... LAURA, LAURA, EU TÔ FALANO!!

Laura:* É, DEU PRA PERCEBER NÉ!

Pedro:* A ANA QUE DEU A IDÉIA, A HELO E A VANIA QUE FIZERAM AQUELES CAXIMBOS...

Helo: EU FIZ UM A VANIA FEZ OUTRO, UMA TRANCINHA, DEPOIS A GENTE COLOCOU E ...

Laura :*FEZ AQUELA COISA...

Laura: *QUE COISA! NÃO DEU PRA PERCEBER NÉ!

Pedro: *É VERDADE VOCÊ FALA...

Eu pergunto que coisa, e peço para deixarem a Helo falar.

Pedro:* AS TORRES!!!

Helo: AS TORRES A GENTE QUE FEZ

Pedro : DA FRENTE FOI A ANA...

Laura: *FOI EU E A BIBI QUE FIZEMOS

Pedro*: AS TORRES DA FRENTE NÉ!

Laura: É, A DA FRENTE NÉ!

Helo: *O MATEUS QUE DEU A IDÉIA DE TORRES...

Pedro: EU FIZ AS ÚLTIMAS...

HELO: *PEDRO!!!

Pedro: EU NÃO FIZ QUASE NADA

Helo: *PEDRO!

Pedro: EU FIZ SÓ...EU, EU... FIZ UMA DAS TORRES DE CIMA...MAS
AQUELES DE...

Helo: *PEDRO EU TÔ FALANO!

PEDRO CONTINUA FALANDO: ...POTINHOS DE DANONE, DO LADO DOS DO
POTINHOS DE DANONE, QUE TEM AQUELAS PRA TRÁS...

Eu pergunto: TÁ BOM, FALA AGORA MATEUS!

Mateus: É, A IDÉIA DA FITA CREPE LÁ EU QUE DEI

Laura: *FITA CREPE NÃO!

Mateus: FITA ADESIVA COLORIDA...NÃO! NÃO É FITA ADESIVA COLORIDA..

PEDRO: FITA CREPE...

Helo: *FITA CREPE COLORIDA...

Pedro: NÃO DUREX COLO... *COLORIDO

Mateus: EU TEVE A IDÉIA DE FAZER... A ANA ... ELA QUERIA ASSIM, MAIS
ATRANSARENTE...NÃO ELA QUERIA TRANSPARENTE...

Eu pergunto: E SUCATA, O QUE QUE É SUCATA?

Nahara: É AQUELE POTINHO DE DANONE...

Helo: *NAHARA, VOCÊ FALOU NA MINHA FRENTE, NAHARA!

Nahara: AH! MAS VOCÊ NÃO IA FALAR EU FALEI...NAQUELES POTINHOS DE DANONE QUE TÃO É ASSIM..É...

Helo:* É... O POTINHO DE ... EU TÔ FALANO..

Laura: *A NAHARA ESTÁ FALANDO PRIMEIRO...

Helo: VOCÊ PAROU...

Nahara: *AÍ A GENTE PEGOU...

Eu falo: HELO, DEIXA AGORA A NAHARA FALAR AGORA PORQUE VOCÊ JÁ FALOU BASTANTE.

Neste momento, todos falam ao mesmo tempo.

Pedro: A GENTE TEVE A IDÉIA DE FAZER JANELAS É...ABERTAS NÉ, E MARCAR COM O QUADRADINHO...

Eu pergunto: E ISSO QUE É SUCATA, AQUELES COPINHOS DE DANONE ?

PEDRO: DEIXA EU FALA!

Mateus: NÃO, NÃO É... SUCATA É UMA COISA QUE POR EXEMPLO QUE A GENTE NÃO VAI MAIS USÁ...

Pedro fica insistindo pra falar: DEIXA EU FALA UMA COISA

Mateus*: E LÁ NA BIBLIOTECA... LÁ EM CIMA DA BIBLIOTECA ... FALA COM A PAULA...ELA DEIXA A GENTE PEGAR UM MONTE DE SUCATA..

Laura: *NÃO PRECISA EXPLICAR TUDO, AI, AI, AI...

A professora volta com as fitas e começa a testar uma por uma até encontrar aquela que tem a música de capoeira, e depois que encontra ela faz primeiro uma exposição com os alunos sobre o que eles pensam sobre a capoeira.

Prof. : O QUE QUE VOCÊS ACHAM QUE É A CAPOEIRA, COMO VOCÊS ACHAM QUE É? O QUE QUE VOCÊS PENSAM SOBRE A CAPOEIRA? A GENTE JÁ DESCOBRIU UMA COISA UM DIA, VOCÊS VIRAM UM INSTRUMENTO, NÃO VIRAM?

ALGUNS RESPONDEM QUE SIM COM A CABEÇA.

Prof. : ENTÃO, QUAL INSTRUMENTO QUE VOCÊS CONHECEM QUE USA NA CAPOEIRA?

Bibi: BERIMBAU.

Prof. : BERIMBAU, NÉ...

Laura: ...ELE TOCA BERIMBAU..

Prof. : ALGUÉM CONHECE MAIS ALGUMA COISA , MAIS ALGUM INSTRUMENTO QUE SE USA NA CAPOEIRA?

Pedro: O CHOCALHO!

Prof. : O CHOCALHO, NÉ...

Laura: *QUE SE CHAMA CAXIXI...

Prof. : CAXIXI, QUE FICA ALI JUNTO COM O BERIMBAU PRA TOCAR, NÉ? E ALÉM DISSO?

Laura: TAMBOR ! SÓ QUE EU NÃO SEI COMO É QUE SE CHAMA.

Prof.: TAMBOR QUE SE CHAMA ATABAQUI. ELE É ASSIM ALTO, FEITO DE COURO, CHAMA-SE ATABAQUI, UM TAMBOR. QUE MAIS SERÁ QUE CES ACHAM QUE TOCA NA MÚSICA DE CAPOEIRA...TEM O BERIMBAU, TEM O ATABAQUI...

Helo: TEM A PEDRA!

Prof. : SIM, MAIS ISSO FAZ PARTE DO BERIMBAU, NÉ, SE TÁ FALANO QUE TEM NO BERIMBAU, TÁ BOM, NO BERIMBAU TEM A PEDRA , O CAXIXI, QUE MAIS ENTÃO QUE TEM NO BERIMBAU? FALA LAURA?

Laura: O PAU PRA BATER NELE

Prof. : O PAUZINHO PRA BATER, QUE MAIS MATEUS?

MATEUS: A CABAÇA...

Prof. : A CABAÇA... QUE MAIS BIBI?

Bibi: O PAU..

Prof. : O PAU... E FALTA SÓ UMA COISA. O QUE?

Pedro: A CORDA!

Prof. : O ARAME, ENTÃO TEM O ARAME, UM PEDAÇO DE PAU, UMA BAGUETINHA, O CAXIXI, A PEDRA E A CABAÇA, LEGAL! AÍ TEM O ATABAQUI E TEM TAMBÉM O PANDERO, CÊS CONHECEM PANDERO?

TODOS RESPONDEM QUE SIM.

Prof. : O FERNANDO TEM PANDERO...

Todos: *HUM, HUM...

Prof. : PANDERO TAMBÉM SE TOCA.... E TAMBÉM TEM O AGOGÔ. VOCÊS CONHECEM O AGOGÔ?

Todos: *NÃAOOO!

Prof. : O FERNANDO TAMBÉM TEM EU VOU PEDIR PRA ELE MOSTRAR PRA VOCÊS, TEM UM FERRO AQUI, ELE É PARECIDO COM UM SINO MEIO AMASSADO, AÍ SAI UM FERRO DELE E TEM OUTRO EMBAIXO E AS PESSOAS SEGURAM E BATEM UMA BAGUETINHA QUI E ALI ASSIM...

Laura: É! TEM UM COCO EM CIMA E UM COCO EMBAIXO, DAÍ AGENTE FICA BATENDO...

Prof. : AH!, ESSE EU NÃO CONHEÇO, NUNCA VI...

Bibi: ANA, EU ACHEI QUE O PANDERO ERA UMA PARTE DO TAMBOR...

Prof. : AH! UMA PARTE DO TAMBOR ? NÃO É UMA PARTE DO TAMBOR, MAS CHEIO ACHO QUE ELE ATÉ FICA INCLUSO NOS INSTRUMENTOS DE TAMBOR, DE PERCUSSÃO NA VERDADE.

Laura: ELE É PARENTE DO TAMBOR!

Prof. :É , DEVE SER...DEVE SER UM PRIMO, UM TIO... EU TAMBÉM ACHO!

Prof.: MAS O QUE VOCÊS ACHAM QUE É A CAPOEIRA, É UMA BRINCADEIRA? O QUE QUE VOCÊ ACHA MATEUS?

Mateus: É UM JOGO

Prof. : O MATEUS ACHA QUE É UM JOGO

Laura: UM JOGO TAMBÉM...

Prof. : OI BIBI?

Bibi: UM ESPORTE!

Prof. : UM ESPORTE! ENTÃO, ELE É AS DUAS COISAS, É UMA LUTA, É UM ESPORTE, SÓ QUE AS PESSOAS FALAM QUE JOGAM CAPOEIRA. POR QUE SERÁ QUE ELAS FALAM QUE ELAS JOGAM CAPOEIRA?

Laura: É QUE É UMA LUTA QUE É UMA ESPÉCIE DE UM JOGO ASSIM...

Prof.: HUM...

Laura: QUI..NUM SEI !

Prof. : COMO É QUE ACONTECE A CAPOEIRA, A PESSOA FAZ A CAPOEIRA SOZINHA?

Laura: HUM, HUM... TEM MAIS PESSOA JOGANDO COM UMA PESSOA...

Prof. : QUANTAS PESSOAS VOCÊ ACHA QUE JOGA?

Laura: DUAS, TRÊS...

Prof. : NÃO, SÃO DUAS PESSOAS QUE JOGAM EM UMA RODA ONDE AS PESSOAS TEM GENTE TOCANDO, AS PESSOAS QUE TÃO NA RODA TÃO CANTANDO...

Laura: É!

Prof. : ENTÃO HOJE VAI DAR PRA APRENDER TUDO DA CAPOEIRA?

TODOS: NÃO...

Prof.: NÃO VAI DÁ, MAS VAI DÁ PRA GENTE EXPERIMENTAR UM POUQUINHO DESSE JOGO DA CAPOEIRA...

Laura: MESMO EU NÃO CONHECENDO COMO É QUE É A CAPOEIRA EU GOSTO DE CAPOEIRA E SEMPRE QUIS FAZER..

Transcrição Específica

Data da gravação: 26/04/2002

Gravação e transcrição: Daniela

Atores: Professora (Ana Karina) e Classe

Episódio: Roda Inicial

A professora introduz o assunto “mamíferos” durante a roda inicial de discussão. Quando iniciei a gravação o assunto já estava sendo discutido.

Rafa: EU SEI PORQUE É QUE O URSO POLAR É MUITO GRANDE, PORQUE EU SEI PORQUE ELE É TODO BRANCO.

Professora: A TÁ, POR QUE ?

Rafa :POR QUE ELE...PORQUE A NEVE FICA CAINDO NELE TODA HORA, AÍ ELA FICA PRESA E ELE FICA TODO BRANCO.

Professora: NÃO É MUITO BEM POR ISSO VIU RAFA, MAS É UMA IDÉIA MUITO LEGAL DE PORQUE O URSO FICA BRANCO!

Mateus: O RAFA FALOU GRANDE, MAS É MAIOR, NÃO É GRANDE (...)

professora: NÃO É GRANDE, EU SEI PORQUE O URSO É GRANDE ..., TÁ CERTO ELE NÃO FALOU NADA DE ERRADO. FALA DANILO.

Danilo: É, QUANDO EU JÁ TINHA NASCIDO E EU ACHO QUE EU JÁ TINHA UM ANO, MINHA MÃE TAVA FAZENDO OUTRO NÊNE E ELE MORREU NA BARRIGA DELA.

Prof.: É MESMO! QUE PENA NÉ, MAS ÀS VEZES ACONTECE PORQUE IA NASCER COM ALGUM PROBLEMA MUITO SÉRIO QUE NÃO IA SOBREVIVER POR MUITO TEMPO.

Danilo : EU ACHO QUE (...) NÃO LEMBRO SE TAVA ENTRE A LUISA E ELE, TALVEZ SEJA POR ISSO.

PODE SER!

(JÚLIA INTERVÉM NA FALA DE DANILO)

Júlia: *É CLARO QUE UM DIA A PESSOA VAI MORRER (...)

Prof.: É, TODO MUNDO UM DIA VAI MORRER!

Júlia : É! AS PESSOAS MAIS VELHAS COSTUMAM MORRER MAIS FÁCIL.

Prof.: MAIS OU MENOS ASSIM JÚ. (...) MAIS OU MENOS, MORRER NÃO É SÓ (...) SE FOSSE TODO MUNDO MORRER DE VELHICE, SEU PENSAMENTO TÁ CERTO, VAI FICANDO VELHO, VAI MORRENDO (...), AGORA TEM GENTE QUE MORRE COMO O DANILO FALOU, QUE O NENEZINHO MORREU NA BARRIGA DA MÃE DELE, ENTÃO QUER DIZER QUE MORREU MUITO ANTES QUE OS ADULTOS.

Danilo : *ÀS VEZES MORREM COM UM ASSALTO (...)

Prof.: POIS É!

Danilo: COMO O TONINHO...

Bárbara: FALA BÁRBARA, A BÁRBARA QUER FALAR...

Bárbara: MEU TIO MORREU COM UM ASSALTO.

SEU TIO MORREU COM UM ASSALTO NÉ (...), QUE TRISTE NÉ, (...) ACHO MUITO TRISTE MORRER COM UM TIRO OITO HORAS DA NOITE NÉ, NEM ERA TÃO TARDE ASSIM PARA ACONTECER ISTO NÉ (...) FALA MATEUS!

Mateus: MEU AVÔ JOEL MORREU DE CÂNCER.

Prof.: CÂNCER! ENTÃO, EU TENHO UMA PRIMA QUE TAMBÉM MORREU DE CÂNCER COM 15 ANOS E ELA NÃO ERA VELHA!

A professora encerra a discussão e propõe aos alunos que eles me mostrem o trabalho de matemática

Prof.: DANI, OUTRO DIA A GENTE FEZ UM TRABALHO, VAMOS MOSTRAR PRA DANI O TRABALHO DE MATEMÁTICA QUE A GENTE FEZ (...) VOCÊ VIU, EU ACHO QUE VOCÊ VAI ACHAR BEM INTERESSANTE, DEIXA A ANA PEGAR UMA COISA...

- OLHA SÓ DANI, A ANA CONTOU PRAS CRIANÇAS QUE TINHA UMA ÉPOCA EM QUE AS PESSOAS NÃO SABIAM CONTAR, NÃO SABIAM ASSIM 1,2,3,4..SABIAM OLHAR E DIZER NOSSA! TEM MUITO, NOSSA! TEM POUCO! (...), E TINHA DUAS CRIANÇAS, O CAIO E A ADELAIDE QUE ELES TINHA OVELHAS E CHEGOU UMA ÉPOCA QUE ELES TINHAM TANTA OVELHAS QUE NÃO SABIAM MAIS ASSIM QUANTAS ELES TINHAM, E ELES SAIAM PARA PASTAR E COMEÇARAM FICAR PREOCUPADOS SE ELES NÃO TAVAM PERDENDO OVELHAS OU TRAZENDO ALGUMA DE OUTRA PESSOA PRA ELES.
- -ENTÃO, EU FALEI PRA ELES COMO É QUE O CAIO E A ADELAIDE PODIAM FAZER NAQUELA ÉPOCA QUE NÃO TINHA NÚMERO, QUE ELES NÃO SABIAM CONTAR PRA DESCOBRIR COMO É QUE ESSAS OVELHAS TAVAM SE PERDENDO. ENTÃO, A GENTE FEZ GRUPO, ERAM QUATRO GRUPOS QUE ELES IAM DISUTIR, DESENHAR E AÍ A ANA ESCREVEU O QUE ELES FALARAM ENTÃO VOCÊ QUER QUE A GENTE LÊ PRA VOCÊ?(...)

A professora sugere que os alunos façam a vaca e o pato para a festa junina, e então começa a discutir com eles sobre algumas características físicas desses animais.

Prof.: TURMA, NÓS VAMOS FAZER A VACA E O PATO. ENTÃO PRA GENTE PODER FAZER ASSIM, VOCÊS SABEM QUANTOS OLHOS TEM UMA VACA?

Cri: DOIS

Prof.: E NARIZ

Cri: UM

Prof. :QUANTOS NARIZES VOCÊ ACHA QUE TEM UMA VACA?

Cri :UM

Prof. : E BOCA

Cri: UM

Prof. : AH! UM!

Júlia: AH!!! E A VACA TEM UM SINO...

Prof.:TEM UM SINO! QUE MAIS UMA VACA TEM?

Cri :*TEM DEDO, TEM PERNA...

Prof. : PERNA ELA TEM, QUANTAS PERNAS?

Cri :QUATRO PERNAS!

Danilo :EMBAIXO DA VACA TEM UM NEGÓCIO QUE SAI O LEITE...

Prof. : TEM A TETA! A VACA TEM TETA!

Prof. : QUANTOS RABOS ELA TEM

Cri : UM

Prof. : ELA TEM CASCO? CASCO (...) A VACA COME NO PASTO, NÃO NO CASCO, E O QUE É CASCO MATEUS?

Mateus : (...) É AQUELE NEGÓCIO QUE FICA....

Prof. : QUE FICA AONDE?

Mateus : NO PÉ DA VACA....

Prof. :AH, NO PÉ DA VACA, E É MOLE OU DURO?

Mateus: DURO!!! É PRETINHO...

Prof. : É QUE NEM UMA UMA UNHA, NÉ?

Mateus:UMA UNHA BEM GRANDONA PRA NÃO MACHUCÁ O PÉ, PRA QUANDO UMA COISA ASSIM PONTUDA NÃO MACHUCA O PÉ DELE...

Prof.: É ISSO MESMO. E PASTO, O QUE QUE É PASTO?

Danilo: *PASTO, É O QUE ELA COME...

Prof.: E O BEZERRO, TEM QUANTOS OLHOS?

Danilo: DOIS

Prof.: TEM RABO?

Cri: *TEM....

Prof.: QUANTAS PATAS TEM?

Cri: QUATRO

Prof. : QUATRO TAMBÉM! E O PATO TEM OLHOS?

Cri: TEM

Prof.: QUANTOS OLHOS?

Cri: *DOOOIS

Prof.: TEM BOCA

Cri: TEM, UMA...

Prof.: TEM BOCA OU TEM BICO?

Cri: *BICCCOOO!

Prof.: QUANTOS BICOS TEM?

Cri: *UM...

Prof.: TEM NARIZ? AONDE FICA O NARIZ DO PATO?

Júlia: TEM O BICO , E É AQUI TEM DOIS BURACOS (APONTA NO PRÓPRIO NARIZ)

Prof.: ISSO MESMO! (...) E QUANTAS PERNAS TEM O PATO?

Júlia: DUAS!

Prof.: COMO É QUE CHAMA QUANDO TEM DUAS PERNAS, VOCÊS SABEM?

Cri: *NÃO!

Prof.: BÍPEDE!

Cri: *BÍPEDE!?

Prof.: “BÍ” QUER DIZER DOIS, “PEDE” QUER DIZER PÉS, DOIS PÉS... BÍPEDES, E O PATO E A GALINHA ELES SÃO BÍPEDES!

Júlia: É QUE ELES NÃO TEM PERNAS, SÓ PÉ!

Prof.: TEM PERNA SIM, OH! TEM PERNA... E QUEM TEM QUATRO COMO É QUE CHAMA? QUEM TEM DUAS CHAMA BÍPEDE, E QUEM TEM QUATRO CHAMA ENTÃO? O QUE VOCÊS ACHAM? SUGERE PRA MIM (...)

Júlia: “QUAPERNAS”

Prof.: QUAPERNAS NÃO, EU DOU UMA DICA, BÍPEDES, TEM “PEDES”...

Júlia: “QUAPEDES”!

Prof.: ELA ACHA QUE É QUAPEDES....

Cri: *EU TAMBÉM

Prof.: VOCÊ TAMBÉM ACHA ? ALGUÉM QUER PENSAR SE ACHA UM POUCO DIFERENTE?

Danilo: “QUATRO PEDES”?

Prof.: AH!, QUATRO PEDES! QUADRÍPEDES ? NÃO, NÃO É AINDA, MAIS CHEGOU BEM PERTO... ALGUÉM MAIS QUER TENTAR?

Cri: *QUADRÍPEDES...

Prof.: QUADRÍPEDES FOI O QUE O DANILO FALOU, MAS É QUADRÚPEDES!

Cri: PALAVRA DIFÍCIL!

Prof.: SERÁ QUE ESSES DOIS BICHOS SÃO MAMÍFEROS, O PATO E A VACA?

Júlia: O QUE QUE QUER DIZER MAMÍFERO?

Prof. : AH!, O QUE QUE QUER DIZER MAMÍFERO?

Cri: QUE MAMA!

Prof.: A GENTE JÁ CONVERSOU SOBRE ISSO, SERÁ QUE OS DOIS...

Cri: EU ACHO QUE É O PATO!

Prof.: O PATO SE ACHA QUE É MAMÍFERO? O PATO MAMA NA PATA?

Danilo: EU ACHO QUE A VACA É MAMÍFERO...

Prof. : A VACA É MAMÍFERO, E PORQUE QUE VOCÊ ACHA QUE A VACA É UM MAMÍFERO?

Danilo: PORQUE ELA TEM TETA E SAI LEITE!

Prof.: E PORQUE QUE VOCÊ ACHA QUE O PATO É MAMÍFERO JÚLIA?

Júlia : PORQUE ELE TEM FILHOTINHO (...)

Prof.: TODO BICHO QUE TEM FILHOTE , É MAMÍFERO? POR EXEMPLO, O JACARÉ É MAMÍFERO?

Cri: *NÃO!

Prof.: ELE TEM FILHOTE, ENTÃO NÃO DÁ PRA SER ESSA SUA EXPLICAÇÃO, VOCÊ TERIA OUTRA EXPLICAÇÃO? QUEM PODE ME EXPLICAR SE O PATO É MAMÍFERO E PORQUE QUE ELE É MAMÍFERO?

Cri: PORQUE...

Prof.: VOCÊ ACHA QUE O PATO É MAMÍFERO? ENTÃO PORQUE ELE NÃO É MAMÍFERO?

Rafa: PORQUE ELE NÃO COME CARNE (...)

Prof.: AH!, O PATO NÃO É MAMÍFERO PORQUE ELE NÃO COME CARNE....

Danilo: (...) NÃO É CARNÍVORO!

Prof.: CARNÍVORO É QUEM COME CARNE, E QUEM NÃO COME, CHAMA COMO?

Mateus: VEGETARIANO...

Cri : *MAMÍFEROS...

Prof.: OS HOMENS A GENTE FALA QUE É VEGETARIANO, E TEM O ONÍVERO...

ENTÃO, POR QUE O PATO NÃO É MAMÍFERO ENTÃO? FALA MATEUS!

Mateus : PORQUE ELE, O PATO, ELE NÃO TEM LEITE...

Rafa: É PORQUE ELE NÃO COME CARNE...

Prof.: NÃO RAFA, NÃO TEM NADA A VER COM COMER CARNE OU NÃO, O FATO DE ELE NÃO COMER CARNE, NÃO O TORNA MAMÍFERO... VAMOS PENSAR NOS ANIMAIS QUE SÃO MAMÍFEROS E VAMOS DESCOBRIR PORQUE SERÁ QUE QUE É UM BICHO MAMÍFERO...VOCÊS FALARAM DA VACA, O PATO, É OU NÃO?

Cri: *NÃO!

Prof.: ENTÃO É A VACA, QUE MAIS, FALA GUI...

Guilherme: O PATO, ELE NASCE DO OVO...

Prof.: E O BEZERRO, NASCE DO OVO?

Cri: *NÃO!!!

Danilo : IMAGINA UM OVO DE DINOSSAURO...

Prof. : ERA PEQUENININHO, VIU DA...E A VACA, NASCE COMO?

Danilo : PELA BARRIGA (...).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANSCOMBRE & DUCROT (1983) *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles: Mardagna.

*BAKHTIN, M. (1992) *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da Criação Verbal*, São Paulo: Martins Fontes (ed. Orig. 1979).

*BANKS LEITE, L. (1996) *Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar*. Tese de doutoramento em Lingüística, IEL, Unicamp.

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

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

→ BANKS LEITE, L (no prelo) *Trilhas lingüísticas – Volume 4 – " Conceito, definição e explicação" –*
(organizadora: Silvia D. Fernandes)

→ BENVENISTE, E.(1990) *Problemas de Linguística geral I*, Campinas: (original 1966).

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I.,FAVREC, C. & VENEZIANO, E. (1990) *Construction et reconstruction dès conduites d'explication. CALaP 7-8: Le jeune enfant et l'explication*, 9-35.

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

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

- CASTRO, M. F. Pereira de (1992) *Aprendendo a Argumentar – um momento na construção da linguagem*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- COLINVAUX, D. (1992) *A formação do conhecimento científico: um estudo da causalidade em Piaget*. Rio de Janeiro: Univerta – EDUFF
- COLINVAUX, D. & DIBAR URE, C. (2001) *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.
- DOLZ, J.: *Learning argumentative capacities: a study of the effects of systematic and intensive teaching of argumentative discourse of 11-12 years old children*. *Argumentation*, 10, 227-251.
- DUCROT, O (1995) *Topoi et formes topiques* in J. Cl. Anscombe *Théorie des Topoi*. Paris: Éditions Kimé.
- FRANÇOIS, F., HUDELLOT, Ch. & SABEAU-JOUANNET (1984) *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris: PUF.
- FRANÇOIS, F. (1993) *Pratiques de l'oral*, Paris: Nathan.
- EBEL, M. (1981) *Explication et discours*, *Travaux du CRdS*, 3, 15-36.
- GRIZE, J.-Bl. (1990) *Logique et Langage*, Paris: Ophrys.
- GRIZE, J.-Bl. (1997) *Psicologia Genética e Lógica*. In L. Banks-Leite (org) *Percursos Piagetianos*, São Paulo: Editora Cortez (orig.1990).
- HALTE, J.-F. (1988) *Points de vue sur l'explicatif*, *Pratiques*, 58, 3-22.
- HUDELLOT, Ch., Legrand-Delamotte, R., Salazar-Orvig, A. (1990) *Présentation du CALap*, n° 7/8, Paris: CNRS: *Le jeune enfant et l'explication*, 5-7.
- LEITÃO, S (1987) *Envolvimento, distanciamento e provas de argumentação na linguagem oral e escrita*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade

Federal de Pernambuco.

- LEITÃO, S (1999a) Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação à uma análise psicológica de processos de construção de conhecimentos em sala de aula. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 1, 91-109.
- LEITÃO, S (2000 a) A construção discursiva da argumentação em sala de aula. Trabalho apresentado na XXX Reunião anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Brasília.
- LEITÃO, S. (2000) The potential of Argument in Knowledge Building, *Human Development*, 43, 332-360.
- MOIRAND, S. (1999) Les dimensions dialogiques d'une catégorie discursive: l'explication, *Jalons*, 2, 71-87.
- P.C. & Girardet, H (1993) Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11, 365 - 395.
- PIAGET, J. (1924) *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris: Alcan
- PIAGET, J. (1926) *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Alcan
- PIAGET, J. (1927) *La causalité physique chez l'enfant*. Paris: Alcan
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1968) *Psicologia da criança*, Rio de Janeiro: DIFEL.
- PIAGET, J. (1967) *O raciocínio na criança*, Rio de Janeiro: Record (orig. 1924).
- RODRIGUES, S R. de C. R. (2001) 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, UFPernambuco.
- ROJO, R. (org) (2000) *A prática da linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC/ Mercado de Letras

ROJO, R. H. (1990) " O desenvolvimento da narrativa escrita: como são os textos que as criança escrevem ? ". Revista DELTA, vol. 6, no 2 (169 – 193).

→ ROJO, R. H. (1999) "Teoria dos gêneros em Bakhtin: Uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola." (pré – print)

→ ROSENBLATT, E. (2000) Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino de discursos argumentativos. In A prática da linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs. São Paulo: EDUC/Mercado das Letras.

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

SCHNEUWLY, B. (1988) Le langage écrit chez l'enfant: la production de texts informatfs et argumentatifs. Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé.

→ SMOLKA, A. L., Góes, M.C, Pino, A., Banks-Leite, L. & Ripper, A. (1991) Processos de construção de conhecimento na dinâmica das interações no contexto pré-escolar, Projeto Fapesp nº 91/3535-1.

VAN DIJK (1992) Episódios como unidades de análise do discurso. In Koch, I.V., Sõ Paulo: Contexto (orig 1982).

VENEZIANO, E. (2000) Interactionnal processes in the origins of the explaining capacity. In K. Nelson, A Aksu-Koc and C. Johnson (eds) Children's Language, vol. 10: Developing Narrative and Discourse Competence. Hillsdale, N.J.: L.Erlbaum.

VENEZIANO, E. & HUDELOT, Ch. (2002) Développement des compétences pragmatiques et théories de lésprit chez lénfant: le cas de la conduite explicative/justificative. In J. Bernicot, A Trognon, M. Guidetti & M. Musiol (Eds) La Pragmatique: raisonnement, développement de l'enfant et pathologies. Nancy:

Presses Universitaires de Nancy.

VYGOTSKY, L. (1995) A formação de conceitos científicos na infância. In: Pensamento e Linguagem, São Paulo: Martins Fontes.