

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MIRENE FONSECA MOULIN

**APRENDIZAGEM DO GÊNERO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA
EM ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GOIÂNIA

2011

MIRENE FONSECA MOULIN

**APRENDIZAGEM DO GÊNERO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA
EM ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

GOIÂNIA

2011

MIRENE FONSECA MOULIN

APRENDIZAGEM DO GÊNERO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação defendida em 30 de março de 2011 e aprovada pela banca examinadora constituída pelas professoras:

Profª Drª Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas – PUC- GO
(orientadora)

Profª Drª Eliane Marquez da Fonseca Fernandes – UFG- GO

Profª Drª Beatriz Aparecida Zanatta- PUC- GO

Os céus manifestam a glória de Deus, e o firmamento anuncia a obra das suas mãos. Um dia faz declaração ao *outro* dia, e uma noite mostra sabedoria a *outra* noite. Sem linguagem, sem fala, ouvem-se as suas vozes.

Salmos 19: 1-3

Por ti tenho sido sustentado desde o ventre; *tu és* aquele que me tiraste das entranhas de minha mãe; o meu louvor *será* para ti constantemente.

Salmos 71:6

AGRADECIMENTOS

À minha família, que tanto amo, pela força, carinho e pela paciência com minha tão grande ausência. Obrigada por vocês existirem!

À minha orientadora, pela compreensão, amabilidade e competência.

Às professoras doutoras que participaram na banca do exame de qualificação e de defesa pelas contribuições e valiosas sugestões. Pela firmeza e capacidade profissional, como também pelo carinho demonstrado.

Às amigas e professoras de Língua Portuguesa que participaram desta pesquisa pela afeição evidenciada, competência, disposição, dedicação e muita cooperação. Foram solidárias e torceram por mim.

Aos colegas e amigos do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, CEPAE, UFG pela liberação que permitiu o meu afastamento da Universidade e pelas palavras de incentivo, compreensão e apoio nos momentos árdios os quais vivi.

Aos colegas e professores da pós-graduação pelo ótimo convívio e excelente aprendizado.

À amiga Lusinete pelos muitos livros emprestados, pela empatia, incentivo e apoio constante na minha vida profissional e pela maneira gentil e afetuosa de me receber nos inúmeros diálogos ao telefone.

À amiga Freire que foi muito além de revisora pelos sorrisos, pelas dicas informais, pelo envolvimento e pelas observações sem arrogância.

Enfim, a todos que estiveram envolvidos com maior ou menor intensidade e que contribuíram de diferentes maneiras.

“essas palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas – alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora.
(BAKHTIN 2003, p.402).

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| RESUMO | 11 |
| ABSTRACT | 12 |
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| CAPÍTULO 1 | 25 |
| 1.1 Os Pressupostos Teóricos de Vygotsky e Bakhtin..... | 25 |
| 1.1.1 Aproximações Teóricas Entre Yygotsky e Bakhtin | 25 |
| 1.2 Vygotsky | 29 |
| 1.2.1 Linguagem e Aprendizagem | 29 |
| 1.2.2 A Oralidade e a Escrita..... | 32 |
| 1.2.3 Imitação | 34 |
| 1.2.4 A Importância da Motivação na Aprendizagem do Aluno | 38 |
| 1.3 Bakhtin | 42 |
| 1.3.1 A Comunicação Por Meio do Gênero Discursivo..... | 42 |
| 1.4 Dialogismo: o Princípio da Linguagem | 49 |
| 1.5 A Linguagem e Alguns Encadeamentos | 54 |
| 1.6 O gênero de Divulgação Científica: A Contribuição Teórica de Bakhtin e de Estudiosos | 57 |
| 1.7 A Divulgação Científica e Sua Evolução Histórica E Cultural | 61 |
| 1.8 Conteúdo Temático..... | 64 |
| 1.9 Estilo | 71 |
| 1.10 Construção Composicional | 75 |
| 1.11 Contexto de Produção | 81 |
| CAPÍTULO 2 | 86 |
| 2.1 Os Procedimentos Metodológicos na Investigação da Prática de Ensino-Aprendizagem do Gênero de Divulgação Científica..... | 86 |
| 2.2 Pesquisa Qualitativa..... | 87 |
| 2.3 O Contexto da Pesquisa | 90 |
| 2.3.1 O Local da Pesquisa | 90 |

| | |
|---|-----|
| 2.3.2 Funcionamento do Colégio | 90 |
| 2.3.3 Os Participantes Envolvidos na Pesquisa e a Sala de Aula..... | 91 |
| 2.4 A pesquisa e os Temas Trabalhados | 92 |
| 2.4.1 O Trabalho em Parceria, o Diálogo Entre os Professores | 94 |
| 2.5 Avaliação Diagnóstica | 95 |
| 2.6 O Texto Expositivo, a Divulgação Científica e o Eixo Expor..... | 95 |
| 2.7 O Objeto de Estudo, as Categorias e a Coleta dos Dados..... | 98 |
| 2.8 O fazer pedagógico | 101 |
| 2.9 Alguns Procedimentos Pedagógicos Utilizados na Investigação no 4° Ano/2008 e no 5° Ano/2009 | 103 |
| 2.10 As Duas Fases da Pesquisa | 109 |
| 2.11 1ª Fase da Pesquisa, 4° ano/2008. Apresentações e Comentários das Atividades Desenvolvidas | 112 |
| 2.12 2ª Fase da Pesquisa, 5° Ano/2008. Apresentações e Comentários das Atividades Desenvolvidas | 114 |
| CAPÍTULO III | 127 |
| 3.1 Processos Discursivos, Linguísticos, DC e Produções Escritas do Aluno Gui | 127 |
| 3.2 A Escolha Por Gui | 127 |
| 3.3 Examinando a Produção Escrita de Gui: Conteúdo Temático, Estilo e Construção Composicional | 129 |
| 3.4 Avaliação Diagnóstica de Gui No 4° Ano/2008 | 132 |
| 3.5 Avaliação Diagnóstica de Gui No 5° Ano/2009 | 135 |
| 3.6 Apreciação e Análise das Produções de Gui..... | 140 |
| 3.6.2 As produções Escritas de Gui no 5° Ano/ 2009 | 164 |
| Produção 3: 5° ano/2009 | 164 |
| 3.7 Considerações Sobre as Produções de Gui e de Seus Colegas | 187 |
| 3.8 Considerações Finais | 195 |
| REFERÊNCIAS | 202 |
| ANEXOS | 207 |
| 4° ANO /2008:..... | 208 |
| ANEXO A - Plano de curso do 4°/2008 | 208 |
| ANEXOS B - Produção textual de Gui no 4° ano/2008- Avaliação diagnóstica | 210 |

| | |
|---|-----|
| 5° ANO/2009:..... | 212 |
| ANEXO C - Plano de curso do 5°/2009 | 212 |
| ANEXO D – Produção textual de Gui no 5° ano/2009- Avaliação diagnóstica..... | 213 |
| APÊNDICES | 214 |
| RELAÇÃO DOS APÊNDICES: | 215 |
| RELAÇÃO DOS TEXTOS DISCUTIDOS E DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS CONSTRUÍDAS: | 215 |
| 4° ANO /2008:..... | 215 |
| APÊNDICE A- Enunciados usados nas atividades desenvolvidas no 4° ano/2008 | 215 |
| APÊNDICE B- Dor de dente na aldeia?..... | 219 |
| APÊNDICE C- Tipos de livros..... | 222 |
| APÊNDICE D- Como e para que se lia antigamente | 223 |
| APÊNDICE E- Ler e escrever para aprender. | 224 |
| APÊNDICE F- Como fazer uma leitura ativa e compreensiva | 225 |
| APÊNDICE G- Ler para aprender. | 227 |
| APÊNDICE H- A leitura de textos expositivos..... | 228 |
| APÊNDICE J- Homem, água, quem depende de quem?..... | 238 |
| APÊNDICE K- Defensor das águas. | 241 |
| APÊNDICE L- Piracema- multiplicando a vida..... | 245 |
| APÊNDICE M- Fatores que afetam a reposição dos estoques pesqueiros..... | 246 |
| 5° ANO/2009:..... | 247 |
| APÊNDICE N- Atividade sobre gêneros em geral..... | 247 |
| APÊNDICE O- Porcentagem..... | 250 |
| APÊNDICE P- Redescobrimo Goiás: História e sociedade. | 251 |
| APÊNDICE Q- Salada Cultural..... | 253 |
| APÊNDICE R- Redescobrimo Goiás: História e sociedade. | 255 |
| APÊNDICE S-As mil faces de Monalisa | 256 |
| APÊNDICE T- Capoeira | 258 |
| APÊNDICE U- A família quilombola: trabalho e liberdade | 260 |
| APÊNDICE V- Quilombos..... | 262 |
| APÊNDICE W-A família escrava: trabalho e obediência | 265 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE X- A presença afro-brasileira na nossa alimentação | 270 |
| APÊNDICE Y- Como era a vida nas senzalas?..... | 271 |
| APÊNDICE Z- Quadro com a Situação de produção do texto escrito do aluno | 272 |
| APÊNDICE AA- Quadro com o Contexto de produção do texto lido na sala de aula..... | 273 |

RESUMO

O gênero de divulgação científica (DC) tem relevância social por ser o mais lido e discutido dentro e fora da escola. Contribui para a formação científica do aluno por trazer a linguagem da ciência e a observação do real com os avanços científicos e tecnológicos. No entanto, é um gênero pouco estudado e explorado pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Em torno dessa problemática, surgiram as questões: Quando o professor explora sistematicamente e enfaticamente o gênero de DC, isso traz repercussões importantes na produção escrita dos alunos? Como essa aprendizagem se evidencia nas produções escritas do gênero DC? Como se expressam nas produções do aluno as categorias bakhtinianas: unidade temática, estilo e construção composicional? Definiu-se por objetivo geral analisar a aprendizagem do gênero de DC expressa em produções escritas produzidas por um aluno de uma escola pública do ensino fundamental. Os objetivos específicos foram: 1) analisar nos gêneros de DC apresentados nas atividades didáticas, as características linguísticas e discursivas que compõem esse gênero 2) reconhecer nessa produção as principais características que compõem esse gênero; 3) examinar a compreensão das leituras realizadas; 4) analisar as produções a partir dos três elementos que constituem o gênero discursivo, descritos por Bakhtin (2003): conteúdo temático, estilo e construção composicional. Fundamentou-se no referencial teórico histórico-cultural representado, principalmente, por Bakhtin (1995, 2003) e Vygotsky (1987, 1988, 2000). Desenvolveu-se a pesquisa em uma escola pública, em Goiânia - Goiás, no 4º e 5º anos do ensino fundamental nas aulas de Língua Portuguesa. Selecionaram-se para análise as produções escritas de um aluno relativas ao gênero de DC. A investigação qualitativa, de caráter longitudinal, realizou-se em duas fases e com organização da coletânea de exemplares do discurso escrito elaborado pelo aluno durante a atividade escolar, em ambas as fases. Constatou-se que o trabalho sistemático, significativo e contextualizado com o gênero de DC em sala de aula é uma ferramenta eficaz que beneficia a compreensão histórica dos conhecimentos e repercute favoravelmente no processo de escolarização relacionado à leitura e à escrita.

Palavras-chave: aprendizagem; divulgação científica; produção escrita; anos iniciais; ensino de Língua

ABSTRACT

The scientific communication (SC) genre is socially relevant because it is the most widely read and discussed genre in and outside the school. It is also important for the scientific formation of students because it brings the language of science and observation of the real, along with its scientific and technological advances. However, it is a genre which is little studied or explored by teachers in the early years of elementary school. Because of this, certain questions have arisen: when the teacher emphatically and systematically explores the SC genre, does it have a significant impact on a students' written production? How is this learning shown in written productions of the SC genre? How are the Bakhtinian categories thematic unity, style and compositional construction expressed in the student's productions? It was defined as general aim of this study the analysis of the learning of the SC genre expressed in the written productions of a public, elementary school student. The specific objectives were: 1) to analyze the genre's linguistic and discursive features, through didactic activities; 2) to recognize the main characteristics which make up the SC genre in this production; 3) to examine the comprehension of the readings done; and, 4) to analyze the productions based on the three elements which constitute the discursive genre, as described by Bakhtin: thematic content, style and compositional construction. It was based on the historical and cultural referential represented mainly by Bakhtin (1995, 2003) and Vygotsky (1987, 1988, 2000). The research took place in a public school in Goiânia, Goiás, in the 4th and 5th years of elementary education in Portuguese language classes. A student's written production in relation to the SC genre was selected for analysis. The qualitative research, of a longitudinal nature, was undertaken and organizing the collection of copies of written discourse produced by students during school activities, in both two phases. It was found that the significant, systematic and contextualized work with the SC genre in the classroom is an effective tool which promotes a better historical understanding of knowledge and impacts positively on the educational process in relation to reading and writing.

Keywords: learning, scientific communication, writing, early years, teaching Portuguese language

INTRODUÇÃO

“Ser significa ser para os outros e, através deles, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos ou com os olhos do outro*” (BAKHTIN, 2003, p. 341).

O presente estudo sobre a aprendizagem do gênero de divulgação científica em uma escola pública de Goiânia – Goiás, no 4º e no 5º anos do ensino fundamental nas aulas de Língua Portuguesa fundamenta-se na teoria histórico-cultural representada nas ideias de Vygotsky (1987, 1988, 2000) sobre o processo de desenvolvimento e ensino/aprendizagem e de Bakhtin (1995, 2003) que trabalha a linguagem em relação à teoria da enunciação, a interação verbal, a dialogia e o gênero do discurso. Consultamos também outros estudiosos que discutem os pressupostos teóricos discutidos por esses autores e desenvolvem reflexões e questionamentos acerca do aprendizado escolar com o gênero de divulgação científica, tais como: Brait (2008), Barros (2005), Bronckart (1999), Geraldi (1993, 2005) Faraco (2008-2009), Marcuschi (2008), Rojo (2005-2008), Souza (2002), Zamboni (2001), Leibruder (2000). Esses estudiosos conferem ao ensino e à linguagem o papel de interação, atividade social de caráter dialógico.

Na esfera educacional, aliado ao problema do ensino, do ler e do escrever no ensino fundamental, no que diz respeito às políticas públicas, o Ministério da Educação (MEC, 2008) divulgou, pela fala do Ministro Fernando Haddad, que *a educação no Brasil saiu da inércia*. Essa afirmativa teve por base a superação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) previsto para ser alcançado em 2007. O IDEB estabelece relação entre a taxa de aprovação, o abandono escolar e o desempenho dos alunos na Prova Brasil. A média nacional em 2007, em Língua Portuguesa, foi de 4,2 pontos para alunos do 5º ano do ensino fundamental (em uma escala de 0 a 10). A nota projetada para 2007 era de 3,9 para as redes públicas estaduais e municipais. Mesmo com essas informações consideradas positivas de 2007, apenas 66 municípios conseguiram médias 6,0 - nota de países desenvolvidos. O Ministério da Educação divulgou recentemente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009; os dados apresentam crescimento: no ano de 2007 foi de 4,2 pontos para 4,6 (escala de 0 a 10) em 2009. O indicador foi criado em 2005. O índice revelador do retrato educacional do ensino fundamental, apesar do avanço, expõe uma realidade ainda

preocupante. Assim, embora haja projetos inovadores de políticas públicas intervenientes, não podemos nos orgulhar do que ocorre na prática escolar.

Orientações advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa - Ensino da primeira à quarta séries/1º e 2º ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1997), propõem um referencial teórico com base nos gêneros textuais; esse deve ser objeto de ensino e nortear o trabalho pedagógico de leitura, escrita e produção de texto, servindo como espaço dialógico que leva à apropriação das formas estruturais, convencionais, compreensivas e significativas da linguagem.

Sabemos que a maior parte dos assuntos lidos pela população em geral e os conteúdos do currículo apresentados aos alunos na escola sob a forma de textos escritos, principalmente nas disciplinas de história, geografia e ciências, são trabalhados por meio do gênero de DC. Esse gênero está presente nas diferentes esferas comunicativas: jornalística, científica, saúde, cultural, jurídica, educacional e outras. É também empregado em livros didáticos, jornais e em diferentes revistas como: *Ciência Hoje e Ciências Hoje das crianças*, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) escrita, em grande parte, por cientistas. Outras como *Superinteressante* da Editora Abril, e *Globo Ciências* da Editora Globo apresentam os gêneros, em sua maioria, escritos por jornalistas e especialistas. Esses diferentes gêneros são considerados e denominados gênero de DC, tais como: artigo ou ensaio científico, verbete de dicionário ou de enciclopédia, texto expositivo/informativo, folheto educativo, textos didáticos, documentários, suplementos infantis, seminário, conferências, panfleto, programação informativa televisiva, programas de rádio ou de televisão e outros mais. Por meio desse gênero divulgam-se assuntos da ciência, e tecnologia objetiva-se a aquisição de conhecimentos, conceitos, fatos e esclarecimentos. “O texto de divulgação científica se constitui a partir da intersecção entre dois gêneros discursivos: o discurso da ciência e o discurso do jornalismo, enquanto discurso de transmissão de informação” (LEIBRUDER, 2000, p.229) e as relações que se mantêm com as experiências cotidianas vivenciadas por cada sujeito.

Nos PCNs (1997) ressalta-se a necessidade de se conhecer e ensinar a utilizar sistematicamente o gênero DC, por meio de trabalhos planejados com essa finalidade em todas as disciplinas. Todavia, a realidade se mostra diferente:

[...] nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com os textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois se considera que trabalhar com textos é uma atividade da área de Língua Portuguesa. Em conseqüência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cujas finalidades sejam compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. É essa capacidade que permite o acesso à informação escrita, com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os conteúdos (PCN, 1997, p. 30 e 31).

Na prática educacional, o gênero de divulgação científica (DC) está presente na metodologia das diversas disciplinas escolares, como os manuais de orientação ao professor e documentos oficiais de currículo. Esse gênero é um dos mais lidos. No entanto, nossas observações da prática pedagógica verificaram que quase não se trabalha a teoria ligada à atividade didática, isto é, não se percebe uma preocupação maior na formação do professor no trabalho didático com esse gênero. Podemos acrescentar que é um texto pouco investigado pelo professor do ensino fundamental e ainda há pouca pesquisa com esse gênero na sala de aula, nas séries iniciais, devido em grande parte ao não-preparo na graduação; assim, esse aspecto da relação entre ciência e ensino acaba não sendo priorizado.

A motivação por essa área de conhecimento surgiu quando tivemos a oportunidade de participar de três projetos de pesquisa: 1) Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE-UFG, Faculdade de Letras//UFG e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC com o tema: “Gêneros do discurso na prática de produção textual”, de 2000 a 2003; 2) CEPAE/UFG/PUC, “A prática de linguagem e o trabalho do professor”, de 2005 a 2007; 3) CEPAE/UFG/PUC “Os gêneros do discurso como ferramenta de trabalho do professor” de 2006 a 2007. Esse último foi desenvolvido na escola municipal Amâncio Seixos de Brito, em convênio com a Secretaria de Educação Municipal, Prefeitura de Goiânia e CEPAE/UFG. Esses projetos foram integrados ao grupo de pesquisa ALTER: Análise de Linguagem/Trabalho Educacional e suas relações, constituído de pesquisadores de vários países: Suíça, Portugal, Espanha, Argentina e de diferentes estados brasileiros: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e Goiás. Os projetos de pesquisa tiveram como objeto de estudo o texto, em sua materialidade como gênero, especialmente com as práticas de linguagem relativas ao ensino de leitura e produção de textos. Desses estudos surgiram artigos publicados, palestras, conferências, cursos, mesas redondas e trabalhos de extensão universitária em escolas públicas.

Mais recentemente, ressaltamos nossa participação como aluna do curso do mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e da linha de pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos; integramos também o projeto: CRIARCONTEXTO-FL-UFG, grupo de Estudos do Texto e do Discurso voltado para as concepções teóricas de Bakhtin, Pêcheux e Foucault com o objetivo divulgar os estudos realizados e acompanhar projetos de pesquisa acerca da leitura e produção de texto. Constatamos progresso significativo em nossa prática pedagógica em função dos estudos realizados acerca dos gêneros e, especialmente, a teoria de Bakhtin (1979, 2003).

Assim, nossa opção em vivenciar esta experiência de pesquisa voltada para a produção de textos expositivos/informativos pertencentes ao gênero de DC, decorre não só desses estudos anteriores, como de nosso trabalho docente nas séries iniciais. Observamos que, de modo geral, o ensino da Língua Portuguesa na primeira fase do ensino fundamental enfatiza os gêneros da ordem do narrar, ou seja, histórias, crônicas, relatos, poemas; isto é, o texto de ficção que tem a construção composicional diferente dos textos de divulgação científica. No caso do gênero de DC, as produções são voltadas para a observação do real, para a linguagem da ciência. Desse modo, decidimos pesquisar o gênero DC em produção textual escrita voltada para as séries iniciais do ensino fundamental, ora relatada e analisada em forma de dissertação de mestrado. Exemplifico isso com experiência que tive com meu antigo grupo de pesquisa: Ao sermos convidados para conferência e debate em uma faculdade de Pedagogia foi sondado entre os participantes, em um mini-auditório lotado, quem já tinha estudado e pensado em como articular teoria e prática pedagógica para a sala de aula com o texto de divulgação científica. Infelizmente ninguém levantou a mão. Percebemos ainda que em muitas práticas pedagógicas que utilizam o texto de divulgação científica, perguntas e respostas relacionadas aos conteúdos são o que dominam.

Pesquisas já realizada sobre o uso da divulgação em sala de aula ampliam nossa visão sobre o assunto. Puiati *et al* (2007) apresentou no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), evento de porte nacional que abrange diversas áreas ligadas à Ciência e que ocorre a cada dois anos, um levantamento de cinco edições do evento, de 1997 a 2005, com um estudo analítico das produções científicas relacionadas à divulgação científica. Os pesquisadores consideram o gênero de divulgação científica (DC) como um importante recurso didático em sala de aula e um instrumento facilitador do processo de

conhecimento, da alfabetização científica, referente ao campo da Ciência e da Tecnologia. Os estudiosos encontraram poucas investigações nesse sentido: 29 pesquisas faziam de alguma forma, referência à DC, porém somente 14 foram analisadas porque estavam relacionadas à sala de aula. Classificaram as pesquisas selecionadas em: a) modo de utilização do gênero de DC em sala de aula; b) a relação dos alunos com os gêneros de DC. Desse modo, do total de 14 pesquisas analisadas, 09 se situam na categoria *a* e 05 na categoria *b*.

Na análise apresentada sobre a pesquisa revelaram que, em se comparando a primeira edição com a última, houve um aumento de produções sobre o uso do gênero de DC. A maioria dos trabalhos está na área de Física com o objetivo de ensinar conceitos no Ensino Médio, como também motivar os alunos, já que o gênero de DC apresenta conceitos em uma linguagem mais simples e com recursos variados, comparando-se com a maioria dos livros didáticos.

Na constatação geral, os pesquisadores citados anteriormente perceberam que os professores que utilizam a DC como suporte para as suas atividades didáticas sentem dificuldades em organizá-las e utilizá-las. Ao mesmo tempo, os alunos apresentam grande interesse e motivação por esse gênero. Apresentaram as seguintes conclusões:

Salientamos que o uso de texto de divulgação científica por si só não se constitui uma prática de melhor qualidade e que seu uso de forma isolada também não garante um ensino efetivo. Esses textos podem se tornar um auxílio para o ensino, como uma opção didática a mais, uma nova estratégia de ensino para a contextualização do conteúdo abordado e para fazer/criar relações entre os conceitos científicos e o cotidiano (PUIATI *et al*, 2007, p. 8).

Recorremos também a uma análise realizada da divulgação científica no ensino de Química no Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - ENPEC 2007 e no Encontro Nacional de Ensino de química - ENEQ 2008, por meio do estudo dos resumos apresentados por Cunha e Giordan (2009). Analisando os resumos, esses autores verificaram que foram apresentados catorze trabalhos que envolviam a temática divulgação científica: cinco da área de Física, três da área de Biologia e apenas um da área de Química. Este último foi direcionado ao Ensino Superior de Química e realizado com o livro “Tio Tungstênio”, porém esses trabalhos não estavam ligados à sala de aula. Nesse evento, a preocupação de propor atividades e de discutir a inserção da divulgação científica na sala de aula foi pouco expressiva: um trabalho de Biologia e dois trabalhos de Física. Na Química não constataram nem um trabalho.

No ENEQ 2008 foram encontrados somente quatro trabalhos que evoluíam a temática divulgação científica dos quatrocentos e cinquenta e seis trabalhos apresentados no evento e apenas um trazia uma proposta de desenvolvimento de atividade de DC na sala de aula.

Em nossas observações relacionadas às séries iniciais do ensino fundamental também verificamos que, mesmo nas aulas de Língua Portuguesa, nem sempre é realizado um trabalho sistemático mostrando a situação de produção, a organização geral da linguagem usada na DC, os seus específicos recursos como também o seu uso social. Percebemos, ainda, que o DC é um gênero pouco explorado também pelos professores das outras disciplinas em relação às questões linguístico-discursivas, o que interfere negativamente nas produções textuais dos alunos; em consequência não se dá a esse gênero a devida importância como ferramenta que medeia o conhecimento e o próprio desenvolvimento social da linguagem. A preocupação centraliza-se nas informações, no conteúdo veiculado, nas respostas dos questionários; há, pois, pouco esclarecimento efetivo ao aluno acerca desse gênero. A produção escrita mais completa, com visão do todo, raramente é solicitada. A fala de Rojo (2008, p.581), uma pesquisadora dos gêneros discursivos, acrescenta novos elementos a esses comentários:

Os resultados indicam que, embora muito presentes nos livros e nas atividades práticas escolares, os textos da divulgação científica não são efetivamente abordados no ensino, e sua apropriação se faz por imersão, colocando especialmente problemas em relação às linguagens especializadas.

A preocupação em tomar os gêneros como objetos de unidades de ensino e como instrumento organizador de currículo requer um estudo aprofundado já que os gêneros são constituídos de características funcionais e organizacionais próprias; eles oferecem possibilidades para que o ensino da Língua Portuguesa seja mediado por práticas discursivas, além do linguístico. Oportunizam, assim, outra abordagem para trabalhar a leitura e a produção de textos, quer dizer, uma ação didática não genérica, mas ancorada em gêneros e nos elementos da situação de produção específicos a cada um, respaldados nas relações dialógicas.

Sabemos que o conhecimento adquirido com base no gênero de divulgação científica oportuniza ao aluno importante ferramenta conceitual para ser utilizada na leitura, produção textual e na compreensão de conteúdos de outras disciplinas. Como mencionado, na

vida em sociedade o gênero de divulgação científica tem grande circulação social, pois é por meio dele que os conhecimentos, os avanços científicos e tecnológicos são difundidos.

Conseqüentemente, entendemos que o trabalho com os gêneros nas séries iniciais torna-se imprescindível. Bakhtin (2003) foi um dos precursores em relação à discussão acerca dos gêneros discursivos. O autor descreve os gêneros como padrões relativamente estáveis de enunciados, do ponto de vista temático, composicional e estilístico construídos historicamente e linguisticamente na prática social, com finalidade específica num determinado campo da atividade humana.

No texto *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2003) vê os gêneros discursivos como uma forma concreta e histórica de produção, e a sua concepção dialógica de linguagem estabelece a natureza ideológica do signo linguístico. O autor apresenta pontos essenciais dos gêneros discursivos utilizados na oralidade, na escrita, de forma mais informal ou formal. Tais estudos mostram que a linguagem efetua-se por meio de enunciado concreto e só nessa situação de prática seu uso faz sentido; deve estar vinculado ao contexto social e histórico na esfera comunicativa em que se insere e com destinatário específico. “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). O citado autor vê a linguagem numa perspectiva de totalidade integrada à vida humana (comunicação verbal em situação concreta). Conforme sua concepção, linguagem é interação, é produto de um contexto histórico-social-cultural, com caráter dialógico. Bakhtin considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Diz que o enunciado construído não é individual, mas sim, dialógico; sempre há diálogo entre os diferentes interlocutores e entre os outros discursos. Desse ponto de vista, a linguagem nunca está completa porque há um sentido antes e um depois. Segundo Barros (2005) foram as reflexões de Bakhtin acerca do princípio dialógico influenciaram os estudos e os debates sobre o discurso, nas ciências humanas, atualmente em desenvolvimento.

Ainda de acordo com Bakhtin (2003), quando aprendemos a falar, aprendemos também os gêneros do discurso. O homem comunica, fala e escreve por meio de gêneros discursivos, presentes na prática social da linguagem. Assim, os gêneros nos são dados, e é pela especificidade do discurso e pela finalidade que eles são separados conforme as esferas de atividades humanas. Por exemplo: o discurso publicitário, o didático, o acadêmico, o jurídico, o cultural etc. Desde que a criança nasce ela aprende a usar os gêneros que circulam

em seu ambiente social, aprende rapidamente como se posicionar ao querer alguma coisa e pode até acrescentar à sua fala dengo, birra ou choro para conseguir algo, demonstrando assim, o seu juízo de valor. Cada esfera da atividade humana e da comunicação está atrelada ao uso da linguagem com suas diferentes finalidades e elabora os gêneros discursivos, como profere o teórico:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicações discursivas, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Nessa perspectiva, o ensino da língua materna deve ocorrer de maneira dialógica, capaz de permitir a interlocução de alunos, pais, professores e tantos outros que se fazem presentes quer em forma de sujeito, quer do discurso. Desse modo, questionamentos, reflexões, sugestões, críticas são vinculados nessa interação de construção, revisão, reescrita do texto, tanto na oralidade, quanto na escrita, com verdadeiras finalidades sociais, envolvendo autor e destinatário.

Consideramos que a escola tem por finalidade preparar o sujeito/aluno para o letramento escolar, para a função social do ler e do escrever, para o pensar. O entendimento da realidade, a construção do conhecimento e o saber colocar-se criticamente de maneira reflexiva, tendo os gêneros escritos, principalmente a divulgação científica como instrumento mediador, provocador. Para que isso ocorra, é necessário favorecer ao aluno condições de se tornar realmente letrado, saber usar a oralidade e a escrita nas diferentes práticas da sociedade.

A pesquisa aqui apresentada é voltada especificamente para o gênero de DC e foi desenvolvida no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), em duas etapas, com o 4º ano do ensino fundamental na primeira etapa, nas aulas de Língua Portuguesa. E, na segunda etapa, com o 5º ano do ensino fundamental também nas aulas de Língua Portuguesa. As duas professoras que atuaram nas salas de aula tinham estudos realizados acerca dos gêneros discursivos.

A investigação com os alunos do 4º ano ocorreu em 2008, no período do dia 18 de agosto até a primeira semana de dezembro de 2008. Os alunos tinham idade entre 9 e 11 anos, e envolveu 57 alunos distribuídos em duas turmas. A investigação com os alunos do 5º ano ocorreu em 2009, no período de 06 de outubro até a primeira semana de dezembro, com 51 alunos distribuídos também em duas turmas. Somente foram considerados para a investigação

do 5º ano/2009 os alunos que já haviam participado da investigação no 4º ano/2008. O ingresso do aluno no CEPAE é realizado por processo de sorteio e por isso os alunos apresentavam variações de ordem econômico-social, com ênfase na classe social de baixa renda.

No 4º ano/ 2008 o tema trabalhado na sala de aula com o gênero de DC foi *água e se deu em função da parceria com a professora de Ciências, tema do conteúdo curricular da disciplina de Ciências. No 5º ano/2009 o tema da pesquisa ocorreu por solicitação da pesquisadora para que fosse escolhido no planejamento mensal dos professores da série; assim, o professor de História sugeriu *A influência da cultura africana na cultura brasileira*, e foi aceito pelo grupo de professores.*

A seleção dos textos de DC utilizados nas atividades pedagógicas nas salas de aula, e os enunciados das atividades foram elaborados pela pesquisadora e pelas professoras de Língua Portuguesa que participaram da pesquisa. Foram lidos e debatidos vinte e três textos de divulgação científica com os alunos os quais se encontram nos ANEXOS referentes ao 4º ano/2008 e ao 5º ano/2009.

A coletânea de textos produzidos pelos alunos e solicitada pelas professoras para verificação do aprendizado foi recolhida no portfólio de cada aluno, constituídos de treze textos no 4º ano/2008, incluindo as versões, e no 5º ano/2009, oito textos, incluindo as versões. Salientamos que a pesquisadora tem arquivadas todas as produções escritas dos alunos solicitadas pelas professoras. Dessas produções escritas, quatro de um mesmo aluno, foram selecionados para apreciação, análise e verificação de seu processo de aprendizado com o gênero de DC, duas d 4º ano/2008 e duas do 5º ano/2009.

Abraçando o conceito de gênero defendido por Bakhtin e adotado aqui como objeto de ensino-aprendizagem em uma visão dialógica de linguagem, iniciaremos nosso olhar apreciativo sobre os aspectos sócio-históricos mais amplos e da própria situação enunciativa. Destacamos também a vontade enunciativa/finalidade e a apreciação valorativa do locutor sobre o tema e sobre o seu interlocutor. A apreciação e análise das produções de Gui foram baseadas nas categorias levantadas por Bakhtin (2003) sobre os gêneros discursivos: conteúdo temático, estilo e construção composicional ligadas ao gênero de DC.

As atividades didáticas e as análises foram fundamentadas na perspectiva dialógica do discurso (BAKHTIN, 1995, 2003) e visam ao uso desse gênero na melhoria do ensino em relação à produção textual de crianças. Temos a intenção contribuir com outras investigações que vêm sendo desenvolvidas no Brasil a respeito dos gêneros na produção textual nas séries iniciais, bem como indicar elementos que sirvam de base para o ensino/aprendizado do gênero da DC no ensino fundamental.

A *avaliação diagnóstica* foi uma avaliação prévia que realizamos com as turmas, antes do trabalho sistematizado do gênero de DC para se ter conhecimento sobre o que já sabiam, o nível de conhecimento em relação ao gênero em foco, como também informações referentes ao domínio da escrita padrão e à compreensão em leitura. Selecionamos a produção construída por Gui no 4º ano/2008 e a do 5º ano/2009, comentadas no capítulo três.

Trata-se de uma *pesquisa qualitativa* de caráter longitudinal; os sujeitos foram os mesmos durante a primeira e segunda fase da pesquisa. Tem como preocupação central o objetivo de investigar o aprendizado a partir das produções textuais escritas do aluno, como processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem, por meio do gênero de DC, utilizado como ferramenta cultural básica nas séries iniciais do ensino fundamental. O objeto da pesquisa são as produções escritas dos alunos, do gênero de DC, para verificação da aprendizagem.

Assim, na expectativa de contribuir para minimizar os problemas que afetam o ensino fundamental quanto à leitura e à produção de texto escrito, propomos a reflexão e a indagação de como trabalhar o gênero de DC nas séries iniciais. O objetivo geral que guiou nossa pesquisa foi analisar a aprendizagem do gênero de DC expressa em produções escritas produzidas por um aluno de uma escola pública do ensino fundamental. Os objetivos específicos foram: 1) analisar nos gêneros de DC apresentados nas atividades didáticas, as características linguísticas e discursivas que compõem esse gênero 2) reconhecer nessa produção as principais características que compõem esse gênero; 3) examinar a compreensão das leituras realizadas; 4) analisar as produções a partir dos três elementos que constituem o gênero discursivo, descritos por Bakhtin: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Para tanto, visando a atingir esses objetivos, buscamos responder as perguntas de pesquisa: Quando o professor explora a linguagem de maneira sistemática e contextualizada

com o gênero de DC, isso traz repercussões importantes na produção escrita dos alunos? Como essa aprendizagem se evidencia nas produções escritas do gênero de DC? Como se expressam nas produções do aluno as categorias bakhtinianas: unidade temática, estilo e construção composicional? Que indicativos de progresso se expressam nos textos do aluno quanto à sua capacidade de ler, interpretar e produzir textos?

No que se refere à pesquisa qualitativa, inspiramo-nos em Bogdan e Biklen (1982) que a conceituam e apresentam cinco características, as quais são retomadas por Lüdke & André (1986). Estes enfatizam que em uma investigação devemos apontar pelo menos algumas delas, quais sejam:

a) a pesquisa qualitativa deve acontecer em um ambiente natural e com contato direto do pesquisador. Os investigadores qualitativos valorizam os locais onde a investigação é realizada com os sujeitos porque se preocupam com o contexto; acreditam que as ações são melhores compreendidas no espaço natural de ocorrência, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

b) Os dados coletados são predominantemente descritivos, coletados em forma de palavras ou imagens e não de números, assim recolhem dados descritivos. A pesquisa qualitativa “Não se baseia em critérios numéricos para garantir sua representatividade” (DESLANDES, 2004, p. 43). Dessa maneira, em nossa investigação, preocupamo-nos com os detalhes e descrevemos cuidadosamente o trabalho desenvolvido, a situação da sala de aula, o ensino, como também o contexto mais amplo para melhor compreensão da investigação;

c) a preocupação com o processo é muito maior do que o produto, o resultado. A escolha por uma pesquisa longitudinal confirma isso; tomamos como *corpus* de nossa investigação as produções do aluno Gui, dois textos do 4º ano/2008 e dois textos do 5º ano/2009 para se ter a noção do processo construído, vivenciado por ele;

d) o “significado” que as pessoas dão às coisas são focos de atenção especial do pesquisador. Nosso interesse foi o trabalho didático com o gênero de divulgação científica com a busca dos significados construídos, a maneira como interpretam, a própria expressão utilizada pelo aluno nas produções escritas de divulgação científica tendo por base as categorias levantadas por Bakhtin sobre gênero: tema, estilo e construção composicional;

e) Os dados devem levar os investigadores qualitativos à análise, à observação e à descrição por meio de um processo indutivo das relações que constroem. Nesta investigação, preocupamo-nos em compreender, interpretar os aspectos construídos pelo aluno em sua produção escrita com o gênero de DC, a interação realizada com o material lido e com as estratégias promovidas pelo ensino.

Sabemos que “Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos” (MINAYO, 2004 p.18); sabemos também que a neutralidade é impossível em relação ao pesquisador e às professoras atuantes na sala de aula; porém salientamos, dentro do possível, que os textos construídos pelos alunos e alguns escolhidos para apreciação e análise, como as quatro produções de Gui, do gênero de DC, não sofreram interferência direta das professoras no momento da construção.

A seguir, em se tratando da organização desta pesquisa, apresentamos, no **primeiro capítulo**, os conceitos importantes para o nosso trabalho subsidiado na teoria de Vygotsky e Bakhtin, bem como em reflexões de seus seguidores. Acreditamos que a compreensão dos princípios dessas teorias serve não só para se ter uma visão crítica da realidade, como também ser útil ao professor já que o entendimento desse referencial teórico constitui um recurso significativo para a sua formação. Entendemos que o trabalho nessa perspectiva interfere positivamente na prática pedagógica com a linguagem e nas produções textuais dos alunos. No **segundo capítulo** discutimos a definição da linha metodológica, o objeto da pesquisa, os procedimentos, a explicitação do contexto da coleta, os participantes, descrição da coleta, a seleção dos dados e os princípios da análise. No **terceiro capítulo** descrevemos minuciosamente a investigação, análise das produções e a discussão dos resultados. Finalizando o trabalho, apresentamos as **considerações finais**, retornando resumidamente a alguns princípios teóricos e à discussão geral dos resultados acrescidos posteriormente pelas **referências** consultadas e pelas apresentações dos **anexos** com as orientações das atividades desenvolvidas em sala de aula. Consideramos que as categorias selecionadas com base em estudos teóricos tiveram por critério, particularmente, o fato de que se aproximam dos objetivos desta investigação. O trabalho de ida e volta à base teórica constituiu uma opção didática na construção deste texto. Assim, o repetir e o acrescentar enfatizando-se diferentes aspectos foram nossa intenção.

CAPÍTULO 1

“A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam”. (BAKHTIN, 2003, 283).

“Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*”. (BAKHTIN, 2003, 282, grifos do autor).

1.1 Os Pressupostos Teóricos de Vygotsky e Bakhtin

O presente capítulo objetiva apresentar os pressupostos teóricos aos quais nos referimos na introdução e que tem como autores principais Vygotsky (1987, 1998, 2000) e Bakhtin (1979, 2003). Em primeiro lugar são apresentadas as aproximações teóricas entre Vygotsky e Bakhtin. Em seguida apresentamos as principais idéias de Vygotsky (1987, 1988, 2000) em relação ao processo de desenvolvimento e ensino/aprendizagem e de Bakhtin (1995, 2003) em relação à teoria da enunciação, a interação verbal, a dialogia e o gênero do discurso. Aborda também outros estudiosos que estudam os temas discutidos por eles no que se refere às questões relativas à escrita, à leitura, à aprendizagem, ao ensino e, mais especificamente, ao gênero de divulgação científica, como: Brait (2008), Barros (2005), Bronckart (1999), Faraco (2008, 2009), Geraldi (1993, 2005), Marcuschi (2008), Rojo (2005, 2008), Souza (2002), Zamboni (2001), Leibrunder (2000).

1.1.1 Aproximações Teóricas Entre Vygotsky e Bakhtin

Lev Vygotsky nasceu em 1896, viveu apenas 38 anos; faleceu, vítima de tuberculose, em 1934. Já Mikhail Bakhtin nasceu em 1895 e faleceu em 1975. Viveram na mesma época, no mesmo país, a Rússia, porém, não se tem notícia de contato direto entre os dois, embora muitas das ideias desses autores tenham correlações importantíssimas e se aproximem. Freitas (1995) assinala que Bakhtin sabia da existência de Vygotsky e até lera um artigo do autor: *A consciência como um problema da psicologia do comportamento*, o qual

citou em seu livro *O Feudalismo* um ano depois. A autora acrescenta que esse foi o único ponto de encontro evidente entre os dois estudiosos. No entanto, participaram de grupos de intelectuais com grandes acadêmicos no período stalinista e não aceitaram as imposições do Estado; foram perseguidos e proibidos de publicar suas obras em algumas épocas. Os dois autores construíram grande número de publicações que foram preservadas pelos seus discípulos e familiares.

Neste trabalho, em particular, somente alguns dos conceitos e pensamentos levantados por esses autores serão debatidos por fazerem um elo maior com esta investigação e com o tema em destaque: a aprendizagem do gênero de divulgação científica (DC).

Percebemos que existem entre os autores alguns pontos de aproximação, um diálogo com encadeamentos importantes. Ambos tiveram como base teórica o materialismo dialético, são marxistas e valorizam a consciência: “Partindo da dialética, construíram uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, uma perspectiva histórica e uma compreensão do homem como um conjunto de relações sociais” (FREITAS, 1995, p. 157). Consideram que a consciência é determinada pelo social, por meio das relações sociais vivenciadas e mediada pela linguagem.

Os autores em destaque tem o foco no sujeito e o consideram como um ser histórico, produto de relações sociais. A cultura é uma das categorias básicas de suas teorias. Vygotsky (1987, 1988) afirma que a atividade mental (pensamento) não está no interior do indivíduo, mas fora dele, porque ela é constituída pelo social. Os autores enxergam o sujeito em desenvolvimento como fruto social e cultural, além de sua natureza biológica. Discordam e rompem com diversos princípios teóricos de sua época. Vygotsky não aceita as teorias vigentes relacionadas à psicologia, e constrói uma teoria social do conhecimento pela mediação da linguagem, focalizando o tema pensamento e linguagem – palavra – sendo esta aliada ao processo de desenvolvimento. Bakhtin também discorda da concepção de linguagem das grandes corrente teóricas sobre a linguística contemporânea de sua época e formula sua concepção dialógica da linguagem. Os dois autores enfatizam o valor da *palavra* em seus estudos. Jobim e Souza (2000) assim esclarecem:

Para Vygotsky o significado da palavra é a chave da compreensão dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência e da subjetividade; para Bakhtin, a palavra, além de instrumento da consciência, é, também, espaço privilegiado da criação ideológica (p. 126).

Segundo Freitas (1997, p.318) preocupam-se com a linguagem: “É sobretudo pela centralidade da linguagem em seus sistemas teóricos que os dois autores mais se aproximam”. Vygotsky percebe a linguagem como processo social e de interação, voltado para o cognitivo e vê a experiência individual, decorrente da social e mediada pela linguagem. Bakhtin é concreto, está no social, dá muita atenção à interação e estuda o diálogo; volta-se para a linguagem com preocupação especial nos processos linguísticos e vê a língua como produção. A linguagem para ambos é mais do que comunicação; constitui o pensamento e organiza a ação. Freitas (1995) acrescenta:

Bakhtin analisou a estrutura da enunciação na língua corrente pela inter-relação entre significação, sentido e valor apreciativo. Vygotsky, da mesma forma, buscou apreender a estrutura do pensamento a partir do sentido e da intenção afetivo-volitiva presente na interação verbal. Ambos distinguem sentido e significado da palavra compreendendo sentido em seu aspecto concreto, dinâmico, contextual (p. 160).

Vygotsky (1988) concebe a linguagem como um sistema de signo histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. O autor diz que não há relação direta entre o sujeito e o mundo, o próprio conhecimento; a relação é sempre mediada por signos, frutos da sociedade e da cultura de cada lugar. O sujeito em seu percurso de desenvolvimento passa a empregar representações mentais, signos internalizados que substituem os elementos da realidade. Esses processos superiores mentais trabalham por meio da generalização e abstração e vão do social para o individual.

No aspecto de interação, do diálogo, um elo forte entre os dois se mantém. Segundo Freitas (2002), Vygotsky fala de uma relação permeada pelo social e Bakhtin dá ênfase ao diálogo como um ato social. Em Vygotsky, o foco central é o estudo da cognição do sujeito, raciocínio mental, ensino e como se processa a aprendizagem; há preocupação com as questões educacionais; a escola tem papel crucial na conscientização dos processos mentais do aluno porque trabalha com as operações mentais superiores. A esse respeito, assim se expressa Freitas (1995):

Ao meu ver, uma fundamental contribuição de Vygotsky às questões escolares consistiu na sua concepção de que as funções psíquicas do indivíduo são constituídas na medida em que são utilizadas, sempre na dependência do legado cultural da humanidade. A construção das funções psíquicas da criança foi vinculada à apropriação da cultura humana, através de relações interpessoais dentro da sociedade à qual pertence. Vygotsky considerou essa apropriação como se dando através da Educação e do ensino por intermédio de adultos ou companheiros mais capazes (p. 101).

O estudo de Bakhtin não focaliza o ensino, a sala de aula; ele dá ênfase à interação, ao diálogo, à polifonia, ao papel do outro na comunicação das diferentes esferas. Desse modo, o professor, ao compreender a teoria de Bakhtin e com desejo de se aprimorar, muda os seus antigos conceitos e os aplica à sua prática pedagógica em função do crédito ao estudo realizado:

É por meio desse encontro com o outro, na corrente da linguagem, que o conhecimento vem sendo construído. Percebo que a concepção de linguagem em Bakhtin, centrada no fenômeno social da interação, do diálogo, tem muito a ver com uma escola que se pretende democrática, onde os alunos sejam introduzidos no exercício de uma cidadania, constituindo-se em sujeitos de um saber (FREITAS 2002, p. 92 e 93).

Na comunicação oral, os gestos, a entonação, o contexto não verbal é destacado por esses dois autores. É uma das formas importantes para o entendimento do conteúdo temático, do sentido da comunicação, do juízo de valor, da própria avaliação entre os interlocutores:

Vygotsky e Bakhtin ressaltam que, no diálogo, as expressões faciais, os gestos, o tom das vozes e um conhecimento mútuo do tema, enfim, tudo aquilo que constitui o valor apreciativo que os interlocutores conferem ao tema, do referido diálogo é, por assim dizer, parte integrante da compreensão diferenciada do significado das palavras nesse diálogo específico (JOBIM & SOUZA 2000, p.134).

O papel do “outro” nessas teorias é bastante significativo. Para Bakhtin, o eu só existe na relação com o outro. E para Vygotsky sem o outro mais experiente, o adulto, sem a troca social “a conduta instrumental não chegaria a converter-se em mediação significativa, em signos e sem estes não seria possível a internalização e a construção das funções superiores” (FREITAS, 1997, p. 321).

Autores como Faraco (2008) e Marcuschi (2008) destacam o papel desempenhado pelo diálogo, pela alteridade/pelo outro, com base em Bakhtin e Vygotsky. A pessoa que não convive com o outro não se forma, não aprende a fala, os valores da sociedade: Esta é também a posição de Vygotsky, para quem primeiro temos as *representações coletivas* que só depois se tornam *representações individuais*” (MARCUSCHI 2008, p. 21-22). Nesse sentido, Faraco (2008) também assim se expressa:

[...] Bakhtin vai dizer que viver é responder, é assumir, a cada momento, uma posição axiológica frente a valores. Viver é participar desse diálogo inconcluso que constitui a vida humana. A dialogia é, portanto, fundante do nosso ser no mundo e da nossa própria consciência. [...] nossa consciência é sempre plural, no sentido de ser ela povoada por inúmeras vozes sociais que ali estão por existir no diálogo inconcluso com alteridade (p.46).

A seguir, apresentaremos outros conceitos teóricos de Vygotsky (1987, 1988, 2000) e Bakhtin (1995, 2003) que fundamentaram a investigação.

1.2 Vygotsky

1.2.1 Linguagem e Aprendizagem

Vygotsky (1987, 1988) profere que, desde o nascimento, o ser humano vive cercado por um ambiente cultural e aos poucos é constituído na relação social com as outras pessoas; em termos de linguagem, o sujeito transforma em próprias as palavras alheias, modificando-se e modificando-as em função de suas experiências e conhecimentos. Com isso, ele internaliza a fala do outro e constrói seu pensamento mediado pela linguagem, num processo constante de ação e interação com o objeto físico e social. De acordo com Vygotsky (1987,) na história do desenvolvimento humano, o domínio da fala, da leitura e da escrita representa um marco fundamental no desenvolvimento da linguagem e, portanto, na aquisição de novos signos, processo pelo qual o ser humano se transforma de ser biológico em ser cultural, permitindo-lhe dominar ferramentas culturais. Nesse domínio, o desenvolvimento cognitivo ocorre como um processo de aquisição cultural que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo.

Desse modo, a aquisição da linguagem constitui um avanço no desenvolvimento do ser humano. A linguagem é à base das funções mentais superiores. Ela funciona, então, como mediadora entre a realidade e o sujeito. O autor salienta ainda que, por meio da linguagem, efetivam-se as relações humanas e se constroem conhecimentos. Assim, a linguagem é responsável pela expressão, organização do pensamento e da consciência do homem. Por seu intermédio, a criança generaliza, abstrai, faz deduções, elabora conclusões, cria conceitos e constrói experiências e conhecimentos. Vygotsky concebe o ser humano de forma integral, inserido em um conjunto de relações sociais. Declara que a atividade mental (pensamento) não está no interior do indivíduo, mas fora dele, porque ela é constituída pelo social. Ele afirma que a aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções mentais superiores. Nesse sentido, uma das funções da escola é incentivar o desenvolvimento do aluno, pois, quanto mais ele aprende mais se desenvolve mentalmente.

O referido autor defende a escola como espaço de desenvolvimento e de interação onde o aluno possa ampliar, modificar, questionar e se apropriar dos diferentes conhecimentos. Ele coloca que, a partir da troca, ocorre a aprendizagem com a mediação do outro. Com a interferência, colaboração que a criança vivencia, ela dá saltos em sua aprendizagem. Logo, uma boa aprendizagem estimula o desenvolvimento. O aprendizado deve caminhar à frente do desenvolvimento da criança, para o futuro e não para o passado. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de, posteriormente, realizar sozinha.

Acolhemos também a descrição realizada por Kohl (1993) sobre o conceito de aprendizado em Vygotsky, como um significado amplo e sempre envolvendo interação social. Assim, para esse autor, o aprendizado é

o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc, a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas [...] Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como 'processo de ensino-aprendizagem', incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas (KOHL, 1993, p. 57).

A nosso ver, muitas das ideias de Vygotsky (1987, 1988) contribuem para o pensar pedagógico e um melhor entendimento do processo de aprendizagem do aluno. O estudo desse autor a respeito do desenvolvimento mental da criança embasa a prática escolar. Assim sendo, a escola tem um papel decisivo na conscientização da criança acerca de seus processos mentais, do seu próprio pensamento, porque o aprendizado dos conteúdos sistematizados potencializa o trabalho com operações mentais superiores: fala, escrita, reflexão, argumentação, comparação, memória mediada.

As estruturas cognitivas, que são as funções psicológicas elementares, e as funções psicológicas superiores, bem como os seus procedimentos de desenvolvimento, são processos históricos e culturais. As funções psicológicas elementares são os reflexos. As funções mentais superiores ou as mais complexas referem-se a processos voluntários, conscientes e intencionais; formam-se e se desenvolvem socioculturalmente pelo processo de aquisição do conhecimento. Entre outras constam a memória, a atenção, a linguagem, a consciência. A formação das funções psíquicas superiores ocorre pela internalização mediada pela cultura. O autor enfatiza que todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades

internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. As funções mentais elementares constituem a base para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Para esse pesquisador, o sujeito é fruto das relações sociais que vivencia. Constrói a todo o momento interações com a realidade social e com os seus processos internos; modifica, desse modo, seu desenvolvimento. Vygotsky (1987) e seus colaboradores, por meio de suas investigações, apresentam uma maneira diferente de se ver a aprendizagem e o desenvolvimento. Questionam o ensino escolar que só valoriza resoluções dadas individualmente e adaptadas às formas do pensamento da criança. Acrescentam dizendo que assim o aprendizado volta-se para as deficiências da criança, ao invés de se voltar para os seus pontos fortes. Sugerem então que, por meio do limite mínimo inerente à nova aprendizagem, sejam oferecidas situações em que a criança, mesmo não sendo capaz de resolver sozinha a situação problema, possa utilizar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para novas aprendizagens, com a mediação de pessoas mais capazes e instrumentos materiais adequados.

A teoria de Vygotsky (1987) sobre a ZDP contribuiu para mudar a concepção de aprendizagem e ensino. Ele profere que o bom ensino ocorre na ZDP, ou seja, a distância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha, desenvolvimento real, e o que é capaz de realizar com a colaboração de pessoas mais experientes - o desenvolvimento potencial.

O bom aprendizado escolar leva ao desenvolvimento intelectual. A aprendizagem precede o desenvolvimento. Esse autor salienta que o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, sendo também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o desenvolvimento mental. Porém, o aprendizado é particular a cada indivíduo, cada um dá um sentido diferente às experiências vivenciadas. Desse modo, as informações têm que ter significado para o sujeito. A escola tem o papel de oferecer os recursos necessários para a obtenção de uma boa aprendizagem. No caso particular deste estudo, o foco é a escrita, o trabalho com o texto de Divulgação Científica. E isso requer do professor estudo, planejamento e atividades compatíveis para o trabalho em sala de aula.

Nessa perspectiva, cabe ao docente partir das experiências dos alunos, conhecer o que já sabem sobre o assunto, oferecer oportunidade de interação entre eles, proporcionar contato com diferentes tipos de materiais, tais como: filme, visitas, entrevistas etc. Necessário se faz, então, detectar o que o aluno já sabe em relação à leitura e à escrita, despertar nos

alunos o interesse, a motivação, a percepção dos significados de determinado conteúdo para o seu desenvolvimento social. Estes são elementos indispensáveis para o avanço escolar ou particular de cada um. Assim os processos de desenvolvimento e de aprendizagem estão inter-relacionados.

Entendemos que os estudos desenvolvidos por Vygotsky (1987) sobre o ensino da língua escrita continuam atuais. Ele desenvolveu teorias acerca da importância da aprendizagem, da fala, da aquisição da leitura e da escrita como instrumento de acesso à cultura e aos conhecimentos acumulados cientificamente pela humanidade. Reconheceu um significativo papel ocupado pela linguagem escrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e culturais da criança, o que ocasiona um importante salto em seu desenvolvimento. “As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo” (VYGOTSKY, 1987, p. 132). As pesquisas desenvolvidas por esse autor trouxeram resultados positivos na maneira de perceber a relação entre desenvolvimento e aprendizagem tanto para a psicologia como para a pedagogia.

1.2.2 A Oralidade e a Escrita

As investigações de Vygotsky trouxeram contribuições positivas na maneira de se perceber o aprendizado principalmente em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e da escrita durante a idade escolar, tema de nosso interesse neste trabalho, como mencionado. O autor profere que uma criança de dois anos usa poucas palavras e uma sintaxe simples porque o seu vocabulário é limitado e ela não conhecimento das estruturas sintáticas mais complexas. Porém, a criança em idade escolar possui o vocabulário e as formas gramaticais necessárias para a escrita, já que são as mesmas utilizadas na fala oral; a escrita exige um alto nível de abstração, de trabalho consciente; é complexo o seu aprendizado para o que se faz necessária a compreensão do todo. Esse é o *princípio geral* que rege esse tipo de conhecimento e carece, como objeto histórico-cultural, da mediação do outro, isto é, de ser ensinado. Para Vygotsky (1987),

Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagens sonora por meios de signos escritos. [...] A escrita também é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial - uma situação nova para a criança.

Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados a criar a situação ou representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real. A escrita também exige uma situação analítica deliberada por parte da criança. Na fala, a criança mal tem consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa. Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes. Da mesma forma deliberada, tem que por as palavras em certa seqüência, para que possa formar uma frase (VYGOTSKY, 1987, p. 85).

Conforme esse autor, a escrita também está ligada à linguagem oral, mas elas são de natureza diferente. Na oralidade, por exemplo, expressão facial, postura corporal, entonação, os gestos dão total diferença ao sentido do discurso. Os interlocutores participam do mesmo contexto situacional (tempo e espaço), na escrita isso não acontece. Vygotsky (1987, p. 85) diz que “A escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento”, assunto melhor discutido a seguir.

A criança utiliza a língua materna sem ter consciência das formas gramaticais, dos sons que pronuncia ou dos gêneros discursivos que utiliza. No que se refere à linguagem oral, a criança desenvolve os conceitos espontâneos, em vivências do dia a dia. A escrita não se baseia na oralidade, ela tem sua própria estrutura. Na aprendizagem da língua escrita fazem-se necessárias escolhas textuais, bem como aceitar a convencionalidade da escrita, a ortografia. A padronização é mais forte na escrita do que na oralidade, a escrita é uma atividade mais solitária porque leitor e escritor não estão presentes, sendo então uma operação à distância: na escrita, os leitores terão que inferir os prováveis leitores de seu texto. As variações linguísticas atingem mais a oralidade do que a escrita. As regras da escrita estão na escrita e não na oralidade. Língua escrita é representação simbólica que garante um sentido, um texto: é construção.

O sujeito, ao se apropriar do processo de conhecimento da linguagem escrita, vai tomando consciência das suas operações linguísticas e descobrindo um novo tipo de independência podendo buscar informações, manter diferentes contatos, superar o espaço físico e o tempo. A linguagem escrita e a linguagem oral têm em comum o fundamento gramatical e lexical da língua, porém é preciso saber o que pertence à escrita e o que pertence à fala. Assim, é importante que o professor tenha conhecimentos das características básicas dessas duas modalidades de linguagem para que possa sistematizar sua ação didática.

Segundo os estudos vigotskianos, o aprendizado da língua escrita na prática escolar não pode ser confundido com habilidade motora, com treinamento artificial, descontextualizado, desenvolvido de forma técnica e distante do cotidiano do aluno. Esse procedimento, sem sombra de dúvida, acabaria por ofuscar o papel e a função que a escrita exerce como um sistema particular de símbolos e signos, sistema simbólico de representação da realidade.

Sugere o citado autor que, na educação formal, sejam pensados e adotados procedimentos científicos para o ensino da linguagem escrita às crianças. Destaca a ideia de que o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem imprescindíveis e significativas para a criança. “[...] a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (VYGOTSKY, 1988, p. 133). Alerta esse pesquisador que o importante para a compreensão do funcionamento e dos usos da linguagem escrita é o entendimento do signo, do simbolismo da linguagem.

Assim, nossos atos de fala, escrita e leitura são em forma de enunciado. Um enunciado não é composto apenas por letras, palavras e frases, tem significado e comunica algo. A criança decodifica a leitura e a escrita no início do processo de alfabetização e terá que avançar, vencer muitas etapas para que se possa tornar um verdadeiro leitor e escritor. A aquisição do código escrito, o domínio da escrita e da leitura são processos complexos e exigem aprendizado.

Rego (2000) enfatiza que as concepções de Vygotsky acerca da importância da intervenção para o desenvolvimento das funções superiores são de grande importância para a educação; embora os processos de desenvolvimento estejam presentes na pessoa, precisam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes e isso abre inúmeras possibilidades de atuação pedagógica.

1.2.3 Imitação

A imitação também toma outra dimensão baseada na teoria de Vygotsky. Está presente no brincar, no dia a dia da criança e no aprendizado de forma geral. A imitação não é uma atividade mecânica, a criança tem que obedecer aos limites estabelecidos pelo seu grau de desenvolvimento e querer avançar. No cotidiano, quando não se sabe como fazer algo, vai-

se atrás de modelo: pode ser um simples ofício, um modelo de dissertação, de tese, ou outro material ou situação. A imitação é um processo, confronto de conhecimento na interação social, a busca das relações para formar o próprio conhecimento, para generalizar, ter a visão do todo. Com o trabalho de sala de aula podemos exemplificar usando o nosso próprio tema de estudo: a produção do gênero de divulgação científica. Imaginemos que um aluno, ao tentar imitar o texto coletivo de divulgação científica desenvolvido pelo professor, buscará, em sua produção, pistas nos textos já lidos, procurará respostas para as dúvidas e para os questionamentos entre os colegas, professores. Ao retomar em sua mente explicações dadas, esse imitar será acompanhado de trabalho cognitivo e poderá levar a um salto em seu aprendizado. A imitação leva a uma nova significação no campo simbólico. As palavras do próprio Vygotsky nos esclarecem melhor:

Para imitar, é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo [...]. No desenvolvimento da criança [...] a imitação e o aprendizado desempenham papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente, elevam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares a imitação é indispensável. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia. O aprendizado deve ser orientado para o futuro e não para o passado (VYGOTSKY, 1987, p 89).

Ainda sobre esse assunto, Newman e Holzma (2002), citando Vygotsky assim se expressam:

De acordo com Vygotsky, a imitação é o que torna possível o desenvolvimento das capacidades da criança em virtude de fazer o que ainda não consegue fazer. A imitação é desenvolvimento porque é organizada de tal modo que algo novo seja criado a partir do dizer ou fazer 'a mesma coisa'. Todavia, nem sempre a imitação é atividade revolucionária. Na ausência de ZDPs, isto é, dentro de instituições tradicionais, a imitação é mero comportamento social (p. 170 e 172).

Vygotsky (1987) mostra outra maneira de se conceber a aprendizagem, neste caso a escrita, aqui destacada para efeito de estudo, e o próprio papel que ela exerce como atividade intelectual no desenvolvimento da criança. Diz que o trabalho com a língua materna tem que ser semelhante ao aprendizado da fala, centrado na interação, na mediação com sentido e dentro de um processo contextualizado, pois a linguagem é uma atividade cognitiva e social, sempre situada em contexto de uso. Aprendemos por meio de interações sociais. Aprendemos e nos desenvolvemos através de ações, de atividades mediadas pela linguagem, pela cultura e pelo outro.

A relação do sujeito com o meio social é realizada através da mediação de instrumento, seja o instrumento que transforma a natureza, como um trator, ou a linguagem

como signo que constitui o sujeito e é constituída por ela. O sujeito do conhecimento não tem acesso imediato aos objetos e sim a sistemas simbólicos, os signos (linguagem oral, linguagem escrita, sistema de numeração...) que representam o acontecimento e fazem intervenção nessa realidade. Portanto, todo aprendizado é realizado através da mediação. Os signos são criados na sociedade, lançam o sujeito a um patamar maior em seu desenvolvimento, primeiro no nível social, e depois no nível individual: “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1988, p. 45).

Na escola, os professores, os colegas, o próprio material didático, o espaço compartilhado, os conteúdos lidos e debatidos e os textos interagem e medeiam a aprendizagem. Esses elementos contribuem para que a criança internalize e se aproprie do conhecimento em estudo, adquirindo, desse modo, um novo grau de desenvolvimento, compreensão, independência, modificando e ampliando as funções mentais superiores. Esse processo se constrói de fora para dentro, do social para o individual. “Sem os signos externos, principalmente a linguagem, não seria possível a internalização e a construção das funções superiores” (FREITAS, 1995, p. 91).

Segundo a teoria de Vygotsky (1998), a intervenção pedagógica proporcionada pela escola suscita progressos que não aconteceriam naturalmente. Assim, o desenvolvimento cognitivo é determinado pelo processo de internalização da interação social com os elementos da cultura do indivíduo e envolve uma atividade externa social, interpessoal, que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, intrapessoal. Nessa troca vão se internalizando os diferentes conhecimentos. O referido autor (1988) chama de internalização a reconstrução interna de uma operação externa.

Em se tratando da leitura e da escrita, a criança dá saltos qualitativos em seu desenvolvimento com o domínio dessas capacidades. O vocabulário do aluno muda, enriquece por causa das interações reflexivas com os materiais escritos. A escrita possibilita um melhor domínio da linguagem planejada, enquanto a leitura, por sua vez, favorece a construção de própria competência linguística. Para isso, é necessário estimular os alunos a se tornarem leitores. A leitura é a base do processo de alfabetização e da cidadania. A leitura implica construção de significados, sentidos os quais não se limitam ao texto, mas são construídos pelo leitor nas relações sociais que vivencia. A escrita retrata não só o que a

criança pensa, mas a simbolização de um todo. A escrita é uma linguagem mediada por signos. Ela não só representa a fala, mas ideias, significados, conceitos etc. A escrita possibilita um melhor domínio da linguagem planejada. Para o referido autor, a escrita é uma representação de segunda ordem e se desloca para uma representação de primeira ordem à medida que se torna mais independente das ações ligadas à escrita.

De conformidade com Vygotsky (1998), a história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é complexa e exige a compreensão de muitos obstáculos. O domínio da escrita pela criança depende da mediação do outro e da cultura. As pesquisas realizadas pelo grupo de investigação desse autor mostram que esse desenvolvimento não mantém uma seqüência contínua; ele é construído de involuções e de evoluções e, em alguns momentos, concepções já construídas desaparecem ou as novas construções aparecem desvinculadas das demais. Afirma esse pesquisador que isso só se manifesta porque esse progresso intelectual da linguagem escrita é histórico, um processo unificado de desenvolvimento e não puramente evolutivo, com acúmulos graduais de pequenas mudanças. Alerta que só por meio da investigação científica poderemos compreendê-lo como processo histórico e cultural. A apropriação da linguagem escrita compreende interação entre sujeitos e entre a escrita, com suas diferentes especificidades.

A preocupação do autor com esse tema foi de grande incentivo para novas investigações no âmbito escolar. Vygotsky reconhece a importância do assunto e instiga os estudiosos a aprofundarem seus estudos na história da linguagem escrita das crianças e nos pontos essenciais pelos quais passa esse desenvolvimento, bem como o que leva as crianças a escreverem e qual a sua relação com o aprendizado escolar. O educador deve observar aquilo que ainda não ocorreu no desenvolvimento da criança, mas que pode acontecer, ou seja, o potencial que a criança tem para aprender. Assim entendendo, a intervenção do professor auxilia no salto qualitativo da aprendizagem e favorece a constituição da ZDP do aluno, como mencionado.

Vygotsky (1987, 1988) acredita que a aprendizagem escolar impulsionada pelo trabalho sistematizado intencionalmente propaga a experiência social e científica da humanidade. Além disso, ocupa um papel diferenciado no desenvolvimento, na apropriação dos valores e na experiência cultural acumulada e assimilada pelo sujeito. A escola promove, assim, um modo aprimorado no sentido de analisar, generalizar e divulgar os elementos da realidade social, diferente dos conhecimentos aprendidos da vida cotidiana. Um bom ensino

favorece a interação do aluno com esses conhecimentos científicos e proporcionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em seu processo intelectual. O indivíduo se transforma, internaliza os conceitos com significado e, dessa maneira, introduz novos modos de operação intelectual. E mais: adquire novas estratégias, racionaliza através de sistemas simbólicos que representam a realidade, dá um salto em seu processo de aprendizagem. Por exemplo: ao se apropriar da linguagem escrita, o aluno adquire novas capacidades cognitivas, como generalizar, refletir, argumentar e se comunicar de maneira diferente. O sujeito, ao adquirir o conhecimento da linguagem escrita, aciona uma nova fase no seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Rego (1994, p. 68):

O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a capacidade de memória, registro de informações etc.), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (que se encontra registrado nos livros e outros portadores de textos). Enfim, promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento.

Ainda de acordo com essa perspectiva, o aprendiz percebe com mais facilidade o papel que a escrita exerce na sociedade e os seus diferentes usos sociais. Compreende que a escrita possibilita guardar informações, permite o diálogo e o entendimento através do tempo e do espaço. Com o seu uso favorece conhecer diversas culturas e inovações tecnológicas. E com o uso da mensagem escrita pode - se estudar, refletir, tirar dúvidas, comparar, deduzir e tantos outros benefícios que se obtêm desse importante meio cultural.

1.2.4 A Importância da Motivação na Aprendizagem do Aluno

Segundo Vygotsky (1988), o pensamento tem origem na emoção, motivação e interesse. Esses organizadores internos inibem ou estimulam reações ou comportamentos, nascem de dentro do indivíduo e estão ligados a situações vivenciadas. O estudo da motivação e do intelecto facilita a compreensão do pensamento, a construção do saber que ocorre com os sujeitos. A intervenção pedagógica na aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita tem que surgir da motivação, da necessidade interior, ser relevante e significativa. Desse modo, ao pensar no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da escolaridade, Vygotsky (2001, p.144) alerta: “Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento”.

Sabemos que a Ciência tem que ser distinta do senso comum, no entanto, em se tratando das descobertas, a objetividade do saber deve ser carregada de sentido e motivação. O conhecimento, a capacidade de aprender, compreender, adaptar-se a situações cotidianas fazem parte da vida do ser humano.

O desejo de descobrir, progredir, aprender é a verdadeira motivação das crianças nas séries iniciais. Elas o fazem o melhor que podem independentemente de notas ou objetos materiais que recebam; ficam empolgadas em descobrir e construir novos conhecimentos, para tanto, precisam ser cativadas e valorizadas. Um exemplo simples é quando, na alfabetização, ao descobrirem que já são capazes de ler algumas palavras ou fragmentos de histórias, batem palmas, pulam de alegria ou estampam largo sorriso ao apresentarem um assunto na feira de ciências; ou ainda ficam animadas ao fazerem uma leitura, espontaneamente, na hora do recreio, “para aprender mais rápido”. O próprio conhecimento motiva esses desejos: o aprender, o conhecer, o crescer.

Porém, quantos casos de tristeza, medo, insegurança, não-respeito têm acontecido nos relacionamentos principalmente com as crianças de pouca idade e com os alunos com dificuldade na escolarização, levando-os a se sentirem fracassados. Muitas vezes, a escola acaba por valorizar o produto e desconsidera o processo de aprendizado e desenvolvimento, os avanços adquiridos. Ou o contrário: valoriza apenas o processo sem enfatizar a relação com o resultado da aprendizagem de uma perspectiva vygotskiana, ambos os processos apresentam uma conexão essencial. Alunos que se retraem, perdem a empolgação com a escola, com o seu próprio aprendizado. Entendemos que a criança frustrada tende a desistir de tentativas construtivas, fica apática ou se resigna a aceitar o fato de que não aprende. Um trabalho bem organizado e incentivado pelos professores criará condições para que as crianças sejam envolvidas em suas produções, fazendo o melhor que conseguem, mostrando as suas intenções e os sentidos produzidos em seus discursos. Tudo isso requer um bom ensino e condições básicas para a aprendizagem na escola como no ambiente familiar.

O cognitivo e o subjetivo como a emoção, a motivação tem que estar juntos no processo de produção de sentido em um ensino significativo, visando ao sujeito completo, como um todo, não fragmentado. Aprendemos também por outros motivos: o domínio de certo conhecimento pode servir de grande motivação, mesmo que no início do aprendizado não o seja. Aprendemos, às vezes, por pressão, obrigação, dever, exigência, disciplina, ideal, projeto, expectativa, desejo, ambição, desafio, ameaça, ambição, ideal, finalidade,

competição, curiosidade, pelo sabor da vitória. Aprendemos até mesmo por medo, no caso, medo da reprovação; então, o sujeito estuda bem aquela parte do conhecimento e se sente motivado em continuar se esforçando; assim muda seu olhar da situação e a própria atuação. Muitas vezes o prazer surge do aprofundamento do saber. Assim, o aprendizado de um novo conhecimento, com sentido, propicia saltos no desenvolvimento e traz a motivação.

Vygotsky (2001, p.144) ressalta a importância do prazer, da sensibilidade ao aprender em um processo que não separa o conhecimento do sentimento. “Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento”. Ele buscou na psicologia subsídio para o seu trabalho e criticou a psicologia de época. A preocupação do autor era com o ser integral, o homem como um todo e sua interação biológica, social e cultural. Salienta ainda que a completa ausência de sentimento se tornou traço obrigatório de todos aqueles que passaram pela *velha* educação intelectualizada. “A emoção não é menor do que o pensamento. O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem [...] mas também a sintam” (VYGOTSKY, 2001, p.144). Alerta que o aspecto emocional do indivíduo deve ser objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade.

A natureza humana está sempre disposta a aprender além das atividades que levam à sobrevivência da espécie. Em qualquer etapa do desenvolvimento ocorrem aprendizagens. Uma criança que começa a andar, quando quer alcançar um objeto de seu desejo, dá uns passos, cai, levanta, engatinha, dá outros passos até atingir o seu objetivo. Assim, no seu dia a dia vence diferentes etapas nas diversas ocupações de que participa e que alteram o seu desenvolvimento.

No ambiente escolar, as atividades intelectuais que envolvem a escrita devem incentivar a criança a avançar e precisam ter significado para que ela se sinta motivada. O comportamento do ser humano é impulsionado por motivos. Esses motivos são dirigidos para objetivos que devem propiciar satisfação pela etapa vivenciada. Essa deve ser a preocupação com a prática escolar.

Comungamos com a ideia de Vygotsky (1988) de que a escola deve preocupar-se em desenvolver a quase-necessidade, criação de propósitos voluntários, planejados, constituição de novas motivações. A quase-necessidade é uma atividade mobilizada pelo

sujeito e provocada pelo grupo. Ela está tanto no campo emocional, quanto intelectual, por exemplo, um elogio carinhoso ou um grande envolvimento em um conteúdo escolar.

O ensino desvinculado da realidade não trabalha a real necessidade, não desencadeia motivação. A escola deve construir atividades que levem a criança a despertar o interesse, a curiosidade, o desejo de aprender e que promovam também desafios. Vygotsky reforça essa ideia dizendo que o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias para a construção da quase-necessidade contribuindo para o aluno descobrir o prazer no conhecimento, no aprender.

Cora Coralina nos incentiva a perceber o verdadeiro sentido do relacionamento humano em qualquer esfera de atuação.

Saber Viver

Não sei... Se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:

Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,

É o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela

Não seja nem curta,

Nem longa demais,

Mas que seja intensa,

Verdadeira, pura... Enquanto durar.

Cora Coralina

1.3 BAKHTIN

1.3.1 A Comunicação Por Meio do Gênero Discursivo

A concepção de linguagem que apoiamos neste trabalho é a de linguagem (verbal e não-verbal) como lugar de atividade, de interação humana social e não apenas como forma ou sistema. Bakhtin (2003) vê a linguagem por meio do enunciado, como produto da interação do locutor e do ouvinte, o lugar de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos. A palavra é, então, determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, quanto por que se dirige a alguém e serve de expressão a um em relação ao outro. Assim, compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro implica a forma do diálogo, de discurso. Os efeitos de sentido surgem por meio das construções discursivas, na interação com o outro, na atitude responsiva. O dizer é fruto histórico-social, não sendo, pois, o sujeito a “fonte” do dizer; é na interação, na interlocução, no contexto social que os novos sentidos vão sendo construídos. No discurso acontecem ao mesmo tempo ações refratadas e refratantes; somos sujeitos que geramos e recebemos influência do mundo social e das pessoas, porém com vivência e entendimento único.

Geraldi (1997) também faz essa consideração sobre a linguagem e assim pontua: “Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (p. 41). Geraldi salienta também que antes de qualquer consideração específica de atividade de sala de aula, com vistas ao ensino de língua portuguesa, é necessário que tenhamos clara a resposta - para quê? Essa questão envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura em relação à educação, o que implica atitudes educacionais específicas.

Como sujeitos histórico-culturais, agimos e modificamos a nossa realidade pela linguagem e também somos modificados por ela. Quando nos comunicamos na oralidade ou na escrita, fazemos escolha de gênero textual que melhor responde à necessidade do momento. Entre outras características, “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor), “sem o que não poderíamos nos comunicar”,

teríamos que estar sempre construindo a linguagem a todo instante. Mas, vinculados às mudanças culturais do momento, novos gêneros surgem e outros desaparecem por pouco uso ou por mudança na própria cultura e ainda outros se modificam. Hoje constatamos a abundância de novos gêneros, como os relacionados à Internet. Observamos, porém, que muitos continuam com sua relativa estabilidade, como: carta, romance, crônica, poesia, receita, contos de fada, artigos científicos etc.

Cada enunciado tem a sua própria característica; escrevemos de maneira diferente uma carta, uma história, um relatório, um ofício etc. A escola precisa mostrar isso aos alunos, compartilhando com eles as características de cada texto, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Entretanto, deve também, ao mesmo tempo, trabalhar a finalidade, compreensão e o sentido que o texto propicia.

Bakhtin (2003) vê os gêneros como uma forma concreta e histórica de produção, e a sua concepção dialógica de linguagem estabelece a natureza ideológica do signo linguístico. O mesmo autor esquematiza pontos essenciais para observação nos usos dos gêneros que utilizamos na oralidade, ou na escrita, de forma mais informal ou formal. Contudo, sua visão é de sempre relacionar o enunciado com o destinatário social e o gênero em uso. Bakhtin concebe a linguagem numa perspectiva de totalidade integrada à vida humana (comunicação verbal em situação concreta/social). Para esse teórico, linguagem é interação, produto de um contexto histórico-social, com caráter dialógico. Considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. O discurso não é individual vez que é formado por diferentes interlocutores sociais e por relações com outros discursos. Todo enunciado é um diálogo. A linguagem nunca está completa. Assim, entendemos que o ensino da língua materna deverá ocorrer de maneira dialógica, permitindo a interlocução de alunos, professores e pais. Nesse sentido, questionamentos, reflexões, sugestões, críticas são vinculados nessa interação de construção, revisão e reescrita do texto, com finalidades sociais, envolvendo autor e destinatário.

Como podemos depreender, o interlocutor, o auditório social é quem direciona o discurso. As características de cada tipo de gênero, o estilo, que não é só estilo particular do autor, são também traços desse autor e do próprio gênero. Incluem-se ainda nessas características a maneira como o autor se coloca no discurso, distanciando ou implicado por causa da função social, enfim, toda a comunicação se estabelece em função do destinatário. Por exemplo: escrever uma carta para o governador é diferente de escrever uma carta para um

amigo. O papel social que o governador representa gera distância, é mais formal. A conversa telefônica tem uma forma que lhe é específica (forma composicional) e, além disso, discurso é realizado de maneira diferente em função do destinatário (amigo ou um profissional, com quem não se tem intimidade). Outro exemplo: quando se escreve em nome de um jornal (um editorial), há um distanciamento do destinatário, porém se coloca opinião pessoal em um artigo da revista, o autor se torna envolvido, implicado, e por isso muda o seu discurso. Não é o sujeito individual e sim o social que exige mudança no discurso. O discurso realizado nunca irá se repetir pertence a um universo de relações dialógicas, não será o mesmo em outros momentos.

Bakhtin (2003) concebe a linguagem em uma dimensão social e a interação social acontece por meio do enunciado. O sentido é criado dentro da situação, do contexto que envolve a comunicação. Esse autor ainda relata que o discurso individual não é específico do sujeito, porque é sempre relacionado às enunciações alheias. Ele afirma que toda interação verbal é dialógica e deve ser entendida como um ato social que está na base das relações do homem com outro homem, com o mundo, com as coisas e com o conhecimento. Dessa forma, o social permeia todas essas relações. O autor diz que, no processo de comunicação, há os enunciados estáveis - os gêneros - que facilitam a comunicação entre os interlocutores e que fazem parte das práticas de linguagem. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, os gêneros servem de suporte às atividades de linguagem e funcionam como referência aos alunos. Os gêneros organizam nosso discurso. “Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 283). O autor apresenta os gêneros do discurso sempre vinculados a outros conceitos básicos, como: dialogia, polifonia, juízo de valor, ideologia, contexto de produção, gêneros primários e secundários, estilo, forma composicional, tema, polifonia, signo ideológico, e tantos outros. Para efeito deste estudo, discutiremos alguns desses conceitos, como se segue.

Reforçando nosso entendimento para melhor compreender os gêneros do discurso recorreremos novamente a Bakhtin (2003) na diferenciação que ele estabelece entre o enunciado/texto/discurso e a palavra/oração. Situa “[...] a oração como uma unidade da língua em distinção em face do enunciado como unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p.276). A teoria bakhtiniana contrapõe a concepção que fragmenta a linguagem em seus constituintes menores como sílabas, palavras e orações. Indica que a *palavra e a oração*,

enquanto unidades da língua, da gramática, não promovem a comunicação real porque carecem de expressividade, de relação valorativa/juízo de valor. São indiferentes a dimensões axiológicas, são neutras, constituem um sistema abstrato e gramatical porque não têm autor, não pertencem a ninguém, não têm autoria, sua conclusibilidade é abstrata, repetem-se, não apresentam totalidade e nem promovem atitude responsiva por parte do outro. Também não promovem alternância do sujeito do discurso, e não apresentam totalidade e nem expressividade. Ao contrário, é na enunciação que a palavra, a oração com autor expressam emoção e valor. A comunicação social, a interação em sua forma concreta, têm materialidade e juízo de valor, comportam internamente, diálogos anteriores e posteriores com relações de diferentes sentidos, expressam emoção e valor. Representam a perspectiva de visão de linguagem como uma unidade real e concreta da comunicação, estão dentro de um contexto, com interlocutores. Elas não se repetem porque o momento é outro, têm plenitude de sentido, completude, conclusividade e expressividade.

No enunciado, enquanto discurso, a linguagem é dinâmica, apresenta juízo de valor e acabamento específico, ou seja, é quando o autor do diálogo diz o que queria ou o que podia dizer no diálogo. Isso leva à alternância do sujeito, à completude; admite a réplica do diálogo, provoca, quando possível, a entonação expressiva. Brait (2008) esclarece esse conceito com o seguinte exemplo: “A palavra fogo é completa, mas não suscita nenhuma resposta. Só quando adquire uma autoria e ganha acabamento, transforma-se em enunciado, que denuncia uma situação de perigo e permite ser objeto de uma resposta” (BRAIT, 2008, p.169). Nesse sentido, destacamos também outras reflexões do próprio Bakhtin (2003): “Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra (não há nenhum fundamento em desdobrá-lo em oração). A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado” (p. 290). Assim, a palavra ou frase que leva a uma atitude responsiva do outro, expressiva, dentro de um contexto e com sentido, já é uma enunciação concreta e completa e não só uma unidade da língua.

O autor reconhece plenamente a importância e a função do sistema da língua, os meios linguísticos para emitir a expressão; na interação real dos interlocutores ela se insere na comunicação social por meio da enunciação. Bakhtin (2003) diz que as pessoas não trocam palavras, em termos linguísticos, mas sim enunciados constituídos com a ajuda de unidades da

língua; a palavra e a oração não são neutras o por isso servem para expressar quaisquer juízos de valor. Acrescenta:

A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente lingüísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto (p. 306).

Para Bakhtin, enunciado é a unidade da comunicação discursiva; pode ser um texto, uma frase, uma palavra, entretanto deve estar dentro de um contexto, ter significado, e promover atitude responsiva ativa. O enunciado sempre tem uma finalidade, tem autor, interlocutor, dialoga com outros discursos e carrega um conteúdo que está ligado a um sentido ideológico ou vivencial. O que foi dito está pronto e não pode ser modificado. O sujeito pode fazer outros enunciados a partir do anterior. O enunciado é sempre novo, mas não original porque teve outro primeiro. Cada enunciado apresenta combinação em relação a outros; para produzir efeito de sentido, isto é, para que haja compreensão, o destinatário relembra suas memórias, vivências sociais. O enunciado não está pronto, depende do contexto de produção, de diferentes lugares e saberes. Os valores não estão fixos, eles mudam conforme a época, a cultura, a história. Podemos repetir para outros uma situação acontecida, porém, em cada vez ela será única, diferente. O que define enunciado é seu caráter dialógico, o contexto e a alternância dos sujeitos falantes.

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância do sujeito do discurso [...] (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Segundo Bakhtin, a *palavra e a sentença* são unidades da linguagem, estabelecem relações entre os signos lingüísticos e apresentam materialidade; não têm autor e não pertencem a ninguém, porém a *enunciação* faz parte da comunicação, da interação social. está ligada com a realidade e com outras enunciações já ditas; assim sendo existem autores reais ou idealizados. O gênero está relacionado com a ideia de enunciado, discurso e não com frase e oração. Nos enunciados há uma comunicação que não irá se repetir porque tem um contexto específico e único para os seus interlocutores:

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas da língua - palavras e orações -, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão [...]) e destinatários. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo da comunicação cultural [...] (BAKHTIN, 2003, p. 30).

Desse modo, um enunciado só tem sentido dentro de um específico contexto interativo com os diferentes elementos que o compõem, e só assim pode ser compreendido plenamente pelos interlocutores que o vivenciam. Um olhar, um monossílabo dito com diferente entonação, um gesto, uma palavra não dita, tudo isso irá desencadear reação no outro, pois está carregado de distintos sentidos dentro de uma situação comunicativa, dialógica. Esta pode ser realizada por meio da verbalização, do silêncio da não-verbalização, do extraverbal, da escrita e da leitura. Mesmo quando nada se diz está acontecendo uma resposta ativa do interlocutor. O não falar já é uma resposta. Para melhor compreensão do enunciado temos que perceber o ambiente onde ocorre o diálogo e o extraverbal que também compõe o sentido; o contexto geral vai além do linguístico.

Bakhtin (2003) reconhece a importância do estudo do texto pela linguística, porém sua preocupação maior é com o texto como fenômeno histórico-cultural. “Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos na sua inter-relação e interação” (p. 319).

A *enunciação* é o acontecimento, é a situação social concreta daquele momento vivenciado, onde se constitui a realidade da língua. Brait (2000) apegando-se aos estudos de Bakhtin assim define enunciação: “um produto da interação social, quer se trate de um ato da fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”. (BRAIT, 2000, p. 17). A enunciação ocorre nas diferentes esferas comunicativas. Ela tem caráter histórico e interacional porque se efetiva em uma situação discursiva, por meio do diálogo. Nunca se repete, só acontece uma vez. Assim, quando alguém diz a mesma coisa, em outro lugar, já é outra enunciação porque há mudança de contexto, de papel social, de objetivo e de diferente apreciação valorativa.

A enunciação apresenta algumas peculiaridades atreladas umas às outras, tais como: *alternância* pelos falantes - na interação, o que demarca o diálogo. “Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes” (BAKHTIN, 2003, 275);

conclusibilidade (um dos traços fundamentais do enunciado) - quando o falante conclui o sentido de uma parte da sua preleção deixa espaço para a participação do outro, para a atitude responsiva do outro que pode até ser silenciosa. Essas réplicas (ou diálogo) são sempre interligadas. Bakhtin enfatiza que alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado, ter alternância dos sujeitos do discurso. Esclarece também que toda enunciação é efetivada entre os interlocutores e entre os discursos e sempre contém a indicação de acordo ou desacordo com alguma coisa. Os contextos estão sempre numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto, como espaços de lutas, embate entre as vozes sociais como em uma arena. O autor acrescenta ainda o papel ideológico que a linguagem desempenha; diz que a linguagem não é simplesmente comunicação. Ela não é neutra, é constitutiva do sujeito, é dialógica e traz em si as vozes sociais e históricas que a compõem. A palavra é um instrumento pelo qual a consciência se manifesta, funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica. O referido autor coloca que a atitude responsiva (a resposta ao diálogo) faz parte da existência humana. O sujeito, a todo o momento, vivencia diversas situações sociais de interação em que tem de se posicionar e entender os acontecimentos nas diversas situações sociais. Não se pode omitir quanto à tomada de posicionamentos, ao entendimento dos acontecimentos nas diversas situações sociais. Ao colocar-se ativamente ou não, ele está evidenciando compreensão responsiva ativa, tema que discutiremos a seguir.

Em sua obra *Marxismo e Filosofia da linguagem* (1995, p.132, grifos do autor), Bakhtin discute a relação entre significação e a palavra. Assim se expressa:

[...] não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca elétrica que só se reproduz quando há contato de dois pólos opostos.

Bakhtin (1979, 2003) vê a linguagem como fato socioideológico e diz que a palavra é um fenômeno ideológico por excelência; não são palavras que escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico. O autor estabelece que sem avaliação é impossível compreender a palavra do outro, pois o outro sempre se coloca já com sua visão formada, com seu ponto de vista e suas posições.

Diz esse estudioso que a concordância–discordância ativa estimula e aprofunda a compreensão.

[...] todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (BAKHTIN, 2003, p.379).

Faraco (2008) argumenta que, para esse pesquisador, interessam as relações dialógicas que se estabelecem entre dois enunciados. “O encontro de enunciados é o encontro de seus respectivos complexos de significação - que envolvem, na concepção bakhtiniana, sentidos sempre saturados por índices sociais de valores” (p.44). Segundo Faraco (2008, p. 45), Bakhtin considera que viver é estar se posicionando a cada momento frente a valores e que nós nos constituímos e agimos sempre num universo de valores. Essa atitude responsiva nos constitui como fruto social: “[...] compreender qualquer evento humano é deslindar, num primeiro momento, o jogo de valores que o organiza. [...] E responder é posicionar-se valorativamente frente a tal jogo de valores [...]. Quem compreende se torna participante do diálogo donde emergiu o texto e do diálogo que o texto suscita” (FARACO, 2008, p. 45).

1.4 Dialogismo: o Princípio da Linguagem

Um dos aspectos teóricos mais importantes da teoria bakhtiniana é a noção de dialogismo como principal princípio da linguagem, elemento do próprio discurso. Bakhtin considera o *dialogismo* o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso. É a interação comunicativa de uma pessoa para outra, com efeito de sentido entre elas. O autor declara que a linguagem ocorre por meio de enunciações e é dialógica porque há sempre a relação com o interlocutor (eu e o outro) e com os outros discursos constituídos pela social, pela cultura. O discurso pode ser falado, lido, escrito ou expresso de várias maneiras como o gesto, a pintura, o desenho e tantas outras possibilidades de interação. Brait (2008), estudiosa desse assunto, alerta e reforça a visão desse assunto ao dizer que não pode haver dois dialogismos entre interlocutores e entre discurso; o dialogismo é sempre entre discursos e o interlocutor só existe nos embates de discursos (p. 166). Assim, a enunciação na sua dimensão dialógica inclui sempre a palavra do outro, ou seja, vozes que foram pronunciadas

em outras circunstâncias. Para que ocorra dialogia, os interlocutores têm que perceber o sentido completo na comunicação do enunciado. Só compreendendo a intenção do autor é que surge o diálogo com o outro. Este só pode rebater, colocar sua opinião se o autor apresentar totalidade de sentido na comunicação discursiva realizada. Para Bakhtin (2003), a linguagem participa da vida através dos enunciados concretos que a realizam, assim como a vida participa da vida através dos enunciados. “Quando o enunciado é tomado para fins de análise linguística, sua natureza dialógica é repensada, é tomada no sistema da língua (como sua realização) e não no grande diálogo da comunidade discursiva” (BAKHTIN, 2003, p.323). O nosso eu não surgiu sozinho, surgiu de nossa relação com o outro e foi se diferenciando e se completando. Trazemos o que conhecemos do mundo exterior para o nosso mundo interior. As palavras de Bakhtin (2003, p.394) esclarecem essa ideia:

eu existo para o outro e com o auxílio do outro. O reflexo de mim mesmo no outro. [...] o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro); a penetração mútua com manutenção da distância; é o campo do encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas” (BAKHTIN, 2003, p. 396).

O ser humano encontra-se numa relação dialógica entre ele mesmo, o outro e os discursos. Na medida em que nos abrimos para o outro, para o mundo, vamos entendendo a nós mesmos. O meu eu está interligado com o outro, não existe o eu sem o outro. As pessoas me ajudam a me constituir e eu a elas. Só existimos em diálogo com a outra pessoa. Na nossa voz, em nossa atitude existe sempre a voz do outro. Trazemos na nossa voz muitas vozes que são o discurso do outro, dos amigos, da escola, da religião, da cultura. O homem, ao elaborar o seu discurso, traz as vozes dos outros discursos. Desse modo, o dialogismo acontece na *interação* entre os interlocutores e a *intertextualidade* no interior do discurso ou o modo como se dá o diálogo entre as vozes no texto.

A esse respeito, Bakhtin (2003) denominou de polifonia a presença de muitas vozes no mesmo enunciado, multiplicidade de vozes sociais que se revelam na comunicação, entendimento entre as pessoas, nas experiências pessoais. Todo texto é polifônico e também único devido às experiências, interpretação que cada um faz do mundo. Brait (2003) considera que “polifonia é apenas outro termo para o dialogismo” (p.22). Assim, polifonia acontece porque a linguagem constitui-se pelo dialogismo. O dialogismo não é uma categoria de

análise para verificação nos textos, porém fornece fundamento para uma observação dos aspectos polifônicos dos textos de DC construídos pelos alunos¹.

Bakhtin (2003) profere que o objeto das ciências humanas é o discurso/enunciado, porque o homem é por excelência produtor de texto e deve ser estudado por meio da linguagem, ou seja, do método da compreensão ativo-respondente do diálogo, da interpretação. O texto deve ser suporte de compreensão para a investigação do sujeito. “Cada palavra do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacionamento” (p. 400). Nessa perspectiva, o método e o texto dialógicos são inseridos no diálogo entre interlocutores e entre discursos. Para esse autor, devemos considerar na comunicação social os elementos que caracterizam o discurso/texto com seu movimento dialógico da interpretação, mediante [...] “conhecimento do mundo e a participação nele. O mundo como acontecimento (e não como ser em prontidão)” (p. 401).

Entre outras circunstâncias, a relação dialógica se dá por meio da historicidade, do contexto, da ideologia, da temporalidade, do lugar social de onde se fala. Há que se levar em conta também os gêneros nas diferentes atividades humanas, as particularidades de cada interlocutor em relação ao seu grupo social, sua idade, seus valores, religião, bem como a influência do extraverbal para a autoexpressão, a entonação na expressão valorativa e outros elementos mais que envolvem o sujeito. Bakhtin (2003) chama a atenção para o texto como uma obra não acabada, como o antes e o depois que, para se completar, necessita da interação com o outro, com o discurso e com o contexto inserido. O citado autor enuncia que o conhecimento é construído na interlocução e que o processo de conhecer, de estabelecer relação com o objeto do conhecimento realiza-se na prática, sendo mediado pelo outro através da linguagem; não é apenas um aspecto individual, é uma relação interativa que ocorre entre sujeitos e objetos na e pela linguagem e sofre influência do processo social.

Barros (2005) expõe que Bakhtin direcionou diferentemente os estudos linguísticos que têm a língua por objeto em unidades mínimas ou frases. Para esse autor, o objeto das ciências humanas é o texto (discurso ou enunciado); o homem como produtor de textos se constrói enquanto objeto de estudos nos textos ou por meio deles, o que leva ao

¹ Nas reflexões foram incluídas algumas ideias discutidas no grupo de estudos sobre Bakhtin, intitulado Criar Contexto/FL /UFG. Tais falas foram por mim reelaboradas e aqui inseridas tendo em vista os fundamentos deste estudo.

diálogo entre interlocutores e entre discursos. O texto é o objeto das ciências humanas, método de compreensão respondente - dialógica. O texto como produção ideológica mantém relação intrínseca com o contexto histórico, social e cultural, dialógico, único, e não repetível.

Bakhtin (2003), em seu livro *Estética da criação verbal*, faz uma análise crítica de como a gramática na academia é conduzida por meio de análise das unidades linguísticas, como conhecimento fragmentado. E questiona: o que é então "nosso discurso"? Ele não é contra a linguística, concorda que essas diferentes teorias estudam os diferentes aspectos da linguagem, porém enfatiza que o *enunciado* é concreto e vivo e a *língua* como objeto da linguística (a oração ou palavra) é abstração; não ocorrem relações dialógicas quando utilizamos os elementos do sistema da língua (palavras soltas do texto, palavras do dicionário, análise sintática, morfológica etc), uma vez que aquilo que se divide e subdivide em unidades de língua é indeterminado e vago.

Levando-se em conta tais considerações, fica evidente que não podemos exigir um bom texto do aluno se não lhe foram oferecidos elementos necessários para que possa desenvolvê-lo. O professor deve ter domínio do conteúdo que vai trabalhar e pensar nas diferentes possibilidades de uso da língua, dando destaque para algumas categorias linguísticas e discursivas: a situação de produção, a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos e a conexão textual.

Em se considerando o pressuposto apresentado, necessário se faz voltar o pensamento para a sala de aula e o fazer pedagógico próximo a nós. Recorremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) de Língua Portuguesa que trazem uma rediscussão do ensino gramatical de primeira a quarta séries. Nesse contexto, para refletir acerca da linguagem, utiliza os termos empregados por Geraldi (1993), os quais constam em seu livro *Portos de Passagem*. São eles: “atividade linguística”, “atividade epilinguística” e “atividade metalinguística”:

A análise linguística refere-se a atividades que se pode classificar em epilinguística e metalinguística. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins. Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza [...]. Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio de categorização e sistematização dos elementos linguísticos (PCN, 1997, p. 38).

Ora, para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido. [...] penso as atividades epilinguísticas como

condição para a busca de significação de outras reflexões sobre a linguagem (GERALDI, 1993, p.191).

O trabalho de reflexão sobre a língua escrita, ou seja, a análise linguística nas séries iniciais deve se fundamentar em atividades epilinguísticas por meio do enunciado, do texto, com o objetivo de um melhor domínio da língua padrão dentro de um contexto de uso social. O aluno tem que se preocupar em como construir e usar os enunciados adequadamente por meio da leitura e da produção de texto, na interação, no diálogo com os parceiros e na mediação com o outro socialmente. O trabalho sobre a língua não pode prevalecer sobre a compreensão e a construção do discurso oral e escrito. É indispensável propiciar que o aluno perceba o destinatário (mesmo que seja o próprio aluno ou só o professor), as escolhas textuais adequadas, o entendimento do gênero de maneira compreensiva/crítica e todos os questionamentos que envolvam uma produção textual de qualidade. Os aprendizados da ortografia, da gramática, da própria técnica de escrita precisam estar ligados ao processo de aprendizagem da produção textual, envolvendo a todo o momento o ler e o escrever dialogicamente.

Torna-se imprescindível que o professor faça análises linguística e discursiva do gênero estudado com os alunos, verificando os aspectos formais do discurso escrito (ex: ortografia, pontuação, organizadores textuais, coesão, estruturação de diferentes tipos de texto), porém em situações de vivência, de utilização da escrita com o seu uso social. Não cabe, pois, buscar regras memorizadas, definições antes que a criança compreenda, construa os conceitos relacionados a isso. O professor, como mediador entre o aluno e o conhecimento, pode e deve interferir como parceiro experiente, levando à reflexão da língua em uso.

A análise linguística mais aprofundada deve ficar a cargo de especialistas e não ser preocupação de alunos do ensino fundamental. A meditação voltada para o uso da língua, ou seja, para fatos da língua em uso deve ser realizada principalmente com atividades de produção coletiva, de reescrita, de mediação pessoal, bem como apontar para a melhoria da produção. Assim entendendo, o trabalho com a gramática não pode prevalecer nessa fase escolar.

Necessário se faz que o professor tenha uma produção inicial dos alunos para avaliação diagnóstica, conhecendo o que já sabem do assunto, do gênero em foco, e quais as

construções linguísticas que já dominam, enfim as representações que têm dessa atividade. Dessa maneira, o professor poderá programar e direcionar com mais clareza o seu trabalho pedagógico.

Discutir com a turma as dúvidas, as dificuldades apresentadas, os acertos por meio do diálogo, da negociação, torna-se um diferencial no próprio trabalho docente. Particularmente sobre essa produção inicial, Schneuwly afirma que ela

[...] permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa (SCHNEUWLY, 2004, p.101).

1.5 A Linguagem e Alguns Encadeamentos

Ao levantar alguns pontos teóricos que embasam nosso trabalho pedagógico, apegamo-nos à descrição da concepção de linguagem dos estudos de Geraldi (1997), particularmente pelo fato de seus questionamentos teóricos estarem sempre voltados ao ensino-aprendizagem da língua materna.

No decorrer da história, a linguagem humana tem sido arquitetada de diferentes maneiras. Geraldi (1997b) assim expõe: a primeira concepção sobre a linguagem é atrelada à gramática tradicional: *a linguagem é expressão do pensamento*; desse modo, se a pessoa encontra dificuldade para se expressar significa que ela não pensa; a segunda concepção corresponde ao estruturalismo, está ligada à teoria da comunicação: *a linguagem é instrumento de comunicação*; a língua é vista como código por meio de conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir a mensagem ao receptor; e a última liga-se à linguística da enunciação; *a linguagem é uma forma de interação*; a linguagem é entendida como atividade, maneira de ação, interação humana; permite mais do que transmitir informação: “Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 1997b, p. 41).

É nessa terceira concepção de linguagem que nossa investigação se fundamenta porque “situa a linguagem como o lugar de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 1997b, p. 41). A teoria da enunciação teve Bakhtin como pioneiro. Koch (1997, p. 13) diz que nessa teoria não basta o linguista descrever os enunciados, é

preciso levar em conta a enunciação como evento único e que jamais se repete. É indispensável também compreender a que objetivo e circunstância o enunciado é proferido e relacioná-lo às condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, relações sociais e objetivos na interlocução).

A teoria da enunciação é conectada aos propósitos da teoria histórico-cultural que concebe a linguagem como um signo maior, como fruto das relações sociais e culturais. A linguagem é o instrumento mediador entre as atividades do sujeito e a sociedade. Uma das maiores contribuições de Bakhtin em relação à linguagem foi de enxergá-la como processo de interação mediada pelo diálogo.

Vemos, pois, a língua articulada com o pensamento e a ação do sujeito envolvido em sua produção como comunicação que expressa idéias, opiniões, emoções. Assim o texto/enunciado é a manifestação linguística e extralinguística do discurso com sua situação de produção.

Nos estudos de Bakhtin (1929, 2003) e tendo por base a teoria da enunciação, ele aproxima os conceitos e os diferencia como língua/discurso ou texto/enunciado/discurso, não como indefinição conceitual, mas como ampliação da visão, do todo. O autor define de maneira cuidadosa as diferentes visões e outros aspectos teóricos de conceber, estudar a língua, relacionado com o seu particular contexto de construção. Vê o enunciado, constituído de discurso, como unidade real da comunicação discursiva, porém alerta para as diferentes maneiras de usos: como sistema de formas ou como atividade ou acontecimento social. No entanto, eles devem completar-se e não fundir-se por que: “Quando o enunciado é tomado para fins de análise linguística, sua natureza dialógica é repensada, é tomada no sistema da língua (como sua realização) e não no grande diálogo da comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2003, p. 323). Problematiza ainda esse pesquisador:

A língua, a palavra são quase tudo na vida humana. Contudo, não se deve pensar que essa realidade sumamente multifacetada que tudo abrange possa ser objeto apenas de uma ciência – a linguística e ser interpretada apenas por métodos linguísticos. O objeto da linguística é apenas o material, apenas o meio de comunicação discursiva mas não a própria comunicação discursiva, não o enunciado de verdade, nem as relações entre eles (dialógicas), nem as formas da comunicação, nem os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p.324).

Dessa forma, o *discurso* para Bakhtin (1995) é a língua em sua integridade concreta e viva, a linguagem na relação dialógica em uso e não a língua como objeto

específico da linguística, construído de forma abstrata. O discurso está no plano do dizer, da enunciação, é abstrato e carrega os valores, as ideologias.

Rodrigues (2005) confirma esses pensamentos ao examinar a distinção teórica entre *língua e discurso* desenvolvida por Bakhtin e diz que embora as disciplinas voltadas para a língua tratem de um mesmo objeto concreto, a língua-discurso, elas efetuam recortes diversos na construção do seu objeto teórico e aponta a fala de Bakhtin em seu livro *Problemas da poética de Dostotévski* (1997, p. 181):

Intitulamos este capítulo ‘O discurso de Dostotévski’ porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.

Assim, Rodrigues (2005), atenta às palavras desse estudioso, ressalta que a *língua vista como discurso* não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais e dos valores ideológicos.

Na mesma direção, Bakhtin discute as noções de termos como *texto e enunciado* e pontua os aspectos relacionados à área da linguística e da interação dialógica. Neste estudo, adotamos a concepção de texto como enunciado - fenômeno concreto – que vai além materialidade linguística, como totalidade ou projeto discursivo determinado pela finalidade do gênero, o que compreende o texto no plano da configuração do enunciado. Rodrigues (2005) profere que Bakhtin encaminha o estudo ou o trabalho com o texto na perspectiva sociodiscursivo, o texto como enunciado, porém diz que o autor reconhece a legitimidade do estudo do texto visto como fenômeno puramente linguístico ou textual. A autora assim diz: “O texto como enunciado tem uma função ideológica particular, autor e destinatário mantêm relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados etc.), i. é, tem as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal” (RODRIGUES, 2005, p.158).

Bakhtin (2003) enfatiza o trabalho com o texto, porém como enunciado, como unidade da comunicação discursiva e não da linguística, unidade da língua vista como sistema: “Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos na sua inter-relação e interação”. (p. 319). Assim, texto é um conjunto de dizeres de vários enunciados, com começo, meio e fim.

As relações humanas são formadas e se sustentem por meio da interação dos interlocutores, por meio da linguagem. Consideramos que a unidade básica da língua em

funcionamento é o texto como enunciado. Meditar no trabalho de interação com o texto em sala de aula torna-se imprescindível:

[...] Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber os alunos como produtores de textos é concebê-los como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores (GERALDI, 1997a, p 22).

Com o objetivo de compreender os princípios teóricos discutidos anteriormente e ancorada neles, realizamos uma investigação didática fundamentada no gênero, e nomeadamente com o gênero de DC com crianças do ensino fundamental. Para tanto tomaremos por subsídios os pressupostos teóricos relativos a esse gênero expostos no tópico a seguir.

1.6 O gênero de Divulgação Científica: A Contribuição Teórica de Bakhtin e de Estudiosos

O conteúdo temático, a construção composicional e o estilo são os três elementos que constituem os gêneros e dependem em parte da situação de produção dos enunciados, isto é, eles não podem ser compreendidos fora da situação de comunicação. “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2003, 274).

A situação de comunicação não acontece no vazio, ela é organizada conforme os lugares sociais e os papéis desempenhados pelos interlocutores (autor e leitor) e por isso carrega distintas ideologias. Essa variação está sujeita, em parte, ao que Bakhtin (1992) chama de esferas comunicativas, que são divididas em dois estratos: as esferas do cotidiano (conversas íntimas e informais) e as esferas dos sistemas constituídos (da educação, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.).

Todos esses três elementos - (conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003p. 262).

Bakhtin afirma que o homem interage por meio da fala e da escrita, para o que usa gênero do discurso adequado e faz a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais

da língua, nas determinadas atividades sociais. Os gêneros do discurso são universais, concretos e refletem ideologia e valorização de um dado campo da atividade humana de determinada época e lugar.

Faraco (2009, p. 127) ao analisar a teoria desse autor explica que,

Ao dizer que os tipos são relativamente estáveis, Bakhtin está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras. Dar relevo à historicidade significa chamar a atenção para o fato de os tipos não serem definidos de uma vez para sempre [...] porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação. Nesse sentido, as formas relativamente estáveis do dizer no interior de uma atividade qualquer têm que ser abertas à contínua remodelagem; têm que ser capazes de responder ao novo e à mudança (p. 127).

Tomando por base nos princípios adotados por Bakhtin (2003), entendemos que o discurso da divulgação científica está inserido na perspectiva de gênero discursivo. Ele diz que o homem se comunica por meio de determinados gêneros dos discursos, os quais organizam o discurso. Os enunciados concretos e relativamente estáveis pertencem a cada uma das esferas da comunicação verbal e gera um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. Essas unidades têm relação entre si e formam a *construção de um todo completo*, além de refletirem condições e as finalidades de cada esfera.

Bazerman (2006) nos auxilia com suas ideias para melhor compreensão de gêneros. Esse autor diz que os gêneros são inicialmente “fatos sociais” e não apenas fatos linguísticos. Esses fatos sociais consistem em ações significativas realizadas pela linguagem. Tais atos se concretizam por meio dos gêneros, ou seja, o modo como as pessoas dão forma às atividades sociais. Também nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 98) exemplifica:

[...] nossa atividade linguística como um evento, tal como um anúncio publicitário, deverá ser diferente daquela que praticamos com uma receita de cozinha ou um ata de uma reunião ou um testamento, mas isto se deve a uma prática que nos vem não especificamente do lado do sistema linguístico e sim de nossa inserção na sociedade.

Assim, as escolhas das formas composicionais, do conteúdo, do estilo a ser usado, e da própria linguagem resultam da tomada de posição em relação aos diferentes valores sociais vividos (axiologia); e só a partir disso se torna possível criar, organizar um todo, um único novo conjunto. Essa criação, por sua vez, envolve adaptações e arranjos em sua criação.

Como mencionado, várias categorizações de gêneros surgem a cada dia para a sua classificação. Bakhtin (1995, 2003) apresenta em termo organizacional os gêneros discursivos

em primário e secundário como esferas dos sistemas ideológicos, nas quais os gêneros do discurso estão situados e organizados. Eles apresentam dependência de um em relação ao outro. Assim os gêneros primários se alteram e assumem um caráter especial quando entram nos sistemas mais complexos:

Gêneros primários - trazem a ideologia do cotidiano. Fazem parte da esfera cotidiana da linguagem. Apresentam a conversação (comunicação) das atividades linguísticas íntimas e informais e não só da oralidade. Apareceu primeiro, original, é aquele que está sendo criado para determinada função específica. Exemplo: a charge no jornal a função é criticar, divertir, porém quando eu levo para a sala de aula a charge é gênero secundário porque vai ser usado para ensinar, ilustrar. Desloca o objetivo então é gênero secundário. Outro exemplo: uma música é para divertir, alegrar, é gênero primário, quando eu levo para a sala de aula para exemplificar é secundário. O gênero primário está dentro do aceito, da função para que foi criado, o secundário são as variações do seu uso. *Gêneros secundários* - trazem a ideologia dos sistemas constituídos: a arte, o direito, a moral. São mais complexos porque são elaborações da comunicação cultural, mais formais, mais organizadas e utilizam como foco central quase sempre a escrita. Centralizam-se nas esferas da atividade humana como ciência, arte, política, literária, publicitária, religião, imprensa etc. São os gêneros da cultura letrada. *Os secundários* trazem características dos primários, absorvem e reelaboram os gêneros primários. Os gêneros secundários também influenciam os primários. Exemplo: A conversa do cotidiano se transforma em um diálogo de um romance ou o próprio romance. A divulgação científica se utiliza desse discurso da ciência e o divulga, então a DC é um gênero secundário. A escola tem aí o seu papel central para o desenvolvimento do ensino. Assim, necessário se torna que o trabalho com o gênero secundário, pela sua maior complexidade, seja ensinado com a mediação do professor. Gêneros emergentes, entre os diferentes gêneros, existem os emergentes que surgem como resultados de mudanças histórico-sociais e culturais, da tecnologia, como os gêneros mais novos usados na Internet, na mídia e tantos outros. Os gêneros surgem como desmembramentos de outros gêneros. Eles passam a existir de acordo com as novas atividades nas esferas humanas e suas originais finalidades discursivas. Assim como a sociedade evolui historicamente, o mesmo acontece com os gêneros do discurso; modificam-se por necessidade e interesses sócio-histórico-cultural e econômico, tanto do indivíduo quanto da sociedade em geral. Os gêneros vão sendo renovados. O gênero não é algo estratificado.

Temos que levar em conta além das características dos gêneros as suas finalidades discursivas. Apresentam historicidade, modificando-se com o tempo, com as mudanças tecnológicas, o contexto econômico, social, cultural e a ideologia que os contempla.

O que define um gênero no seu uso social é a situação com sua função e finalidade. Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero discursivo. Dependendo do objetivo, da finalidade da interação usamos um determinado gênero. Assim, o gênero de DC transmite o discurso do campo científico e traz informação dos estudos e das pesquisas dos especialistas, direcionado a um público não especializado. É por intermédio dele que as pessoas têm conhecimento das novidades da ciência e tecnologia; faz parte do gênero secundário, de um uso mais oficializado da linguagem e acontece em situações de interação mais complexas.

O gênero de DC está presente no cotidiano das diferentes esferas comunicativas e, cada vez mais, se insere na vida atual. Não existe acordo em sua definição por cientistas, jornalista ou outros estudiosos, todos tentam compreender a construção desse discurso. Um princípio geral aceito consiste em perceber a divulgação científica como discurso heterogêneo, mesclado, pois difunde o discurso do campo científico e tecnológico (que é sua fonte) para um grande público de não- especialistas nas diferentes esferas comunicativas. Rojo (2008) esclarece:

Logo, podemos dizer que a esfera *de produção* dos gêneros artigo/reportagem/notícia/nota de divulgação científica é a esfera científica; as mais conhecidas revistas desse gênero possuem artigos escritos por cientistas e/ou são idealizadas por órgão de fomento à pesquisa no país – e sua *esfera de circulação* é a jornalística; os veículos de divulgação se propõem a alcançar cada vez mais pessoas e, por isso, as revistas de divulgação são vendidas em bancas e também disponibilizadas *on line* (ROJO, 2008, p. 592).

Destarte, a divulgação científica leva o público não - especialista a ter contato, conhecimento das inovações tecnológicas e do avanço da ciência. Usa linguagem compreensível, recurso linguístico e extralinguístico para melhor compreensão dos fatos e dos fenômenos científicos. Conforme relata Reis (1964), estudioso do assunto, divulgar cientificamente é

“comunicar ao público, em linguagem acessível, os fatos e princípios da ciência, dentro de uma filosofia que permita aproveitar o fato jornalisticamente relevante com motivação para explicitar os princípios científicos, os métodos de ação dos cientistas e a evolução das idéias científicas” (p.353).

O gênero de DC apresenta polifonia em seu interior porque tem em sua fonte um texto original que é o discurso da ciência. Ao divulgá-lo fora da esfera científica, objetivando-se outro destinatário, são utilizados diferentes recursos linguísticos e não-linguísticos. Desse modo, ao usar aspas com citações, parênteses, ao descrever a própria pesquisa realizada mostra-se a intertextualidade, as várias vozes que o constituem.

1.7 A Divulgação Científica e Sua Evolução Histórica E Cultural

Para melhor compreensão do gênero de DC recorremos mais uma vez ao histórico levantado por Rojo (2008). A autora coloca que a ciência foi um dos bens culturais que entraram na disputa social a partir do final da idade média com a ideia de di-vulgar, de proporcionar o conhecimento ao trabalhador, ao povo, os bens culturais valorizados foram organizados pelos intelectuais da Revolução Francesa, os iluministas do século XVIII. O gênero de DC e os didáticos surgem dessa vontade política. Acrescenta a autora que esses bens foram disputados pelos homens livres: padres, burguesia, iluministas e, inclusive, os trabalhadores. Ao final da idade média, no Ocidente, todas as classes tiveram acesso à escolarização, à escola obrigatória e universal, currículos e seleção dos conhecimentos científicos.

O ensino da filosofia, história, gramática, retórica, lógica/diálética, geometria, música e astronomia era subsidiado pelos textos didáticos. Contudo, a ação de maior impacto foi a organização da Enciclopédia, por Diderot e d'Alembert; essa ação levou mais de vinte anos e resultou em vinte volumes, com verbetes e conceitos científicos, porém não organizados por temas científicos, mas pela aleatória ordem alfabética. No início, a obra foi proibida e perseguida pela igreja e pelos soberanos, acusada de estabelecer o espírito de independência e de revolta, como destruir a autoridade real. “Assim, a Enciclopédia inaugura uma nova maneira de fazer circular as idéias científicas e coloca à disposição do povo um enorme conjunto de textos organizados para divulgação. Com isso, consolidam-se dois gêneros de discurso muito presentes na escola e no ensino: a própria enciclopédia/dicionário como hoje o conhecemos e o verbete” (ROJO, 2008 p. 589).

Leibruder (2000), por sua vez, declara que o discurso de divulgação científica busca propiciar ao leitor leigo o contato com o universo da ciência por meio de uma

linguagem que lhe seja próxima; porém aspectos característicos do discurso científico, tais como a objetividade e a impessoalidade da linguagem, se encontram presentes; “[...] incorpora no seu fio discursivo tanto elementos provenientes daquele que lhe serve de fonte - o discurso científico - quanto daquele que pretende atingir - o discurso jornalístico” (LEIBRUDER, 2000, p. 230). No discurso de DC, tanto o discurso fonte que sustenta o da ciência como a mídia ou os meios de comunicação social que veiculam sua divulgação estão sujeitos às condições históricas e culturais e até aos interesses dos divulgadores ou dos órgãos que o propagam.

Assim sendo, entendemos que definir o conceito de divulgação científica torna-se um trabalho bastante complexo pela diversidade de textos que o abrange, pelas atividades em que está inserido, pela transformação do discurso que sai da esfera científica e vai a outra esfera midiática ou didática, por exemplo. Em diferentes suportes são publicados o discurso de DC, como: verbete de enciclopédia, artigo, folheto educativo, programação informativa televisiva, palestra para popularizar a ciência, revistas, livro didático, suplemento infantil, documentário, programa especial de rádio e televisão, etc. O discurso de DC adquire finalidade e peculiaridade próprias dependendo da esfera/campos de comunicação discursiva em que se encontra inserido, podendo ser o científico, o educacional e o jornalístico; do mesmo modo acontece em função do destinatário: “Como é impossível que os autores (em geral cientistas) saibam de antemão quem lerá o artigo escrito por ele, seu leitor é idealizado, baseado em pesquisas sobre quem compra/assina/lê as revistas. Podemos chamar esse leitor desconhecido, mas suposto, leitor-modelo” (ROJO 2008, p. 593).

Além do mais, Rojo (2005), apoiando-se em Bakhtin, expõe que

“as esferas comunicativas são as relações entre os parceiros da enunciação e não se dão no vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos (p. 197)”.

Assim sendo, o homem participa de atividades sociais envolvidas na linguagem oral, escrita ou até de outro tipo. Elas se organizam por contextos/esferas sociais de atividade ou de comunicação. Os que participam dessas práticas assumem papéis e lugares bem diferentes, com valores e opiniões diversas. Por exemplo, o professor assume diferentes papéis em sua vida social como pai, marido, professor, às vezes aluno, às vezes vendedor etc.

Zamboni (2001) declara que o discurso da divulgação científica constitui um gênero de discurso específico, autônomo, em relação ao discurso científico; exige do divulgador um trabalho efetivo de formulação porque constitui um discurso novo, diferente, com transformação da linguagem especializada para a linguagem não especializada, um gênero discursivo particular, distinto do gênero do discurso científico. Assim, DC é “resultado de um efetivo trabalho de formulação discursiva, na qual se revela uma ação comunicativa que parte de um “outro” discurso e se dirige para outro “destinatário” (ZAMBONI, 2001, p. XIX). A referida autora discorda da interpretação de Authier (1982) que caracteriza o discurso de DC como uma atividade de reformulação que o transforma em fonte, em discurso segundo, o da divulgação científica por ser destinado a um interlocutor diferente do público para o qual se destina o discurso científico.

Zamboni (2001) justifica suas reflexões sobre o discurso de DC dizendo que é um gênero próprio de discurso e que não pertence ao mesmo campo do gênero do discurso científico. Esclarece que o gênero de DC mantém relação com o discurso da ciência, mas o divulgador participa de condições de produção totalmente distintas. Isto é: os aspectos de construção do discurso realizados pelos cientistas são outros, porque os destinatários e o contexto sócio-histórico mudaram.

No gênero de DC tem-se um novo enunciador, um novo destinatário, uma nova construção composicional, uma nova situação social; há preocupação real com a construção da interlocução. Portanto, a atividade de produção da divulgação assume a natureza de um efetivo trabalho de formulação de um novo discurso que se articula, sob várias formas, com o discurso da ciência, mas não como um mero produto de reformulação de linguagem. Com esse entendimento, destacamos a definição de Zamboni (2001), embora saibamos que outros estudos ocorrem e dialogam construindo mais conhecimentos. A busca por uma definição específica talvez não fosse tão salutar como a de desejar conhecer e procurar dialogar com o conhecimento, o pensamento do outro.

Leibruder (2000) destaca que, no discurso científico, o objeto ocupa a posição de sujeito discursivo, oculta, apaga a existência do homem com o discurso da neutralidade, veracidade. Não revela que existe um sujeito que escolhe um tema e os materiais; é fruto de uma realidade cultural, histórica e social. Por trás do discurso, existe um autor que pensa e apresenta evidências de fatos para convencer, justificar, mostrar as vantagens. O autor apresenta-se não envolvido. Camufla-se assim a presença do sujeito discursivo. A neutralidade, legitimidade, impessoalidade são usadas como características para dar

credibilidade, persuadir, convencer o leitor da realidade exposta, do discurso proferido. É um embate de discurso com presença idealizada de um auditório social. O discurso de DC, por fazer parte do gênero secundário, é sempre organizado com base em ideologias, crenças de um grupo social, cultural e se apresenta principalmente por intermédio da escrita, com todo poder que esta representa e exerce.

Nesse sentido, recorremos a Bakhtin (1995) que assim se expressa:

O livro, isto é, o ato da fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. [...] o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores [...] o discurso é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc (p. 123).

Ainda segundo Bakhtin (2003), o campo cultural embarga as obras artísticas e a científica; o autor da obra revela seu estilo, sua visão de mundo, em todos os elementos de sua obra. Assim, entendemos que não há como manter a neutralidade do sujeito; sempre subexistem sua posição, suas crenças, suas ideologias, suas finalidades, seus objetivos a serem alcançadas. Bakhtin (2003) diz que a marca da individualidade, presente na obra, cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural.

Tal como mencionado, para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso apresentam três dimensões interligadas e indissociáveis no todo do discurso, aqui particularmente voltados para o gênero de DC, os quais serão descritos a seguir:

1.8 Conteúdo Temático

Em qualquer conversa, por mais simples que seja ou por outro meio de interação social, há um tema/conteúdo temático que se torna comunicável por meio de um gênero.

Brait (2008, p. 23) sinaliza que para melhor compreensão da concepção histórica e social da linguagem na teoria de Bakhtin temos que nos deter no “Tema e significação da língua”, capítulo que faz parte do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, editado em 1929, e sem o qual também não se pode entender o conceito de gênero discursivo desenvolvido em outra obra do autor: *Estética da Criação Verbal*, editada em 1979.

No livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (1995) diferencia *tema* de *significação* na produção de sentido. Usa a palavra *tema* para falar de sentido, porém a

palavra que não tem sentido de dicionário seria só a significação: “o tema, por sua vez, aparece como o nível do não reiterável, isto é, como o componente da produção de sentido e efeitos de sentidos que se dá em uma enunciação específica” (BRAIT 2000, p. 19). O sentido da palavra é construído na interação, em um contexto social e cultural único e não se repete. “As relações dialógicas são trabalhadas na perspectiva de uma teoria da enunciação em *que* as questões de sentido, de sua construção e de seus efeitos são apresentadas por meio da discussão dos conceitos de *tema* e de *significação* e, também, das formas de presença do outro na linguagem e no fio condutor” (BRAIT, 2008, p.23). A autora (2000) alerta para a necessidade de uma ampla visão sobre esse assunto: “O tema, portanto, não pode ser simplesmente confundido com “conteúdo”, na medida em que resulta das especificidades da enunciação, ligando-se às coerções constitutivas do discurso”. (BRAIT, 2000, p. 19).

Mais tarde, com a publicação da obra *Estética da criação verbal* em 1979, a palavra tema é apresentada como temática sobre o qual se discorre, ou mesmo como assunto, porém relacionada às características do enunciado, da própria enunciação citadas anteriormente.

Grilo (2004, p. 46) enfatiza que o conteúdo temático talvez seja o aspecto caracterizador do gênero mais difícil de ser entendido, sendo facilmente confundido com *assunto* ou com o conteúdo central de uma obra.

Rojo (2005) chama de conteúdo temático os conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis através do gênero. O sentido da palavra é construído no momento da enunciação, da fala ou da escrita. Assim, dentro de um contexto, de uma enunciação, a palavra tem sentido, temática, assunto e por isso ela se chama tema.

O conteúdo temático não se refere simplesmente ao assunto específico de um texto, mas à finalidade discursiva, ao todo, ao objeto do discurso, ao sentido na interação real dos interlocutores, com acento de valor. Podemos dizer que o tema é a produção e o efeito de sentido do discurso produzido pelo sujeito sócio-histórico, por meio da materialidade da língua. Portanto, o conteúdo temático está diretamente ligado à finalidade da esfera social com seus determinados assuntos, com sua ideologia e ao gênero empregado - estilo e peculiares características composicionais. Desse modo, o tema é o sentido de um texto completo, o todo que expressa com sua forma linguística e extra-verbal uma situação

histórico-cultural. Segundo Zamboni (2001), no discurso da divulgação científica, o *tema* está voltado para a ciência e a tecnologia situado no campo de comunicação de informação.

Na teoria bakhtiniana o conteúdo temático/o tema, tratado também como sentido, e a significação ocupam lugar de destaque para uma melhor compreensão da linguagem e da construção do próprio sentido do discurso. Bakhtin (1995) considera o sentido da enunciação completa como tema; acrescenta que o tema pode pertencer a uma palavra isolada somente se essa palavra operar como enunciado global. O autor (1929) assim afirma: “Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isso é o que entendemos por tema da enunciação” (p. 129). Desse modo, o conteúdo temático estará sempre ligado à enunciação completa, concreta, histórica, ativa, única e com sentido definido, um assunto estabelecido; não se repete e ocorre nas interações sociais.

A significação é um componente do tema, a parte geral e abstrata da palavra; sua materialidade, são os elementos estáveis ligados aos signos linguísticos, às formas gramaticais da língua e se repete, A significação da palavra é sempre igual todas as vezes que é pronunciada e integra o aspecto técnico da enunciação para a realização do sentido. A significação está atrelada às formas da língua.

A construção do *conteúdo temático* é definida não só pelas formas linguísticas que entram em sua organização, mas também pelos elementos extra-verbais, tais como: a entonação, o contexto, a situação de produção do discurso, o meio de circulação, os lugares sociais dos interlocutores, a finalidade, o momento histórico-social, a época, o lugar, a atitude ideológica, o suporte material que o divulga e outros mais que cercam a interação social, incluindo o valor apreciativo; sem isso não o compreenderíamos plenamente. O tema é particular, concreto, único, não renovável, individual construído na compreensão ativa e responsiva entre os interlocutores e expressa à situação histórica no momento da enunciação. A enunciação tem um sentido diferente cada vez que é usada, isto é, em cada contexto social. O sentido não está no indivíduo, nem na palavra ou entre os interlocutores; o sentido é realizado na interação entre os interlocutores, produzido por meio de signos linguísticos. .

Assim, o conteúdo temático não pode ser analisado só pelas formas linguísticas, e sim pela sua apreciação, pelas condições de produção, pelas situações sociais que vivencia, pela entonação e tantos outros detalhes, fatos que transmitem significado para a compreensão da comunicação. Assim, uma pessoa recebe e lê de maneira diferente uma notícia no jornal

que informa as últimas descobertas sobre Alzheimer se conviver, em casa, com um parente ou não. Para alguns será mais uma informação e para outros aquilo poderá levar a diferentes ações, como uma interação imediata mais profunda com o texto.

Cereja apresenta dois blocos de pensamento (2005) reforçando nosso entendimento do assunto:

Na produção teórica do Círculo, nota-se a preocupação dos autores de lidar com as questões de sentido de forma ampla, isto é, pensar não apenas o sentido dos signos, mas do signo ideológico; pensar o signo não apenas no domínio da língua, mas também no domínio do discurso (CEREJA 2005, p. 201).

Não se pode, dentro do pensamento bakhtiniano, trabalhar produção e construção de sentidos sem levar em conta significação e tema [...]. Contudo, o sentido do signo ou do enunciado, isto é, o seu tema, só pode ser tomado se levar em conta o enunciado concreto, isto é, além dos elementos linguísticos/enunciativos (palavras, escolhas sintáticas e fonéticas, entonação etc.) também os elementos que fazem parte da situação extraverbal: identidade dos interlocutores, finalidade da enunciação, momento histórico, ideologia, discursos que circulam nas enunciações, nos enunciados concretos (CEREJA, p. 218).

Assim, ao usar uma mesma frase que seria a significação da enunciação, ela terá um sentido diferente, um tema, uma ideologia própria que é o resultado da compreensão ativa e da própria enunciação de cada contexto social exclusivo. Desse modo, um professor, ao pegar a revista Nova Escola, sabe que lá não encontrará notícia sensacionalista ou de crimes, pois a finalidade, o tema dessa revista é divulgar experiências educacionais. A esfera, o suporte material, a própria capa da revista nos levam a induzir os prováveis temas e interlocutores envolvidos. Podemos então depreender que cada gênero tem, na sua formação interna específica, o tema que o diferencia de outro gênero. Exemplo: o gênero receita tem diferenças visíveis do gênero carta. Os gêneros discursivos trazem também conteúdos ideológicos.

Os temas, então, presentes em um determinado gênero do discurso, além de refletirem as esferas onde estão inseridos, apresentam valores ideológicos desses lugares, isto é, ideias, regras e valores compartilhados pela comunidade pertencente àquela determinada esfera (HILA, 2009, p.172, p. 173).

Para Bakhtin (1995) o conteúdo temático é um elemento que pertence a cada enunciado, como um todo; é individual e não reiterável, porque há sempre uma situação

histórica e concreta que dá origem a cada enunciado. O tema não se repete na oralidade (exceto quando são gravados por processos mecânicos), porém, ao ouvi-lo, estaremos em outro contexto e não o de sua produção original; será sempre outra enunciação, outra leitura. Por exemplo, um mesmo texto, ao ser lido em diferente época, transmite uma leitura também diferente; depende do objetivo da leitura que pode ser estudo, entretenimento, aquisição de conhecimentos, solução de problemas práticos e outros mais, como também do próprio contexto de produção, do conhecimento que se tem sobre o tema e do querer do leitor. Esses fatores podem impedir ou favorecer a apreensão do sentido pelo leitor. Cada releitura pode estar impregnada de novos sentidos. De modo semelhante ocorre com a produção escrita. Hoje, se fosse dada a uma pessoa a oportunidade para reescrever os próprios textos, provavelmente eles seriam diferentes. Haveria outro contexto de produção em relação ao tempo, ao objetivo e possivelmente aconteceria a inclusão ou exclusão de informações. O escritor lê, revê, reescreve, rabisca, muda etc. Horas depois, ao fazer novas leituras, se houver tempo e disposição do escritor, fará outras mudanças; isto se dá porque o momento da enunciação mudou e outros fatores emergiram. O sentido concebido sofre interferência dos vários fatores, desde diferentes níveis de informação sobre o assunto, à criticidade e tantos outros.

O conteúdo temático não surge por acaso, pelo contrário, é sempre originado de uma situação histórica concreta, de um contexto externo, ou seja, sócio-histórico, científico, ideológico, impregnado de valores que possibilitam muitas vezes o seu uso pela escola. Por isso, as análises não podem desconsiderar o contexto histórico ao qual pertencem os enunciados dos textos; em se tratando, por exemplo, de uma escola, são levados em conta as atividades didáticas, os autores (crianças ou não), destinatário (professora), horário (antes ou depois do recreio), explicações da professora etc., ou seja, os elementos do contexto que influenciaram a escolha e o modo de trabalhar o tema.

O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram em sua composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdemos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes (BAKHTIN, 1929, p. 129).

Segundo Souza (2002), “a nossa fala está cheia de palavras de outrem, ou seja, o tema de nossos discursos é o tema dos discursos de outrem” (p. 114). Na escola, os temas da coletânea de textos lidos e discutidos em classe afloram no momento da produção escrita. Esse processo lembra outra característica do tema, a dialogia e a polifonia. Os alunos não foram os primeiros a escreverem sobre o assunto em pauta. Além do mais, o tema do

enunciado é sempre impregnado de *resposta*. Nos textos lidos ou nas produções dos alunos, cada leitor que os lê dará uma resposta, ou seja, sua opinião. Mesmo que a resposta seja silenciada, o silêncio já é uma resposta.

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo deve conter o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapartida (BAKHTIN, 1995, p.131- 132).

Quando nos comunicamos na fala ou na escrita, as palavras utilizadas trazem *acento de valor ou apreciação social*, além da significação e do tema. A mudança de fisionomia ou de entoação expressiva também imprime as diferentes significações do nosso discurso e demonstram entusiasmo, contestação, ofensa, negação, depreciação. Trazemos estereótipos, conceitos padronizados sobre pessoas, raça, termos linguísticos, ou seja, discursos que foram internalizados e passamos adiante. Assim, nossas palavras, nosso corpo e entoação transmitem isso. As nossas escolhas refletem, mostram o que pensamos. O discurso está refletido dentro e fora de nós. O enunciado nunca está sozinho, tem sempre um antes e um depois. Bakhtin dá ênfase ao contexto histórico-social para a compreensão do discurso, entende que a sociedade está em constante mudança e, como seres históricos, sofremos influência, não ficamos totalmente livres, pois nada é permanente.

Só podemos compreender o conteúdo temático por meio da interação contextualizada e na essência da significação. Nos textos em geral as palavras se repetem, porém as relações das palavras também são mutáveis e desempenham funções morfológicas, sintáticas e expressivas. Portanto, há a interdependência entre tema e significação porque não existe um sem o outro. Enquanto o tema depende do *contexto* de uma enunciação concreta, a significação da palavra depende do sistema da língua. “O tema da enunciação é, na essência, irreduzível à análise. A significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem” (BAKHTIN, 1929, p. 128). De acordo com o citado autor:

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. [...] Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapartida. (BAKHTIN, 1995, p.131 e 132).

Ainda de acordo com Bakhtin (1995),

Toda enunciação compreende antes de mais nada uma orientação apreciativa. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e um apreciação. [...] É justamente para compreender a evolução histórica do tema e das significações que o compõem que é indispensável levar em conta a apreciação social (p. 135).

Bortone (2007) alerta que, para compreensão da leitura, é necessário identificar o tema do texto. Para descobrir a temática do texto necessário se torna observar a intencionalidade do autor, a ideia que ele quer passar ao leitor. Na organização textual deve-se verificar o uso de repetições de palavras que o autor quer salientar, palavras-chaves que reforçam a ideia central do texto, o tema em foco. Na escola, o aluno, ao fazer referência, ao lembrar outro texto lido está construindo a intertextualidade. A intertextualidade, a relação de diálogo entre os textos, é considerada uma propriedade constitutiva do texto, a própria polifonia. Utilizamos das ideias do outro texto para reforçar as nossas, fazer comentário, ganhando assim um novo significado. Podemos também utilizar a paródia que é a retomada de um texto anterior, porém com o objetivo de subverter as idéias desse texto, uma visão crítica do texto anterior, saindo do convencional. Há necessidade de estratégias claras, informações complementares que se ligam ao tema central para melhor compreensão da mensagem do texto.

Dessa maneira, utilizando a teoria bakhtiniana, vemos que a polifonia é uma característica presente nos vários textos. Assim, muitas vozes aparecem com diferentes pontos de vistas: sejam elas do mesmo enunciador ou através de uma interlocução com outra voz, discordante ou não. Portanto, ao dialogar com outros textos na escrita ou na leitura que se faz ou ao reconhecer a polifonia, o diálogo que o texto traz, necessário se torna o registro na memória do texto original, pois sem isso é impossível a relação, interação que se revela na construção composicional, assunto discutido a seguir.

Consideramos pertinente destacar que, mesmo levando-se em conta tais orientações sobre o tema, não há como ignorar as particularidades de cada autor ao produzir seus textos. Acerca dessas singularidades, denominadas estilos, apresentamos algumas considerações, como se segue.

1.9 Estilo

Bakhtin (2003) diz que *o estilo* está marcado pela relação social dialógica na qual a pessoa está inserida. O indivíduo faz parte dessa interação, da vivência que tem com o seu grupo nas diferentes esferas de que participa e ali aponta sua própria atitude responsiva avaliativa. O estilo está atrelado às formas típicas do enunciado que são os gêneros discursivos, sendo escolhido pelo enunciador conforme a finalidade almejada na interação comunicativa; estas comportam a construção composicional e a unidade temática, como também a relação que se estabelece entre os interlocutores. A construção do enunciado ecoa desde o início da construção do texto e leva em conta a individualidade do enunciador “pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 261); o sujeito utiliza e está ligado aos elementos extralinguísticos, desde a entonação, como a própria expressão de maneira mais ampla em função principalmente do interlocutor. Todo enunciado oral ou escrito de qualquer esfera comunicativa traz marcas pessoais do enunciador e por isso reflete com maior ou menor intensidade a individualidade da pessoa.

Mesmo nos textos mais complexos do gênero secundário, como o gênero científico, o sujeito do discurso revela a sua individualidade, o seu estilo quando mostra as seleções que faz da língua e a visão de mundo ao compor sua obra, na qual apresenta a diferenciação do seu trabalho dos outros. A estilística, o estudo do estilo, é uma forma subjetiva marcada pelas escolhas do sujeito.

Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios específicos que a separam de outras obras a elas vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor, etc (BAKHTIN, 2003, p. 279).

A seleção de recursos linguísticos se torna uma autêntica produção discursiva e não uma simples adequação do discurso científico para a sua propagação. Bakhtin diz que com os gêneros é possível mostrar a nossa individualidade, alguns mais e outros menos dependendo da sua padronização. Nesse sentido, Zamboni (2001) destaca que

O gênero do discurso científico oferece menos condições favoráveis para exprimir a individualidade na língua do que o gênero da divulgação científica. Este último, embora tenha no primeiro a sua fonte e mantenha com ele uma vinculação temática genética, mostra-se mais propício para o exercício da individualidade, em virtude de realizar-se fora do campo da ciência (ZAMBONI, 2001, p. 92).

Na teoria bakhtiniana, o destinatário tem papel decisivo também no estilo que está ligado ao enunciado que o enunciador constrói; por meio de questionamentos, o citado autor nos leva a perceber melhor essa idéia:

A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado - disso dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Cada esfera de comunicação comporta específicos gêneros, com determinada finalidade e apresentam determinados estilos. Cada gênero tem uma organização, ou seja, tem traços da posição do locutor; há gêneros em que ele se coloca de forma distanciada e em outros ele apresenta-se implicado. Bakhtin clarifica bem essa questão ao dizer que as formas menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão nos gêneros do discurso que requerem maior padronização, como os documentos oficiais. Assim os artigos científicos, as teses, as conferências e outros apresentam um padrão maior em relação aos aspectos temático, composicional e estilístico. Porém, cada autor consegue mostrar sua própria identidade, proporcionar diferenciações ligadas ao estilo pessoal, à maneira de perceber o mundo e à seleção dos diferentes recursos que utiliza.

O citado autor coloca claramente que o estilo está ligado ao gênero e diz que o estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento; desse modo, onde há estilo há gênero. “A passagem de um estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições que lhe são próprias como destrói e renova tal gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 268). Para esse estudioso escolhemos as palavras em função do gênero e do contexto discursivo vivenciado. Quando falamos não só usamos as palavras, escolhemos também o modo de dizer, a tonalidade, a expressão. Podemos exemplificar isso lembrando uma situação de uso social como um “velório”. Nessa situação, fazemos escolhas de um tipo de gênero e de palavras que servem especificamente para aquela ocasião. Uma criança ri, corre, brinca em um “velório”; observamos, então, que ainda não aprendeu o estilo desse tipo social de gênero. Um dos objetivos do trabalho com os gêneros, seja na oralidade ou na escrita, é saber utilizá-lo adequadamente nos diferentes contextos.

Em se tratando de estilo, implica o saber fazer escolhas e estas escolhas estão relacionadas ao tipo de gênero, à sua esfera de produção, à finalidade e ao provável destinatário. A liberdade oferecida é uma liberdade controlada, pois exige que esteja dentro de um contexto e que se façam as amarrações necessárias para que haja coerência.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 282).

O uso do discurso de divulgação científica, quando se dirige a um grande público ou a um público não especializado, requer a seleção de variados recursos e maneiras de divulgar os assuntos da ciência e da tecnologia; mostra-se assim um estilo específico de gênero que para melhor entendimento dos interlocutores utiliza recurso lingüístico, como: metáfora, analogia, comparações, gráficos, simplificações, exemplos e comparação ligada à experiência cotidiana do interlocutor para que possa compreender com mais facilidade os conceitos lingüísticos tratados. Por isso, o estilo está também acoplado ao gênero, em que o interlocutor tem maior ou menor oportunidade de se colocar, por estar dentro de uma conjuntura bastante determinada; assim, ao utilizar, na divulgação científica, um folheto para campanha de vacinação, a essência da construção composicional terá que ser mantida como tipos relativamente estáveis de enunciados, tal como apregoa Bakhtin (2003). Desse modo, terá que ser levando em conta o interlocutor (criança ou não), a esfera (educação ou outra), a finalidade, o contexto enfim.

Hila (2009) traz também contribuições nesse sentido.

Trabalhar com os elementos pertencentes ao estilo, especialmente os lingüísticos discursivos, significa, portanto, selecionar aqueles elementos que são constitutivos e, principalmente, significativos do próprio gênero, levando em conta, para isso, o nível da criança e da sala. O percurso metodológico caminha do gênero, do seu conhecimento e do seu contexto de produção para a posterior seleção do ponto gramatical que seja significativo para seu processo de recepção. No ensino tradicional ocorre justamente o contrário, primeiro o professor define o conteúdo gramatical, por exemplo, o tempo verbal, depois escolhe um gênero para trabalhá-lo, ignorando os aspectos estilísticos do próprio gênero e suas condições de produção (HILA, 2009, p. 177).

O estilo não se refere ao locutor, mas a seu posicionamento inserido discursivamente dentro do próprio gênero, seu ponto de vista, sua intenção comunicativa, sua expressividade valorativa mostrando o que pensa, bem como o papel social e ideológico que desempenha. Ao colocar seu acento de valor, o locutor traz outras vozes, relações dialógicas com outros enunciados já ditos (do cotidiano, ciências, familiar, religioso, acontecimentos da atualidade). Esses fazem parte de sua construção como ser humano, como fatos, dados, opiniões, vivências que vão dar base e sustentação a sua opinião.

Bakhtin pontua que o dialogismo é o princípio constitutivo de todo discurso e que rege a produção e a compreensão de sentidos. Já a polifonia é a percepção, o discernimento das vozes que residem no discurso. Assim pelo fato de o discurso ser dialógico, ele permite a circulação de muitas vozes, a presença do outro, o que pode ser constatado algumas vezes mais facilmente e em outras nem tanto. Porém, salientamos que o discurso de divulgação apresenta características polifônicas principalmente por trazer em sua organização o discurso fonte da ciência; por inserir assuntos da atualidade, a citação dos acontecimentos do cotidiano está sempre presente. Assim, na construção do discurso de divulgação científica, a polifonia se faz perceber por meio da utilização de termos, como: segundo, conforme, afirma, indica, sugere e tantos outros. A forma assumida pelo estilo no pensamento de Bakhtin traz contribuições para a análise do discurso. Brait (2005) salienta que o estilo como elemento na unidade de gênero de um enunciado pode ser objeto de estudo específico para análise do texto de maneira geral considerando-se que os estilos têm a ver com gêneros. Além disso, outro aspecto constitutivo é o fato de o enunciado dirigir-se a alguém, de estar voltado para o outro.

O estilo está presente na relação dialógica da linguagem, isto é, na própria polifonia, assim só poderemos compreendê-lo ao estudá-lo ou analisá-lo por meio das enunciações que acontecem no processo de comunicação acompanhado das especificidades das relações estabelecidas pelo momento histórico, social e cultural vivenciados pelos interlocutores. É na construção dialógica, no enunciado, que se dá o estilo. O estilo individual, a autenticidade construída, são resultados das interações vivenciadas com os outros indivíduos, com os discursos orais e escritos e a própria vivência histórica, social e cultural:

[...] a concepção de estilo, no sentido bakhtiniano, pode dar margens a muito mais do que a simples busca de traços que indiquem a expressividade de um indivíduo. Essa concepção implica sujeitos que instauram discursos a partir de enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e são a elas submetidos. Assim, a singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo em que textos verbais, visuais ou verbo-visual, deixam ver, em seu conjunto, os demais participantes da interação em que se inserem e que, por força da dialogicidade, incide sobre o passado e futuro (BRAIT, 2005, p. 98).

O ser humano é um ser histórico, recebe e imprime influência, no entanto, tem sua própria maneira de ver, sentir ou reagir. O estilo é demonstrado pelos procedimentos constituídos na construção linguística/dialógica; é demonstrado em relação às escolhas linguísticas, assim como na escolha do assunto, do conteúdo, da forma que envolve o gênero

em uso no momento. Agimos de uma maneira específica ao falarmos ao telefone com alguém. O nosso discurso é construído de maneira diferente em função de o interlocutor ser um amigo ou um superior da minha área profissional. Assim, o estilo está intimamente ligado ao destinatário e ao próprio gênero. O discurso realizado nunca irá se repetir pertence a um universo de relações dialógicas, não será o mesmo em outros momentos. Não é o sujeito individual, é o social que exige mudança no discurso:

[...] a concepção de estilo, no sentido bakhtiniano, pode dar margens muito mais do que simples busca de traços que indiciem a expressividade de um indivíduo. Essa concepção implica sujeitos que instauram discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e são a ela submetidos. Assim, a singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo em que textos verbais, visuais, ou verbos-visuais, deixam ver, em seu conjunto, os demais participantes da interação em que se inserem e que, por força da dialogidade, incide sobre o passado e sobre o futuro (BRAIT, 2005, p. 98).

1.10 Construção Composicional

A construção composicional diz respeito à forma como cada gênero é organizado, refere-se à estrutura, da situação de interação, traz informações sobre os elementos que compõem o gênero, as estruturas linguísticas, discursivas e igualmente pelos elementos extralingüísticos relacionados à situação social mais próxima como a mais ampla. Alguns gêneros apresentam estruturas mais estáveis, convenções cristalizadas pelo uso e de fácil reconhecimento, com elementos verbais e não verbais em sua constituição, como por exemplo, uma simples conversa telefônica, história em quadrinhos, anúncio publicitário que tem uma composição específica.

O discurso da construção composicional é estruturado levando-se em conta a esfera comunicativa em que está colocado, idade, sexo, condição social dos interlocutores, contexto, como também o seu suporte porque ele nos aponta o que encontrar: um livro de receitas, revista de cruzadas etc. Tudo isso irá interferir na estrutura dos gêneros, os quais estão ligados com a cultura, com o momento social, pois não são estanques. O importante é saber usá-los adequadamente tanto na oralidade como na escrita para a produção de sentidos do discurso.

Os gêneros do discurso [...] têm significado normativo, não são criados por ele [autor] mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua [...] (BAKHTIN, 2003, p.285).

Exemplo: ao atender a um telefonema, agimos de forma específica, com as características próprias que aquele ato e gênero requerem. Nesse contexto, destacamos a seguir o destinatário, um dos importantes elementos dessa construção composicional.

Bakhtin (2003) expõe que os diferentes destinatários são determinados pelo campo da atividade humana na qual o enunciado se institui. O teórico diz que, a depender da maneira como o autor fala ou escreve, percebe ou representa para si os destinatários, é sua atitude responsiva que vai definir o enunciado, tanto na composição, quanto ao uso dos meios linguísticos e até à escolha do próprio gênero do enunciado. Isso se dá porque o enunciator antecipa seu destinatário, sua idade, sua posição social, títulos, proximidade pessoal ou distanciamento, confiança etc. Desse modo, sem essa antecipação, é impossível construir ou compreender o gênero ou estilo do enunciado.

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatia - tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Para maior esclarecimento na construção composicional do gênero DC dirigida para o destinatário/criança, apoiamo-nos em dizeres de Zamboni (2001). A construção do desse gênero apontará diferenças bem claras quando o destinatário for um adulto, uma criança, um cientista, um leigo no assunto e tantas outras diferenciações que poderão suscitar. A divulgação científica tem na ciência a sua principal fonte e a preocupação com a adequação desse novo discurso se torna imprescindível.

Zamboni (2001) mostra de maneira prática a diferenciação na organização textual do discurso de DC quando esse é dirigido a adultos ou a crianças. Para isso essa pesquisadora faz comparação entre dois textos escritos pelo mesmo pesquisador e publicados na revista de divulgação científica *Ciências Hoje* e *Ciência Hoje das crianças* observando três níveis de análise: organização textual, sintaxe e vocabulário. A apreciação realizada pela autora nos ajuda a perceber com mais facilidade a construção e as diferenças desses discursos.

Zamboni observa que na *organização textual* do gênero de divulgação científica o autor coloca ênfase na argumentação quando dirigida para adultos e destaque na narração quando dirigida para crianças, além de boxes coloridos e várias ilustração. Ressalta que até mesmo se usam suspenses nas indagações para envolver o leitor criança. No nível da *sintaxe*, da construção gramatical, acontecem evidências de frases complexas para adultos e de frases

simples e curtas para criança. Os textos DC apresentam ainda para os destinatários adultos, maior número de subordinação e para crianças maior índice de frases coordenadas. Na popularização infantil, quando ocorrem conjunções subordinativas e partícula de ligação sintática, estas estão próximas da linguagem cotidiana oral: porque, por isso, quando, tudo isso, enquanto isso.

A coesão se dá de forma mais intensa no texto para adulto e ocorre menos com partícula e mais no encadeamento de ideias quando é dirigida à criança. No vocabulário usam-se termos técnicos em algumas explicações e aparecem vocabulários dos discursos científicos. Já, na revista para criança, predominam os termos cotidianos ligados a comparações de vivência diária e, quando os termos especializados são necessários, interrompe-se o fluxo do discurso para explicações. O texto para criança apresenta maior didaticidade do que o destinado ao adulto.

A relação do enunciador com o interlocutor, presente ou imaginário, é o que determina as escolhas na interação; o próprio estilo vai do gênero com seus elementos das estruturas composicionais aos recursos linguísticos. Bakhtin (2003) afirma que cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das esferas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero.

Prosseguindo na mesma questão, Rojo (2008) relata que os usos dos diferentes mecanismos textuais estão amarrados às diferentes esferas de produção e circulação como também aos distintos interlocutores; isso influenciará no modo como será redigido e até no estilo do autor no discurso de divulgação científica. A pesquisadora entende que se o artigo de divulgação científica ou reportagem for designado a um leitor leigo a quem o autor julga saber pouco sobre o assunto, ele escolherá uma linguagem mais cotidiana, inclusive gírias, e evitará a linguagem científica; no caso de usá-la procurará exemplificar em linguagem cotidiana e dirigir-se diretamente ao leitor, como se estivesse dialogando. Em outro caso: se o leitor for relativamente especializado e o autor julgar que tenha certo conhecimento, ele adotará outro estilo, usará a linguagem especializada de sua ciência e deixará de explicar conceitos já conhecidos; exemplificará menos ou o fará por meio de diagramas, gráficos e não sentirá necessidade de interagir tão diretamente com o leitor.

Consideramos um dado relevante que o aluno perceba que o gênero tem uma finalidade, está situado em uma definida esfera de comunicação social, com determinado

suporte, tem um enunciador, um interlocutor, um tema, uma composição e um estilo e está inserido em um contexto de produção.

O gênero de DC utiliza-se de recursos variados didatizantes para se organizar e se fazer entender visando atender às expectativas do público não especialista, conforme sua idade, escolaridade, condição social e econômica. O discurso de divulgação científica se constitui da interação do discurso científico, do jornalismo e da relação com o cotidiano:

- ✓ incorporação dos recursos e do discurso científico (sua fonte) e do jornalismo (para atingir o público);
- ✓ o título e subtítulo são atrativos para chamar a atenção do leitor para a leitura como também para a sua aquisição;
- ✓ emprego de dois níveis simultâneos: objetividade/neutralidade (linguagem da ciência) e subjetividade (para se aproximar do leitor). Afastamento maior no texto científico e maior aproximação do leitor na divulgação científica, por intermédio de diferentes recursos;
- ✓ na busca da objetividade apresenta verdades comprovadas, tentativa de não colocar opiniões pessoais, relato impessoal e distanciamento, evita-se exprimir ações de subjetividade. Congrega a objetividade pela proximidade da esfera científica, indicando universalidade.
- ✓ usá-se também aproximação com o cotidiano ligado ao leitor como forma de elo;
- ✓ por tratar de tema científico apresenta conhecimentos científicos, fato específico, ligados a esfera científica ou tecnológica com conexão com o cotidiano e o relato de experiência;
- ✓ privilegia a função informativa da linguagem, o produtor do texto apresenta informações novas relacionados a dados já conhecidos e ao cotidiano para melhor compreensão do leitor, com resumo da reconstrução do conhecimento científico;
- ✓ emprego de linguagem formal, objetiva e clara por tratar de tema científico, traz verdades já confirmadas e sequência organizacional;
- ✓ usa ao mesmo tempo a subjetividade da esfera jornalística para se aproximar e se fazer entender mais facilmente pelo leitor;

- ✓ o uso da linguagem coloquial, informal, próxima da oralidade só é aceita como recurso necessário de interlocução, de aproximação com o leitor ou para se fazer entender com mais facilidade por meio de questionamentos, interrogações e levantamentos de situações cotidianas, fazendo-o sentir participante, porém só ocorre uma pseudo-participação porque o conhecimento é levada como inquestionável, como verdade por divulgar aspectos científicos;
- ✓ no todo da composição parte do geral para o particular, utiliza a introdução, o desenvolvimento e a conclusão como forma de organização, porém sem necessidade de obedecer sistematicamente essa ordem;
- ✓ a coesão é feita pela repetição do tema, de palavras-chaves, para reforçar a ideia central ;
- ✓ a DC combina e se compõem dos discursos das diferentes áreas do conhecimento: da ciências sociais, da natureza e da exatas, como também do discurso do cotidiano;
- ✓ escolha do assunto e forma de apresentação correspondem às expectativas do público com formas variadas que servem de elementos didatizantes para se fazer entender com mais facilidade, facilitando a compreensão, tornado-se mais acessível;
- ✓ procedimentos explicativos claros, com definições, exemplos do cotidiano e comentários para facilitar o entendimento de modo que o leitor identifique com facilidade o tema central.
- ✓ gráficos, comparações, enumeração, listagem, boxes, sumário, exemplos ilustrativos, gravuras, fotos, definição, conceituação apresentação das características do fato ou objeto, emprego de termos técnicos com explicações para dar maior entendimento ao texto, facilitando a compreensão dos não-especialistas;
- ✓ parte do geral para o particular;
- ✓ tempo verbal no presente do indicativo, predomínio da terceira pessoa do singular, com o uso da partícula se para assinalar a impessoalidade do locutor, para mostrar neutralidade por meio do apagamento do sujeito, busca de credibilidade, ou da primeira pessoa do plural ou para que o leitor se sinta implicado;

- ✓ comparações para que o leitor compreenda com mais facilidade, definição, conceituação, comentários e interpretação de termos técnicos considerados difíceis ou desconhecidos;
- ✓ escolha do assunto e forma de apresentação correspondem às expectativas do público com formas variadas; uso de diferentes maneiras de motivar, às vezes com narrativa de envolvimento, o que deixa o discurso especializado; utilização dos termos coloquiais e com interlocução direta com o locutor para aproximação;
- ✓ paralelo com o cotidiano por uso de metáfora que são realizadas por meio de comparações não expresso por palavras, que se deduz, subentendido e, muitas vezes de analogia, para explicá-lo, semelhança parcial entre coisas diferentes, para explicá-lo;
- ✓ emprego de paráfrase para explicar o discurso da ciência;
- ✓ uso de adjetivos, de descrição apresentando as características do fato ou objeto;
- ✓ destaque para que o fato que ocupe a posição maior; apresentação de fato específico com transmissão de informação objetividade, concisão, formalidade, clareza e linguagem resumida;
- ✓ utilização de conectivos de diferentes funções para organização lógica das ideias;
- ✓ procura-e não fazer colocações pessoais, a não ser na conclusão com sumário para fechamento e utilizando de argumentação em defesa de algum ponto de vista;
- ✓ o discurso de DC apresenta polifonia explícita quando revela a presença do outro, e polifonia implícita, quando não sinaliza de quem fala;
- ✓ a voz do cientista aparece como autoridade ou os resultados da pesquisa são apresentados para dar veracidade. Argumentos esses que dão credibilidade ao discurso esclarecem e convencem o leitor dando a ilusão da neutralidade do autor;
- ✓ procedimentos explicativos claros, com definições, comentários para facilitar o entendimento de modo que o leitor identifique com facilidade o tema central;
- ✓ relato impessoal e distanciamento, uso de descrição, de adjetivo;

- ✓ destaque para a notícia, o fato que ocupam a posição maior; transmissão de informação objetiva, com clareza e linguagem resumida, os termos técnicos são explicados;
- ✓ uso de argumentos para esclarecer e convencer o leitor, evitar exprimir ações de subjetividade;
- ✓ Afastamento maior no texto científico e maior aproximação do leitor na divulgação científica, por intermédio de diferentes recursos.

Importante elemento na produção dos enunciados e na compreensão do discurso diz respeito ao *contexto de produção*, tal como se segue.

1.11 Contexto de Produção

Bakhtin (2003) diz que somente a linguística, embora necessária, é insuficiente para o estudo da relação dialógica, dos enunciados concretos, da visão do real, como também dos gêneros e que esses, como enunciados, não são só uma forma, são acima de tudo comunicação discursiva em um singular contexto histórico-cultural.

Expõe também, esse autor, que os três elementos que constituem os gêneros - tema, construção composicional e estilo - dependem em parte da situação de produção dos enunciados, isto é, eles não podem ser compreendidos fora dessa situação de comunicação. Desse modo, o locutor analisa e avalia o movimento construído verbal e extraverbal e o exprime em representações internas que irão desencadear em ações proporcionadas e imersas por linguagem. A situação de comunicação não acontece no vazio, ela é organizada conforme os lugares sociais ocupados, os papéis desempenhados pelos interlocutores (autor e leitor), com as ideologias, a finalidade da atividade de linguagem e o contexto sócio-histórico e cultural do qual se participa.

Nessa mesma direção de pensamentos Kaufman & Rodrigues (1995, p.146) definem o contexto como o conjunto de elementos da situação comunicativa que determina a produção, a maneira de relacionar, de organizar, de estruturar e de interpretar o enunciado - a própria linguagem - ligado ao contexto sócio-histórico e cultural.

Em nossa investigação, uma preocupação acentuada foi dada a esse tema, ou seja, ao *contexto de produção* no trabalho pedagógico respeitando-se as adaptações e singularidades da realidade, a idade, o ano escolar. Trabalhamos na sala de aula o contexto da produção dos textos lidos e a situação de produção do texto a ser escrito pelo aluno, como planejamento para a construção do gênero de divulgação científica. Conduzimos os alunos a observarem que todo texto lido ou produzido se apresenta em forma de um gênero, com um contexto de produção singular e que ao tentarmos compreender a produção de um enunciado, teremos que nos deter na situação de produção, nos dados contextuais que o cercam: quem fala, para quem, os lugares sociais ocupados pelos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que veículo, com qual objetivo. E também que os enunciados refletem ideologicamente as esferas nas quais estão instaurados.

Na produção textual escrita do aluno não se pode considerar só a semântica da língua, a forma. Imprescindível se torna levar em conta o sentido construído e dele depende todo um conjunto amplo de fatores como a experiência vivenciada fora e dentro da escola. Pelo enunciado podemos estudar a enunciação, o vivido, as relações construídas pelo enunciadador e o interlocutor, o diálogo estabelecido.

O sentido não quer (e não pode) mudar os fenômenos físicos, materiais e outros, não pode agir como força material. Aliás ele nem precisa disso: ele é mais forte que qualquer força, muda o sentido total do acontecimento e da realidade sem lhes mudar uma vírgula na composição real (do ser); tudo continua como antes mas adquire um sentido inteiramente distinto (a transfiguração do ser centrada no sentido). Cada palavra do texto se configura em um novo contexto (BAKHTIN, 2003, p. 404).

As circunstâncias sociais são mais amplas. Dentro das circunstâncias temos a situação que promove os sentidos, os motivos, e esses mudam dependendo da finalidade, do contexto. A maneira de falar “Que sono!” é diferente conforme a situação, por exemplo: quando estamos em sala de aula, quando acordamos ou vamos dormir ou em uma conversa informal. Diariamente vivemos diversas situações. Os sentidos são gerados e ligados à situação. A palavra permanece como significado e se adapta pelo contexto, pelo sentido. O sentido depende do contexto. Por isso Bakhtin destaca a “compreensão como visão do sentido” (BAKHTIN, 2003, p.396).

Buscamos também nas palavras de Bronckart (1999), estudioso das teorias bakhtinianas e das práticas das atividades de linguagem, a referência sobre o contexto de produção, assunto que interessa particularmente a esta investigação, especialmente na

verificação do processo de ensino/aprendizagem por meio da produção de texto do aluno. O contexto de produção é aqui definido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado “(BRONCKART, 1999, p. 93).

O autor levanta fatores que influem na organização do texto; cita que todo texto resulta de um ato realizado em um *contexto físico* - dimensão externa; considera os elementos que fazem parte dessa situação de produção no espaço e tempo e pode ser definido pelos seguintes elementos: lugar da produção - o lugar físico em que o texto é produzido; o momento da produção – relacionado ao tempo da produção; o enunciador/locutor – a pessoa ou a máquina que produz fisicamente o texto na oralidade ou na escrita; o destinatário. Além do *contexto físico*, o autor apresenta a *formação social* na qual toda produção de texto se insere. Na *formação social de interação comunicativa* estão normas, regras, valores, crenças e tantos outros, como também o *mundo subjetivo*: o lugar social – de qual formação social e instituição o texto é produzido: escola, mídia, interação comercial etc.; a posição social do enunciador - o papel social que desempenha na interação; o papel social do interlocutor – o papel social atribuído ao receptor do texto, amigo, chefe etc.; e o objetivo da interação – do ponto de vista do enunciador e os efeitos que o texto pode produzir no destinatário.

Assim, os três elementos que constituem os gêneros (tema, forma composicional e estilo) são definidos pela situação de produção dos enunciados, isto é, não podem ser compreendidos fora da situação de comunicação social amarrada com a finalidade do gênero que vai ser usado, como a própria escolha de qual gênero utilizar, quem serão os interlocutores, o auditório social, qual suporte será utilizado para a veiculação, a apreciação valorativa do locutor a respeito do tema, dos interlocutores do seu discurso que vai definir, determinar os variados aspectos do se texto/discurso como o tema, estilo etc.

Cagliari (1999) diz que para entender o que se diz, ou o que se ouve, ou mesmo para produzir um texto o leitor utiliza seu conhecimento de mundo já adquirido. A verdadeira interpretação deve sempre visar a uma informação nova e não só responder questionários, perguntas só para ver se o interlocutor entendeu o que escutou ou o que leu. Porém, diz que a linguagem por si só não é lógica e completa de informações. O contexto nos auxilia em sua compreensão e ao mesmo tempo oferece limites. Um desses limites é a compreensão literal, o uso que se faz das palavras, um significado que se envolve em diversificado contexto linguístico, como o uso da palavra “manga” (de roupa, de fruta).

Assim todo enunciado precisa ser compreendido “dentro de um contexto linguístico de coesão, coerência, e, depois, referencial, ou seja, do mundo em que o texto se insere” (CAGLIARI, 1999, p.334). Diz ainda que não pode-se ficar no conteúdo de um texto, nas ideias do autor. Torna-se necessários outros conhecimentos para uma real percepção. Entender as peculiaridades que fazem que um gênero seja do jeito que é, é um exercício de compreensão que a escola precisa fazer. Determinados assuntos podem ser analisados, observando-se como vêm expressos em certos suportes, ou diferentes gêneros. “Linguisticamente, estudar as estruturas que dão forma a um texto é a melhor maneira de fazer uma interpretação de texto. Um texto tem estruturas semânticas e gramaticais (sintaxe, morfologia, fonologia etc.), além de estar inserido num contexto (pragmático, sociolinguística, etc.)” (CAGLIARI, 1999, p.327).

Bakhtin (2003) reforça a necessidade de recorremos ao contexto mais amplo na exploração dos discursos, dos sentidos: “Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem”. O autor diz:

nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas. Eles não tem analogias entre si” (p. 371).

Brait (2008, p. 10) considera que o pensamento de Bakhtin representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem. Acredita que o estudo desse teórico e do seu círculo motivou o nascimento de uma análise/teórica dialógica do discurso, cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários, como também, nas Ciências Humanas de modo geral.

De conformidade com Bakhtin (2003), como seres sociais, a todo o momento interpretamos, compreendemos e colocamos juízo de valor em nossas concepções. Assim, estamos cientes de que nunca daremos conta do todo, do real, apenas de um pequeno recorte, porque nossa interpretação nunca é completa, sempre há o novo: sentidos esquecidos, outros lembrados e alguns perdidos. Segundo Bakhtin (2003, p.378),

É impossível uma avaliação sem compreensão. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral. O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo. [...] O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade

de mudanças até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento.

Com apoio dos princípios desses teóricos, passaremos à discussão dos próximos capítulos, quais sejam: descrição dos procedimentos metodológicos e as respectivas análises, compreensão dos textos produzidos pelos alunos das séries iniciais na visão dialógica e interativa que Bakhtin apresenta acerca da linguagem.

CAPÍTULO 2

2.1 Os Procedimentos Metodológicos na Investigação da Prática de Ensino-Aprendizagem do Gênero de Divulgação Científica

O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. (BAKHTIN, 2003 p. 395).

A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos usados para se chegar à coleta de dados, o processo discursivo e linguístico desenvolvido na escola, o contexto pedagógico, as fontes de informações envolvidas, a descrição e análise dos dados. Descrevemos os passos e as condutas assumidos na busca de melhores possibilidades de realização desse trabalho com a linguagem, na tentativa de melhor compreender os princípios teóricos discutidos anteriormente. Aspiramos, outrossim, desvelar possibilidades de estabelecer elos entre tais princípios e trabalho com o gênero de DC, sendo este nosso principal objeto de apreciação e análise efetivado pelo aluno na construção escrita em sala de aula. Assim, nosso objetivo maior neste estudo é investigar o trabalho com o gênero de DC nas séries iniciais e verificar o aprendizado por meio das produções escritas dos alunos com o referido gênero.

O documento escrito selecionado para análise, o gênero de DC, construído pelo aluno, mais especificamente o texto expositivo, será melhor detalhado posteriormente. A análise das produções dos alunos foi baseada nas categorias levantadas por Bakhtin sobre os gêneros discursivos: conteúdo temático, estilo e construção composicional ligadas ao gênero de DC, levando em conta o que Faraco pontua “[...] gostaria de destacar que Bakhtin é um filósofo e não um cientista. O dialogismo não é, portanto, uma teoria científica, mas uma filosofia. Decorre daí que vamos encontrar nele um vasto modelo conceitual, mas não um modelo analítico” (FARACO, 2008, p. 43). Acrescenta ainda que, se quisermos um modelo analítico, teremos de construí-lo por meio da transposição da filosofia bakhtiniana para o modelo científico.

2.2 Pesquisa Qualitativa

A procura por um caminho metodológico na investigação levou-nos a fazer a opção pela *pesquisa qualitativa* cujas características foram descritas na introdução deste trabalho. A escolha por esta tipologia é em razão do trabalho que se efetivou da relação da pesquisadora com a situação estudada, as aulas de Língua Portuguesa, ou seja, a participação do aluno nesse ensino, nessa disciplina, a interação direta com as professoras, o planejamento, o refletir coletivamente sobre cada atividade, cada passo construído. E mais: o tentar compreender, explicar, descrever acerca do aprendizado, a coleta dos dados, neste caso, os textos escritos expositivos de divulgação científica construídos pelo aluno no processo de sala de aula.

De acordo com Minayo (2004, p. 21- 23), a pesquisa qualitativa está ligada a questões muito particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificado porque trata do universo de significados, das ações e relações humanas com seus valores, motivos, aspirações, crenças e atitudes. O significado é o conceito central da investigação qualitativa. Assim entendendo, essa abordagem só faz sentido por meio da descrição, comentários e tratamento objetivo do pesquisador da realidade social vivenciada. Neste caso, implica compreender, teorizar sobre os dados, explicar a relação como um todo, enfim, desvelar o processo de aprendizado do gênero de DC em sala de aula de um colégio público. Para Franco (2005), nessa modalidade de pesquisa, as descobertas devem ter relevância teórica, isto é, as informações não podem ser apenas descritivas, mas ancoradas em teorias. “Assim, toda a análise do conteúdo implica comparações contextuais” (p. 16).

Chizzotti (2001) diz que, em geral, os pesquisadores que utilizam a pesquisa qualitativa se opõem aos paradigmas das ciências da natureza que legitimam seus conhecimentos com modelos estritamente experimentais, e utilizam técnicas de mensuração por processos quantificáveis. Afirmam que as ciências humanas têm sua especificidade: o estudo do comportamento humano e social que faz delas ciências específicas, com metodologia própria. Esses cientistas optam pela descrição do homem em um dado momento, em certa cultura, apreendem os dados e acontecimentos no contexto em que ocorrem, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Acrescenta o autor que o conhecimento produzido

não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2001, p.79).

Nessa perspectiva, as produções escritas das crianças não são dados vazios, mas textos dinâmicos e embutidos de valores, anseios decorrentes das diversas interações sociais que a criança estabelece com o mundo real. Além do mais, nessa abordagem entendemos que tudo que faz parte da situação da investigação - os detalhes, o contexto maior - são dados importantes para esclarecer o objeto de estudo e fundamentar as análises posteriores.

Vários instrumentos serviram de apoio para melhor compreensão desse processo realizado em parceria, pela pesquisadora com as professoras de Língua Portuguesa que atuaram nas séries pesquisadas. Várias foram as atividades, tais como: releitura dos apontamentos dos encontros informais, estudos, planejamentos realizados pessoalmente, diálogos constantes pelos telefones e por e-mail, escolha dos materiais pedagógicos, construção das atividades didáticas com seus respectivos enunciados, discussão do plano de curso da disciplina e do projeto de ensino da subárea de Língua Portuguesa: *Falando, ouvindo, lendo e escrevendo o mundo: a Língua Portuguesa no ensino Básico do CEPAE/UFMG*, relacionada às produções dos alunos em sala de sala. Cruzar todos esses dados, relacionar e tentar compreender esse longo percurso de investigação foi um dos objetivos deste trabalho com a linguagem escrita.

As mensagens dos textos escritos produzidos pelos alunos possibilitaram idas e voltas ao material para novas reflexões, inferência, verificação e interpretação das informações contidas neles. Assim, a análise privilegiou as “falas” das pessoas, a mensagem do discurso, “o querer dizer”. Ao analisar as construções com o texto escrito de DC, mais especificamente o texto expositivo, a ideologia, os valores, a condição contextual de sua produção não puderam ser ignorados. Ao contrário, foram conhecidos e debatidos para compreensão de um todo significativo. Franco (2005) assim clarifica sobre as condições contextuais de seus produtores e o papel da linguagem:

Condições contextuais [...] envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas

mensagens socialmente construídas, via *objetivação* do discurso [...] e dialético da Consciência (FRANCO, 2005, p.14).

Pensando na mensagem, na comunicação escrita realizada pelo aluno por meio de suas produções com o gênero de DC, voltamos à visão de Bakhtin (2003) sobre o papel ideológico que a linguagem desempenha e o entendimento de que ela não é simplesmente comunicação. A linguagem não é neutra, é constitutiva do sujeito, é dialógica e traz em si as vozes sociais e históricas que a compõem. A palavra é um instrumento pelo qual a consciência se manifesta, funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, acrescenta o autor. Os enunciados refletem a ideologia dos diferentes campos ou esferas de atividades humanas de onde foram produzidos com os seus tipos relativamente estáveis de enunciado que são os gêneros textuais.

De conformidade com Franco (2005), uma concepção formalista da linguagem atribuiu um valor exagerado às palavras e as associações entre elas, negligenciando-se os aspectos semânticos. “Todavia, a semântica, assim excluída, é justamente o pão cotidiano da análise do conteúdo” (p.14-15). A autora define a semântica não apenas como estudo da língua, em geral, mas, como a busca descritiva, analítica do sentido que as pessoas atribuem às mensagens verbais ou simbólicas. Dessa forma, o sentido tem um significado pessoal que se revela a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais contextualizadas; assume conotação diferenciada de pessoa para pessoa, como ser social distinguida.

Neste estudo, valemo-nos do pensamento de Franco para exemplificar a compreensão e a investigação no universo escolar, interesse do nosso experimento. Assim, falar em retenção escolar pode ser um assunto pouco significativo para a maioria das pessoas, mas não para a criança que a recebe e que chega ao desespero de dividir a notícia com familiares exigentes. Muitas chegam até a receber punições pelo fraco desempenho escolar. Tal situação torna-se bastante negativa para ela. O sentido assume, pois, para cada criança uma conotação caracterizada e individualizada.

2.3 O Contexto da Pesquisa

2.3.1 O Local da Pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE, anteriormente denominado colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Goiás. O CEPAE é uma unidade acadêmica que atua nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Atende ao ensino fundamental, médio e pós-graduação *lato sensu*. É também campo de estágio para alunos das diversas licenciaturas e de outros cursos da UFG, bem como local de investigação pedagógica de outras instituições públicas e particulares.

As informações que se seguem são referentes ao CEPAE e apoiaram-se no Projeto Político Pedagógico (2002/2007) desta unidade.

O CEPAE possui 700 alunos no Ensino Básico, sendo 280 na Primeira Fase do Ensino Fundamental (1° ao 5° anos), 240 na segunda Fase do Ensino Fundamental (6° ao 9° anos), e 180 no Ensino Médio (1° a 3° séries). Na pós-graduação *Lato Sensu*, em nível de Especialização: Curso de Especialização em ensino de Ciências, 30 alunos e Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental 130 alunos, também na versão a distância; e Curso de Especialização em Metodologia da Arte de Contar Histórias Aplicadas à Educação, 30 alunos.

2.3.2 Funcionamento do Colégio

O trabalho pedagógico do CEPAE se organiza em áreas de conhecimentos. Há um coordenador pedagógico da Primeira Fase que trabalha com os coordenadores das subáreas, com os coordenadores de classe e com o conjunto de professores desse ciclo, a fim de resguardar as especificidades da fase. As reuniões de caráter pedagógico e administrativo acontecem mensalmente nas subáreas. Todo o grupo se reúne periodicamente para reunião da fase e dos planejamentos interdisciplinares da série. Cada professor (a) participa de uma subárea de conhecimento, de ensino. Cada área - Ciências Humanas e Filosofia; Ciências da Natureza e Matemática e Comunicação - é composta por subáreas. Nestas se concentram as discussões pedagógicas relacionadas ao ensino. Os professores de Língua Portuguesa participam da área de Comunicação. Não há professor único nas séries. Assim, desde o 1° ano

os alunos têm vários professores. No 1º e 2º anos, levando-se em conta a idade das crianças, os professores, em sua maioria são pedagogos; assumem várias disciplinas, diminuindo assim a quantidade de professores por turma. Porém, nos 3º, 4º e 5º anos os professores se dedicam a uma só disciplina. Acredita-se que essa forma de organização favoreça a um melhor trabalho pedagógico porque beneficia o aprofundamento em uma área de conhecimento, oportuniza um trabalho de pesquisa e estudo ao professor, já que, anteriormente, os professores da primeira fase, pedagogos, em sua maioria, assumiam cinco disciplinas em sala de aula: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

A coordenação de classe na Primeira Fase do Ensino Fundamental é exercida por um professor da turma que desenvolve atividades com o intuito de trabalhar as dificuldades apresentadas. Em geral, tais atividades são voltadas para temas pedagógicos, éticos e de relações humanas.

O setor de apoio à ação pedagógica constitui-se da área técnico-administrativa e tem por finalidade dar suporte ao trabalho docente e discente e é constituído pela equipe de serviço social, de psicologia e da biblioteca.

2.3.3 Os Participantes Envolvidos na Pesquisa e a Sala de Aula

A opção pelos 4º anos/2008 e 5ºanos /2009 anos do ensino fundamental se deu, em primeiro lugar, em função da proposta curricular, porque o gênero de divulgação científica/texto expositivo faz parte dos conteúdos curriculares programados destes anos, conforme o documento oficial do Projeto de Ensino de Língua Portuguesa do CEPAE/UFG (2008, 2009). Levamos em conta também a disposição e o interesse demonstrado pelas duas professoras que atuavam nas turmas em participarem da investigação. Elas ministravam a disciplina de Língua Portuguesa.

O 4º ano/2008 era constituído de duas turmas A e B. A professora de Língua Portuguesa participou da investigação tem formação em curso de Pedagogia/FE/UFG e é especialista em Português/FL/UFG. Ela integrou esta pesquisa durante o segundo semestre de 2008. Tinha conhecimentos teóricos a respeito dos gêneros do discurso e fez parte de projetos de pesquisas e estudos sobre o mesmo tema.

O 5º ano/2009 também era composto das turmas A e B. A professora de Língua Portuguesa das duas turmas que fizeram parte da pesquisa no segundo semestre de 2009, contratada pelo CEPAE como professora substituta, com formação em Letras/FL/UFG, também participou de projetos de extensão e do grupo de estudos sobre gêneros discursivos; anteriormente foi monitora e estagiária do colégio. Ela deu continuidade à experiência iniciada com a profª. do 4º ano/2008, seguindo o mesmo grupo de alunos no segundo semestre de 2009.

Na sala de aula do 4º/2008 e 5º/2009 havia sete professores em cada turma, professores que atuaram nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e revezamento nas disciplinas de Música e Artes. Assim os alunos do 4º ano/2008 tiveram Artes e no 5º ano/ 2009 tiveram Música.

O ingresso do aluno no CEPAE é viabilizado por processo de sorteio com distribuição igualitária das vagas entre os interessados e por isso apresenta variações de ordem econômico-social, com maior incidência na classe social de baixa renda. O contexto socioeconômico-cultural dos alunos que participaram da investigação era bastante diferenciado.

A investigação se realizou em duas etapas, porém com os mesmos alunos. A *primeira etapa* da pesquisa ocorreu com o 4º ano no segundo semestre de 2008, alunos com idade entre nove e dez anos, em duas salas de aula, totalizando 57 alunos. A *segunda etapa* da investigação se deu no 5º ano de 2009, com alunos entre 10 e 11 anos, envolveu só as crianças que tinham participado da pesquisa no ano anterior, na primeira etapa da investigação. No grupo do 5º ano de 2009 havia somente 51 alunos dos 200 que haviam participado do 4º ano na mesma instituição. Dos 57 alunos que iniciaram a pesquisa, algumas crianças pediram transferência e outras foram retidas na série.

Nas salas de aula do 5º ano de 2009 havia outros alunos que foram retidos no ano anterior ou vieram de outros colégios, porém o material escrito deles não foi selecionado para a investigação. Desse modo, nesta pesquisa qualitativa de caráter longitudinal só foi considerado o material textual escrito de 51 alunos no 5º ano.

2.4 A pesquisa e os Temas Trabalhados

Como já descrito anteriormente, o gênero de divulgação científica é um dos mais utilizados pelos professores nas diversas disciplinas escolares e é de grande interesse de

investigação pela pesquisadora. Observa-se na prática escolar que é um gênero pouco estudado pelos professores das séries iniciais.

As aulas do CEPAE dos anos letivos de 2008 e 2009, nas quais realizamos a investigação, iniciaram na segunda quinzena de fevereiro e terminaram na primeira semana de dezembro.

A *primeira etapa* da investigação foi desenvolvida no 4º ano em duas escalas (dois bimestres), no período de 18 de agosto até a primeira semana de dezembro de 2008. E a *segunda etapa* da pesquisa do 5º ano de 2009 ocorreu em uma escala (um bimestre), de 06 de outubro até a primeira semana de dezembro. A investigação do 4º ano /2008 e 5º ano/2009 ocorreu no 2º semestre.

A pesquisa do 4º ano só foi conduzida para o segundo semestre de 2008 devido à participação da turma em um concurso de poesia da Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Os primeiros textos da pesquisa já estavam sendo lidos e debatidos com os alunos quando foi solicitada a presença deles nesse evento pedagógico. O tema *água* se deu em função da parceria com a professora de Ciências, tema do conteúdo curricular dessa disciplina.

No 5º ano/2009, a escolha pelo segundo semestre foi devido à conversa entre pesquisadora e professora levando em conta os alunos novatos e retidos que não tinham participado da primeira etapa da investigação; o pouco tempo para organização das atividades em parceria se deu em função das férias escolares e do interesse da professora em começar pelos gêneros biografia e autobiografia, referentes à narrativa, considerados mais instigantes para o início do ano, principalmente para os alunos novatos que poderiam conhecer melhor seus colegas pela autobiografia. O tema da pesquisa ocorreu por solicitação da pesquisadora para que fosse escolhido por ocasião do planejamento mensal dos professores da série; assim, o professor de História sugeriu *A influência da cultura africana na cultura brasileira*, sendo prontamente acatado pelos professores como um trabalho em parceria, dialógico. Todos os professores tinham conhecimento da investigação realizada nas aulas de Língua Portuguesa; como combinado no planejamento coletivo, colaboraram plenamente enviando os textos trabalhados em suas disciplinas para que a professora pudesse realizar um trabalho diferenciado como as características constitutivas do gênero de divulgação científica, além de outros, fundamentados em Bakhtin (1995, 2003), os quais serão descritos com mais detalhes no capítulo 3.

2.4.1 O Trabalho em Parceria, o Diálogo Entre os Professores

O trabalho em parceria com os professores que atuaram no 4º ano/2008 e no 5º ano/2009 foram realizados de maneira dialógica/interdisciplinar. Conforme Japiassu (1976), interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas que se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas através da pesquisa (para mudança social). A partir de um tema central, procurou-se trabalhar com Unidades temáticas de ensino que possibilitam a organização e a construção de novos conhecimentos, integrando, quando possível, todas as disciplinas e oferecendo aos alunos um trabalho mais significativo e globalizado. Acreditamos que a integração das disciplinas, porém buscando novos conhecimentos no interior de um ensino interdisciplinar, possibilita as relações interativas do processo comunicativo, ou seja, a troca entre indivíduos, o próprio dialogismo.

O planejamento interdisciplinar consiste em trabalhar o saber em conjunto. Desse ponto de vista, há que se priorizarem ações, como: o ato de compartilhamento, discussão, planejamento, integração das pessoas, troca de opiniões, espírito de colaboração, pesquisa, análise, reflexão em uma visão dialética, parceria, inclusive, em relação aos alunos, bem como diálogo interno entre as disciplinas e seus representantes. A construção desse novo conhecimento acontece a partir das trocas, das interações. Nessa parceria humana, a troca se faz igual.

A escola é organizada em diferentes disciplinas, como forma de trabalhar o conhecimento produzido pela humanidade. Sem um elo, o saber foi sendo trabalhado de modo fragmentado e o aluno, desde o início, foi encontrando dificuldades em estabelecer relações e em ter uma visão do todo. A ausência de uma visão integrada do conhecimento interfere na relação que o aluno faz do saber produzido na escola com seu contexto social (MOULIN & BEZERRA, 1997).

Por causa da especialidade do conhecimento, o saber das diferentes ciências foi se modificando, se especializando. A busca pela unidade do saber se faz necessária com a construção dialética entre teoria e prática. Cada disciplina mantém o seu objeto de estudo, sua identidade, porém sem perder a visão do todo. A interdisciplinaridade favorece ao aluno melhor compreensão do todo, possibilidade de relacionar as partes com o todo do processo do conhecimento; e isso irá repercutir positivamente em sua formação de homem total, reflexivo e crítico. Ninguém pode ter o domínio de todas as áreas do conhecimento; necessário se torna

ter a visão das partes, mas sem perder a visão global, total e sempre com revisão teórica ligada à própria prática, esquivando-se assim da justaposição de conteúdos.

2.5 Avaliação Diagnóstica

A *avaliação diagnóstica* é uma avaliação prévia da turma de suas produções escritas, no início do processo, antes da intervenção, para saber o nível de conhecimento em que se encontravam em relação ao gênero de DC, como também informações sobre o domínio da escrita padrão e da compreensão em relação à leitura. Atividades com esse objetivo foram realizadas em nossa investigação com o 4º ano/2008 e com o 5ºano/ 2009, os quais descrevemos no capítulo 3.

2.6 O Texto Expositivo, a Divulgação Científica e o Eixo Expor

Salientamos a necessidade de alguns esclarecimentos em relação a algumas nomenclaturas usadas, levando em conta que o gênero lido pelo aluno nessa investigação foi o texto produzido pela mídia, em revistas especializadas, algumas direcionadas para crianças. Em geral, nessa fase de aprendizagem o aluno ainda não consegue contemplar, em suas produções escritas, as complexas exigências de uma composição estrutural com seus particulares recursos de linguagem, como os artigos de divulgação científica que leram e que foram escritos por cientistas, estudiosos ou jornalistas. Solicitamos que os alunos escrevessem textos expositivos e não artigos.

O aluno construiu, na escrita, textos expositivo/informativo no contexto da sala de aula e sem interferência direta da professora ou dos colegas no momento da produção. A professora não apontou mudanças ou sugestões na produção naquele momento, mas sim em outros, pois até versões do texto foram realizadas. Os alunos tinham conhecimento que as produções seriam recolhidas pela professora. Tanto a DC como o texto expositivo divulga conhecimento científico, acessível para um leitor leigo no assunto. São gêneros que expõem certo tema para depois explicá-lo com procedimentos discursivos variados, de forma compreensível. Esses textos são também conhecidos como informativos. O texto expositivo é mais amplo, e implica expor, informar para depois explicar e descrever.

O texto expositivo é um termo muito usado no ambiente escolar, traz as diferentes divulgações científicas. Na opinião de Rojo (2010), estudiosa do assunto, e em mensagem que

nos foi enviada por e-mail em 29/05/2010, o texto expositivo é a maneira de a teoria textual designar a divulgação da ciência na esfera escolar.

O texto expositivo está inserido no grupo da DC. Em nosso trabalho didático apresentado aos alunos utilizamos produção de Coll & Teberoskye (2000) onde o termo usado não era DC e sim texto expositivo. Esses textos/discursos divulgam aspectos da realidade, dos acontecimentos sociais, descrevem, expõem conhecimentos científicos e informações de fatos, divulgam informações, utilizam descrições, explicações, argumentações e apresentam esclarecimentos com ilustrações e exemplos; são constituídos de discurso do eixo expor. Os textos/discursos que assim se emolduram apresentam características de discurso e de linguística semelhantes porque é o motivo que leva à produção do discurso nas suas diferentes esferas comunicativas. Assim, conforme os interlocutores, o suporte, a própria finalidade, a situação do contexto sofrerão alterações em sua composição, apesar das características de funcionamento semelhantes. “O texto expositivo é um texto que dá uma explicação sobre um assunto” (COLL, TEBEROSKY, 2000).

Além do exposto, levantamos ainda alguns pontos essenciais sobre o nosso trabalho com a DC. Como colocado anteriormente a DC abrange um variado tipo de textos que divulgam temas ligados à ciência e à tecnologia, desde um simples panfleto a um artigo. Dolz e Schneuwly (2004) organizaram progressões por meio de agrupamentos dos gêneros com os eixos: narrar, relatar, argumentar, descrever ações e expor, como meios de ensino, da expressão oral e escrita visando à aprendizagem escolar. Nesses agrupamentos, o gênero de DC relaciona-se ao eixo expor. Esses pesquisadores desenvolvem estudos sobre os gêneros como instrumentos semióticos complexos. Acreditam que os gêneros, iguais aos signos, são instrumentos mediadores para o desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo, as quais, sendo apropriadas, desenvolvem novas funções mentais e reformulam as existentes.

A perspectiva defendida pelos autores é a de trabalhar os gêneros do discurso com ampliação do conceito bakhtiniano que, ao ser transposto para a prática escolar, amplia a visão do trabalho didático com os gêneros extrapolando a ênfase dada às narrativas, principalmente nessas séries iniciais; nessas séries alguns tipos ficam marginalizados por falta de conhecimento do professor, como também em consequência dos livros didáticos que priorizam os gêneros literários. A concepção desses estudiosos é a de que comunicar-se oralmente e por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente como objetivo de melhorar uma determinada prática de linguagem no trabalho escolar por meio de gêneros.

O texto expositivo é um termo muito usado no ambiente escolar, é mais amplo e traz as diferentes divulgações científicas. Na opinião de Rojo (2010), em mensagem enviada por meio de e-mail à pesquisadora em 29/05/2010, o texto expositivo é a maneira de a teoria textual designar a divulgação da ciência na esfera escolar. Essa modalidade está inserida no grupo DC. Em nosso trabalho didático apresentado aos alunos, utilizamos produção de Coll & Teberosky (2000) em que o termo utilizado não era DC e sim texto expositivo. Esses discursos divulgam aspectos da realidade, dos acontecimentos sociais, particularmente informações; utilizam descrições, explicações, argumentações e apresentam esclarecimentos com ilustrações e exemplos; são constituídos de discurso do eixo expor. Os textos/discursos que se emolduram nessa perspectiva apresentam características de discurso e de linguística semelhantes. O motivo é que leva à produção do discurso nas suas diferentes esferas comunicativas. Assim, conforme os interlocutores, o suporte, a própria finalidade, a situação do contexto, eles sofrerão alterações em sua composição, apesar das características de funcionamento semelhantes. “O texto expositivo é um texto que dá uma explicação sobre um assunto” (COLL, TEBEROSKY, 2000). Sintetizando: podemos dizer que os textos expositivos são também conhecidos como informativos, além de sua função informativa trazem também explicações, descrições e acrescentam exemplos entre outras características.

Neste estudo, em particular, trabalhamos com os gêneros do eixo expor, como detalhado a seguir. Dolz e Schneuwly (2004) colocam que o eixo Expor, é constituído pelos gêneros que têm proximidade e características similares. Os textos desse eixo apresentam construção de discurso e de linguística interna semelhantes, como: o discurso da ciência, do jornalismo, do texto informativo, do texto expositivo, o discurso didático, dissertativo, de divulgação científica e outros mais referentes aos conhecimentos construídos pela ciência, cultura, tecnologia; trata de assuntos próprios das diferentes áreas do conhecimento como Ciências da Natureza, Ciências Sociais etc. O objetivo é levar ao leitor que os conhecimentos e descobertas em geral estão no eixo expor, como também os discursos da ciência, do jornalismo, do texto informativo, expositivo, dissertativo, divulgação científica e outros mais.

Como mencionado, Schneuwly e Dolz consideram o gênero um (mega) instrumento de mediação, de agir, estratégia material de trabalho para o ensino da textualidade nas situações de linguagem. Os estudiosos percebem que os agrupamentos propostos não são estanques uns com relação aos outros e que não se torna possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos. Sugerem assim determinados gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e que poderiam definir as capacidades de linguagens globais em relação às tipologias existentes por meio das afinidades; desse modo, seriam indicados para um trabalho didático. Observam que não há capacidades de produção de

linguagem que atravessam todos os diferentes agrupamentos; logo, sugerem a possibilidade de transferência, os transgrupos. Assim concluem:

A própria diversidade de gêneros, seu número muito grande, sua impossibilidade de sistematização impedem-nos, pois, de tomá-los como unidade de base para pensarmos uma progressão. Não há eixo de continuidade que permitiria pensar a construção de capacidades, senão aquele de dominar cada vez melhor um gênero, e outro e, por meio deles, a arte de escrever em geral [...] (SCHNEUWLY & DOLZ 2004, p. 57).

A nosso ver, são pertinentes as contribuições desses autores para a atividade escolar com os agrupamentos dos gêneros, especialmente nesta investigação em que utilizamos os gêneros do eixo Expor. Assim, ao tomarmos um eixo como o do expor para um trabalho pedagógico, oferecemos um trabalho mais sistematizado e amplo porque podemos trabalhar com vários tipos de texto, porém levando em conta o suporte, destinatário e finalidade e outras singularidades, já que uma história em quadrinhos com orientações sobre a dengue é bem diferente de um artigo sobre o mesmo assunto. Pela descrição realizada por Dolz e Schneuwly (2004) por meio do eixo expor realiza-se a apresentação textual de diferentes formas de transmissão e construção de saberes no agrupamento para expressão oral e escrita nos domínios sociais de comunicação.

2.7 O Objeto de Estudo, as Categorias e a Coleta dos Dados

O objeto de estudo e de análise é o gênero expositivo/informativo que faz parte do grupo textual de divulgação científica construído pelo aluno no contexto de sala de aula com a finalidade de verificação do processo ensino/aprendizagem, como também para o direcionamento das atividades pedagógicas das aulas de Português. Esses exemplares do gênero expositivo – nosso objeto de estudo – foram colocados no portfólio dos alunos pelas professoras para organização dos trabalhos escritos. São gêneros que divulgam, expõem conhecimentos, são ricos em sequências explicativas e fornecem informações científicas para “o outro”. Os textos foram coletados pelas professoras, em situação comum de sala de aula, depois de variados procedimentos didáticos, conforme o planejamento realizado anteriormente por elas. A quantidade de produções ficou a critério da própria professora, conforme o foco dos assuntos discutidos e as atividades didáticas realizadas que serão descritas no capítulo três.

Todos os textos trabalhados geraram produção na oralidade e na escrita, porém só algumas produções foram coletadas pelas professoras para o portfólio. Na atividade pedida e colhida era solicitado ao aluno uma produção textual completa, com introdução, desenvolvimento e conclusão, o todo da parte textual, do gênero expositivo/informativo sobre um tema em destaque, ou seja, a representação de uma etapa concluída do trabalho pedagógico.

Esclarecemos ainda que, durante o tempo da investigação, as professoras recolheram no portfólio narrativas escritas pelo aluno. Os alunos construíram produções escritas regularmente e com frequência. O conceito (nota) não era dado em cada produção, mas no todo, em relação ao aprendizado de forma geral. As professoras ofereceram as orientações básicas iniciais, interferiram nas primeiras versões dos textos, no momento da escrita, e não nas últimas por necessidade de verificação do aprendizado. Na última versão o aluno era orientado para fazer uma produção individual, sem participação ou colaboração do colega ao lado, visto que se sentam em duplas, sendo unicamente responsável por sua produção. Gui, por demonstrar mais dificuldade na escrita formal, teve sempre a mediação, interferência direta das professoras nas primeiras versões.

A coletânea de textos produzidos pelos alunos e recolhida no portfólio de cada aluno compreende doze textos no 4º ano/2008 e, no 5º ano/2009, oito textos, incluindo-se as versões. A data da atividade realizada corresponde à turma da qual Gui participava à época: 4º ano A/2008 e 5º ano A/2009. O título foi construído livremente por cada aluno.

As produções dos alunos foram apreciadas conforme as categorias de gênero levantadas por Bakhtin (2003): unidade temática, estilo e construção composicional. Como já discorrido anteriormente, os gêneros para esse autor são espécies relativamente estáveis de enunciados do ponto de vista temático, composicional e estilístico construído historicamente e culturalmente pela atividade do sujeito e tem implícitas a finalidade e as especificidades das esferas das atividades humanas, que ocorrem em situações de uso real da linguagem. Fortalecendo essa idéia, Bakhtin (2003, p. 293) diz ainda que o gênero não é uma forma da língua, mas de enunciado, como unidade de comunicação do discurso, e que determinado gênero está ligado a certas palavras e a tema típico dentro de uma situação social.

Seguem-se os títulos e respectivas datas das produções solicitadas pelas professoras de Língua Portuguesa, com as respectivas orientações, durante todo o período da investigação no 4º ano/2008 e no 5º ano/2009:

4º ano /2008 - Tema: Água

- O texto expositivo/informativo (15 e 22/9);
- A água (24 e 29 /9);
- Defensor da água (12/11);
- Piracema (19/11);
- Escreva um texto informativo/expositivo sobre a água, a partir dos textos que foram explorados (24/11);
- A partir dos textos estudados sobre água, escreva um texto informativo/expositivo (26/11);
- 1- Nesta escala, estudamos o gênero informativo/expositivo (divulgação científica) sobre o tema Água. Durante a leitura e a escrita desse tipo de texto, quais são as características que você observou? 2- Explique o que você entendeu por: introdução, desenvolvimento, conclusão, indicadores tipográficos, marcadores linguísticos, resumo de um texto (01 e 2/12);
ÁGUA, título livre (01/12).
- Durante a 4ª escala você produziu textos informativos/expositivos sobre o tema Água. Conte em detalhes como você conseguiu escrever um texto desse tipo e o que você precisou para escrevê-lo (03 /12);

5º ano /2009 -Tema: A influência da cultura africana na cultura brasileira

- A influência da cultura africana na cultura brasileira (06 /10);
- A resistência dos escravos em Goiás (27 e 29/10);
- A capoeira (6 e 13/11);
- O quilombo dos Palmares (19/11 e 03/12);
- A presença afro-brasileira na nossa alimentação (03/12).

Das atividades recolhidas no portfólio selecionamos, aleatoriamente, quatro produções escritas por Gui para apreciação e análise em nossa investigação: duas do 4º ano/2008 e duas do 5º ano/2009 com os respectivos enunciados. As apreciações e análises dessas produções fazem parte do capítulo três:

- 4º ano/2008: O texto expositivo/informativo (22/9/2008); Escreva um texto informativo/expositivo sobre a água, a partir dos textos que foram explorados (24/11/2008).
- 5º ano/2009: A capoeira (13/11/2009); O quilombo dos Palmares (03/12/2009).

Apesar de o objeto ser a produção textual do aluno no grupo do gênero de divulgação científica, como materialidade linguística, não o vemos como resultado final, apenas parte do todo processo vivenciado foi fruto de uma trajetória longitudinal. Na aprendizagem não ensinamos o resultado; o envolvimento, a preocupação é com o processo. Pretende-se o resultado, mas em função de um procedimento trabalhado. O texto escrito do aluno é apenas um fragmento do todo vivenciado, das experiências, influências da escola, da família, da leitura do mundo em geral e do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. O todo é feito das partes e cada parte tem uma parcela do todo vivido.

2.8 O fazer pedagógico

A seleção dos gêneros utilizados em salas de aula que deram o suporte de leitura e os enunciados das atividades foi elaborada pelas professoras de Língua Portuguesa e por nós (pesquisadora). Foram debatidos, dialogados com os alunos, no 4º ano/2008 12 textos de DC, os quais se encontram nos seguintes APÊNDICES: B – C – D – E – F – G – H – I – J – K – L – M.

No 5º ano/2009, foram trabalhados 11 textos, os quais constam nos seguintes APÊNDICES: O – P – Q – R – S – T – U – V – W – X – Y.

A investigação foi direcionada para o Gênero de DC/expositivo, conteúdo didático que faz parte do Plano de Curso dessas séries e do Projeto de Ensino da Língua Portuguesa do CEPAE (2008/2009).

As atividades realizadas com os gêneros de DC apresentados anteriormente serão descritas no capítulo três. Utilizamos vários textos da Revista Ciências Hoje das crianças (CHC): “[...] a SBPC define a revista Ciências Hoje como de divulgação científica” (ZAMBONI, 2001, p. 48). A revista Ciências Hoje das crianças (CHC) é uma publicação da Sociedade Brasileira para o Progresso das Ciências (SBPC), editada desde a década de

oitenta, objetivando a divulgação do conhecimento científico. A SBPC foi fundada em 1948, voltada principalmente para a defesa do avanço científico e tecnológico, e do desenvolvimento educacional e cultural do Brasil; reúne representantes de todas as áreas das ciências. A CHC é a única revista de divulgação científica para crianças escrita por pesquisadores, tem caráter multidisciplinar, uma linguagem acessível com diversos recursos linguísticos que facilitam uma melhor compreensão por parte das crianças e pode ser um material de apoio no trabalho em sala de aula. É uma publicação também distribuída na rede pública do Brasil por intermédio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). A própria revista (CHC) se define como revista de divulgação científica para crianças.

É importante lembrar que o trabalho com gênero tem que levar em conta a idade do aluno e seu processo do domínio da leitura e da escrita; então, algumas adaptações no trabalho com o gênero foram realizadas para atender as singularidades dos alunos.

Bakhtin (2003) diz que o uso da língua se realiza em forma de enunciados/textos e que o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva. Assim, a produção do aluno, o “querer dizer”, o seu enunciado escrito é o reflexo de um trabalho pedagógico, mas que também extrapola a sala de aula, porque cada um traz suas próprias experiências, os significados que são reelaborados de maneira diferente para cada sujeito. Além do mais, a produção escrita não consegue mostrar o todo, dizer tudo. “O mundo tem um sentido” (BAKHTIN, 2003, p. 398). É o sentido que o sujeito capta e transforma em palavras, assim tem a perspectiva de cada um, porém ainda é incompleta porque a linguagem não dá conta de dizer “tudo”, ela nunca se fecha, não é absoluta. O sujeito está sempre contrapondo sobre o que pensa e o que o outro pensa. Cada experiência é única, singular e os sentidos mudam; são criados pelos inúmeros contextos vivenciados. Bakhtin (2003) assegura que

‘essas palavras alheias’ são reelaboradas dialogicamente em ‘minhas – alheias palavras’ com o auxílio de outras ‘palavras alheias’ (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspás), já de índole criadora. p. 402).

O texto - impresso, manuscrito ou oral - gravado não se equipara a toda obra em seu conjunto [...]. A obra é integrada também pelo seu necessário contexto extratextual (p. 406).

Como não temos o controle, resta-nos fortalecer os desafios, pois o domínio da leitura e da escrita são processos complexos que só acontecem pela vivência, não de competências isoladas, dependem de um todo.

As atividades ligadas à leitura dos gêneros de DC e a construção de gênero expositivo/informativo como componente da DC geraram debates e discussões voltadas para os mais variados aspectos. As categorias de análise que serão observadas nos textos construídos pelo aluno foram baseadas nos elementos que compõem o gênero, segundo Bakhtin (2003): conteúdo temático, estilo, construção composicional do gênero do discurso.

Alguns pontos foram destacados: no *conteúdo temático* os assuntos são ligados à Ciência, à tecnologia e ao próprio cotidiano. Realizam-se inferências sobre os assuntos, o sentido construído, os diálogos com outros textos. Percebe-se também que a escolha do assunto e as formas de apresentação correspondem às expectativas do público; existem diferentes maneiras de motivar a leitura pelo leitor. O *estilo* está relacionado ao próprio gênero em seu uso social, como também pelas escolhas verbais e extraverbais do autor principalmente em função da finalidade e do locutor; o exame *da construção composicional* nos dá oportunidade de verificar as características, a organização do gênero.

2.9 Alguns Procedimentos Pedagógicos Utilizados na Investigação no 4º Ano/2008 E No 5º Ano/2009

O *planejamento mensal da série* foi realizado regularmente com todos os professores envolvidos.

Sabemos que *situações e interlocutores reais* motivam a construção da escrita pelo aluno. Algumas atividades visaram a esse objetivo como investigações, pesquisas realizadas pelos alunos em grupo ou individualmente com elaboração de cartazes e textos escritos que depois foram afixados às paredes da sala ou dos corredores. Mural na sala com as descobertas que faziam sobre o gênero de divulgação científica, sendo os interlocutores os outros professores e colegas e outros mais citados na descrição das atividades executadas no capítulo três.

Os alunos foram incentivados a realizarem *o resumo* do texto e dos parágrafos. “Quando se está produzindo um resumo de um texto, o aluno é obrigado a compreendê-lo mais do que quando apenas o lê. Precisa explicitar aquilo a que se refere e usa a escrita para organizar o que entendeu, precisa voltar ao texto” (GENTILE- Nova Escola- setembro de 1996). Devemos ficar atentos para o resumo, e ele só deve ser realizado depois que os alunos o entenderam. O texto ao ser resumido já é outro gênero, diferente da forma e da singularidade dada pelo autor; tudo isso é bastante complexo no aprendizado das séries iniciais.

O *resumo do texto* e a síntese dos parágrafos foram estratégias de uso sistemático nesta investigação com os textos de DC. Em algumas ocasiões, verificamos que os alunos os construíam de prazeroso, devido à independência com que conseguiram realizar essa atividade, independente do grau de leitura e escrita que tinham, pois o texto de apoio estava presente para auxiliá-los. No trabalho com o *resumo*, os alunos se sentiram aptos a realizá-lo, pois a discussão oral e o debate servem como mediadores para uma leitura compreensiva do assunto; mesmo aqueles que se encontram no processo inicial e ainda decodificam na leitura e na escrita, podem realizar a atividade pedida e perceber o sentido e a contextualização do assunto por dedução; a consulta ao texto facilitava a execução.

Os alunos foram orientados a observarem que o resumo que faziam era do texto expositivo/informativo e teriam que obedecer às características desse tipo de texto, bem como se reportarem à organização dada pelo autor; precisavam verificar quais informações eram básicas sobre determinado assunto e não deviam ser suprimidas. Foi colocado também que teriam que pensar no objetivo específico daquele resumo, nos possíveis leitores e outros cuidados.

A *oralidade* foi o tempo todo valorizada. Antes de qualquer atividade era vivenciada a oralidade. Um dos pontos principais do trabalho foi o incentivo à fala, ao diálogo, os quais favoreceram a troca de conhecimentos e as intervenções; o compartilhar para a construção de um novo conhecimento constitui o próprio aprendizado dos alunos. A oralidade permeou todo o trabalho pedagógico. Os temas foram discutidos e compartilhados antes da atividade de escrita para orientação geral, para tirar dúvidas, possibilitar a troca de conhecimento e a organização do pensamento. O debate coletivo levou a um melhor entendimento e qualidade do trabalho.

Percebíamos que, na oralidade, as dúvidas e os questionamentos eram solucionados; as explicações, as informações eram reelaboradas. É quando também se tem oportunidade de indagar os próprios alunos sobre o entendimento do que foi pedido, principalmente quanto aos mais calados, visando a remanejar, retocar as orientações para melhor compreensão dos enunciados.

A *oralidade* é a base do desenvolvimento humano. Por meio da fala os pais se comunicam com seus filhos, a cultura, as regras sociais são passadas e absorvidas. A criança que chega à escola relata fatos de seu dia a dia, defende sua opinião, conta histórias, se comunica de maneira geral por meio da oralidade. Com o surgimento da escrita, a tradição oral enfraqueceu. Certeau (1996) alerta para a importância da oralidade: “A generalização da escritura provocou, com efeito, a substituição do costume pela lei abstrata, das autoridades tradicionais pelo Estado e a desagregação do grupo em benefício do indivíduo” (CERTEAU, 1996, p. 263).

Na modernidade, o ensino formal valoriza mais a escrita. Logo, a oralidade em sala de aula ocorre basicamente em função de discussões de conteúdos de estudo; temos poucos momentos reservados para descobrir, observar, perceber a sensibilidade de um colega e as nossas próprias indagações sobre a vida.

O mundo moderno está a exigir respostas rápidas, econômicas. Em função disso, perdemos a oportunidade de compartilhar as leituras orais, de sentir plenamente o que o outro quer nos comunicar, a emoção demonstrada na mudança de tonalidade da voz e a reação dos ouvintes. Quando lemos silenciosamente, ficamos imóveis, nossos gestos são contidos. Sobre esse assunto Certeau (1996, p.271) destaca que, antigamente, o leitor interiorizava o texto fazia da própria voz o corpo do outro, era o seu ator. Hoje o texto não impõe mais o ritmo corporal ao assunto, não se manifesta mais pela voz do leitor. Esse recuo do corpo, condição de sua autonomia, é um distanciar-se do texto. Assim, o pensamento de Certeau reforça a importância da oralidade em sala de aula, o que se concretizou desde a verificação do entendimento das produções lidas e até as apresentações da investigação realizada pelos alunos, itens descritos com mais detalhe no capítulo três.

Na sala de aula, os alunos se encontravam organizados em duplas visando a uma melhor interação no processo linguístico-discursivo. Acreditamos que essa interação e a troca de opiniões e experiências foram estímulos para o crescimento intelectual e social de cada um, aproximando crianças em níveis diferentes de aprendizagem e desenvolvimento, por meio da interação e da linguagem, e diferentes significações vão sendo compartilhadas. “Não é só o professor que é mediador entre uma atividade e um aluno que aprende, mas os próprios alunos

podem ser mediadores uns dos outros, quando trabalham juntos e compartilham seus conhecimentos” (CAGLIARI 1998, p. 68).

De conformidade com Vygotsky (1988), o que uma criança é capaz de realizar com ajuda de um parceiro mais capaz, em outro momento será capaz de realiza por si. Trata-se do conceito de zona de desenvolvimento humano. Esse autor atribui grande importância no papel de interação entre pares para o desenvolvimento superior do pensamento. É por meio das interações sociais, na nossa situação à escola, às intervenções pedagógicas que se dá a apropriação do conhecimento, a aprendizagem. Vygotsky diz que a cooperação entre as pessoas, em diferentes estágios de desenvolvimento mental, não só facilita como instiga o crescimento intelectual. Devemos observar que nem sempre com as crianças sentadas em dupla isso ocorre; em muitas ocasiões há indisciplina, brigas, não-aceitação do parceiro, egoísmo, indiferença, “o não compartilhar”. Tudo isso necessita de ser trabalhado pelo professor e que deve ter sensibilidade até para mudança dos pares, várias vezes ao ano. Cagliari (1998) enfatiza também essa questão:

[...] difícil encontrar escolas que deixam alunos serem mestres de seus colegas, mediadores do processo de aprendizagem de seus companheiros. A interação social, infelizmente, ainda é um fato ausente de nossas salas de aula e, com isso, a escola perde uma importante ferramenta de aprendizagem. É curioso como o ensino precisa ser compartilhado, vivido, para fazer sentido para os indivíduos, e ser memorizado e usado, quando necessário. Pois é exatamente assim que aprendemos (CAGLIARI, 1998, p. 69).

Valorizamos o *texto coletivo* na sala de aula, usado como ferramenta nos momentos de construção de um novo tipo de atividade, ou quando foi necessário reforçar alguns pontos do conteúdo trabalhado. Essa atividade favorece a elaboração de concepções do sistema bastante complexo como o da escrita, facilitando a sua apropriação pela criança.

O texto coletivo é um bom recurso para a produção de texto escrito na sala de aula. O compartilhar, a troca, a interação demonstram situações de uso da língua escrita e devem ser bastantes utilizadas e em situações de uso social. O texto coletivo permite que o ensino da língua corra de forma dialógica, em que questionamentos, reflexões, sugestões, críticas são levantados nessa interação de construção e revisão (MOULIN, 2005, p. 82).

Esse recurso possibilita ao aluno perceber as características linguísticas, estruturais e dialógicas de cada gênero e o entendimento dos pormenores da construção textual, real, como: pontuação, parágrafo, elementos de ligação das relações textuais, sua organização geral, enfim, a textualidade, o próprio sentido construído e a especificidade do gênero. É o observar na prática como fazer e o refazer.

O debate, o diálogo com os textos lidos foi foco central de todo o trabalho, sem o que o processo de aprendizagem não avançaria. O aluno, ao ler os textos de divulgação científica, investiga informações vinculadas neles. Esses textos trazem conectados discursos da ciência e do jornalismo ligados à atualidade e requer do leitor relações que exigem, no decorrer do estudo, uma leitura compreensiva, interpretativa e crítica que só pode ser realizada por intermédio da mediação do outro, neste caso o professor, na escola. Faz-se necessária mediação sistemática e planejada do professor visando ao desenvolvimento do conhecimento, da reflexão, de atribuição de sentidos, levando em conta o conhecimento de mundo dos alunos, o que os ajudará a progredirem no ensino, em sua função mental superior, como assinala Vygotsky (1988). Pouco adianta ler por ler se o aluno não consegue compreender com mais profundidade ou relacionar as informações com as situações sociais de sua vida, de seu momento histórico e até mesmo acontecimentos passados. Contar o que entendeu, registrar, compartilhar as dúvidas, os conhecimentos, os conceitos construídos estão diretamente ligados às qualidades de interação e diálogo que adultos e crianças estabelecem com outras pessoas. A mediação recebida faz enorme diferença. A quantidade de leitura realizada está ligada a essas interações para que se possa refletir positivamente no aprendizado. Reforçando o dizer de Vygotsky (1988), a aprendizagem favorece o desenvolvimento. Muitos dos trabalhos solicitados pela professora tiveram continuidade nas aulas da biblioteca e em pesquisas em casa.

A apreciação das atividades de classe e de casa, com mediação da professora, ocorreu regularmente. O retorno de uma atividade construída pelo aluno fortalece sua responsabilidade e o induz a se colocar, participar, argumentar perante o outro. Como também o leva a meditar, comparar, analisar a sua própria ação. As professoras transcreviam trechos escritos pelos discentes no quadro-giz, usavam o retroprojetor ou discutiam, no contato direto com o aluno, o trabalho por ele construído. A professora procurou acompanhar os alunos diretamente; lia o que eles produziam e colocava observações para que explicassem melhor, porém na sala de aula nem todos conseguiam receber esse atendimento no mesmo dia. Havia também solicitação de ajuda ao colega que se sentava ao lado. Com o trabalho do texto coletivo, tendo a professora como escriba, os alunos realizavam a reescrita, a reestruturação do discurso escrito, ou seja, o trabalho epilinguístico com reflexão para que os alunos lessem, modificassem, acrescentassem, destrinchassem o texto como achassem necessário.

O professor, ao interferir, mostrando nas produções dos alunos como poderiam melhorá-las, analisa com eles o que estava faltando, o que poderiam mudar, acrescentar, tirar,

como introduzir cada parágrafo. Os alunos vão adquirindo mecanismos da linguagem pelo uso da própria linguagem, pela gramática do texto; as regras da língua são compreendidas no uso, como: separação da sílaba no final da linha, uso das letras maiúsculas, concordância verbal, nominal, ortografia etc. E, nessa reflexão, não há problema algum no uso da terminologia pelo professor visando ao domínio da língua padrão.

Geraldi (1993) expõe que o ensino fundamental deve contemplar a preocupação de formar usuários da língua escrita e não a formação de gramáticos. Desse modo, quando o aluno vai aprendendo e se inteirando da variedade padrão, ele mobiliza uma gramática, usa-a, o que é diferente de fazer uma análise gramatical. O autor diz ainda que se o aluno, mais tarde, quiser se especializar, estudar mais a fundo a gramática, ele será capaz de ir adiante na busca de sua formação. Acrescenta esse autor que o professor tem que sempre partir do texto para chegar à gramática. Conclui ser importante que o professor, como sujeito, pense acerca dos fenômenos da linguagem e, pensando neles, seja capaz de ensinar isso ao aluno. Dessa forma, pode até usar a terminologia, porém não como um fim em si.

Nada pode dispensar o olhar do aprendiz sobre seu próprio processo de aprendizagem. Ninguém poderá dispensá-lo de, ele próprio voltar-se para a atividade ou para a produção apresentadas, a fim de ponderar sobre as condições de sua qualidade ou de sua consistência. A esse olhar do aprendiz virá juntar-se o outro do professor, para completar, para fazer transparecer o que não foi percebido, para propor novas formas de dizer, ou certos ajustes que o contexto da atividade sugere, por se tratar de atividade de linguagem (ANTUNES, p. 164, 2006).

O pensar, o *planejar a própria produção*, nesse caso o próprio aluno, foi uns dos tópicos bastante trabalhados pelas duas professoras de Língua Portuguesa. Receberam orientação para que antes construíssem a *situação de produção* do texto que iriam construir e, somente após, realizassem a elaboração do texto. O *contexto de produção* dos gêneros de DC lidos também ocorreu. O *contexto de produção* destaca a descoberta do objetivo do autor ao escrever o texto, os prováveis leitores, o gênero, onde o texto foi publicado, o local e data da publicação. O contexto dessa produção leva a uma reflexão sobre as escolhas por meio de julgamento que o autor realiza, as representações que tem do seu interlocutor, a escolha do gênero mais adequado à situação de comunicação, como as decisões gerais.

A conduta no sentido de construir o *plano geral da produção* deu resultado positivo; os alunos se habituaram e antes da produção já faziam seu rascunho colocando o que iam escrever na introdução, desenvolvimento e conclusão. Muitas e muitas vezes essa atividade foi realizada como produção coletiva para só depois ocorrer a individual acionando a memória

discursiva (pensar no interlocutor, no tema, nos assuntos, nas informações a serem desenvolvidos, na finalidade da produção, na conclusão e outros mais).

As versões das produções realizadas pelos alunos depois de interferência, das mediações e até da introdução de outros materiais que complementavam as informações favoreceram a verificação da necessidade de revisão, de releitura para uma melhor qualidade de produção.

Os elementos de conexão também foram trabalhados. Ao ler, interpretar e analisar os textos com os alunos foram enfatizados os marcadores linguísticos como elementos coesivos que contribuem para manter as ligações e as relações entre as ideias, as estruturas do texto, os parágrafos e as frases facilitando a coerência, a interpretação como unidade de sentido. Nas produções coletivas foram realizadas reflexões sobre o que melhor usar. Um quadro foi montado com as diferentes possibilidades de uso, conforme eles iam observando-as nos gêneros, principalmente as conjunções.

Quando se escreve um texto, é importante guiar o leitor para que ele possa entender as diferentes relações que queremos estabelecer entre as idéias. Essas relações entre as idéias são dadas por palavras que ‘organizam’ o que está sendo dito, ou seja, os organizadores textuais (MACHADO, 2004, p. 47).

Vygotsky (1987) diz que a escola deveria repensar o ensino da língua escrita porque enormes transformações ocorrem no desenvolvimento cultural da criança como resultado do domínio da leitura e da escrita. Destaca a ideia de que o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias e significativas para a criança. Assim alicerçados, a nossa investigação objetivou o aprendizado do gênero de DC.

No próximo capítulo, discutiremos os passos desenvolvidos na pesquisa com o 4º e o 5º anos mediados pelo discurso de divulgação científica.

2.10 As Duas Fases da Pesquisa

A primeira fase da pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2008 com duas turmas de alunos do 4º ano, no total de 57 anos. A segunda parte se deu no segundo semestre de 2009, também com duas turmas de alunos do 5º ano/2009, no total de 51 alunos. Esses 51 alunos participaram da pesquisa no 4º ano, os outros seis que não foram contabilizados, pediram transferência ou foram retidos no mesmo ano. Por questão de tempo, espaço e pelo

motivo do próprio objeto de divulgação científica ser uma dissertação, não se verificou a necessidade de descrição minuciosa do processo pedagógico desenvolvido nas duas fases da pesquisa, já que os mesmos alunos prosseguiram na investigação no 5º ano em 2009, formando um processo contínuo na aquisição de informações, no aprendizado de maneira longitudinal. A descrição mais detalhada do trabalho realizado em sala de aula, com todos os passos executados, foi efetuada com o 5º ano.

O documento de base para o plano de curso das professoras de Língua Portuguesa que participaram da pesquisa foi o *Projeto de ensino de Língua Portuguesa (2009)* construído pela subárea de Português do CEPAE-UFG, onde o foco do trabalho didático são os gêneros discursivos e esse documento projeto esquematiza-se a prática pedagógica do CEPAE. A pesquisadora e as duas professoras de Português participaram dessa subárea. Nesse documento é proposta a maneira de se abordar e de se trabalhar a linguagem e a sua concepção teórica, bem como os conteúdos curriculares do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, respeitando-se as especificidades da idade e o nível escolar. Entre vários autores que embasam a proposta, Bakhtin é selecionado como base teórica da prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa nesse colégio.

Na nota abaixo, apresentamos o objetivo geral e alguns dos objetivos específicos que norteiam o Projeto de ensino de Língua Portuguesa do CEPAE-2009² e que fazem a ligação

² Como *objetivo geral*, pretende-se que o aluno seja capaz de compreender e usar a Língua Portuguesa em diferentes situações enunciativas, seja na forma oral ou escrita, seja para a leitura de enunciados formais e informais, verbais e em composição com não-verbais, percebendo a constituição desses enunciados como expressão do homem e do mundo.

Como *objetivos mais específicos*, espera-se que o aluno desenvolva as seguintes habilidades:

- Observar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, entendendo esse fato como riqueza da língua, não como motivo de discriminação;
- Paralelamente à primeira habilidade, aperfeiçoar o uso da língua materna, tanto na expressão oral quanto na escrita, observando-se a materialidade verbal, além de ampliar a competência comunicativa, principalmente na norma padrão da linguagem;
- Ler e compreender textos dos diferentes gêneros discursivos, percebendo como eles são inscritos nas diversas práticas de linguagem e se relacionam às condições de produção e recepção;
- Perceber que as palavras, os textos, os discursos se entrecruzam, instituindo o interdiscurso, a intertextualidade, de forma a observar e analisar os mecanismos de inserção de discursos dentro dos discursos.
- Expressar-se, oralmente ou por escrito, apropriando-se dos recursos expressivos da língua para a construção de sentidos no ato da interlocução;
- Observar os mecanismos que sustentam a textualidade e sua relação com os possíveis sentidos dos textos, percebendo a comunhão entre a materialidade da língua e a inscrição sócio-histórica do falante/autor;
- Produzir enunciados verbais utilizando-se dos padrões de coesão e coerência textuais;
- Ampliar a competência discursiva, o domínio do modelo linguístico de prestígio, conscientizando-se das marcas linguístico-comunicacionais que orientam os usos de nossa língua, na variedade padrão principalmente, tanto nas atividades de leitura quanto nas de produção de texto;

com esta investigação. Essa proposta é sempre revista pelos professores dessa subárea de conhecimento, por esse motivo o documento possui várias versões. Desse modo, sintetizamos alguns dizeres desse documento que privilegia a mesma linha teórica que embasa esta investigação: Bakhtin (2003) não se dedicou a investigações no campo da educação, porém muitos de seus estudos trazem valiosas contribuições para a área pedagógica porque enfatizam a relação do homem com a palavra e com a construção da consciência: “O homem só pode ser pensado como ser inserido na sociedade, ou seja, como integrante inequívoco da intrincada rede de relações sociais; trata-se, portanto, de uma abordagem da consciência calcada em fundamentos socioideológicos” (p.5). O teórico entende a linguagem como produto da interação/tensão entre os interlocutores, acredita que é no movimento dialógico da interação verbal que os indivíduos constituem-se como sujeitos. Assim, a linguagem é postulada como uma atividade em sua dimensão social, como uma ação de falantes reais e concretos, socialmente organizados, ou seja, que enunciam de um lugar determinado. Signo e sujeito são considerados categorias ligadas à história, às ideologias, às formas de produção, circulação e recepção dos discursos.

Nessa concepção de linguagem como fenômeno social da interação verbal, podemos entendê-la como uma teoria do discurso percebendo-se a língua como sistema formal, mas também como uma manifestação social, cultural e histórica. A linguagem é vista por intermédio da diversidade dos gêneros discursivos existentes na sociedade: “os gêneros têm existência concreta, com características funcionais e organizacionais próprias e, dessa forma, oferecem condições para o ensino da Língua Portuguesa mediante práticas discursivas” (p. 8).

O principal eixo norteador dos procedimentos metodológicos mostrado nesse projeto de ensino é o texto, como também em nossa investigação. O documento apresenta algumas posturas pedagógicas que abraçamos em nossa prática:

Considerando a língua um organismo social, configurada como sistema e numa estrutura, constituída como acontecimento, passível, portanto, de modificações, acentos, interferências, o eixo norteador de nossa prática pedagógica é o *texto*, com ênfase em sua dimensão discursiva. Mediante essa determinação, as atividades de análise linguística, de produção textual, bem como a prática de leitura de gêneros

-
- Desenvolver a capacidade de análise, reflexão crítica, argumentação e, conseqüentemente, a visão de mundo, a partir da leitura de gêneros discursivos variados, e da produção de textos nas diversas modalidades de redação.

diversos e do gênero literário são focalizadas sob o prisma da *linguagem em uso*, como manifestação cujo fim é a construção de sentidos (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Vygotsky é outro teórico que embasa com suas contribuições o projeto de ensino de Língua Portuguesa do CEPAE, a metodologia do documento e os questionamentos levantados em relação ao ensino e ao aprendizado do aluno, tal como fazemos em nossa pesquisa. Segundo esse autor (1988), a instrução intencional efetivada pela escola constitui um dos principais fatores que favorecem o desenvolvimento do sujeito.

2.11 1ª Fase da Pesquisa, 4º ano/2008. Apresentações e Comentários das Atividades Desenvolvidas

Em seguida apresentamos a ementa, os conteúdos que foram utilizados na 1ª e 2ª fases da pesquisa o que consta do Projeto de Ensino da Língua Portuguesa do CEPAE, como também do plano de curso das professoras, concretizados em sala de aula, como se segue:

Os conteúdos são trabalhados como aspectos que se entrelaçam na tessitura da linguagem. Aqui, eles aparecem separados apenas para que se possa, didaticamente, apresentar o programa a ser desenvolvido, mas são ministrados de forma espiralada e aprofundada, conforme as possibilidades dos alunos nas séries subsequentes. As atividades são sistematizadas em torno de gêneros discursivos diversos, ressaltando o contexto da produção, a natureza composicional e a dimensão enunciativa-discursiva dos textos. (PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (p.12-13, 2009).

Ações propostas - 4º ano/2008

Conteúdos

Oralidade: debate, entrevista, opinião, relato de fato acontecido, de experiência e de pesquisa.

Leitura: conto, poema, história em quadrinhos, crônica, resenha, texto expositivo e de opinião, diário de leitura, notícia, charge, carta de leitor, relato de fato acontecido, de experiência e de pesquisa.

Escrita: resenha, diário de leitura, crônica, texto expositivo e de opinião.

Esclarecemos que citamos o Projeto de Ensino de Língua Portuguesa do CEPAE do ano de 2009, por ele manter os mesmos conteúdos do ano de 2008 e também porque essa pesquisa é longitudinal e só a partir de 2009 é que os dados foram organizados; para simplificar, adotamos o de 2009; nem uma alteração que afetasse a pesquisa foi efetuada.

A descrição aqui realizada mostra um trabalho em parceria com o 4º ano/2008. Esse processo foi permeado por idas e vindas, diálogos construídos pela professora de Língua Portuguesa com a pesquisadora e os professores que atuaram neste ano com os alunos, os pais ou responsáveis, a coordenação e tantas outras pessoas que interagiram com o grupo; todos os participantes deixaram um pouquinho de si e fizeram parte do outro. Todas as etapas da investigação, ou seja, o processo de como o conhecimento foi realizado com os alunos aconteceu em interação direta entre a pesquisadora e a professora de Português. Ocorreram encontros para planejamentos das atividades pedagógicas por meio de reuniões, telefonemas, e-mails, seleção dos textos a serem trabalhados, construção dos enunciados das atividades, leituras de teóricos e outros mais. A troca foi o foco central dos encontros, não se mostrando acabados porque estavam a todo tempo produzindo efeito de diferentes sentidos; na busca coletiva do fazer, diferentes possibilidades foram encontradas. As atividades, embora trabalhosas, foram motivadoras.

Periodicamente, os alunos tiveram contato com vários gêneros nas diversas disciplinas, também na disciplina de Português, principalmente na oralidade, porém só um gênero foi enfatizado por vez, sistematizado na escrita, favorecendo uma vivência maior. No 4º ano/2008, os gêneros que foram ressaltados na leitura e na escrita foram: resenha, diário de leitura, crônica, texto de opinião e expositivo conforme o Plano de Curso. (ANEXO A).

A investigação iniciou dia 18 de agosto e foi até a primeira semana de dezembro de 2008. O gênero de divulgação científica/expositivo foi o gênero selecionado para o período dessa investigação e faz parte dos conteúdos programados da proposta curricular. Regularmente, uma vez por mês, a professora de Português participava do planejamento do ensino com outros professores da série. O diálogo mais próximo ocorreu com a professora de Ciências que trabalhava na época o assunto *Água*, onde trocas de experiências e maneiras diferentes de trabalhar foram levantadas entre as duas professoras. O mesmo tema foi trabalhado pelas duas professoras. No trabalho de Português levantaram tópicos, subtemas e direcionamentos diferentes daqueles selecionados pela professora de Ciências, em que a formação de conceito e as informações são preocupação maior. Em Português era trabalhada a organização da língua, a sua constituição por meio do gênero de DC. Ali o processo linguístico e discursivo foi realizado por meio de diálogo aos textos trabalhados.

A oralidade teve papel essencial, pois só depois do debate, do julgamento da professora sobre o entendimento dos questionamentos levantados é que a atividade escrita era solicitada. A observação geral da organização textual dos textos lidos foi procedimento bastante adotado. O resumo foi um artifício constantemente usado para melhor compreensão das informações pelos alunos. O texto coletivo, era a oportunidade de aprender fazendo, tendo a professora como escriba onde desde a organização textual, as informações, a pontuação, os aspectos linguísticos foram enfatizados. O trabalho em grupo, a pesquisa, apresentação de trabalhos eram realizados com o objetivo de extrapolar o conteúdo escolar, ampliar o conhecimento e trazer os problemas sociais para dentro da escola, de desenvolver a consciência crítica, o falar em público. Atividades executadas pelos alunos, como releitura, revisão, reescrita do texto escrito ou fragmentos dos mesmos no quadro-giz para reflexões, e mediações com intervenções diretas da professora foram constantes.

Apresentamos, no APÊNDICE A, os enunciados com as instruções que foram utilizadas na elaboração das atividades de classe e de casa para os alunos do 4º ano/2008, no segundo semestre.

2.12 2ª Fase da Pesquisa, 5º Ano/2008. Apresentações e Comentários das Atividades Desenvolvidas

O período da investigação no 5º ano/2009 começou no dia 06 de outubro e terminou na primeira semana de dezembro de 2009, porém as atividades começaram a ser planejadas bem antes. A pesquisadora realizou planejamentos periódicos com a professora regente do 5º ano para a elaboração das atividades da sala de aula durante o segundo semestre de 2009 e com produção de documentos escritos para servir de apoio ao desenvolvimento do trabalho, das práticas pedagógicas e estudo de teorias. O planejamento visava a um plano de ação que contribuísse para o avanço no aprendizado do aluno, o que ocorreu por meio de encontros pessoais, telefonemas, e-mail, com seleção dos textos trabalhados, construção das atividades, leituras de teóricos, construção de enunciados e outros. As atividades foram conduzidas pela professora regente da sala no horário normal de aula. A investigação foi direcionada para as atividades trabalhadas por meio dos conteúdos didáticos que fazem parte do Plano de Curso dessa série e do Projeto de Ensino da Língua Portuguesa do CEPAGE. Neste caso, o conteúdo trabalhado foi o gênero de divulgação Científica/texto expositivo. Nessa série foram enfatizados na leitura e na escrita os seguintes gêneros: biografia e autobiografia, crônica,

editorial, resenha, diário de leitura e texto expositivo, de acordo com o Plano de Curso (ANEXO B).

O tema trabalhado no 5º ano foi resultado do planejamento coletivo realizado regularmente com todos os professores da série. O professor de História sugeriu o tema “A influência da cultura africana na cultura brasileira” como tema facilitador para o trabalho coletivo o qual foi acatado com prazer pelos outros professores. Os professores da série eram conhecedores da participação da professora de Português na pesquisa.

O processo linguístico e discursivo foi realizado por meio de diálogo, debates, observações a partir dos textos escritos selecionados pelos professores. Desse modo, sempre que possível, as atividades que foram planejadas na disciplina de Português tiveram composição de perspectiva interdisciplinar, interação de construção do conhecimento por meio do planejamento coletivo.

O trabalho interdisciplinar exigiu vontade, parceria e desejo de contribuir. Os textos eram enviados pelos outros professores da 5ª série para a professora de Português. No entanto, isso ocorria somente depois que o professor da respectiva disciplina já o havia trabalhado com seu objeto de conhecimento específico, como a formação de determinado conceito; a professora de Português o trabalhava de uma maneira diferente e não só com ênfase no conteúdo, mas também na própria organização textual, linguística e discursiva. A disciplina Português ofereceu também aos alunos outros textos sobre a temática em discussão “A influência da cultura africana na cultura brasileira” e sobre a época da escravidão para melhor compreensão do assunto. Um entrosamento maior se fez entre os professores de Português, História, Ciências e Educação Física e os mesmos textos conseguiram circular entre as disciplinas.

Algumas atividades planejadas coletivamente não foram totalmente concluídas. A professora de Matemática, no seu conteúdo de “porcentagem”, trabalhou um texto com três temas atuais que mostravam as estatísticas sobre as desigualdades entre brancos e negros em relação ao trabalho, salário e educação, a quantidade de docentes negros nas maiores universidades públicas brasileiras, como também na mídia. Por falta de tempo disponível, a professora de Português não conseguiu levá-los para a sua aula. Também ocorreu da mesma maneira com o trabalho da professora de Geografia que trabalhou sobre os “Kalungas”. Acreditamos que objetivo foi atingido, pois, sem a preocupação do planejar conjunto, as

crianças não teriam a oportunidade dessa visão ampla do assunto, além do estudo específico do objeto de cada disciplina. A professora de Música, envolvida com muitas atividades, justificou que os compromissos assumidos impossibilitavam qualquer mudança em relação ao conteúdo, devido principalmente à festa da família que aconteceria no final do ano e com apresentações coordenadas por ela. Sabemos que o trabalho interdisciplinar não é uma camisa de força e não pode ser artificial; a interação tem que ocorrer naturalmente com a procura de objetivos sociais, reais; é o caminho normal da construção do conhecimento em parceria, respeitando-se cada particularidade, com seu objeto de saber e os seus conceitos específicos a serem alcançados.

As ementas e os conteúdos que orientam o ensino do 5º ano e que constam do Projeto de Ensino de Língua Portuguesa do CEPAE (2009) são assim definidos:

Os conteúdos são trabalhados como aspectos que se entrelaçam na tessitura da linguagem. Aqui, eles aparecem separados apenas para que se possa, didaticamente, apresentar o programa a ser desenvolvido, mas são ministrados de forma espiralada e aprofundada, conforme as possibilidades dos alunos nas séries subsequentes. As atividades são sistematizadas em torno de gêneros discursivos diversos, ressaltando o contexto da produção, a natureza composicional e a dimensão enunciativo-discursiva dos textos (PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, p.12-13, 2009).

Ações propostas – 5º ano

Oralidade: debate, apresentação de trabalho/pesquisa bibliográfica, relato de fato acontecido, de experiência e de pesquisa.

Leitura: poema, crônica, texto expositivo, editorial, resenha, biografia e autobiografia.

Escrita: crônica, editorial, resenha, diário de leitura, biografia e autobiografia e texto expositivo.

Na sequência, apresentamos explicações, comentários e descrições das atividades pedagógicas realizadas com o 5º ano/2009, de acordo com a ordem cronológica dos acontecimentos. Esclarecemos que Gui vivenciou cada etapa descrita a seguir.

1- Busca de maiores informações sobre o assunto em foco

As atividades na aula de Português que fazem parte do momento da investigação começaram pela solicitação aos alunos de uma pesquisa para ser realizada em casa sobre a temática em foco: “A influência da cultura africana na nossa cultura”, com objetivo de ampliar o conhecimento dos alunos sobre o tema. Em sala, oralmente, fizeram observações realizadas com a apresentação do assunto estudado em casa com a colaboração dos pais ou outros responsáveis. Lembramos também que o professor de História já desenvolvia com a turma estudos sobre essa temática.

2-Avaliação diagnóstica

Além da pesquisa solicitada, a professora de Português do 5º Ano lembrou com os alunos um texto já trabalhado por ela, o qual consta do livro didático de Português adotado (De olho no futuro- Língua Portuguesa- Cassia Garcia de Souza e Lúcia Perez Mazzio - Quinteto Editorial. S.P., 2005, intitulado *Salada Cultural* (APÊNDICE Q) da revista *Ciências Hoje das Crianças/SBPC*, número 115 – julho de 2001 de Mara Figuera e Otávio Velho. O tema em discussão foi a formação da cultura brasileira por povos diferentes: africanos, portugueses e índios; a convivência desses povos, influências e troca de valores culturais. O texto foi debatido novamente, as atividades realizadas foram lembradas. Somente depois foi pedido que eles escrevessem um texto expositivo/informativo sobre o assunto e isso serviu como *avaliação diagnóstica*. No decorrer do bimestre, outras atividades foram solicitadas para apreciação e análise, direcionando as atividades pedagógicas necessárias para um melhor diagnóstico.

O aluno precisa ter o que falar sobre o assunto em foco, do contrário não teria argumentos para produzir o texto. Ele precisa das informações.

3- Textos: “O texto expositivo” e Figueira M. e Velho O. *Salada Cultural*. In: *Ciências Hoje das crianças*, n 115. Rio de Janeiro, SBPC, julho, 2001

A professora retomou o texto de César Coll e Ana Teberosky “A leitura de textos expositivo” (APÊNDICE H) utilizado na investigação do ano anterior (4º ano) com os alunos e levantou diálogo sobre o tema do texto, com anotações em resumo no quadro-giz. Os alunos não tiveram novamente contato com esse texto devido a um problema na máquina de reprodução do material. A professora deu uma aula expositiva e realizou o resumo no quadro-giz e os alunos o copiaram em seu caderno. Os pontos trabalhados foram: O que é texto

expositivo, o tema, introdução, desenvolvimento, conclusão, parágrafos, marcadores linguísticos e indicadores topográficos.

Em seguida, os alunos foram ao livro didático para observações das características do artigo de divulgação científica “Salada cultural” da revista Ciências hoje para crianças (APÊNDICE Q). A professora anotava e mediava no quadro-giz as observações levantadas sobre o texto lido “Salada cultural” e as relações que conseguiam realizar das informações fornecidas pelos autores César Coll e Ana Teberosky acerca do texto expositivo. Os alunos anotavam no caderno. Coletivamente a professora os auxiliava com observações, descrições, comparações, diferenciações na análise do artigo de divulgação científica, regularidades linguísticas e discursivas na organização textual, como também a necessidade de uma leitura compreensiva das informações, finalidade da produção etc.

4- Mural

Na parede da sala de aula durante toda a escala foi construído um mural onde os próprios alunos escreviam o que observaram do texto de divulgação científica. Na aula seguinte a observação ao gênero DC “Salada Cultural” a professora distribuiu alguns papéis em tamanho de bilhetes e os espalhou pela sala para que pensassem nas características do gênero que haviam estudado. Muitos lembraram com facilidade, outros tiveram que contar com ajuda de colegas e só por último consultaram o caderno. Sempre que achavam algum outro detalhe que compunha o gênero de DC acrescentavam no mural. Ali podiam consultar quando quisessem.

Dessa maneira, todos os professores que davam aula nesse ano escolar podiam acompanhar as descobertas dos alunos e o enfoque dado pela professora de Português. Esse trabalho servia também de incentivo, pois extrapolava a interlocutora “professora de Português”, além de oferecer oportunidade para a interferência direta da professora com a reescrita dos alunos; o escrever para o outro, ficar exposto, exigiu uma produção de melhor qualidade, de revisão, mostrando de tal modo uma das funções sociais da escrita, um motivo real. O trabalho do mural prosseguiu com outros textos trabalhados em sala. O título era: *Observei no texto de divulgação científica.*

5- O livro didático

O livro didático adotado: SOUZA, Cassia G., MAZZIO, Lúcia P. De olho no futuro - Língua Portuguesa. São Paulo: Quinteto Editorial, 2005, serviu apenas como apoio,

não direcionando o trabalho pedagógico; a professora teve total liberdade de escolher a maneira de utilizá-lo. As atividades oferecidas aos alunos foram elaboradas pelos próprios professores e pesquisadora, privilegiando-se a liberdade de criar, indispensável, obviamente, ao trabalho coletivo interdisciplinar. Outro fator que facilitou esse processo foi o fato de a própria escola ter máquina para fotocópia e funcionário para reprodução dos textos.

6- Diferentes gêneros textuais

- a- Com o objetivo de o aluno ter uma maior consciência e visão geral dos diferentes gêneros que estão ao nosso redor foram propostas atividades, inicialmente, com o seguinte enunciado: “Tudo que lemos ou escrevemos se apresenta em forma de um gênero textual. Os gêneros organizam as nossas ideias, o nosso pensamento. Por isso, sempre que vamos escrever um texto temos um motivo e uma finalidade para a escrita”. Em seguida foi proposto que escrevessem os gêneros que já estudaram. A professora intermediava as respostas e as escrevia no quadro-giz. Em seguida foram apresentadas situações cotidianas onde os alunos deveriam sugerir o gênero mais adequado ao uso naquela situação buscando em suas experiências, observações e memórias. As situações envolviam sete diferentes tipos de gêneros: expositivo/informativo, carta, formulário, declaração, questionário, ficha de inscrição, e o texto de opinião. (APÊNDICE N). Os alunos apresentaram pouca dificuldade ao realizar essas atividades.
- b- Trabalho em duplas. Observação em parceria de alguns gêneros textuais apresentados pela professora: carta (para Papai Noel), receita (brigadeiro), narrativa (A gulosa disfarçada/Câmara Cascudo), música (Upa, neguinho) e texto de DC (Por que a torrada cai de ponta-cabeça? (Revista Superinteressante). Levantamento oral do que observaram e as respostas anotadas pela professora no quadro-giz. Leitura dialógica compreensiva sobre os assuntos dos textos. Debate e apresentação oral sobre algumas das características linguístico-discursivas e extralinguísticas de cada produção escrita; diferenciações, observações e descrições dos textos. Executaram em seguida uma pequena listagem com os nomes de outros gêneros textuais conhecidos (APÊNDICE N).

7- Outra investigação realizada pelo aluno

A etapa seguinte teve como objetivo ampliar a visão dos alunos sobre os gêneros discursivos percebendo quais são e a finalidade que desempenham na sociedade, porém dessa vez, eles teriam que selecioná-los por meio de pesquisa em grupo, com investigação em casa e apresentá-los aos colegas de sala.

Foram confeccionados cartazes, os quais ficaram afixados à parede, fora da sala, na passagem dos alunos das outras séries para que eles também pudessem tomar conhecimento das produções construídas. Foram realizadas apresentações dos grupos para os colegas da sala. Depois de algum tempo, os cartazes foram afixados às paredes da própria sala de aula. A sugestão da exposição foi objetivar a motivação de escrever para o outro, público mais amplo e não somente para uma só interlocutora, nesse caso a professora da sala. Teriam que caprichar na letra, na própria forma da escrita, dominar o conteúdo para expor aos colegas. Entendemos que escrever para o outro nos oferece também a oportunidade de interferir, corrigir com intenção de melhorar a produção para a função social-real de exposição ao público. Os alunos apresentaram diferentes gêneros, como: carta, poema, história em quadrinhos, receitas, cartas, textos informativos, notícias de jornal etc. Foi um momento propício em que se levantou relevante debate linguístico-discursivo e extra-verbal sobre cada gênero discursivo apresentado, suas diferenças e aproximações, baseando-se no contexto de produção que foi o tempo todo trabalhado na oralidade ou na escrita pela professora. Acreditamos que, ao oferecer aos alunos uma visão mais ampla, teriam mais facilidade em compreender as especificidades pertinentes a cada um. Um grupo criou sua própria história em quadrinhos e outro um poema. E no final responderam também a questão: *O que é um gênero textual?* Com linguagem simples conseguiam colocar sentido no que expunham, mesmo que alguns só exemplificassem. Apenas um grupo teve dificuldade em se expressar para responder a pergunta e uma dupla, pela interferência dos pais no estudo em casa, trouxe a pesquisa em um cartaz, porém com grande complexidade na mensagem escrita o que dificultou a apresentação. As respostas dos alunos foram:

- “É uma forma de se comunicar com as pessoas e com você mesmo”;
- “São tipos de textos que estamos estudando desde o 1º ano”;
- “Antigamente eu pensava que texto é só pra gente grande, mas hoje eu vejo que eu também escrevo textos. Por exemplo: bilhete”;
- “No nosso cotidiano nós usamos gêneros, ao atender ao telefone... são várias formas de se comunicar”;
- “São textos como informativos, editorial, cartas, biografias”;
- “Eu entendi que usamos e fazemos ele a toda hora”;

- “É tudo o que escrevemos e que organiza nosso pensamento”;
- “É uma forma de comunicação, como cartas, poemas, texto de informação”;
- “A pesquisa que fizemos é um gênero textual, são variações de escritos, tipo romance, poesia...”;
- “Pesquisamos em revistas e jornais diferentes gêneros: Editorial, calendário, notícia...”;
- “É preciso conhecer a estrutura, carta pessoal, bilhete, entrevista, lista de compras são gêneros textuais;
- “Pesquisamos sobre textos informativos, narrativos, expositivos que são diferentes gêneros textuais”.

8- RESUMO - “Pau para toda obra”

O texto trabalhado: “Pau para toda obra” (p. 39-40) de Miriam Bianca Amaral Ribeiro e Ângela Cristina Belém Mascarenhas- professoras da Faculdade de Educação da UFG - (APÊNDICE P), do livro utilizado: Redescobrimo Goiás: História e sociedade da FTD, 2006- SP. O tema em foco foi a mão de obra dos escravos negros. Foram feitas leitura e discussão do texto na oralidade. O livro fica na categoria de artigo de divulgação científica para crianças, ensino fundamental, porém pode ser adotado como didático por ter uma sequência histórica de um mesmo assunto. Traz a realidade de nossa cidade/Goiânia relacionando criticamente acontecimentos passados com os atuais, tenta preencher uma carência de textos expositivos ligados à Goiânia/Goiás, à história local. Alguns fragmentos:

- “[...] bandeirantes [...] Mas essa visão oculta desconhece outra face da verdade: eles capturaram, escravizaram e mataram milhares e milhares de indígenas. Você acha que foi uma boa idéia homenagear o Anhanguera com uma estátua no centro da capital do nosso estado?” (p.19).
- “Há pesquisas que indicam a formação de quilombo nas regiões serranas de Monte Alegre e Cavalcante. Hoje, a população remanescente soma mais de 3.500 pessoas que foram a comunidade Calunga. Você já ouvi falar deles? Esse povo vem lutando para garantir sua sobrevivência e a legalização de posse de suas terras, que vêm sendo invadidas pelos grande fazendeiros.” (p. 42).

Os alunos escutaram a leitura de todo o texto “Pau para toda obra” realizada pela professora, sem parar para a discussão. Em seguida, alguns alunos leram o texto em voz

alta e houve interrupção para questionamentos e debates com as falas dos alunos e professora para melhor entendimento do assunto. Ainda em sala foi enfatizada a ideia principal de cada parágrafo e o resumo coletivo na oralidade. O resumo escrito foi solicitado para casa. Posteriormente, escreveram também, em casa, as ideias principais de cada parágrafo. Em sala foi realizada a apreciação dessas atividades pela professora.

9- Texto coletivo

A proposta feita pela professora foi: “Agora é a nossa vez”. Propôs a construção de um texto informativo/expositivo de forma coletiva sobre a temática *Como surgiram os escravos e como eles chegaram ao Brasil*. A professora foi a *escriba* da turma. O título escolhido pelos alunos foi “Escravidão”. Os alunos copiaram o texto no caderno na medida em que concordavam com o parágrafo escrito e viam não ser necessário mudar mais nada. Eles foram orientados que o título era a última coisa a ser pensada porque deveria ter *a cara* do texto, ser atraente e se o colocassem no início da produção poderia não escolher adequadamente. A proposta era que, a partir de tudo que já conheciam sobre o assunto e dando enfoque ao último texto produzido em sala, “Pau pra toda obra”, trabalhassem juntos. Foi realizado um esquema sobre o que gostariam de colocar na introdução, nos parágrafos seguintes, na conclusão etc.

10- Leitura e debate de mais um texto “A resistência”

Fonte: Livro: Redescobrimo Goiás: História e sociedade. O texto trabalhado: “A resistência” (p. 41-42) de Miriam Bianca Amaral Ribeiro e Ângela Cristina Belém Mascarenhas- FTD, 2006- SP - (APÊNDICE R).

Leitura do texto “A resistência”, discussão e observação coletiva.

Atividade proposta pela professora: Agora é a sua vez! Releia a o texto “A resistência” com atenção. Em seguida, construa um texto informativo/expositivo acerca de como se deu a resistência dos escravos em Goiás. Lembre-se de fazer introdução, desenvolvimento e conclusão.

Posteriormente, troquem a atividade com o colega. Este fará observações e vocês discutirão quanto ao conteúdo e as características do gênero. Após a reescrita entregue o texto à professora.

Para casa: Atividades de identificação das características do gênero informativo/expositivo no texto “As mil faces de Monalisa” do livro didático (p. 56-57) (APÊNDICE S).

11- Texto: “Capoeira”-Interação da disciplina de Educação Física e Português

O texto “Capoeira” cuja fonte é: Ciência Hoje. Revista de divulgação científica para crianças. Ano 10/nº68, artigo de Marina Lemle – (APÊNDICE T).

Esse texto inicialmente foi trabalhado pela professora de Educação Física. Ele faz um retorno à história, época em que ela era proibida por lei aqui no Brasil e também a sua origem como atividades práticas vinculadas ao assunto.

A professora de Português, após leitura e discussão do texto, sempre procurava levar os alunos a observarem o todo. Como o autor iniciou o texto, a quem ele escreve, para quem etc. Chamava a atenção também para o contexto de produção, as informações relacionadas aos diferentes períodos históricos.

Foi solicitada uma produção textual aos alunos em sala de aula: Com base no texto lido e discutido sobre capoeira, os alunos produziram um texto informativo/expositivo falando da origem da capoeira a permanência dela ao longo da história. “Construa um texto expositivo/informativo sobre o surgimento da capoeira e como ela permaneceu ao longo da história”.

12- Texto: “A família escrava: trabalho e obediência”- Interação Português e História

O texto “A família escrava: trabalho e obediência” (p. 29-33). Fonte: DEL PRIORE, Mary. A família no Brasil colônia. SP, Moderna, 1999 – (APÊNDICE W).

Esse é um texto extenso, porém a professora o considerou relevante para que os alunos ampliassem sua visão do assunto. Organizaram-se cinco grupos de alunos. Cada grupo ficou com uma parte do texto, sendo que deveriam ler, discutir e preparar uma apresentação para os colegas.

Para casa foram solicitados leitura e resumo de cada parágrafo do texto: *A família quilombola: trabalho e liberdade*.

13- Textos: “A família quilombola: trabalho e liberdade” e “Quilombos”- Parceria com o professor de História.

a) DEL PRIORE, Mary. *A família quilombola: trabalho e liberdade*. In: *A família no Brasil colônia*. SP, Moderna, 1999 - (APÊNDICE U).

O texto “A família quilombola: trabalho e liberdade” foi retomado em sala com uma breve discussão, em que os alunos destacaram o que acharam mais importante. Anteriormente, já havia sido trabalhado pelo professor de História.

b) SCHMIDT, Dora. *Quilombos*. In: *Trocando idéias: historiar; ensino fundamental*. São Paulo, Scipione, 2004 - (APÊNDICE V).

Foram efetuados leitura e discussão do texto, bem como resumo de cada parágrafo. Os alunos iniciaram o trabalho em sala, mas por motivo de tempo o terminaram em casa, e retomaram a atividade no dia seguinte. Destacamos o *contexto de produção* do texto lido.

Em outro momento, os alunos foram informados que iriam realizar uma produção escrita sobre o tema lido. Porém, antes foi solicitado que pensassem na *situação de produção* com preenchimento da folha. E na produção deveriam pensar na seguinte proposta: “Com base no texto lido e discutido, “Quilombos”, construa um texto informativo/expositivo, cujo interlocutor serão os demais alunos do 5º ano B ou A, sobre o que é, como e por que surgiu os quilombos”. Foi solicitado o preenchimento de um quadro com a situação da produção escrita que iriam executar: Quem irá produzir? Local? Para quem você irá escrever? Qual será a finalidade do texto? Em que gênero sua produção se materializará? Para quem será produzido? Qual será seu leitor? De que maneira irá circular a produção? Quais as informações que você quer comunicar? Como será a organização geral: introdução, desenvolvimento ou conclusão? Ou você tem ideia de fazer diferente? (APÊNDICE Z).

Atividade de *reescrita*: A professora procurou acompanhar alguns alunos lendo, junto com eles, o texto produzido e fazendo observações para que o explicassem melhor.

Devido ao tempo, não foi possível realizar tal atividade com todos os alunos. Também foram transcritos no quadro alguns trechos para pensarmos junto com eles a melhoria do parágrafo.

14- Texto: “A presença afro-brasileira na nossa alimentação” – Interação com a professora de Ciência Natural e Português (APÊNDICE X).

A professora de Ciência trabalhou o texto “A presença afro-brasileira na nossa alimentação” Fonte: COLL, Cesar; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo História e geografia. Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental. De 1º a 4º série. SP, Ed. Ática, 2000 – (APÊNDICE X). O mesmo texto foi trabalhado também pela professora de Português com leitura, compreensão, interpretação oral e resumo do texto. Foi solicitado que pensassem novamente no *Contexto de produção* do texto lido e preenchessem um quadro com os itens: provável destinatário/interlocutor; data e local (ambiente/espaço); onde o diálogo aconteceu, a época de circulação; suporte/portador usado para a divulgação do texto de DC; instituição que produziu o texto; objetivo da produção, finalidade; lugar de circulação final (APÊNDICE AA).

O contexto de produção foi um dos temas aos quais demos ênfase nos planejamentos e outros encontros que se sucederam. Esteve o tempo todo presente na interação aluno- professora, na oralidade e na escrita das atividades com os alunos.

A professora de Português propôs ao grupo que, com base nas últimas aulas, nas leituras e nas discussões que fizeram sobre a influência da culinária africana em nossa alimentação, elaborassem um texto informativo/expositivo para divulgar aos demais colegas da 1ª Fase essa curiosa influência. E orientou que, antes da elaboração do texto construíssem a *situação de produção* e, somente após, realizassem a produção textual.

Atividade de reescrita: Foram colocados alguns textos na transparência (omitindo-se o nome do autor). Os alunos os leram juntos e pensaram coletivamente como poderiam melhorá-los. Muitos observaram apenas erros ortográficos, mas foi realizado um esforço em direcionar o olhar para o sentido do texto, a proposta de produção do gênero.

Outra atividade realizada foi que *reescrevessem* o primeiro parágrafo de forma diferente de como o autor o fez na introdução e na conclusão.

15- Texto: Como era a vida nas senzalas?

Como era a vida nas senzalas? Fonte: COLL, Cesar; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo Historia e Geografia. Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental. De 1° a 4° série. SP, Ed. Ática: 2000 - (APÊNDICE Y). Leitura, discussão e resumo.

Sempre foi solicitado aos alunos que revisassem a sua produção antes de a entregarem ao professor comparando com o que foi pedido: a norma padrão da escrita, o contexto de produção, o gênero em foco etc. Algumas vezes foi sugerido que fizessem rascunho de uma primeira versão da produção, outras a professora observava algum ponto necessário para esclarecimento e o levava à turma de diferentes maneiras no quadro-giz ou com fotocópias; pedia a leitura pelo autor da produção e sugeria melhorias ou individualmente. Também foi incentivada a participação do colega ao lado com lembretes e colaboração sobre a produção. O objetivo era o aluno perceber que o texto escrito necessita de revisão, de reflexão e que socialmente utilizamos rascunhos, reescrevemos, fazemos mudanças em nossas produções, hábitos a serem adquiridos.

16- Na biblioteca foi realizado um trabalho de leitura de contos africanos o que estimulou um conhecimento maior acerca da literatura desse povo e auxílio para a pesquisa no grande grupo; porém a escassez em relação à pequena quantidade de exemplares e ao tempo foram pontos negativos.

O CEPAE tem uma *biblioteca* com um bom acervo e é bastante frequentada principalmente pelos alunos desta unidade acadêmica. Funciona de segunda a sexta-feira, das 7h30min às 17h30min. Nas séries iniciais do ensino fundamental uma das aulas da disciplina de Língua Portuguesa, de um total de seis, é reservada para atividades na biblioteca do colégio. Os alunos podem levar para suas residências até três livros por semana, escolhidos por eles livremente. Além disso, a sala de aula tem também o *Cantinho de leitura* que é mantido com livros solicitados aos pais no início do ano. Os livros do Cantinho de leitura também podem ser retirados para a leitura em casa. Podemos dizer que tem sido um trabalho de incentivo à leitura dos alunos.

CAPÍTULO III

3.1 Processos Discursivos, Linguísticos, DC e Produções Escritas do Aluno Gui

A interpretação como correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro). O contexto antecipável do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (saí do lugar). Etapas do movimento dialógico da *interpretação*: o ponto de partida - um dado texto, o movimento retrospectivo – contexto do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto (BAKHTIN, 2003, p. 401).

Acreditamos que teoria e prática, como construção dialética do conhecimento, devem caminhar juntas porque a unidade do saber não pode ser dividida. De nada adianta estudar teoria considerada excelente se ela não faz um elo com a vida, no caso desta investigação, com o cotidiano escolar. A compreensão da teoria só se dá no processo de sua realização, na renovação de novo conhecimento. Uma teoria estudada e acreditada influencia o fazer pedagógico, repercute na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Assim, ao ler estudiosos sobre o assunto para dar maior consistência à prática pedagógica, entende-se o porquê de se fazer dessa ou daquela maneira, o que incentiva a busca de caminhos, a construção de novas trajetórias pedagógicas, a construção do novo, a partir dos conhecimentos existentes. Ter desejo de pesquisar, estudar, descobrir, compreender os problemas, observar como as coisas acontecem e não se limitar ao óbvio, ousar novas técnicas foram o movimento, o caminho traçado no percurso desta investigação.

3.2 A Escolha Por Gui

Como pesquisa qualitativa de caráter longitudinal, focamos nosso olhar na apreciação da produção escrita para análise evolutiva da aprendizagem como critério representativo de cada aluno. Assim, na escolha das produções dos alunos para apreciação e análise optamos por um só sujeito, nesse caso o aluno Gui. A escolha por um só aluno se deu em função do tempo para conclusão deste estudo e do grande número de produções dos alunos nos dois anos de investigação já que 57 alunos participaram da investigação no 4º ano/2008 e 51 alunos no 5º ano/2009. Preferimos um só sujeito para verificação do processo em uma análise longitudinal. Os textos de Gui compõem o nosso *corpus* de análise.

Optamos por um aluno que durante o 4° e o 5° anos não demonstrava facilidade em sua escolarização, mais particularmente no processo de leitura e escrita. Não selecionamos os diversos textos considerados “bons” e produzidos por seus colegas que foram frutos desse longo trabalho realizado, por entender que a análise de GUI mostraria mais a fundo os reflexos das ações pedagógicas realizadas. Ademais, queríamos um aluno que, apesar da dificuldade na leitura e na escrita, demonstrasse desejo em progredir em seu processo de escolarização. Optamos por Gui, criança de nível socioeconômico baixo; a mãe desse aluno é profissional de apoio de limpeza e interessada no processo escolar de seu filho, comparecendo à escola sempre que solicitada e o pai motorista. Com olhar no processo ensino-aprendizagem, em uma visão longitudinal, elegemos de Gui duas produções do 4° ano/2008 e duas produções do 5° ano/2009 para compor nosso *corpus* de apreciação, descrição e análise, além de duas produções que serviram de avaliação diagnóstica, totalizando seis produções. O que nos chamou a atenção em Gui foi a sua vontade de crescer no domínio da leitura e escrita - processo formal - pois ainda se encontrava na fase inicial do domínio básico da língua. É uma criança tranquila, porém tímida, com pouca participação oral. Não se destacava em sala. Não tinha problema de relacionamento com os colegas, funcionários ou professores. Demonstrava interesse pelas atividades pedagógicas construídas e as realizava no ritmo da turma. Não se mostrava muito organizado com os materiais escolares, mas se esforçava na execução das atividades, além de ser atencioso com as explicações recebidas em sala.

O aluno Gui era considerado um aluno *fraco* em Português; no domínio formal da língua apresentava dificuldade acentuada em ortografia e com muitas hipóteses fonéticas, algumas bem distantes da convencionalidade da escrita. Demonstrava insegurança no traçado das letras, de léxico, como também de coesão e estruturação em alguns de seus textos construídos nas diferentes disciplinas. Porém, ao mesmo tempo, evidenciava compreensão com as leituras realizadas, envolvimento e conhecimento dos assuntos desenvolvidos em sala de aula. A escolha de suas produções escritas é justificada pelo que elas mostram a respeito da elaboração de textos expositivos e também por ser considerado um representante dos alunos que tiveram frequência regular nos dois anos.

O problema maior do aluno reside no domínio da língua escrita, o que dificultava a sua expressão. Mesmo assim, conseguia transmitir ao leitor sua intencionalidade, isto é, no

entendimento da sua intenção na mensagem escrita. Suas produções apontavam preocupação em transmitir ao leitor o seu “querer-dizer”, aquilo que estava vivenciado na sala de aula. Assim, Gui consegue comunicar-se com o seu interlocutor atingindo o seu objetivo intencional de levar, por meio da mensagem desenvolvida, a temática em foco; recupera em muitos aspectos aquilo que leu, ouviu, debateu, porém, exige ainda do leitor certa disposição e esforço pessoal para decifrar muitos pontos da língua porque se distancia da escrita formal, padrão, o que dificulta, muitas vezes, o pleno entendimento de suas produções devido a seu modo de usar o gênero de DC na escrita; encontra-se ainda em processo de alfabetização e letramento, quanto ao domínio social da leitura e da escrita. No ano de 2008 frequentou o Ponto de Apoio Pedagógico (recuperação), cuja frequência foi permeada de faltas por motivo de doenças. Além da dificuldade na escrita, e também pelo fato de sua leitura não ser fluente, dificilmente entendia com rapidez e facilidade o que lia; a compreensão completa dos textos dependia, em muito, da leitura e das discussões em sala, portanto ser atencioso e interessado favoreceu bastante seu aprendizado. As produções escritas por Gui foram realizadas em diferentes datas, em sala de aula, e recolhidas para observação e apreciação do seu processo de aprendizado pela professoras de Língua Portuguesa.

3.3 Examinando a Produção Escrita de Gui: Conteúdo Temático, Estilo e Construção Composicional

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascido no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas); eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKTHIN, 2003, p. 410).

A apreciação das produções escritas dos alunos nos leva em busca de teoria para referenciar nosso trabalho. O que queremos observar é a construção de sentido construído para o outro. As palavras de Faraco (2008) direcionam o trabalho de meditação e nos aponta a complexidade desse ato na verificação das produções dos alunos.

[...] os eventos do existir humano, por serem sempre historicamente únicos, não são inteiramente previsíveis, dedutíveis de grandes estruturas abstratas. Por isso, não são explicáveis por sistemas lógico-matemáticos, conforme ambiciona a tradição racionalista. Só podemos interpretá-los (p.45).

[...] gostaria de destacar que Bakhtin é um filósofo e não um cientista. O dialogismo não é, portanto, uma teoria científica, mas uma filosofia. Decorre daí que vamos encontrar nele um vasto modelo conceitual, mas não um modelo analítico (p. 43).

Faraco coloca que, se quisermos um padrão para análise, teremos de construí-lo por meio da transposição da filosofia bakhtiniana para o modelo científico. As categorias de análise que serão utilizadas foram levantadas da composição teórica em que se apóia a pesquisa baseada na concepção de Bakhtin (1979, 2003) sobre gêneros discursivos, são abertas e refletem os propósitos da pesquisa. A análise incidirá sobre as produções escritas dos alunos e acorrerá por meio de uma perspectiva linguística e discursiva, a fim de perceber o texto como discurso significativo, dialógico, que se constrói em um determinado momento histórico-social de contexto de produção, de interações com interlocutores e de um gênero específico. Sabemos que a interpretação, a compreensão que levantaremos das produções serão só detalhes desse universo complexo que envolve o ser humano.

A busca do diálogo, do sentido como uma preocupação central se fez presente na leitura e discussão dos gêneros de DC lidos e discutidos com os alunos sempre focalizados no contexto de produção, sua finalidade e no interlocutor. Bakhtin (1979, 2003) profere que o sentido do texto se constitui não apenas pelo aspecto linguístico apresentado na materialidade do texto, mas também pelo contexto extralinguístico, pela relação do texto com os enfoques histórico, cultural e ideológico que o influenciam em sua constituição. O texto escrito pela criança é percebido assim como construção do próprio indivíduo, produto de sua vivência, das relações sociais.

Na perspectiva discursiva, quando vemos o texto construído pelo aluno, não podemos estudá-lo só pelo conteúdo, mas globalmente, pela amarração dos conteúdos nos discursos construídos. As peculiaridades discursivas não são só as linguísticas, são também aquelas que não são manifestas na materialidade do texto como o contexto da situação mais imediata, o contexto de produção mais amplo, a esfera de circulação social, os valores atribuídos e outras sutilezas que interferem na construção. Bakhtin (1979, 2003) apresenta os princípios básicos, dialógicos, que levados para as atividades escolares podem fundamentar a prática pedagógica que envolve o ensino-aprendizagem, a leitura e a produção escrita, os enunciados de circulação social, como “real unidade da comunicação discursiva” (Bakhtin 2003, p.274), presentes em circunstâncias de interação. Portanto, o trabalho com os gêneros na escola possibilita articular, no discurso, o contexto social, histórico, a situação de produção

e os elementos que caracterizam cada gênero como o tema, a construção composicional e o estilo, uma das grandes contribuições desse autor.

Apreciamos as produções textuais de Gui como um todo, objetivando identificar as categorias levantadas por Bakhtin (1979, 2003) do texto expositivo no que se refere ao conteúdo temático, estilo e construção composicional, as quais caracterizam de maneira geral o gênero do discurso que, segundo esse autor, mantém conexão direta de uma categoria com a outra. As palavras de ROJO (2008) nos orientam: “Ao descrever um (corpus de) enunciado (s) ou texto (s), essa é a busca do analista bakhtiniano: a busca da significação, da acentuação valorativa e do tema, indiciados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto” (ROJO, p. 189, 2005).

Assim, na busca da ativa compreensão-responsiva das produções dos alunos, da enunciação construída naquele momento, sabemos que o enunciado é único e não se repetirá porque faz parte de um contexto sócio-histórico-cultural diferenciado, e a maneira de percebê-lo são traços bem particulares.

Assim, se queremos estudar o dizer, temos sempre que nos remeter a uma ou outra esfera da atividade humana, porque não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano. Nossos enunciados (orais e escritos) têm, ao contrário, conteúdo temático, organização composicional e estilos próprios correlacionados às condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade. [...] se queremos estudar qualquer das atividades humanas, temos de nos ocupar dos tipos de dizer (dos gêneros do discurso) [...] (FARACO, 2009, p. 126).

Salientamos que as condições de produção são relativas ao contexto geral e que dentro desse contexto há várias situações específicas. Tais como: a sala de aula, a maneira de o professor trabalhar, a disciplina e tantos outros.

O registro do diálogo construído com as produções do aluno escolhido e aqui denominado GUI, por meio da materialidade linguística que as compõe, não é permanente; basta um novo olhar para que não se mantenha a persistência e nem o equilíbrio no sentido do discurso construído; este não é duradouro, pois, como seres sociais, nossas impressões se transformam:

Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la. Por isso [...] a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade provisória (BAKHTIN, 1995, p. 136).

O portfólio de cada aluno foi composto de composições com temas diversificados, com várias versões. Nesse contexto escolar, os diálogos trazidos tanto do passado quanto do presente, com seus diferentes episódios, refletem de maneira diferente em cada sujeito/criança. E um pouco disso é o que queremos investigar com mais detalhes na expressão e no sentido dado por GUI: “Não se pode mudar o aspecto efetivamente *material do passado*, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante, pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre)” (BAKHTIN, 2003, p. 396).

3.4 Avaliação Diagnóstica de Gui No 4º Ano/2008

Na abertura da investigação com o 4º ano /2008, houve tentativa de avaliação diagnóstica em parceria, como ação interdisciplinar com a professora de Ciências sobre os conteúdos desenvolvidos na aula de Ciências. O diálogo com a professora dessa disciplina se deu em função da escolha do tema “água”. Assim, esse tema foi trabalhado pelas professoras de Ciências e de Português. Como avaliação diagnóstica, a atividade foi desenvolvida na aula de Ciências pela própria professora. O enunciado foi o seguinte: *Elabore um texto sobre o que você aprendeu em Ciências até agora*. Os alunos foram orientados oralmente que deveriam abordar um só tema. Ocorreu que muitos não colocaram seus nomes, e também os textos ficaram confusos, curtos, demonstrando claramente que esse não era o caminho. Já sabíamos que uma avaliação diagnóstica produzida pelos alunos sobre o gênero de DC não seria realmente confiável se não oferecêssemos o mínimo de possibilidades para a construção desse novo gênero de estudo; reconhecemos que o próprio enunciado usado não favoreceu o trabalho. Nossa primeira tentativa de avaliação diagnóstica foi frustrada. Pelo fato de o DC ser um gênero complexo e, além disso, devido à solicitação de um documento construído pelo aluno com a utilização da escrita, criou-se a necessidade de um aprendizado sistemático, orientações, vivências com gênero e mediação dos professores. Apesar de ser um gênero dos mais utilizados nas diferentes disciplinas, observamos que o foco central, em geral, se baseia mais nas informações e questionários com perguntas e respostas. Por essas razões não contabilizamos essa avaliação diagnóstica no início da investigação, por não acreditar em sua validade naquele momento. Lembramos que os alunos ainda não tinham vivenciado um trabalho sistematizado nesse sentido.

Logo em seguida, ainda no início da investigação, a preocupação com as primeiras aulas nos levou a busca por um assunto interessante e mais próximo do cotidiano dos alunos. Isso nos levou a selecionar um tema relacionado aos cuidados com os dentes, questão do conhecimento deles, debatido principalmente nas aulas de Ciências. Além disso, é de praxe o pedido pela escola de escova e pasta dental para higiene pessoal. Selecionamos o primeiro assunto e buscamos uma produção confiável que foi da Revista Ciências Hoje das Crianças (21/10/05) de Cathia Abreu, com o título: *Dor de dente na aldeia?* (APÊNDICE B). O texto trata de uma pesquisa sobre a saúde bucal dos índios, para constatação se eles também têm cárie e as causas. O gênero foi lido, discutido para compreensão e levantamento das próprias atitudes dos alunos com a sua saúde bucal. O enunciado foi realizado com o cuidado de se dialogar acerca de alguns enfoques da situação de produção do gênero. A orientação (A) foi a seguinte:

A:

- 1- Você leu e debateu com os colegas e a professora o texto “Dor de dente na aldeia?”
Releia-o com bastante atenção.
- 2- Escreva as referências relacionadas a fonte deste texto: a) Quem escreve?;
b) Para qual revista?; c) Qual a data em que foi escrito o texto?
- 3- Qual o tema, o assunto do texto?
- 4- Quem você considera que são os prováveis leitores dessa revista?
- 5- O que você já sabia sobre o assunto?
- 6- O que você aprendeu?
- 7- Esse texto é verdadeiro ou foi inventado, imaginado pela autora? Justifique sua resposta.

B:

As outras orientações foram:

- 1 - Leia com atenção o texto “Dor de dente na aldeia?”.
- 2 - O que você entendeu? Comente oralmente com seus colegas.
- 3 - Que tipo de texto você leu? Faça um x na resposta que você considera correta.
() Poesia () história () carta () texto informativo () receita
- 4 - Justifique sua escolha.
- 5- Qual assunto poderia ser escrito em um texto informativo? Discuta com seus colegas e anote algumas das sugestões
- 6 - Escreva um **texto informativo**. Pense em um assunto. Lembre o que você já

ouviu, leu ou comentou com alguém. Dê informações ao leitor sobre o assunto de sua escolha. Quem você imagina que será o provável leitor de seu texto? Ilustre-o.

Capriche!

A questão B 6 (seis) foi tida como orientação da produção para a análise diagnóstica dos alunos. Usamos muito o termo texto expositivo/ informativo e aqui só texto informativo, mais para facilitar a visão do aluno em relação a esse gênero e desse com os outros. Essas produções foram realizadas individualmente e sem intervenção da professora no momento da produção.

Gui frequentava uma turma do 4º ano/2008, para que possamos ter uma visão mais ampla do trabalho desenvolvido colocamos os títulos das outras produções construídas pelos seus colegas da sala de aula: A poluição das florestas; Tome cuidado... (com quem você anda); Como o computador atrapalha os estudos; O problema da TV; Poluição (dois títulos); A poluição (dois títulos); Poluição global; A falta de alimentação; Os maus tratos dos animais; Crianças preferem assistir à televisão do que fazer tarefa; Você acredita em fantasmas? (sobre vários peixes que brilham no escuro e são transparentes no fundo do mar); Educação das crianças (trabalho infantil); A água no mundo; Lugares da cidade de Goiânia; As matas da floresta; As catástrofes naturais; Crianças que ficam grávidas antes da hora; Sobre o abuso sexual das crianças; A cuca (descrição dessa personagem folclórica); O trem fantasma (lenda); lenda urbana: Nome montanha russa; e o título de Gui: A lenda da gangue do palhaço. Essas produções foram realizadas no dia 25/09/2008.

Nessa produção de Gui: A lenda da gangue do palhaço, ele escreve assim: *a lenta dabana da gangui da palhaso* (ANEXO B - duas folhas). O aluno mostrou grande dificuldade com a escrita convencional, padrão. Faz trocas: d/t, b/p, t/d, d/b, b/p, l/t, t/p, nh/n, l/t, g/gu, g/c e outras mais. Demonstra dificuldade em escrever palavras que tenham ç, s, ss, gu, som nasal, uso do m e n, palavras que terminam com l e u, rr, diferenciação do e e é e outros. Na caligrafia, na forma da letra manuscrita, confunde o traçado da escrita do m/n, g/q e outras. Segmenta várias palavras indevidamente. Tantas observações demonstram que Gui apresenta problemas de escolarização, particularmente no domínio do sistema ortográfico, embora esteja no 4º ano, ainda se apresenta no processo inicial de alfabetização.

Gui, apesar da dificuldade na forma em que apresentada seu texto, foi o único aluno que escreveu duas páginas de produção. Levou a sério a solicitação da professora e a

realizou com dedicação. Acreditamos que fez o melhor que conseguia naquele momento. O sentido de sua produção é bem comprometido pela dificuldade que apresenta na escrita, apesar do esforço do leitor em decodificá-la, entendê-la, porém tem certas palavras que comprometem o entendimento, isto é, dificultam a compreensão plena de sua produção. Apresenta a introdução corretamente: “Diz a lenda que antigamente tinha uma gangue de palhaços...” o desenvolvimento é confuso, não faz retomadas no assunto, além da dificuldade com a convenção da escrita. Apenas o desfecho final de sua narração é coerente: “... as duas crianças e os dois pais estavam amarrados os policiais pegaram e desamarraram e os três palhaços fugiram e as pessoas ficaram livres da gangue dos palhaços”. Pela vivência com textos narrativos, Gui introduz e finaliza sua produção de conformidade com modelos vivenciados de histórias lidas e ouvidas.

Como mencionado, o pedido da professora foi a produção de um texto informativo. Ela havia trabalhado esse gênero com os alunos no artigo apresentado da revista Ciências Hoje das Crianças, principalmente na questão quatro: Que tipo de texto você leu? Justifique sua escolha. O debate e as discussões não foram suficientes para que Gui e outros dois colegas percebessem que era uma produção na área da divulgação científica. As produções de Gui como desses colegas não atenderam ao pedido da professora; produziram narrativa de verificação fácil até pelos títulos construídos: O trem fantasma; Lenda urbana e Montanha russa. Lembramos ainda que no início do ano a professora, antes de entrar no projeto de poesia do Estado de Goiás, trabalhou o texto A leitura de textos expositivos: Aprendendo Português- Fonte: César Coll e Ana Teberosky, da Editora Ática, 2000. Esse texto serviu para que a professora pudesse sentir para onde encaminhar, onde dar mais ênfase ao trabalho pedagógico, porém não foi possível para realizar análise específica na construção realizada por Gui porque ele construiu outro gênero e não divulgação científica.

3.5 Avaliação Diagnóstica de Gui No 5º Ano/2009

A avaliação diagnóstica também ocorreu no 5º ano/2009. Enfatizamos que só podemos comunicar aquilo de que temos certo conhecimento, por isso a professora requereu dos alunos uma pesquisa, em casa, com o tema “A influência da cultura africana na nossa cultura” para ampliar o conhecimento dos alunos sobre o assunto. Esse tema foi escolhido pelos professores daquela série/ano para o trabalho interdisciplinar, sugestão pessoal do professor de História. Um dos objetivos era ampliar o conhecimento sobre o tema, porque

“[...] Só existe opção quando se tem informação [...] Ninguém pode dizer que é livre para tomar o sorvete que quiser se conhecer apenas o sabor limão.” (DIMENSTEIN, 1993, p.145).

A pesquisa foi apresentada pelos alunos na sala de aula e com debate oral. Além disso, foi rediscutido o texto: “*Salada Cultural*” (APÊNDICE Q), do livro didático da turma *De olho no futuro*- Língua Portuguesa de Cassia Garcia de Souza e Lúcia Perez Mazzio da editora Quinteto Editorial, SP, 2005. O tema do texto examinado é a formação da cultura brasileira pelos africanos, portugueses e índios. Posteriormente, foi pedido que eles escrevessem um texto expositivo/informativo sobre o assunto e isso serviu como avaliação diagnóstica que ocorreu no dia 08/10/2009. No decorrer do bimestre, outras atividades foram solicitadas, no total de oito, incluindo as versões para apreciação, análise, avaliação da professora e direcionamento das atividades pedagógicas necessárias, as quais utilizamos como *corpus* na investigação e foram colocados no portfólio de cada aluno.

Esse trabalho preliminar, a pesquisa sobre *A influência da cultura africana na nossa cultura* e a releitura do texto *Salada cultural*, foi realizado para acionar a memória discursiva, ter conhecimento sobre o que os alunos já conheciam. Na vida real agimos assim, recorremos a materiais variados e pessoas para nos auxiliarem no entendimento e esclarecimento, procuramos fontes para lembrar. Ampliando nosso estudo sobre a memória, recorremos a Halbwachs (2004) que diz ser a memória aquilo que a gente guarda do que passou; é seletiva, mas determinados fatos permanecem, quanto mais significativos, mais afetivos, maior será a lembrança; podemos dizer que isso ocorre tanto na oralidade como nas próprias leituras. A memória tem movimento também, está sempre mudando. É a reconstrução do passado através do presente. Lembrar é refazer, reconstruir, repensar. Em seu estudo de memória, Halbwachs (2004) salienta que a memória da pessoa é memória de grupo, de natureza social, as lembranças do indivíduo dependem de seu quadro social. São sujeitos individuais que compõem a história coletiva. Assim, a recordação de nossa infância está ligada aos nossos pais, à família. Halbwachs (2004) salienta que o tempo da pessoa é diferente da lógica da história. A pessoa relaciona o tempo com demarcações de sua história de vida que está ligada ao social. O autor diz:

Se não nos lembramos de nossa primeira infância, é, com efeito, porque nossas impressões não se podem relacionar com esteio nenhum, enquanto não somos ainda um ente social (p. 42). Admitamos que a criança se lembre: é no quadro da família que a imagem se situa, porque desde o início ela estava ali inserida e dela jamais saiu (p. 43).

A discussão anterior objetivou que os alunos resgatassem de suas memórias subsídios, conhecimentos anteriores para realizarem uma produção escrita que serviria para nortear as ações pedagógicas posteriores, a avaliação diagnóstica. Foi solicitado que escrevessem um texto expositivo/ informativo para se ter noção do que já sabiam, como e onde a ação pedagógica teria que atuar. O título foi criação dos alunos individualmente. Observou-se que eles se sentiram inseguros pedindo ajuda da professora por não se lembrarem de como proceder em diversas situações.

A construção do gênero expositivo realizado por Gui, como verificação diagnóstica, encontra-se no ANEXO D. Podemos observar um grande crescimento, comparando as duas produções do 4º ano/2008 e do 5º ano/2009 que serviram de avaliação diagnóstica. Houve crescimento na forma padrão de escrita, melhor domínio da convencionalidade da escrita como também na organização como um todo. Gui usa o próprio tema do estudo, não coloca outro título em sua produção. Usa letra maiúscula no início de cada parágrafo e constrói um novo parágrafo sempre que muda de assunto.

O aluno se coloca na primeira pessoa, em um diálogo próximo ao leitor e o informa sobre o que vai escrever na sua produção, como também o informa usando parênteses no parágrafo três quando explica quem são os eles: “Eles (negros) [...]” ou quando esclarece que senzala era o lugar onde eles ficavam.

Levanta em sua produção informações que não constam do texto lido *Salada Cultural* (APÊNDICE Q), como: o transporte dos africanos para o Brasil; a senzala e a capoeira; mostra, assim, o diálogo com outros textos, com o discurso de outras pessoas, o professor de história, colegas ao apresentarem as pesquisas, a professora de Português e também o que aprendeu fora do ambiente escolar. Observamos que aquilo que o aluno coloca na introdução, ele recupera no desenvolvimento de sua obra, porém seus comentários não fazem uma real ligação com o título que colocou, ou seja, a influência, a interferência da cultura africana na brasileira, somente quando coloca a capoeira e que hoje ela é muito praticada pelos brasileiros, ficando as deduções para o leitor.

Gui faz uma conclusão coerente com que escreveu em sua produção: “A minha conclusão é que é bom nos ficarmos sabendo disso, porque é um pouco da nossa cultura”.

Como exposto na metodologia, o *corpus* de quatro textos selecionados para a investigação e análise das produções de GUI compôs uma parte do portfólio das professoras de Português, nesse caso, duas produções escritas do 4º ano/2008 e duas produções escritas

do 5º ano/2009. Acreditamos que a seleção dos textos referente aos dois anos da investigação facilitará a visão global das produções construídas por GUI no trabalho escolar realizado. No final de cada escala, os alunos receberam conceitos expressos por letras que proporcionam a visão do desempenho escolar daquele momento de escolaridade. Detalhamos alguns pontos da avaliação porque nos apegamos a ela para eleição e definição das produções para análise. Na avaliação do aproveitamento escolar do aluno, foram considerados vários momentos com diferentes produções. Ao final de cada escala (bimestre), no conselho de classe, objetivamos a avaliação individual e coletiva dos alunos que compõem aquele período escolar e do qual participam todos os professores e o coordenador de curso da respectiva turma.

O plano de curso do 4º/2008 e do 5º ano/2009 tem como base o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto da subárea de Português; ele descreve os procedimentos contínuos adotados na avaliação, visto como processo da aferição do aproveitamento escolar daquele momento e que possibilita a criação de novas ações visando ao alcance de objetivos fundamentais. Contempla as seguintes categorias: produtividade, participação, assiduidade, interesse e envolvimento. O PPP assim o define:

No CEPAE, a ênfase do ensino tem como base uma perspectiva progressista. Nesse sentido, o sistema de avaliação enfatiza aspectos qualitativos sem descuidar dos aspectos quantitativos. Para tanto, são adotados os seguintes critérios: as relações interpessoais (respeito pelo grupo e seus membros, solidariedade etc.), assiduidade, pontualidade, criatividade, produtividade, domínio de conceitos e conteúdos intrínsecos à disciplina. Há assim, uma margem para a subjetividade, tanto por parte de quem avalia quanto por parte de quem é avaliado. Esses critérios são formalizados no plano de ensino e explicitados para os alunos, garantindo a clareza de como eles serão avaliados durante o processo pedagógico (Projeto Político Pedagógico, CEPAE 2007, p. 17).

A Resolução 02/2003, Art. 2º-CEPAE/UFG diz que numa concepção avaliativa do processo de aproveitamento envolvendo o ensino e a aprendizagem relacionada ao aluno apresenta uma visão qualitativa e contínua dos resultados de atividades individuais ou coletivas, assiduidade, observações, pesquisas e outros instrumentos selecionados pelo professor e expressos pelos respectivos conceitos. O ano letivo é composto de quatro escalas e, ao fim década uma, é atribuído ao aluno o conceito síntese.

A *avaliação* acontece bimestralmente, ao final de cada escala. Os professores e o coordenador se reúnem no conselho de classe, com finalidade de avaliar cada aluno e a classe como um todo. São também delineados encaminhamentos que visam à melhoria do desempenho integral dos alunos. O processo vivenciado no período e a produção do aluno são expressos através dos conceitos previstos no regimento (A, B, C, D e E) que significam,

respectivamente: excelente, bom, regular, insatisfatório e insuficiente. São sugeridos atendimentos em horário especial, como também encaminhamentos para alunos que apresentam dificuldades em acompanhar o processo pedagógico de escolarização.

Quando o assunto é transferência de outra instituição de ensino para o CEPAE, a conversão obedece à tabela de correspondência entre a escala e os respectivos níveis, Art. 4º:

QUADRO 1: TRANSFERÊNCIA

| NOTAS | NÍVEIS |
|----------|--------|
| 9,0-10,0 | A |
| 7,1-8,9 | B |
| 6,0-7,0 | C |
| 3,1-5,9 | D |
| 0-3,0 | E |

O quadro a seguir mostra o resultado das avaliações de Gui, isto é, os conceitos que lhe foram atribuídos em Português nos dois anos letivos pelo seu aproveitamento escolar. Os conceitos apresentam um momento da aprendizagem vivenciado pelo aluno, como também o crescimento que ocorreu em seu processo de aprendizagem.

QUADRO 2: CONCEITOS DE GUI EM LÍNGUA PORTUGUESA

| Conceitos | 1º Escala | 2º Escala | 3º Escala | 4º Escala | Média |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| 4º ano/2008 | C | D | D | C | C |
| 5º ano/2009 | D | C | C | C | C |

Observamos no quadro acima que Gui obteve, na quarta escala do 4º e do 5º anos, o conceito C. Ele demonstra dificuldade no domínio da língua padrão, porém evidencia interesse, participação e consegue compreender com certa facilidade os temas discutidos; assim, segue adiante, evoluindo devagar na escrita. Lembramos que os conceitos da escala ou final direciona necessariamente para uma interpretação maior, um contexto ligado ao histórico-social de cada pessoa. Refere-se também à vida escolar dessas crianças, ao interesse, ao rendimento e ao próprio domínio da língua materna, ou seja, à apropriação do letramento como prática social.

3.6 Apreciação e Análise das Produções de Gui

Nesta parte do estudo, o objetivo principal foi aprofundar nosso diálogo com os textos de Gui, mediado pelas análises do *corpus* selecionados, constituído de produções escritas elaboradas no 4º ano/2008 e no 5º ano/2009.

Abraçando o conceito de gênero defendido por Bakhtin (2003) e adotado aqui como objeto de ensino-aprendizagem em uma visão interativa dialógica de linguagem, voltamos nosso olhar apreciativo sobre os aspectos sócio-históricos e da própria situação enunciativa, como também a vontade/finalidade enunciativa e a apreciação valorativa do locutor sobre o tema e sobre o seu interlocutor. Buscamos nas produções do aluno as marcas que refletem, no enunciado, categorias para análise da unidade temática, da construção composicional e do estilo. A apreciação do gênero construído por Gui priorizou essas categorias.

Nas condições de produção criadas para Gui escrever o gênero expositivo houve interferência de vários fatores. No contexto social mais amplo da atualidade, percebemos um valor comum que circula em várias esferas sociais, sobretudo na família e na escola de que a criança, mais do que antigamente, precisa aprender a ler e a escrever. Nesse sentido, aprender a escrever texto expositivo na área do DC na primeira fase do ensino fundamental constitui uma dimensão social bem diferente, se considerarmos duas décadas atrás em que o ensino da língua materna era restrito aos estudos de textos ficcionais (narrativas e poemas). Assim, esse valor social chegou à escola determinando o currículo, as atividades didáticas, inclusive as relativas à leitura e à escrita.

Neste estudo buscou-se contemplar a influência dos aspectos sociais e científicos no ensino e aprendizagem da produção escrita dos gêneros expositivos elaborados por crianças. Nesta experiência procuramos seguir a teoria bakhtiniana sobre *enunciação* para as questões de produção de textos, demos atenção especial ao contexto de produção, isto é, ao rol de atividades discursivas relacionadas à oralidade, à leitura à escrita, como também às extraverbais que possibilitaram a aquisição dos conhecimentos de Gui.

Conforme Bakhtin (2003), em qualquer situação de comunicação de produção de texto há sempre uma situação histórica concreta não-verbal e verbal que dá origem ao enunciado. Nesse caso, houve a investigação científica em que as professoras fizeram a coleta de dados para constituição do *corpus* da pesquisa, ora em análise.

3.6.1 As Produções Escritas de Gui No 4º Ano/ 2008

A eleição do tema, *Texto expositivo*, para ser objeto de estudos da primeira unidade se deu em decorrência do planejamento das atividades didáticas com a pesquisadora e a professora de Português. Essa ação culminou com o tema que foi escolhido a fim de que os alunos tivessem conhecimentos sobre a produção de textos científicos na esfera escolar por meio do gênero de DC.

O trabalho didático com o 4º ano/ 2008 foi organizado a partir de textos geradores de livros, revistas, jornais, com seus enunciados e orientações criados pela pesquisadora e professoras. Uma parte da coletânea se compôs do livro: *Aprendendo Português: Conteúdos essenciais para o ensino fundamental de 1º a 4º série*, de César Coll e Ana Teberosky, Editora Ática, 2000. Foram selecionados os artigos: *Tipos de livros* (APÊNDICE C); *Como e para que se lia antigamente* (APÊNDICE D); *Ler e escrever para aprender* (APÊNDICE E); *Como fazer uma leitura compreensiva e ativa* (APÊNDICE F); *Ler para aprender* (APÊNDICE G); e *A leitura de textos expositivos* (APÊNDICE H). Esses textos deram origem, em parte, à primeira produção selecionada para investigação e escrita por Gui: (O texto expositivo) 2ª versão. A coletânea foi trabalhada em classe conforme planejamento didático através de leitura compreensiva, questionamentos orais e escritos, resumo e levantamento das partes principais dos textos. Nas atividades orais, foi dada específica atenção às questões de leitura, interpretação e discussões das informações, incentivando a participação e a compreensão ativa.

Alguns dos textos levantados anteriormente a professora os havia trabalhado com o grupo no início do ano e, por motivo de participação em projeto sobre poemas do Estado de Goiás, só os retomou aos autores na última escala com o trabalho do texto de divulgação científica/texto expositivo.

Posteriormente, outras produções de DC foram levadas aos alunos e serviram de apoio para a construção da 2ª produção de Gui no 4º ano/ 2008, selecionada para apreciação e análise nesta investigação. A coletânea para as atividades didáticas foi constituída dos textos cujos nomes estão em anexos.

Nas questões de produção, as professoras priorizaram a elaboração de texto “coletivo”, momento em que os alunos faziam sugestões oralmente e a professora as escrevia no quadro-

giz, alertando para o modo de construir a composição textual, a paragrafação, a construção temática, o tempo verbal etc. Essa modalidade de produção coletiva foi usada sempre e utilizada não apenas texto expositivo, mas também atividades relacionadas a esquema, resumo e outros gêneros. Além do mais, havia a produção individual e em parceria com colega. Foi elaborado ainda atividades escritas para explorar as categorias bakhtinianas do gênero, isto é, as condições de produção, o tema, o estilo e a construção composicional, além de outros gêneros trabalhados anteriormente, como resenha, diário de leitura, poema, crônica e texto de opinião.


Nas produções individuais, os alunos reescreveram o texto, porém a reescrita só era solicitada após um trabalho diferenciado pela professora, tal como: leitura e discussão de um texto produzido por um colega e considerado uma boa produção escrita pela professora; produção de um texto coletivo sobre o tema proposto; introdução de outro texto oferecendo mais informações, explicações sobre o assunto em destaque; observações gerais e pessoais de como melhorar a produção eram realizadas pela professora. Cada reescrita era tida como rascunho, na produção final, com objetivo de avaliação a professora que não interferia diretamente na produção do aluno. O retornar ao texto, a reescrita, os rascunhos ajudam o aluno a refletir melhor sobre a sua própria produção. Vygotsky (2000) assim esclarece


Na escrita, em que os suportes situacional e expressivo estão ausentes, a comunicação só pode ser obtida por meio das palavras e suas combinações, exigindo que a atividade da fala assuma formas complexas – daí a necessidade dos rascunhos. A evolução do rascunho para a cópia final reflete nosso processo mental. O planejamento tem um papel importante na escrita, mesmo quando não fazemos um verdadeiro rascunho. Em geral dizemos a nós mesmos o que vamos escrever, o que já constitui um rascunho, embora apenas em pensamento.(p. 179).

Retomamos a verificação do 4º ano. De acordo com os conceitos do quadro dois, Gui recebeu em sua avaliação o conceito “D” na segunda e terceira escalas, sendo considerado um aluno *fraco* pelos registros de avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa. Conforme a professora, Gui apresentava problemas relativos à construção composicional e à ortografia, escrevia palavras distantes das convenções da língua escrita. Entretanto, demonstrava *compreensão responsiva ativa* em relação às leituras e comprometimento com as atividades de classe. Assim, o problema mais significativo de Gui era o domínio da língua escrita formal. Apesar desses entraves, o aluno obteve um desempenho longitudinal bastante significativo, ou seja, os conceitos “D” foram substituídos por “C”, o que demonstra seu desenvolvimento em leitura e compreensão de textos, um pouco mais lento no desenvolvimento da escrita. Quanto à produção escrita, sua aprendizagem será revelada com a apreciação e o exame de suas

produções, sendo duas de 2008 - 4º ano e duas de 2009 - 5º ano, as quais serão apresentadas no decorrer das análises.

Produção 1: 4º ano/2008



 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



Local e data: Goiânia, 22 de setembro de 2008

Série: 4º ano A Professora: Andréia Alves

Aluno(a): Gui



Pretendo explicar como fazer um texto expositivo quantas partes ele tem onde ele é encontrado para que ele serve o que é Introdução, desenvolvimento e conclusão e para que ele serve

O texto expositivo é um texto que dá informação para o leitor, um texto expositivo é encontrado em jornais, revistas e muitos outros lugares.

Um texto expositivo tem três partes: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, na Introdução você faz um breve resumo do texto e no Desenvolvimento você repetirá a introdução com mais detalhes na conclusão você fala como você fez o texto.

Para fazer um texto precisamos saber sobre ele

Pretendo explicar como fazer um texto expositivo quantas partes ele tem onde ele é encontrado para que ele serve o que é Introdução, desenvolvimento e conclusão e para que ele serve

O texto expositivo é um texto que dá informação para o leitor, um texto expositivo é encontrado em jornais, revistas e muitos outros lugares.

Um texto expositivo tem três partes: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, na Introdução você faz um breve resumo do texto e no Desenvolvimento você repetirá a introdução com mais detalhes na conclusão você fala como você fez o texto.

Para fazer um texto precisamos saber sobre ele

Tema/sentido

Ao examinar o texto/enunciado de Gui temos que levar em conta que sua produção acontece na esfera escolar. A enunciação construída por Gui originou-se da solicitação da professora de Português após atividade realizada sobre o gênero de DC. Não podemos ignorar o lugar social que cada um ocupa nessa esfera: aluno e professora de Português. A atividade proposta pela professora é esperada nessa situação como verificação da etapa de aprendizagem. Ao elaborar o texto, provavelmente Gui tenha escrito pensando em seu destinatário, a professora que lhe atribuiria um conceito, para sua avaliação. Elegeu também o objetivo, ou seja, explicar ao seu leitor *como fazer um texto expositivo*. Configuraram-se, desse modo, as condições enunciativas da linguagem que se constituem de quatro elementos: assunto, *locutor, interlocutor e objetivo/finalidade*, os quais integram a criação do enunciado.

Inicialmente, observamos que o aluno não escreveu o título do texto. O título na DC tem papel importante perante o leitor, oferece informações e leva à leitura, como a compra do respectivo material de divulgação, porém estamos em uma situação didatizada de escolarização. Na versão original da produção de Gui dá para ler *2ª versão*, a qual foi pintada na cor verde pelo aluno. Na 1ª versão o aluno escreve: Texto expositivo. Deduzimos que, pelo fato de a sua interlocutora ser a sua professora de Português e ela já conhecer o tema, Gui não achasse necessário colocar o título na segunda produção. A primeira versão de Gui sofreu interferência direta da professora, o que ocorreu também nas atividades realizadas em sala, bem como nas observações gerais levantadas pela professora para a turma, porém na segunda versão que seria recolhida pela professora não houve intervenção.

Ao desenvolver o conteúdo temático Gui demonstra a intenção de expor ao leitor princípios da construção de um texto expositivo, o assunto que Gui desenvolve. Expôs o tema sugerido pela professora de forma coerente. Não divaga, enfatiza o tema central a que se propôs na introdução:

1º§ *“Pretendo explicar como fazer um texto expositivo quantas partes ele tem onde ele é encontrado para que ele serve o que é introdução, desenvolvimento e conclusão e para que ele serve.”*

É também possível identificar os *diálogos* que ele estabelece com os textos da coletânea, *A leitura de textos expositivos*, ao escrever os parágrafos. A polifonia implícita não sinaliza o autor da fala:

2º§ “*O texto expositivo é um texto que dá informação para o leitor, um texto expositivo é encontrado em jornais, revistas e muitos outros lugares*”.

No terceiro parágrafo escrito pelo aluno, é possível identificar não só a voz dos autores (César Coll e Ana Teberosky (2000), como também a voz da professora, assinalada pela explicação resumida, feita por *Gui*, ao explicar as partes do texto expositivo:

3º§ “*Um texto expositivo tem três partes: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, na Introdução você faz um breve resumo do texto e no Desenvolvimento você repetirá a introdução com mais detalhes na conclusão você fala como você fez o texto*”.

Como diz Bakhtin (2003), há sempre uma interação entre o enunciado do autor e o enunciado dos outros. Isto é, o que o aluno escreveu, outros já falaram e escreveram; outros enunciados virão, tecendo elos da mesma corrente – a *dialogia*. Percebemos ainda a interlocução que o aluno estabelece com o discurso de divulgação científica, citado anteriormente, ao definir texto expositivo no segundo parágrafo.

No 4º§ enfatiza a necessidade da informatividade: “*Para fazer um texto precisamos saber sobre ele*”

Notamos ainda no excerto indícios de enunciados orais, ou seja, o discurso oral dialoga com o escrito; a dialogia e a polifonia são características do enunciado as quais sobrevivem do discurso de outros e de temas que já foram abordados e estudados anteriormente.

Podemos dizer que *Gui*, dadas as orientações que recebeu, os debates vivenciados e as leituras realizadas, consegue passar ao leitor a sua compreensão do que seja um gênero expositivo. Consideramos ser esta uma atividade árdua para o aluno, porém consegue realizá-la desenvolvendo cada assunto a que se propôs.

O aluno repetiu quatro vezes “texto expositivo” como palavras-chaves e para dar ênfase e coesão ao assunto. Fez também várias retomadas do texto.

Para Bakhtin (2003), além dessas especificidades e do tema, há outros elementos constitutivos do enunciado, como: *estilo e forma composicional* que fazem parte de um todo e jamais podem ser desintegrados. Quanto ao tema, este foi determinado pela pesquisadora e a professora da turma, considerando não só o currículo, mas também o Projeto de Ensino da Área de Português e Plano de Curso da Série. *Gui* discorreu acerca do assunto, o seu “querer-dizer”, termo usado por Bakhtin (1995), foi utilizado de forma coerente; os conhecimentos do aluno a respeito de texto expositivo foram suficientes para expor o que quis ao leitor.

Estilo

Verificamos que o estilo do texto escrito por *Gui* é semelhante ao do gênero em estudo com seus sinais linguístico-expressivos ancorados aos modelos dos textos geradores lidos. Ou seja, é pertinente aos discursos que divulgam a esfera científica, bem como ao estilo de uma criança de nove anos, com marcas enunciativas de sua produção escrita, conforme suas percepções infantis o domínio da língua escrita.

Gui se coloca na introdução, mostrando a finalidade de sua produção. São escolhas pessoais respeitando também os aspectos do gênero em foco.

1º§ “*Pretendo explicar como fazer um texto...*”.

2º§ “*O texto expositivo é um texto...*”.

3º§ “*Um texto expositivo tem três partes: Introdução, Desenvolvimento e conclusão.*”

4º§ “*Para fazer um texto precisamos...*”

Nos fragmentos do primeiro e do último parágrafos, *Gui* se faz participante da situação de linguagem; usa verbos no presente, na primeira pessoa do singular e plural, compromete-se com o que escreve: “pretendo”, “precisamos”. Nos textos lidos por ele - textos de divulgação científica para crianças - o cotidiano, as brincadeiras, as indagações são usados para interagir com o interlocutor. Há também o aspecto informal, a objetividade e a subjetividade utilizados para convencer o leitor da veracidade, verdade, legitimidade do conhecimento anunciado e também para envolvê-lo. Nos textos lidos de divulgação científica, além da linguagem científica, vale-se de recursos da linguagem jornalística mais achegada ao leitor. Podemos perceber que esse envolvimento se dá no primeiro e último parágrafos, aspectos bem mais aceitos para a construção desse tipo de texto de DC.No segundo parágrafo e na parte inicial do

terceiro, observamos o oposto, o aluno coloca-se de forma distanciada, prioriza o tema, com apagamento do interlocutor e do enunciador. Conforme Bakhtin (2003), esse tipo de estilo discursivo em que há o apagamento dos parceiros do diálogo é tido como discurso típico dos gêneros do discurso científico. Entretanto, no terceiro parágrafo constatamos o uso do discurso interativo.

1º§ na Introdução você faz um breve.

3º§ no desenvolvimento você repetirá... na conclusão você fala como fez o texto.

4º§ Para fazer um texto precisamos...

Verificamos que o aluno usou *você* três vezes e também a primeira pessoa do plural. Imita formas interativas orais e a fala da professora ao explicar a construção composicional do texto expositivo.

Desse modo, observamos que o texto é mesclado por dois tipos de estilo, ora o aluno escreve de forma distanciada priorizando o tema, ora interage com o interlocutor para explicá-lo.

Assim, ao considerar as condições de produção criadas para a elaboração do texto, notamos que *Gui*, dado o limitado domínio da língua escrita e o texto expositivo ter sido pouco trabalhado na escola quanto à sua elaboração e produção pelos alunos obteve um desenvolvimento significativo. É evidente seu entendimento não só nas questões constitutivas do enunciado como discurso escrito, mas também pela sua construção em forma de texto expositivo escrito.

Nesse primeiro texto expositivo, *Gui* “imitou” e selecionou da coletânea alguns pensamentos dos autores que apontam sua escolha pessoal ao desenvolver o assunto. Ele escreve um discurso interativo, como se fosse um professor explicando (oralmente) aos seus alunos como elaborar um texto expositivo.

Construção composicional

Quanto à *forma composicional* do enunciado, essa é determinada não só pela unidade temática e pelo estilo, mas também pelo gênero. No caso dos gêneros da esfera que divulgam conhecimentos científicos, como o gênero expositivo, depende da escolha de quem escreve, do destinatário, do objetivo e dos recursos de divulgação. O texto elaborado por *Gui*, em sua

forma composicional, é voltado para dar informações e explicações ao interlocutor sobre como é o texto expositivo, mostrando o assunto do seguinte modo:

1º§ Introdução: mostra como escrever um texto expositivo;

2º§ Faz a definição e diz onde é encontrado;

3º§ Explica a divisão e o que se faz em cada parte;

4º§ Escreve uma provável conclusão.

Assim, se considerarmos os textos geradores de *César Coll e Ana Teberosk*, podemos dizer que *Gui* construiu seu texto com progressão temática coerente. Pelo vocabulário usado percebemos que a tentativa do aluno se aproxima grandemente da construção de texto expositivo, em que o fato ocupa a posição maior, esclarece o leitor sobre a finalidade discursiva do texto expositivo - dar informações. Usa também linguagem resumida: “*O texto expositivo é um texto que dá informação [...]*”, esclarece o que é o texto expositivo, onde encontrá-lo e como é a sua organização.

Gui ressalta as partes que deve compor um texto expositivo e detalha explicando cada uma quanto à organização desse gênero: *Um texto expositivo tem três partes: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, na Introdução você faz um breve resumo do texto e no Desenvolvimento você repetirá a introdução com mais detalhes na conclusão você fala como fez o texto.*”

Observamos que, no último parágrafo, *Gui* orienta o leitor de maneira genérica sobre o conhecimento necessário que devemos ter com cada texto (gênero) nas diferentes organizações dos discursos, quanto à estrutura, e à organização interna; retoma o que aprendeu nos textos lidos, apesar da ausência de citação. “*Para fazer um texto precisamos saber sobre ele*”. Salienta que para escrever sobre esse gênero temos que ter conhecimento, ter o que falar.

Gui conseguiu atender a solicitação da professora, desenvolveu com lógica e coerência o que é um texto informativo/ expositivo como ele é desenvolvido. Dessa forma, desenvolveu um trabalho bastante complexo e abstrato. Melhorou no domínio da convencionalidade da escrita, porém ainda faz trocas: t/d, e e é ; na ortografia: uso de s/z, l/u,s/ç, ; e no traçado da letra confunde a escrita de m e n e outros detalhes mais. Podemos verificar a *façanha de escritor demonstrada por Gui*, ao defender a preservação de nossas águas, no texto examinado em seguida. Assim ele aborda o tema *Água*:

Produção 2 - 4º ano/2008



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



Local e data: Goiânia, 4 de Novembro de 2008

Série: 4º ano A

Professora: Andreia

Aluno (a): Gau

Escreva um texto informativo / expositivo sobre a água, a partir dos textos que foram explorados.

Água

Pretende falar neste texto sobre a água, como econômica, preservá-la, como acontece as inundações porque ela é importante para os homens. Também as maneiras que o homem tem para prejudicar a água e tentar fazer o possível neste texto.

A água está acabando e precisamos economizá-la, ele diversas formas como: tomar banho de cinco minutos, fechar a torneira e não lavar com a mangueira diversas outras formas podemos economizá-la.

Temos que preservar a água porque se não preservarmos ela vai acabar e todos morrerão por falta de água. Também não podemos falar sem a falta de água.

Com as chuvas acontece as inundações porque as brechas são pequenas e entram a água fica no rio e acontece as inundações e várias pessoas ficam desabrigadas.

O homem precisa de água para sobreviver as crianças também precisam de água porque sem ela elas não se reproduziriam e elas vão desaparecer, o homem precisa de água para tudo.

principalmente para sobreviver.
 É a água está sendo prejudicada
 com desmatamento principalmente quando
 morre a mata ciliar e quando acontece
 o assoreamento e quando tem muita areia
 na nascente e o rio fica com menos água.
 Concluímos que a água está presente em
 quase tudo e não podemos desperdiçá-la para
 que ela dure para sempre e o ser humano
 e os animais vão morrer e não tem nada
 sem água para nós.

A água

Pretendo falar neste texto sobre água, como economizá-la, preservá-la, como acontecem as inundações, porque ela é importante para o homem e também as maneiras que o desmatamento prejudica a água. Então eu tentarei fazer o possível neste texto

A água está acabando e precisamos economizá-la de diversas formas como: tomando banho de cinco minutos, varrer a calçada e não lavar com a mangueira e diversas outras formas podemos economizá-la.

Temos que preservar a água porque se não preservamos ela irá acabar e todos os peixes e animais também irão falecer por falta de água

Com as chuvas acontecem as inundações porque os bueiros são pequenos e então água fica na rua e acontecem as inundações e várias pessoas ficam desabrigadas.

O homem precisa de água para sobreviver os animais também precisam de água porque sem ela eles não se reproduziriam e eles iriam desaparecer, o homem precisa de água para tudo principalmente para sobreviver

E a água está sendo prejudicada com desmatamento principalmente quando morre a mata ciliar e quando acontece o assoreamento e quando tem muita areia na nascente e o rio fica com menos água.

Concluímos que a água está presente em quase tudo e não podemos desperdiçá-la para que ela dure para sempre e o ser humano e os animais iriam morrer [pois] não tem nada sem água para nós.

Destacamos que, no conjunto das atividades pedagógicas que capacitam a uma leitura compreensiva/crítica e a uma boa qualidade de produção escrita do texto expositivo, não se pode levar em conta só as características linguísticas do gênero, a materialidade do texto, mas também as particularidades discursivas que envolvem a condição de produção, a esfera de circulação social, tanto dos textos lidos e trabalhados em sala de aula com as diferentes estratégias usadas, quanto o contexto maior. Por isso, as análises não podem desconsiderar o contexto histórico ao qual pertencem os enunciados e nem as atividades didáticas (sala de aula): autores (crianças); destinatário; horário (antes ou depois do recreio); explicações da

professora etc., ou seja, os elementos do contexto que influenciaram a escolha do tema *Água*. No contexto de produção mais aberto, o meio ambiente é um tema de relevância para debate em sala de aula em função da degradação ambiental que cerca a sociedade contemporânea.

Os discursos difundidos na sociedade pela mídia também circulam na esfera escolar, como é o caso do discurso sobre o meio ambiente. Constitui um tema de relevância fomentando debates e atividades didáticas em sala de aula. A seleção temática se deu em razão da importância da água para o homem, os seres vivos e o meio ambiente, sem esquecer as atividades socioeconômicas e da convivência direta que as crianças têm com a água.

A escola trabalha assuntos relacionados ao meio ambiente, ecologia, os prejuízos que o homem tem causado à natureza e as conseqüências em sua vida interferindo na própria sobrevivência. Assim, ações simples como a escolha do tema *Água* para trabalho didático serve para que os alunos tenham informações científicas a respeito do assunto e sejam, no futuro, cidadãos capazes de reverter o quadro desolador de poluição que tanto afeta nossas águas. Mineral precioso, hoje, considerado recurso não-renovável, interfere na sobrevivência do homem, dos seres vivos e na preservação do meio ambiente. Conforme o estudo da revista *Science* (julho de 2000), aproximadamente dois bilhões de habitantes enfrentam a falta de água potável no mundo. Por isso, podemos avaliar a importância desse tema para a formação dos nossos alunos. Assim, há um contexto sócio-histórico, científico, ideológico impregnado de valores que possibilitam seu uso pela escola.

Nas condições de produção escolar dessa investigação, houve o planejamento das atividades didáticas e a realização do trabalho de Português em parceria com a professora de Ciências Naturais porque o assunto *Água* faz parte do conteúdo curricular dessa série. Foi selecionado um conjunto de textos de DC com orientações de atividades didáticas. Foram ventilados temas como enchente, escoamento da água, fatores que provocam alagamentos, as funções da água no organismo humano, a vida humana e a água, a agricultura, o comércio, a indústria, hidrelétricas, e a água. Igualmente, discutiram-se a quantidade limitada de água doce, poluição dos rios, lagos e lagoas e sua preservação, os fertilizantes, esgoto, tratamento da água, economia da água, piracema, pesca predatória e desmatamento. Por conseguinte, os alunos do 4º ano/2008 produziram os textos informativos/expositivos. Desses, foram selecionados dois de Gui os quais estão em apreciação e análise.

A produção de Gui, aqui analisada, foi originada de uma situação social real. No contexto de produção de sala de aula, a professora participante da pesquisa do 4º ano/2008 desenvolvia um trabalho didático relativo à produção de texto ancorada na teoria de gêneros do discurso, com ênfase nos gêneros de DC. No caso das produções escritas das crianças, cada uma elaborou, ao seu modo, enunciados que entrou na constituição do texto, entendido como discurso, e tiveram liberdade ao colocarem o título, sendo o tema central de estudo a água. Retomaram informações apreendidas por meio de leituras, discussões em classe e de sua prática social, as quais se tornaram temas dos enunciados (textos) elaborados em classe.

No planejamento, várias estratégias foram organizadas entre as professoras de Ciências e de Português para a construção de texto expositivo, contemplando o que aprendiam nas duas disciplinas acerca da água e também do próprio tipo de texto e não apenas perguntas e respostas sobre o entendimento do texto. Nos PCNs (1997), ao abordar o tema Meio Ambiente e Saúde nas séries iniciais do ensino fundamental, explana-se bem sobre esse assunto e direciona-se o ensino no sentido de reflexão sobre as consequências negativas para o meio advindo do processo de industrialização e sua forma de produção, como também a tecnologia empregada:

A exploração dos recursos naturais passou a ser feita de forma demasiadamente intensa. [...] De onde se retirava uma árvore, agora retiram-se centenas. Onde moravam algumas famílias, consumindo alguma água e produzindo poucos detritos, agora moram milhões de famílias, exigindo imensos mananciais e gerando milhares de toneladas de lixo por dia. Essas diferenças são determinantes para a degradação do meio onde se insere o homem. Sistemas inteiros de vida vegetal e animal são tirados de seu equilíbrio. E a riqueza, gerada num modelo econômico que propicia a concentração da renda, não impede o crescimento da miséria e da fome. Algumas das consequências indesejáveis desse tipo de ação humana são, por exemplo, o esgotamento do solo, a contaminação da água e a crescente violência nos centros urbanos.

À medida que tal modelo de desenvolvimento provocou efeitos negativos mais graves, surgiram manifestações e movimentos que refletiam a consciência de parcelas da população sobre o perigo que a humanidade corre ao afetar de forma tão violenta o seu meio ambiente (PCN, p. 19, 1997)

Na leitura das produções dos alunos do 4ºano/2008, observamos bastante regularidade entre os textos construídos, com semelhanças próximas aos textos lidos devido serem frutos de um trabalho escolar, com orientação didática da professora. Apresentavam linguagem objetiva, transmitiam informações sobre um assunto específico ligado à ciência, utilizavam de explicações, descrições, na organização geral do gênero expositivo utilizaram a introdução para situar o leitor sobre o que iriam escrever, desenvolveram os itens colocados na introdução e na conclusão realizavam um breve resumo ou colocavam opinião pessoal.

Para cada tema apresentado e discutido com atividades variadas, já descritas anteriormente, eram solicitadas produção escrita e reescrita. Consideramos importante ressaltar que os alunos tiveram oportunidade de rever a sua própria produção, sempre embasados em novos debates orais e escritos. Foi também solicitado que, antes de entregarem as produções, realizassem uma revisão com leitura cuidadosa observando o que podiam melhorar. Com base nos textos, várias estratégias foram organizadas e trabalhadas conforme as descrições na metodologia. Houve o trabalho relativo à leitura (silenciosa e em voz alta) e à compreensão do texto, seguido de discussões para subsidiar a produção.

Nas produções de texto expositivo, além das elaborações individuais e coletivas, havia atividades escritas que exploravam a situação de produção, a construção composicional e a unidade temática. Cada criança tinha liberdade para escolher o título e os enunciados que entrariam na constituição do texto. Na elaboração da produção, as crianças retomaram informações dos textos lidos e discutidos, provavelmente lembraram suas vivências acerca do *precioso líquido*. Assim, os textos das crianças foram enriquecidos de vozes alheias (das leituras e das discussões). Gui participou de cada momento como aluno do 4º ano/2008.

Ressaltamos que foi feita a tentativa no sentido de que, na reescrita, Gui se mantivesse o mais próximo da escrita original, porém algumas palavras se distanciaram da forma padrão; tivemos então que consultar os gêneros da coletânea lidos por Gui e escrever essas palavras na escrita convencional para melhor compreensão pelo leitor.

Tema/sentido

O tema água utilizado nesta investigação e nas atividades didáticas é contemporâneo e historicamente situado pelos próprios alunos como problema atual e ligado às suas experiências cotidianas. Por exemplo, eles vêem a poluição e sentem o mau cheiro do rio *Meia Ponte* ao atravessá-lo quando vão ao colégio ou a outro bairro. Assistem pela televisão às situações de alagamento em várias cidades do Brasil, compartilham de discussões em família e nos diferentes meios de comunicação sobre os problemas relativos à pesca predatória, à piracema, ao desmatamento e à necessidade urgente da preservação ambiental como pontos básicos à sobrevivência humana. Entendemos que discutir esses temas com crianças anos atrás seria totalmente diferente. Hoje, com o desenvolvimento científico e dos meios de comunicação, a criança interage, desde cedo, com imagens e informações sobre a

água, assuntos que provavelmente vão povoar seu discurso oral e escrito. Assim, neste estudo, a seleção temática se deu em razão da importância da água para o homem, os seres vivos e o meio ambiente.

O tema está sempre ligado à enunciação e expressa uma situação histórica do momento. Rojo (2005) chama de conteúdo temático os conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis através do gênero. Gui trabalha com o tema água a pedido de sua professora em sala de aula, em função do trabalho didático desenvolvido. Assim, na esfera escolar, ele produz um texto expositivo sobre água.

Gui não sente necessidade de acrescentar no título nenhuma informação ou destaque. Escreve *A água*, título aberto, genérico em que ele pode selecionar livremente o que falar, colocar.

Rojo (2005) salienta o tema está sempre ligado a um gênero. Assim entendendo, Gui constrói sua produção seguindo perfeitamente a estrutura de um gênero expositivo. Em relação ao tema, ele o informa ao seu interlocutor e esclarece os assuntos aos quais dará ênfase. No 1º§ diz: *“Pretendo falar neste texto sobre água, como economizá-la, preservá-la, como acontecem as inundações, porque ela é importante para o homem e também as maneiras que o desmatamento prejudica a água.”*

Além disso, ainda no 1º§, ele apresenta o objetivo de sua composição ao leitor além do tema a ser trabalhado, qual seja: *“Pretendo falar neste texto sobre água[...]”*.

O assunto em destaque é a água. Gui se vale de repetições dessa expressão como palavra-chave para reforçar a ideia central que desenvolve para o leitor. A palavra água é repetida, retomada treze vezes, além de sua substituição por ela (quatro vezes) e dos termos *preservá-la*, *economizá-la* (três vezes) e *desperdiçá-la*. Essa repetição é comum, principalmente nos material didático, para que o leitor, em geral criança, possa entender o assunto com mais facilidade. Esclarecemos que tanto no aspecto linguístico quanto no discursivo, esse é um avanço na produção textual do aluno, devido à abstração existente na escrita, porque o leitor não está dialogando face a face com o autor; no entanto, ele o imagina e o esclarece o tempo todo.

Assim, o texto expositivo é facilmente entendido, pois a coesão está presente na retomada do tema, como também na descrição de sequências enunciativas e na recuperação das informações que o aluno faz principalmente na conclusão.

O texto produzido por Gui traz outros discursos: os textos lidos e discutidos em sala de aula surgem na mente dele no momento da produção; as reportagens, as conversas, suas experiências fazem parte do contexto, os elementos da situação surgem no momento da produção que propicia a construção do tema, do sentido do texto. Há que se considerar ainda o rol de informações que as crianças adquirem no dia a dia pelos diversos veículos de comunicação, fora do ambiente escolar.

A produção de Gui é longa, demonstra o envolvimento do aluno e a sua boa vontade na atividade requerida pela professora de Língua Portuguesa.

Nessa produção verificamos acentuada dificuldade com a norma padrão, o domínio ortográfico. O escrever e o estudar são processos acumulativos, reflexos de todo um trabalho que envolve a escola, o ambiente familiar da criança, bem como a própria criança, sua motivação, os materiais didáticos empregados e outros fatores que interferem diretamente no aprendizado.

Gui constrói seu texto com sete parágrafos, consegue desenvolver com sentido o tema e os pontos ventilados na introdução. Desde o primeiro parágrafo se coloca de maneira pessoal com interação direta com o leitor: *“Pretendo falar neste texto sobre água, como economizá-la, preservá-la, como acontecem as inundações, porque ela é importante para o homem e também as maneiras que o desmatamento prejudica a água.”* No final do parágrafo acrescenta: *“Então eu tentarei fazer o máximo neste texto.”* dirigindo-se diretamente ao leitor. Demonstra envolvimento com o tema e com o trabalho que vai executar. Acreditamos que essa motivação que ocorre também pelo desejo de fazer “o melhor” favorece o processo de desenvolvimento do aprendizado do aluno.

A finalidade discursiva – neste caso a importância da água para o ser vivo - é percebida com facilidade pelo leitor. Nessa perspectiva, o sentido do discurso deve permitir que o leitor identifique, claramente, *o tema central do texto* para compreensão da leitura, e isso Gui faz bastante bem. O aluno demonstra preocupação com o leitor ao situá-lo sobre o tema que será discursado. Desenvolve em relação ao tema maior vários subtemas e segue

fielmente o que colocou na introdução; discute os subtemas: economia da água, inundações, importância da água e os problemas que sofrem as nossas fontes de água: desmatamento, falta de mata ciliar, assoreamento e areia na nascente.

O tema construído tem nexos com o tema em estudo. Não divagou, e não saiu do tema “água”, ao contrário, ele o enfatizou em vários ângulos em questão.

Estilo

Aliado ao desenvolvimento do tema, percebemos o estilo de Gui, isto é, ele demonstra ter conhecimentos a respeito da elaboração de texto expositivo. Pelo fato de ter interagido com muitos textos mediados pelas atividades didáticas descritas anteriormente, inferimos que Gui já domina, em parte, o modo de escrever texto expositivo da esfera escolar.

Para Bakhtin (2003,) o tema, a composição e o estilo do enunciado são determinados pela situação de produção – os participantes mais imediatos. Assim, Gui escreveu seu texto, como aluno, em situação comum de aula, para ser submetido à avaliação da professora. Contexto de produção que provavelmente influenciou o aluno a tornar-se responsável pela preservação da água, ou seja, co-participante da situação. Por isso, ele escreve na primeira pessoa do singular e do plural, nos enunciados a seguir:

1º§ Pretendo falar neste texto ... Então eu tentarei fazer o possível neste texto

2º§ ... precisamos economizá-la de diversas formas ... podemos economizá-la

3º§ Temos que preservar a água porque se não preservamos...

7º§ Concluimos que a água está presente em quase tudo e não podemos desperdiçá-la ...

Entretanto, nos demais parágrafos, Gui faz um estilo objetivo-neutro (Bakhtin, 2003) com a valorização do tema e se coloca de forma distanciada e impessoal. Usa o verbo no tempo presente e na terceira pessoa, ora do singular, ora do plural, como podemos observar nos enunciados:

4º§ Com as chuvas acontecem as inundações porque os bueiros são pequenos e então água fica na rua e acontecem as inundações e várias pessoas ficam desabrigadas.

5º§ *O homem precisa de água para sobreviver os animais também precisam de água porque sem ela eles não se reproduziriam e eles iriam desaparecer, o homem precisa de água para tudo principalmente para sobreviver.*

No primeiro parágrafo, o aluno informa ao leitor o que selecionou e o que vai desenvolver sobre a água; mostra assim o seu estilo, as suas escolhas pessoais de tudo o que leu e vivenciou, o seu posicionamento de valor. Escolhe o que acha mais importante em sua visão pessoal que tem a ver com suas vivências na escola e fora dela.

Além do mais, no texto também encontramos os enunciados: *eles não se reproduziriam e eles iriam desaparecer...* São formas verbais no futuro do pretérito para assinalar probabilidade ou suposição, ou seja, tempo verbal bastante utilizado no discurso científico às vezes como forma de distanciamento para marcar o não- comprometimento de quem escreve. Esse recurso linguístico também assinala aquisições de Gui, provavelmente construções de outros materiais escritos.

Uma das características desse gênero é o uso de organizadores lógico- argumentativos e escolhidos por Gui, como: porque (quatro vezes); também (três); quando (três); então (uma) e para que (uma). Isso demonstra uma aquisição significativa em relação ao uso escrito da língua padrão.

Ressaltamos que vários gêneros de DC que apresentados e estudados com os alunos mostravam diferentes maneiras de iniciar e de terminar um texto. O primeiro que trabalhamos foi da revista Ciência hoje: “Dor de dentes na aldeia?” que começa assim: “*Quando bate aquela dor de dente já sabemos do que se trata: cárie*”. Notamos que o autor desse artigo de DC interage com o leitor e se mostra envolvido na maneira de escrever colocando situações cotidianas. Outro texto da revista Ciências hoje para crianças é apresentado no primeiro parágrafo, brincadeira de Super-herói, com superpoderes como “Defensor da água”. Em outro texto, “Homem, água, Quem depende de quem?”, a introdução é realizada por meio de perguntas ao leitor. Em outro, “Fecha a janela que a chuva vem aí!”, o texto é iniciado com levantamento dos problemas que acontecem depois da chuva. Porém Gui continua a escrever seus textos de maneira habitual, mais formal, com diálogo muito forte como em uns dos primeiros textos que estudou dos autores César Coll e Ana Teberosky: “A leitura de textos expositivos”. Observamos que a criança mantém esse mesmo estilo na escrita dos seus textos

expositivos até o final do quinto ano: destaca a introdução, o desenvolvimento e a conclusão de modo bem formal.

Gui selecionou do que leu, compreendeu, ouviu e participou socialmente fatos e informações que vêm a sua mente como o mais adequado para o texto que construiu. Nisso está embutido seu modo de ser, a ideologia impregnada e os valores. Nos parágrafos elaborados, a ênfase recai nos seguintes aspectos: economia da água; inundações, importância da água, os problemas que sofrem as nossas fontes de água: desmatamento, falta de mata ciliar, assoreamento e areia na nascente; assim faz seleção linguística e extra-linguística.

De conformidade com Brait (2005), o estilo trabalha primeiro com os valores da vida, do mundo e só depois com a palavra, o material construído. No estilo, o aluno emprega também a própria especificidade do gênero que adota, uma liberdade de escolha dentro de certos padrões que tem que obedecer como tratar com verdades já confirmadas que fazem parte do discurso científico. Gui assim o faz, e em cada parágrafo levanta questões importantes da área ligada à ciência, em função da preservação do meio ambiente, da água. Então, podemos dizer que estilo é tanto a escolha de um gênero específico que atende a uma situação discursiva particular com as características básicas ligadas a ele, como também as escolhas pessoais que o sujeito faz na comunicação discursiva com o interlocutor. E isso Gui fez.

O estilo traz também uma atitude valorativa que o autor tem em função do seu destinatário. Aqui, as produções selecionadas parecem querer o todo tempo convencer o leitor da necessidade de mudanças em relação à água, a sua prevenção e cuidado.

Os textos estudados de DC foram organizados por seus autores a partir de diferentes vozes que emanam das mais diversas fontes. Gui, ao escrever seu texto expositivo, assim também o faz: o cotidiano, os textos lidos, as informações da professora, os comentários dos colegas e tantas outras contribuições vão nos constituindo e fazendo parte de “nós”. Com efeito, Gui, fruto de todo esse movimento, pode se dirigir ao leitor com confiança, pois tem do que falar:

1º§ *“Pretendo falar neste texto sobre água, como economizá-la, preservá-la, como acontecem as inundações, porque ela é importante para o homem e também as maneiras que o desmatamento prejudica a água.”*

Bakhtin (p. 279, 2003) coloca que o autor da obra revela a sua individualidade no estilo, quando apresenta sua visão de mundo nos elementos de sua obra. Ao selecionar das informações, o conhecimento adquirido, Gui coloca aquilo que acredita ser mais representativo, mais importante em questão do meio ambiente, neste caso a água.

No último parágrafo, Gui usa “nós”, o que podemos perceber mais como um recurso de argumento para total e final convencimento em relação à da importância da água: “*não tem nada sem água para nós*”, mais uma demonstração de estilo.

Aliado ao desenvolvimento do tema, percebemos o estilo de Gui, isto é, ele demonstra ter conhecimentos a respeito da elaboração de texto expositivo. Pelo fato de o aluno ter interagido com vários textos mediados pelas atividades didáticas descritas anteriormente, inferimos que Gui já domine, em parte, o modo de escrever texto expositivo, considerado gênero científico da esfera escolar.

Em relação ao texto anterior, percebemos um desenvolvimento significativo do aluno. Embora haja problemas de natureza ortográfica e repetições, ele demonstra conhecimentos a respeito do tema. Além de expor suas idéias de forma coerente, ele faz justificações para mostrar a veracidade do que escreve. A seguir, analisamos as novidades em termos de aquisição da linguagem escrita de Gui, em seu terceiro texto, nosso próximo objeto de análise.

Construção composicional

Quanto à construção composicional, Gui escreveu o título *A água* para mostrar ao leitor o tema em destaque. Apresenta na sua produção propriedades básicas do gênero expositivo/informativo; assim coloca as informações conectadas com o assunto água, uma das principais características desse gênero. Algumas informações que traz estão relacionadas a sua vivência cotidiana, não apresentadas nas leituras realizadas e outras são as vozes das leituras ouvidas, lidas, o comentário do outro, da professora, os comentários dos pais, porém isto não é explicitado pelo aluno. Ele elaborou o texto com sete parágrafos, configurando os seguintes subtemas:

1º§- introdução: descreve o que vai escrever a respeito do tema;

2º§- cita as maneiras para economizar água;

3º§- mostra as consequências da não preservação d'água para os animais;

4º§- explica as causas das inundações na cidade e suas consequências;

5º§- argumenta sobre a importância d'água para sobrevivência do homem e dos animais;

6º§- descreve as consequências do desmatamento: morte da mata ciliar e assoreamento;

7º§- *conclusão: desperdício d'água e suas consequências.*

Verificamos que *Gui* elaborou seu texto fazendo descrições, ou seja, cita ações que o homem poderia fazer para a preservação das águas. Seguiu o *modelo estrutural* de texto expositivo de Cesar Coll e Anna Teberosky, estudado na coletânea anterior. Ao abordar cada subtema em pequenos parágrafos, o aluno não apenas descreve, mas também faz justificações assinalando as causas e as consequências:

3º§ *“Temos que preservar a água porque se não preservamos ela ira acabar...”*

4º§ *“Com as chuvas acontecem as inundacoes porque os bueiros são pequenos...”*

5º§ *“...os animais também precisa de água porque cem ela eles não se reproduseriam...”*

Gui, em sua construção temática, demonstra conhecimentos a respeito do tema e defende suas idéias demonstrando “as razões” que o levam a defender a preservação das águas.

Em relação ao texto anterior, percebemos um desenvolvimento significativo. Embora haja problemas de natureza ortográfica e trocas de letras, ele demonstra conhecimentos a respeito do tema. Além de expor suas ideias de forma coerente, faz justificações para mostrar a veracidade do que escreve

Gui organiza seu texto apegando-se à orientação debatida em sala e apresenta seu texto expositivo com introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, no segundo e terceiro parágrafos e na conclusão, ele se faz presente por meio de um relato interativo que mantém com o leitor: *“Pretendo falar [...]; [...] precisamos economizá-la [...]; temos que preservar a água [...];[...] se não preservamos [...]; concluímos [...].* Não se mantém distante, inclui-se nessa luta pela preservação da natureza, especificamente “a água”. Podemos também presumir que, por um momento, toma a posição de aluno diante de um trabalho escolar complexo e dialoga diretamente com a professora no final do primeiro parágrafo de maneira subjetiva: *“ Então eu tentarei fazer o máximo neste texto”*

Só no quarto, quinto e sexto parágrafos é que o aluno se coloca de maneira distanciada. É quando se refere às inundações, quando fala do “homem” e “ele” de maneira genérica, quando faz referência aos problemas, às agressões que afetam a qualidade e

quantidade da água. Nesse momento, consegue empregar em seu texto a terceira pessoa do presente do indicativo.

4º§ *“Com as chuvas acontecem às inundações porque os bueiros são pequenos e então água fica na rua e acontecem as inundações e várias pessoas ficam desabrigadas.*

5º§ *“O homem precisa de água para sobreviver os animais também precisam de água porque sem ela eles não se reproduziriam e eles iriam desaparecer, o homem precisa de água para tudo principalmente para sobreviver.”*

6º§ *“E a água está sendo prejudicada com desmatamento principalmente quando morre a mata ciliar e quando acontece o assoreamento e quando tem muita areia na nascente e o rio fica com menos água.”*

Queremos ressaltar que, mesmo quando Gui escreve de modo implicado, colocando-se diretamente, isso não remete o leitor às dúvidas sobre que tipo de texto está construindo. Percebe-se que esse é um texto expositivo elaborado pela criança porque informa, explica e descreve ações, acontecimentos ou características sobre um objeto ou fato específico. O leitor pode rapidamente perceber que o tema é a “água” pelo desenvolvimento lógico que Gui construiu seguindo rigidamente a ordem que colocou na introdução sobre o tema em questão. O gênero DC apresenta diferentes possibilidades para chamar a atenção, aproximar-se do leitor e até como motivação para a leitura por meio de brincadeiras, de perguntas diretas, de resumo sobre um assunto ou acontecimento interessante relacionados ao cotidiano e outros mais. Gui e seus colegas tiveram oportunidades de ler e interagir com essas diferentes maneiras na escrita.

Percebemos que Gui tenta argumentar com o leitor para convencê-lo da importância da água para a sobrevivência do ser humano, principalmente no último parágrafo: *“Concluimos que a água está presente em quase tudo e não podemos desperdiçá-la para que ela dure para sempre e o ser humano e os animais iriam morrer [pois] não tem nada sem água para nós.”* Porém, o aluno não faz menção às águas do local onde mora ou perto do colégio, onde corre o rio Meia Ponte. Não menciona que algumas entidades ambientais fazem campanha em defesa do rio, como limpeza e conservação ou mesmo outros rios que conhece. Os textos lidos e discutidos, talvez mais confiáveis, são sua fonte de diálogo. Faz o resumo com reconstrução do conhecimento científico estudado.

A produção de Gui mostra que conseguiu desenvolver o gênero expositivo, da categoria de DC: o fato ocupa a posição maior no seu texto; privilegia a função informativa da linguagem; usa a linguagem mais próxima da formal; apresenta informação objetiva aliada ao levantamento de situações cotidianas; utiliza linguagem resumida; incorpora em seu texto o discurso científico, sua fonte, com encadeamento de ideias lógicas; utiliza temas técnicos, emprego de paráfrase, explicação com utilização de palavras diferentes do texto original; faz comentários para valorizar o tema e as ideias que divulga em benefício da água e utiliza argumento para convencer o leitor da importância da água para nossa sobrevivência.

A produção de Gui foi rica em levantar fatos, informações para dar embasamento ao seu discurso; constituiu a polifonia implícita, não revela a fonte, “o outro” material que leu ou os discursos ouvidos como no 6 §: *“E a água está sendo prejudicada com desmatamento principalmente quando morre a mata ciliar e quando acontece o assoreamento e quando tem muita areia na nascente e o rio fica com menos água.”*.

Os problemas com a linguagem escrita padrão ainda requerem bastante atenção; há muitas palavras com muita dificuldade de decifração e de leitura, exigindo do leitor a compreensão do todo para defini-las.

Na sequência, analisamos as produções de Gui, em termos de aquisição da linguagem escrita, em seu terceiro texto.

3.6.2 As produções Escritas de Gui no 5º Ano/ 2009

Produção 3: 5º ano/2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Língua Portuguesa
Profª: Joselina das Dores Silva Data: 15/11/2009

Nome: Gu 5º Ano 52

Título: A Capoeira

Neste texto vai falar a diferença entre a capoeira no Rio de Janeiro e na Bahia, como a capoeira surgiu e onde ela permanece até hoje e quem é lembrado nas rodas.

No Rio de Janeiro a capoeira era muito violenta e sem música, as pessoas tinham medo dela (da capoeira), porque eles eram muito violentos e usavam pedras, machados, facas etc.

Na Bahia a capoeira era bem alegre e era com muita música, as pessoas não tinham medo.

A capoeira surgiu com as escravos nas senzalas, os negros inventaram a capoeira para se defender e hoje ela é mais uma dança que é praticada por muitas pessoas de diferentes idades e raças, e por pessoas pobres, ricas e etc.

Na início de século a capoeira era proibida e quem praticava a capoeira era preso e depois de muitas pessoas entenderem que a capoeira não era tão violenta, se então a capoeira foi liberada.

Até hoje a Manduca da Praia é lembrado nas rodas por ser o dono do Maltaz e Ciraco é lembrado por ter derrotado o japonês campeão de Jiu-Jitsu quando o japonês foi campeão dele e o Ciraco gostou de ele e deu nele um soco de arara.

A capoeira

Neste texto irei falar a diferença entre a capoeira no Rio de Janeiro e na Bahia, como a capoeira surgiu como ela permanece até hoje e quem é lembrado nas rodas.

No Rio de Janeiro a capoeira era muito violenta e sem música, as pessoas tinham medo deles (os capoeiristas) porque eles eram muitos violentos e usavam punhais, navalhas, facas e etc. Já na Bahia a capoeira era bem alegre e não dava medo nas pessoas e também não tinha armas.

A capoeira surgiu com os escravos nas senzalas, os negros inventaram a capoeira para se defender e hoje ela é mais uma dança que é praticada por muitas pessoas de diferentes idades e raças e por pessoas pobres, ricas etc.

No início do século a capoeira era proibida e quem praticasse a capoeira era preso. E depois de muitas pessoas mostraram que a capoeira não era só violência só então a capoeira foi liberada

Até hoje o Manduca da Praia é lembrado nas rodas por ser o chefe dos Maltas, o Ciríaco é lembrado por ter derrotado o japonês campeão de jiu-jitsu quando o japonês foi cumprimentá-lo e o Ciríaco cuspiu-lhe nos olhos e deu nele um rabo de arraia.

Na análise dos textos dos alunos recorreremos às palavras de Bakhtin (2003) no que se refere aos conceitos de enunciado e enunciação, categorias presentes em nossa apreciação, comentário e interpretação das produções realizadas. Sempre que lemos um texto, citamos uma conversa, um notícia televisiva ou colocamos nossas interpelações sobre uma obra visual, estamos nos projetando ao passado, com experiências e observações já vividas e com determinado enunciado, pois só a enunciação é o presente; a ação de enunciar é a fala no momento da fala (do presente). O momento em que “eu falo, escrevo” é a enunciação. É a enunciação realizada como produto da interação social vivenciada. O que resta é o enunciado. Todo enunciado guarda em si o momento da enunciação. Pelo enunciado podemos estudar a enunciação, os contextos mais amplos e os contextos mais próximos daquela comunicação. Assim, o texto de Gui é o enunciado, o discurso dialógico que traz as experiências escolares, e não escolares, experiências de mundo, retrospectivas do vivido, valores, ideologia, cultura, com a cercadura da visão que se tem sempre do outro. Assim, toda interpretação nasce do diálogo. Na interação oral ou escrita recorreremos a arquivos, memória, conhecimento prévio e simultaneamente projetamos para frente para o futuro contexto. Bakhtin (2003, p. 401) acrescenta que cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites, leva à interpretação, ao comentário dialógico desse movimento: ao passado e a antecipação ao futuro. Dessa maneira, o enunciado criado pelo aluno não pode ser apreciado, compreendido, sem se conhecerem as condições concretas que o criaram. O citado autor (2003) divulga que é através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua e vice-versa. O enunciado é a materialidade linguística, mantém certa constância, por isso é possível a formação dos

gêneros discursivos e ao mesmo tempo são modificáveis em função das mudanças que ocorrem socialmente.

Assim, ao apreciarmos o texto do aluno estamos construindo comentário de outra enunciação em um novo contexto. O texto é dialógico; ao construí-lo ou interpretá-lo correlacionamos nossa vivência ao que já lemos, valores, ideologias, cultura e sempre nos portamos em relação ao outro.

Duas produções de Gui, 5º ano/2009, foram selecionadas para análise e demonstram que o aluno apesar da promoção da série ainda apresenta dificuldade no domínio da norma padrão da escrita. Na primeira escala desse ano foi avaliado pela professora de Português com o conceito D (insuficiente), quadro 2, e avançou, conseguindo extrair sentido dos textos lidos e se comunicar com o leitor sobre o tema em foco em seus textos escritos. Os textos que serviram de base para leitura e discussão se encontram nos anexos.

Tema/Sentido

O tema: “A influência da cultura africana na cultura brasileira” foi sugerido pelo professor de História do 5º ano/2008, como descrito anteriormente, em uma das reuniões de planejamento com o objetivo de trabalhar a interação, o diálogo entre as disciplinas favorecendo melhor compreensão do tema, do todo entre os alunos. Esse tema faz parte do plano de curso de História e é bastante debatido em nossa atualidade. Ele não despontou por acaso, pelo contrário, foi originado de uma situação social concreta no meio educacional. Vygotsky (1987, 1988) e Bakhtin (1995, 2003) enfatizam a influência e a importância do fator histórico-cultural no sujeito e esse tema exemplifica bem isso. A obrigatoriedade da história da África nas escolas e a criação de uma ouvidoria em defesa da igualdade racial se fazem presentes, atualmente, em nossa sociedade. O tema em discussão em sala de aula ultrapassa os textos selecionados pelo professor para o trabalho pedagógico; principalmente, na oralidade, o entendimento sobre o assunto se amplia pelo estudo e pesquisa realizados pelos professores dessa série e pelos conhecimentos que cada aluno já traz refletido nas palavras ouvidas, lidas, e outros aspectos extralinguísticos observados.

Em um contexto mais amplo, levamos nossa visão ao exemplificar as discussões sobre as cotas no vestibular, o que afeta diretamente as universidades públicas, as famílias e o jovem brasileiro. Muitos atos jurídicos são mantidos pelo poder público em função da não-

discriminação dos negros, como a criação do “Estatuto da igualdade racial” em 26/07/2010, aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo presidente da república. Vale ressaltar que não foi levado em conta o estudo realizado no ano 2000 pelo departamento da dermatologia da Unicamp que detectou nada menos que 125 diferentes tons de pele no Brasil e que, a cada dois anos, surgem mais quatro tonalidades pelas misturas das raças. Muitas mudanças têm ocorrido na vida das pessoas em função dessa temática, um dos assuntos bastante debatidos e com controvérsias. Acreditamos que o tema trabalhado na pesquisa “As contribuições dos negros em nossa cultura” seja um fator que contribuiu para a valorização da cultura negra e o não-estereótipo do preconceito social, o que contribui para o processo de formação crítica do educando.

Além disso, a todo o momento uma série de pesquisas, notícias e reportagens sobre o negro é colocada pelos principais meios de comunicação. O tema é motivo de discussão na sociedade, como essas que mostram ser a jornada semanal de trabalhadores negros ainda maior que a dos brancos (Agência Brasil - 20/11/2009 14:29); negros ainda são maioria nos serviços domésticos e na construção civil (Agência Brasil - 20/11/2009 14:37); negros melhoram posição no mercado, mas ainda ganham menos que brancos (Agência Brasil - 20/11/2009 14:26). E outros assuntos como: No Dia da Consciência Negra, capoeira se torna bem material do estado do Rio de Janeiro (Agência Brasil Publicação: 20/11/2009 15:33); “Brasil tem dívida histórica com quilombolas, e que a titulação de 30 áreas quilombolas, hoje (20) em Salvador, é o resgate de uma dívida histórica que o Estado tem com essas comunidades” disse o presidente do Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), Rolf Hackbart (Agência Brasil Agência Brasil, Publicação: 20/11/2009 12:52). A declaração foi feita em entrevista ao programa Revista Brasil, da Rádio Nacional.

Apegamo-nos também à pesquisa fornecida por Roberta Bencici (2009) em seu artigo “A cultura negra na escola” como levantamento histórico do que vem ocorrendo nas lutas e conquistas recentes; ressaltamos que a professora de Português que participava da investigação o tinha em mãos para consulta e para auxílio nas discussões com as crianças³:

³ Década de 1950 - Iniciam-se os primeiros estudos sobre preconceitos e estereótipos raciais em livros didáticos no Brasil;
 Décadas de 1960 e 1970 - Os militares oficializaram a ideologia da democracia racial e a militância que ousou desafiar esse mito foi acusada de imitadora dos ativistas americanos, que lutavam pelos direitos civis. O mito da democracia racial persiste até hoje;
 Década de 1980 - Retomada dos estudos sobre preconceitos e estereótipos raciais em livros didáticos. Os resultados das pesquisas apresentam a depreciação de personagens negros, associada a uma valorização dos brancos.

Já no contexto imediato da comunicação, da situação da sala de aula, temos que pensar no leitor presumido, na finalidade da produção, na esfera da comunicação discursiva dos enunciados; neste caso, a esfera educacional do trabalho produzido. Na situação escolar em discussão, a leitura, o debate e a interpretação do texto *Capoeira*, de Marina Lemle, da revista *Ciência Hoje*, revista de divulgação científica, ocorreram por intermédio da professora de Educação Física que o apresentou aos alunos. Além do trabalho específico da disciplina vinculado ao tema em estudo “capoeira”, houve histórico relacionado ao tema e à prática com esse jogo. O tema capoeira era o que mais se aproximava do tema maior, gerador, “A influência da cultura africana na cultura brasileira”, para que assim a disciplina de Educação Física pudesse também participar dessa construção coletiva, dialógica, de conhecimento. Dessa maneira, o tema originou-se de uma situação histórica única.

Em seguida, o mesmo texto foi novamente debatido pela professora de Português. Ela partiu do entendimento do texto como um todo, completo, e o observou em sua constituição linguística, dialógica e extralinguística. A professora também desenvolveu outras estratégias de exploração, como: estrutura e organização do gênero, disposição geral do texto - como a autora o organizou - e o contexto de produção - para quem foi escrito, para quê, a finalidade etc. Foi trabalhada também a própria organização gramatical e outros pontos mais. O todo significativo do texto, o pretexto do discurso, o discurso construído eram motivos de observações. No mural da sala eram escritos os comentários, as interpretações, ampliando-se as peculiaridades desse texto de DC.

1984 - Em São Paulo, a Comissão de Educação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra e o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros promoveram discussões com professores de várias áreas sobre a necessidade de rever o currículo e introduzir conteúdos não discriminatórios;

1985 - A comemoração de 13 de maio foi questionada pela Comissão por meio de cartazes enviados às escolas do estado de São Paulo. O material também exaltava 20 de novembro como data a comemorar a consciência negra;

1986 - A Bahia inseriu a disciplina Introdução aos Estudos Africanos nos cursos de Ensino Fundamental e Médio de algumas escolas estaduais atendendo a antiga reivindicação do movimento negro.

1996 - Entre os critérios de avaliação dos livros didáticos comprados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foram incluídos aqueles específicos sobre questões raciais;

1998 - Inclusão da Pluralidade Cultural entre os temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2003 - A publicação da Lei nº 10.639 tornou obrigatório o ensino da História da África e dos Afro-brasileiros no Ensino Fundamental e Médio;

O artigo traz ainda o pensamento referente à ciência dos séculos 18 e 19, o qual considerava que os brancos possuíam maior capacidade intelectual. Depois vinham os índios e, por último, os negros. Alguns estudos afirmavam que os negros se situavam abaixo dos macacos. "Qualquer que seja o grau dos talentos dos negros, ele não é a medida dos seus direitos", disse Thomas Jefferson (1743-1826), político americano.

Foi solicitada produção textual aos alunos com a seguinte explicação: “Construa um texto expositivo/informativo sobre o surgimento da capoeira e como ela permaneceu ao longo da história”. O título foi construído diferentemente por cada aluno e a orientação é que deixassem para colocá-lo no final da produção. Foram realizadas por Gui duas produções com esse tema. A primeira serviu para apontar pontos para discussão e interferência da professora pessoal e coletivamente, e a segunda, a final, os alunos construíram individualmente sem interferência de outra pessoa. A diferença de tempo entre uma produção e outra foi de uma semana. Em geral, as seis aulas de Português acontecem só três vezes por semana em cada turma.

Gui sintetizou o título de sua produção com o mesmo nome do tema em estudo: A capoeira. Nada acrescentou que pudesse mostrar preocupação em chamar a atenção do leitor para o título, sua forma de apresentação, como em muitos dos materiais lidos por ele e comentados na turma da qual participou.

O tema, capoeira, fez parte dos estudos escolares de Gui no 5º ano. Os professores de Português, de História e de Educação Física trabalharam o tema, o que proporcionou ao aluno, de maneira geral, condições de desenvolver sem maiores dificuldades os assuntos, as informações.

Gui retoma o tema, a Capoeira, e apresentou informações fazendo um elo entre o passado e a atualidade, hoje (último parágrafo). Conseguiu dar coesão ao discurso criado por ele facilitando o entendimento do leitor. O aluno revelou conhecimento, assuntos da área da Ciência social e fez um elo com o cotidiano: “Até hoje o Manduca é lembrado nas rodas [...]”.

A produção de Gui demonstra que houve planejamento no gênero, na escolha dos assuntos e até com a expectativa da interlocutora, a professora de Português pelos comentários para facilitar o entendimento: deles (capoeiristas); 3º § “[...] e hoje ela é mais uma dança que é praticada por muitas pessoas de diferentes idades e raças e por pessoas pobres, ricas etc.”.

A produção de Gui ainda apresenta dificuldade na ordem da escrita padrão, na internalização do domínio ortográfico. Essa dificuldade é considerada comum nessa etapa do processo do domínio da leitura e da escrita; na escrita, por não ter um interlocutor presente responsivo para manter o diálogo, tirar dúvidas, o aluno deixou de colocar informações. Entretanto, Gui consegue apresentar sentido no todo do texto, não dificultando o

entendimento pelo leitor. Podemos dizer que seu texto é completo em relação ao sentido, porém só depois da decifração obrigatória pelo leitor das muitas palavras que escreveu em não- conformidade com a escrita convencional.

Percebemos que na construção do texto, em sua organização geral, Gui conseguiu seguir a ordem que colocou na introdução e desenvolveu com ideias lógicas a progressão temática, o assunto. O aluno direcionou a introdução ao leitor e o situa sobre o tema que vai escrever. No desenvolvimento do tema, o aluno demonstrou que realmente fez um planejamento anterior, esquema sempre realizado em conjunto pela professora e colegas nos textos coletivos, e Gui procede da mesma maneira quando realiza sua produção individual. O aluno conseguiu conceber em cada etapa do seu discurso uma completa relação com o que colocou na introdução de sua produção. Desenvolveu cada subtema em um parágrafo, sem se perder ou sair do encadeamento do assunto:

1º§ “Neste texto irei falar a diferença entre a capoeira no Rio de Janeiro e na Bahia, como a capoeira surgiu como ela permanece até hoje e quem é lembrado nas rodas”.

Assim, o aluno revela a intencionalidade do seu tema, de maneira clara logo na introdução e na retomada dos subtemas no desenvolvimento dos outros parágrafos, o que facilita a apreensão pelo leitor. O tema capoeira está colocado claramente na produção de Gui; como diz Bakhtin (2003), ele é particular, concreto, construído na compreensão ativa e responsiva entre os interlocutores por meios de signos linguísticos e na compreensão do todo do texto/discurso.

Gui usa procedimentos explicativos claros para melhor entendimento do tema, deixando o leitor a par do histórico do assunto. Evidencia encadeamento de ideias lógicas e não foge do tema focalizado.

A criança mostra novamente preocupação com o interlocutor para o entendimento do tema que desenvolve e utiliza de estratégia convencional para esclarecê-lo; assim, no 2º parágrafo, coloca em parênteses a informação relativa a quem ele está referindo: “os capoeiristas”:

“No Rio de Janeiro a capoeira era muito violenta e sem música, as pessoas tinham medo deles (os capoeiristas) porque eles eram muitos violentos e usavam punhais, navalhas, facas e etc.

Gui ainda não consegue relacionar com facilidade a influência do povo africano, acredita que os escravos criaram a capoeira e assim não faz citação dessa herança cultural, apesar dos textos lidos e debates vividos, demonstra o aprendizado como processo de saltos e retrocessos.

3º§- *“A capoeira surgiu com os escravos nas senzalas, os negros inventaram a capoeira para se defender e hoje ela é mais uma dança que é praticada por muitas pessoas de diferentes idades e raças e por pessoas pobres, ricas etc.”*

A conclusão do tema desenvolvido por Gui é realizada com apontamentos da atualidade social: “Até hoje o Manduca da Praia é lembrado nas rodas [...]”, porém reconhece a necessidade de recuperar informações históricas para entendimento do interlocutor e assim o faz, já que antes não havia ventilado esse assunto:

5º§ *“Até hoje o Manduca da Praia é lembrado nas rodas por ser o chefe dos Maltas, o Ciríaco é lembrado por ser ter derrotado o japonês campeão de jiu-jitsu quando o japonês foi cumprimentá-lo e o Ciríaco cuspiu-lhe nos olhos e deu nele um rabo de arraia.”*

Estilo

Somos constituídos como sujeitos pela linguagem que perpassa nossa experiência de vida, somos seres de linguagem. Assim, não escolhemos as vozes que nos constituem; elas são da família, dos amigos, da igreja, da escola, da sociedade em geral e assim o nosso eu vai sendo construído. O estilo está presente nas grandes e pequenas coisas que vivenciamos. Gui, ao selecionar informações, conhecimentos de outros textos lidos ou ouvidos, traz a intertextualidade ou a polifonia por meio do diálogo que mantém com os outros textos. Para isso precisa ter na memória o texto original, as principais ideias e informações; isso Gui consegue mostrar na seleção que fez dos fatos históricos. Mostra a diferença da capoeira ente Rio de Janeiro e Bahia (2º§); como surgiu a capoeira e sua proibição e liberação (3º e 4º§), a fama de herói de alguns capoeiristas como Manduca da Praia e Ciríaco (5º§), embora os elementos intertextuais sejam apresentados sem mencionar o texto de apoio.

Gui mostra um estilo bem formal na organização de seus gêneros de divulgação científica/expositiva; prossegue com o esquema que já domina em relação à introdução, desenvolvimento e conclusão, apesar de ter vivenciado textos de divulgação científica escritos para crianças em que os diferentes autores usavam recursos variados para encantar, motivar, envolver a criança para a leitura. Entre outros, leu textos da revista Ciências Hoje em que crianças utilizam brincadeiras, “conversam” com o leitor sobre o cotidiano e outras possibilidades. Para Gui parece que os acontecimentos, os fatos, a palavra escrita atuam como verdade quase inquestionável e se equipara com o poder que a ciência imprime ao ser divulgado pela palavra escrita. A sua escrita mantém o mesmo estilo de construção formal, como se apresenta também um gênero expositivo. As estratégias de aproximação e de envolvimento ao leitor com divertimentos, perguntas não conseguiram ter em Gui um seguidor.

No início de sua produção, Gui se coloca por meio do relato pessoal: “*Neste texto irei falar a diferença entre a capoeira no Rio de Janeiro e na Bahia [...]*”. No decorrer do desenvolvimento se distancia, informa ao leitor de maneira impessoal os vários aspectos da capoeira na Bahia e Rio de Janeiro. Podemos dizer que essa maneira de se colocar na produção, estilo de Gui agregado ao gênero em questão, é possível conforme as características da DC: objetividade ligada com impessoalidade do autor divulgando os aspectos científicos e interlocução direta com o leitor, como recurso, para aproximação, incentivo à leitura.

O texto de Gui apresenta também apreciação valorativa sobre a sua interlocutora direta, a professora. Ele reconhece que não está escrevendo informalmente para um amigo, mas sim para uma atividade escolar de Português e que terá um olhar singular dessa profissional sobre a sua produção. Escreve de maneira mais formal desde a introdução, o desenvolvimento e a conclusão levando em conta a orientação recebida sobre o trabalho a ser executado. Percebemos que, na organização geral das diversas produções textuais, o aluno mantém o mesmo estilo.

Gui não usa aspas, não cita o autor que leu, porém sabemos que todo discurso é dialógico. Bakhtin diz que o dialogismo é o princípio organizador da linguagem, do discurso (texto, enunciado), portanto, toda palavra, todo discurso é dialógico por natureza porque pressupõe sempre o outro (interlocutor) e os outros discursos. Esse pesquisador (2003) coloca que há textos polifônicos e monofônicos. Nos textos polifônicos observa-se o diálogo existente na organização interna do discurso, a polifonia é exposta. Nos monofônicos, eles

estão disfarçados em uma única voz e é assim que o texto de Gui é composto. No 1º§ ele se aproxima do leitor, envolve-se, incluindo o texto; usa esse recurso como estratégia pessoal marcando o seu estilo. No restante do texto se mantém distante. “*Neste texto irei falar a diferença entre a capoeira no Rio de Janeiro e na Bahia, como a capoeira surgiu como ela permanece até hoje e quem é lembrado nas rodas.*” (Grifo nosso.) Não se solta para criar alternativas de introdução, apesar de ter vivenciado nessa série escolar e na anterior textos com essas características; por exemplo “Capoeira” de Marina Lemle, que inicia assim: “O que diria hoje um bisavô ao saber que sua bisneta faz capoeira na escola? Provavelmente nada, porque ia ficar chocado e perderia a voz... é que no início do século a capoeira era proibida por lei, e seus praticantes, os capoeiras, caçados pela polícia!”. Podemos dizer que, nesse momento, esse é o estilo de Gui na organização do texto.

O texto de apoio apresentado ao aluno apresenta informações relacionadas ao período da monarquia e da república e Gui selecionou o que achou mais interessante, o que realmente compreendeu e que complementava o tema, a mensagem que queria transmitir como um todo.

Faraco, baseando-se em Bakthin, coloca que

a escolha que fazemos como seres histórico-sociais estão mais ligados à visão de mundo que temos, os valores. [...] mesmo quando selecionamos palavras, estruturas sintática, recursos coesivos, não o fazemos tendo como referência o ‘estoque’ da língua, mas os valores que saturam estes elementos linguísticos no contexto (na atividade) em que estamos (FARACO, 2008, p, 48).

Gui não argumenta e nem analisa as suas escolhas nesse texto expositivo, porém elas trazem traços dele embutidos na expressividade valorativa que realiza. O autor leva para o texto os julgamentos, as considerações o valor que traz. Parece compreender que a capoeira serviu tanto para defesa pessoal quanto para outros atos embutidos com a violência e, assim, não faz defesa desse jogo.

4§ “*No início do século a capoeira era proibida e quem praticasse a capoeira era preso. E depois de muitas pessoas mostraram que a capoeira **não era só violência** só então a capoeira foi liberada*”. (Grifo nosso.)

Gui não utiliza o senso comum para falar da capoeira, utiliza subsídios principalmente em documentos informativos confiáveis que leu, textos mais longos e mais elaborados. Os aspectos do assunto levantado pela criança vêm do tema trabalhado em

aprendizagem formal. Contudo, a criança tem outros conhecimentos pelos comentários orais das pessoas, filmes, documentários, e outros materiais televisivos e da mídia em geral.

Construção composicional

Gui escreve e se organiza em direção à construção do gênero expositivo e para isso utiliza informações, dos elementos constitutivos desse gênero. Faz reconstrução do conhecimento científico e histórico ao leitor. Utiliza o tempo verbal no passado para relatar: “*No Rio de Janeiro a capoeira era muito violenta e sem música [...]*”; “*A capoeira surgiu com os escravos da senzala [...]*”; “*No início do século a capoeira era proibida [...]*”. No último parágrafo traz dados, informações atuais para melhor compreensão e relação do leitor com o assunto: “*Até hoje o Manduca da praia é lembrado nas rodas [...]*”.

Gui utiliza na sua produção uma linguagem mais próxima da formal, é objetivo, apresenta clareza de linguagem, linguagem resumida e não coloca opiniões pessoais, o que convem e compõem um texto expositivo.

Na organização geral desse gênero, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão devem estar presentes, porém, não nessa ordem rígida que Gui têm apresentado em suas produções, sem criar algo novo, nem mesmo na introdução, sem uma interlocução direta com o locutor para aproximação. Ele faz disso um modelo particular para ser seguido à risca. Lembramos que o gênero DC permite informalidade na linguagem apenas como recurso de aproximação, porque o todo do gênero deve ter linguagem formal, objetiva, explicativa, contudo respeitando-se as particularidades do leitor. E isso Gui consegue realizar em sua produção. Lembramos também que a maneira do trabalho pedagógico influencia, já que as professoras faziam planejamento geral coletivo antes da produção, o qual talvez não desse muitas oportunidades para criação pessoal. Podemos pensar que a maneira dessa organização de Gui é complexa e ele se sai bem porque faz a introdução e desenvolve sem dificuldade os assuntos apontados. No 5º ano, um trabalho maior foi desenvolvido no sentido de olhar as várias possibilidades na organização geral do texto, como observado em outras maneiras de escrever de diferentes autores, porém, até o final desta pesquisa, Gui não as havia acatado.

A composição de Gui apresenta a maior parte dos verbos no tempo presente, como deve ser um gênero expositivo. Nos cinco parágrafos que construiu, em quatro se manteve com distanciamento focando as informações no fato em questão, como requer esse gênero. No primeiro parágrafo ele se coloca de modo pessoal, responsabiliza-se por suas

colocações, interage diretamente com o leitor: “*Neste texto irei falar a diferença entre a capoeira no Rio de Janeiro e na Bahia [...].*” A informação é central em seu texto. A subjetividade revelada por meio de sua opinião não é presente, como requer um texto expositivo de função informativa. Usou a linguagem mais próxima da linguagem formal do que a coloquial.

Na construção composicional o uso de repetições de palavras facilita a ideia central, principalmente em textos didáticos e informáticos. A coesão do texto se dá com as palavras-chaves que o autor quer salientar em sua retomada. A palavra capoeira é repetida por Gui dez vezes, e também substituída por “ela”, “nela” e “nas rodas”; coloca o assunto em uma rede de sentidos e não o deixa solto no texto.

O aluno selecionou algumas informações nos materiais que leu e faz comparações entre a capoeira do Rio de Janeiro e Bahia, recurso muito usado em DC para melhor compreensão do leitor. Ele não saiu do tema em exposição. Transmite informações objetivas com descrição do fato, explicações e detalhes:

2 °§ No Rio de Janeiro a capoeira era muito violenta e sem música, as pessoas tinham medo deles (os capoeiristas) porque eles eram muitos violentos e usavam punhais, navalhas, facas e etc. Já na Bahia a capoeira era bem alegre e não dava medo nas pessoas e também não tinha armas.

Nas construções de Gui sobressai a terceira pessoa; mostra certo distanciamento para dar credibilidade ao assunto em foco:

3°§ “A capoeira surgiu com os escravos nas senzalas, os negros inventaram a capoeira para se defender e hoje ela é mais uma dança que é praticada por muitas pessoas de diferentes idades e raças e por pessoas pobres, ricas etc.”

O discurso do aluno apresenta função informativa científica; traz verdades já confirmadas e sequência organizacional com recuperação de conhecimento por meio de informações. O aluno já domina a estrutura do texto expositivo, informa, explica ao leitor com historicidade de dados o surgimento da capoeira e finaliza corretamente com um dado atual: “*Até hoje o Manduca da Praia é lembrado nas rodas por ser o chefe dos Maltas, o Ciríaco é lembrado por ter derrotado o japonês campeão de jiu-jitsu quando o japonês foi cumprimentá-lo e o Ciríaco cuspiu-lhe nos olhos e deu nele um rabo de arraia.*”

O aluno não coloca opiniões pessoais; poderia argumentar, discordar, porém não o faz, apesar das diferentes possibilidades mostradas por meio dos textos de DC lidos e discutidos. Na realidade, o que mais marca esse texto é o distanciamento, o foco nos fatos, a linguagem objetiva, a exposição dos conhecimentos científicos. Gui não brinca com a linguagem para se aproximar do leitor; usa a linguagem mais perto do padrão formal o que lhe dá segurança, talvez pelo não-domínio da língua oficial na escrita.

Produção 4: 5º ano/2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Língua Portuguesa

Profª: Joselina das Dores Silva Data: 3/12/2009

Nome: Gui

5º Ano **FA**

Título:

Quilombos.

Este texto vai falar sobre os quilombos e quem era quilombo, porque os quilombos eram um para as fazendeiras, quando habitantes tinha no quilombo das Palmeiras, como eles sobreviveram, a que mais eram e quem fazia parte dos quilombos.

Quilombo era um grupo de pessoas escravizadas que fugiram e formaram uma comunidade. Todos os quilombos sempre fazia mau para as fazendeiras, porque incentivavam os outros escravos a fugirem.

A população do quilombo das Palmeiras era cerca de 20 mil pessoas. Ele acabou em 1694 quando a milícia organizada pela bandeirante Domingos Jorge Velho destruiu os quilombos das Palmeiras.

Todos os quilombos sobreviviam com sua própria plantação de arroz e feijão e alguns até plantava arroz e outros de feijão então eles faziam um pouco de arroz por um pouco de feijão.

Dentro de todos quilombos tinha maceas e locais que eram escondidos para se aparecerem para as elites ou bandeirantes mandados pelas fazendeiras e eles escondiam.

As pessoas que faziam parte de um quilombo eram negras escravizadas que fugiram, índios e brancos marginalizados que eram banidos e excluídos da sociedade.

Concluindo os quilombos eram um lugar de refúgio para escravos, índios e brancos marginalizados.

Quilombos

Este texto irá falar sobre os quilombos o que era quilombo, porque os quilombos eram ruins para os fazendeiros, quantos habitantes tinha no quilombo de Palmares, como eles sobreviviam, o que é mocambos e quem fazia parte dos quilombos.

Quilombos era um grupo de pessoas escravas que fugiam e formavam uma comunidade.

Todos os quilombos sempre faziam mal para os fazendeiros, porque faziam os outros escravos fugirem.

A população dos quilombos dos Palmares era cerca de 20 mil pessoas. Ele acabou em 1694 quando a milícia organizada pelo bandeirante Domingos José Velho derrubou o quilombo dos Palmares.

Todos os quilombos sobreviviam com sua própria plantação de arroz ou feijão alguns só plantavam arroz e outros só feijão então eles trocavam um pouco de arroz por um pouco de feijão.

Dentro de todos os quilombos tinha mocambos que eram esconderijos se aparecessem fazendeiros ou bandeirantes mandados pelos fazendeiros eles escondiam.

As pessoas que faziam parte de um quilombo eram negros escravizados que fugiam, índios e brancos marginalizados que eram brancos excluídos da sociedade.

Concluindo os quilombos eram um lugar de refúgio para os escravos, índios e brancos marginalizados.

Tema/ Sentido

O contexto de produção mais amplo é o mesmo descrito anteriormente, já que o grande tema foi escolhido pelo grupo de professores do 5º ano/2008: “A influência da cultura africana na cultura brasileira”.

Os materiais de divulgação científica que foram trabalhados e fazem parte da situação de produção no contexto escolar repercutiram na produção de Gui - “Quilombos”. Podemos acenar um grande bloco, em que foi estudada a formação das famílias dos escravos nas senzalas e a vida doméstica e familiar dos quilombolas. Dois textos foram utilizados para esse trabalho: PRIORE, Mary. *A família escrava: trabalho e obediência*, In: A família no Brasil colônia. SP, Moderna, 1999 (APÊNDICE W) e DEL PRIORE, Mary. *A família quilombola: trabalho e liberdade*. In: A família no Brasil colônia. SP, Moderna, 1999 (APÊNDICE U).

Com esses dois textos foram realizadas apresentações em grupos para os colegas da sala; alguns grupos realizaram até mesmo dramatização; foi solicitado também resumo de cada parágrafo, além de debate oral sobre os pontos que acharam mais importantes. Um dos objetivos desse trabalho foi ampliar a visão histórica dos alunos em função do tema escravidão. Toda a semana, os alunos têm um horário da aula da disciplina de Português na

biblioteca do colégio; nessas ocasiões, a professora de Português tentou viabilizar pesquisa do assunto, porém os livros disponíveis sobre o tema em foco eram poucos, o que inviabilizou o trabalho. Assim, a professora selecionou esses dois textos mencionados e realizou atividades complementares em sala de aula.

Outro texto, SCHIMIDT, Dora. *Quilombos*, In: Trocando idéias: historiar; ensino fundamental. São Paulo, Scipione, 2004 (APÊNDICE V), material adaptado e reelaborado pelo professor de História da turma, foi trabalhado, primeiro pelo professor de História e só depois encaminhado para a aula de Português. Na aula de Português foram realizadas a leitura e o debate geral oral. Foi pedido o resumo dos parágrafos do texto e também o preenchimento de um quadro com o contexto de produção. Um enunciado foi criado pela professora para a construção textual: Com base no texto lido e discutido “Quilombos”, construa um texto informativo/expositivo, cujos interlocutores serão os demais alunos do 5º ano B ou A. Fale sobre o que é e como surgiu o quilombo. A professora solicitou também o preenchimento de outro quadro, a situação de produção, servindo como planejamento para produção textual escrita dos alunos: quem irá produzir; local; para que você irá escrever; qual será a finalidade do texto; em que gênero sua produção se materializará; para quem será produzido; qual será seu leitor; qual o contexto ou a esfera de atividade que envolverá a atividade (ex.: esfera histórica, jornalística, escolar, familiar, divulgação científica etc.); de que maneira irá circular a produção; quais as informações que você quer comunicar; como será a organização geral: introdução, desenvolvimento ou conclusão ou que ideia você tem para fazer diferente. Foi também elaborada atividade de *reescrita* com a primeira versão das produções; a professora procurou acompanhar a leitura de alguns alunos no momento em que o texto era texto produzido; fazia, então, observações para que o explicassem melhor. Devido ao tempo, não foi possível realizar tal atividade com todos os alunos. Também foram transcritos no quadro alguns trechos para melhoria de parágrafos. Na segunda versão do texto, os alunos a realizaram sem a interferência direta dos colegas ou professora, depois de 13 dias de distanciamento da 1ª versão.

Na perspectiva bakhtiniana, o tema é o todo do texto, é o sentido completo com a situação de sua produção e o seu contexto mais amplo. “Se perdemos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes.” (BAKHTIN, 2003, p. 129). O tema que Gui desenvolveu

referente aos quilombos coloca no título o mesmo nome do texto que leu e foi trabalhado na sala pelo professores de História e Português - “Quilombo”. O aluno não acrescentou sequer o artigo. Como abordamos anteriormente na apreciação da construção de Gui “A água”, não sentimos que, nesse momento ele desejasse inovar, fazer melhor aquilo em que já tem certo domínio; esse comportamento do aluno nos pareceu recorrente, mas verificamos crescimento em suas produções escritas, tanto lingüísticas como no tocante à adequação do escrito à situação sociocomunicativa.

O título esclarece o tema discorrido por Gui. O aluno expõe na introdução quais assuntos irá desenvolver em relação ao tema. No 1º§ coloca que vai definir o conceito de quilombos “o que é quilombos”, importante colocação ao leitor para melhor compreensão do tema; mostra que se preocupa em dar explicações para que ocorra maior e melhor entendimento, como requer esse gênero. Outras colocações feitas: *porque os quilombos eram ruins para os fazendeiros, quantos habitantes havia no quilombo de Palmares, como eles sobreviviam e quem fazia parte dos quilombos*. Acreditamos que, por meio dos comentários de cada assunto sugerido, o leitor terá conhecimento básico sobre o tema quilombo, o que realmente ocorre.

A repetição da palavra quilombo acontece inúmeras vezes, facilita o sentido, a coesão. Não podemos considerar que o aluno não soubesse substituí-la por um pronome. Acreditamos que esse tenha sido um recurso que o aluno selecionou para enfatizar o tema em questão e realizar a coesão, o todo do gênero por meio da repetição. Uma escolha linguística que já faz parte da estruturação do discurso de DC, principalmente os textos informativos/didáticos, apresenta essa repetição para enfatizar e facilitar a compreensão do tema. O texto de Gui é coesivo, lógico, ele consegue compartilhar com o leitor as suas ideias, comunica o tema e os subtemas sem dificuldade.

Nas produções do aluno ele se mantém distante, não se coloca, faz uso da impessoalidade em todo o discurso: na introdução, no desenvolvimento e na conclusão. Consegue desenvolver o tema sem se implicar explicitamente. A produção escrita dessa maneira por uma criança reflete o convívio com outros gêneros semelhantes a esse que escreveu, como também oportunidades anteriores com experiência na escrita, fruto da mediação dos materiais escritos e das pessoas com as quais conviveu na aquisição desse aprendizado. O tema *Quilombos* é colocado de maneira impessoal como requer uma produção

que divulga conhecimentos da ciência, neste caso da área da Ciência social: “Este texto irá falar sobre os quilombos [...]”. Notamos que essa criança já tem certo domínio na escrita de divulgar conhecimento científico para o outro.

Nesse gênero expositivo/informativo construído por Gui, uma das peculiaridades é o fato, o tema; o assunto que divulga ocupa a posição maior e isso Gui realiza.

Podemos notar que a letra, a ortografia e a organização geral do texto de Gui melhoraram, fruto talvez da segurança adquirida pelo pequeno escritor por cada produção construída, como também pela própria função do processo acumulativo que é o ensino. Na produção de Gui, o traçado da letra é mais compreensível, as trocas diminuíram. A produção é extensa e demonstra mais cuidado com o aspecto formal da escrita. Esse tema foi bastante trabalhado pelo professor de História e pela professora de Português com atividades de escuta, leitura e escrita e também com a ampliação da experiência em relação à escolarização. Podemos dizer que Gui evidencia positivamente esse trabalho.

O texto mencionado mostra as construções linguísticas e discursivas que fazem parte de desenvolvimento real do aluno naquele momento. Esse desenvolvimento aponta crescimento porque a instrução escolar, a leitura e a escrita transformam o desenvolvimento e a aprendizagem como diz Vygotsky (1988).

Nesse sentido, Antunes esclarece:

A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente a escrever. De certa forma, estamos continuamente nos preparando para escrever, sempre que estamos convivendo com as mais diferentes formas de informação, nem que não tenhamos, de imediato, alguma atividade de escrita à vista (ANTUNES, 2006, p. 167).

Na análise dos textos temos sempre que levar em conta as situações de produção empregadas, o contexto em que eles foram produzidos, para que possamos compreender melhor o desenvolvimento longitudinal visando apreender os sentidos apresentados pela criança em seu discurso. O texto “Quilombos” e “A família quilombola: trabalho e liberdade”, anexos, foram trabalhados também pelo professor de História. Na aula de Português foi solicitado resumo do texto “Quilombo”; deu-se ênfase ao contexto de produção do texto lido, com preenchimento de esquema, o que objetivou a finalidade da produção, os interlocutores, o local

de circulação, a organização textual e outros mais. A professora indicou para interlocutores da produção "O quilombo" os alunos do outro 5º ano. Foram realizadas outras versões e reescrita do texto objetivando-se análise linguística e discursiva, com mediação pessoal e reescrita de fragmentos de texto construído por alguns alunos.

Gui utilizou repetições da palavra "Quilombo" e de "escravos" com alguma substituição (ele, habitantes, grupo de pessoas escravas) para dar maior coesão lexical. A coesão do texto é presente na retomada do tema, na descrição de sequências enunciativas, como também na recuperação das informações anteriores. Gui assim o fez: 8º§ "*Concluindo os quilombos eram um lugar de refúgio para os escravos, índios e brancos marginalizados.*"

A criança desenvolveu bem a progressão temática linear com subtemas sucessivos que dão maior compreensão ao tema geral para o leitor.

Estilo

O conhecimento só é reelaborado por meio da interação, da experiência vivida. O conhecimento se forma em um amplo e longo processo dialógico de organização externa e interna. O texto de DC forneceu aos alunos temas atuais, questionamentos e por meio da mediação favoreceu a Gui uma consciência mais crítica e com mais sensibilidade e empatia ao outro. O estudo é acumulativo. Os textos trabalhados apresentaram complexidade em termos de informações; o aluno não copiou simplesmente as informações, selecionou, colocou juízo de valor, lógica, acreditando que essas informações são essenciais para a composição e entendimento do tema em sua produção escrita. O estilo está pautado na escolha que Gui realiza das formas da língua vinculadas ao gênero em questão, à seleção das informações, ao modo que desenvolve sua produção textual e à maneira que se dirige ao interlocutor. Portanto, o estilo está ligado ao indivíduo como também ao gênero em uso.

De tudo o que o aluno vivenciou, selecionou algumas vozes, vozes que fizeram sentido diferenciado para ele: vozes de estudiosos, pesquisadores, historiadores e os próprios materiais didáticos.

Gui leu artigos de divulgação científica no 4º e 5º anos em que o autor tenta se aproximar do leitor, motivá-lo para a leitura usando diferentes recursos. O aluno utiliza a introdução para esclarecimento e apresenta um relato impessoal: *Este texto irá falar sobre os quilombos [...]*. As informações que coloca na introdução servem também de incentivo à

leitura do leitor interessado nesse tema. 1º§ *“Este texto irá falar sobre os quilombos o que era quilombo, porque os quilombos eram ruins para os fazendeiros, quantos habitantes tinha no quilombo de Palmares, como eles sobreviviam, o que é mocambos e quem fazia parte dos quilombos”*.

Percebemos que no título e na organização da produção, Gui mantém o mesmo estilo; a diferença se dá porque, em alguma produção, se mostra o tempo todo envolvido, implicado, em outra, se distancia, e em outra ainda mistura as duas posições. Podemos considerar todas coerentes com o gênero em discussão. A capacidade de ser objetivo é mais complexa, abstrata, porém a DC permite as duas possibilidades; não se está escrevendo um artigo científico, mas um gênero para divulgar o conhecimento da ciência.

GUI quase não muda sua maneira de se colocar na introdução. Não se muito afasta das orientações básicas; no momento é o seu estilo, sem muita coragem de inovar, já que, para vencer as dificuldades que apresenta na escrita padrão, tem que ficar atento e conciliar muitas coisas ao mesmo tempo: a escrita convencional, os assuntos, as características do gênero, o objetivo de sua produção, o sentido construído para o outro e outras observações. Lembramos que Gui é uma criança sem oportunidades culturais variadas, devido à situação socioeconômica da família; é tímido, revela pouca participação na oralidade e o seu nível de leitura está bastante ligado às oportunidades oferecidas pela escola. É bastante semelhante o modo que adotou em textos anteriores: “Este texto”, “Neste texto”, “Pretendo” e outros que não fazem parte desse bloco de seleção. Na sala de aula, os colegas usam outros termos para dar início ao texto. Gui selecionou essas palavras como seu estilo pessoal nesse momento. As professoras planejaram a apresentação de exemplos em que os autores utilizaram outras maneiras de desenvolver seus escritos; chamaram a atenção para isso e, em alguns casos, os alunos tiveram a oportunidade de fazer a conclusão e a introdução que não eram apresentadas pelo autor em sua produção; porém a criança investigada preferiu manter a mesma organização textual, ou as mediações realizadas não o atingiram plenamente para que tivesse disposição de mudança.

Os elementos intertextuais estão presentes no texto de Gui quando faz referências a informações lidas, apesar de não citar de onde as retirou, ou qual foi a interlocução que fez. Apesar de não citar as fontes e nem apontar as vozes que dão subsídio aos seus textos, sabemos, porém, que é um resumo sucinto de outros textos lidos e discutidos. No contexto de

produção, o aluno preparou seu texto visando aos interlocutores escolares: professora e colegas do mesmo ano, interlocutores designados pela professora para apresentação desse trabalho escolar. Outras orientações foram assinaladas pela professora: qual gênero usar e os aspectos que deveriam dar ênfase - o que é, como e por que surgiram os quilombos. Gui seleciona a palavra “excluídos” como uma das vozes dos textos lidos e a utiliza com propriedade e compreensão, compondo mais um detalhe no seu estilo. “[...] a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2003, p.269). Gui explica, detalha para o leitor com o objetivo de oferecer melhor compreensão ao tema focalizado.

“Todos os quilombos sempre faziam mal para os fazendeiros, porque faziam os outros escravos fugirem.”

“Dentro de todos os quilombos tinha mocambos que eram esconderijos se aparecessem fazendeiros ou bandeirantes mandados pelos fazendeiros eles escondiam.”

Com base nos estudos desenvolvidos, estilo também está ligado à maneira como o autor interage com o interlocutor na comunicação e até como desenvolve o discurso em sua construção composicional. O texto/discurso escrito por Gui demonstra que ele tem preocupação com o leitor, escreve para o outro; e na organização textual evidencia que já sabe seguir os princípios básicos para difundir um tema na área da ciência escolhendo a sua própria organização geral como os termos gramaticais.

Construção composicional

A introdução que o aluno faz de seu texto é resultado de um planejamento que ele apreendeu a realizar no 4º e 5º anos incentivado pelas professoras. Esse gênero requer em sua organização geral que se mostrem claramente as diferentes fases, porém sempre levando em conta o interlocutor e a finalidade. Podemos notar que Gui não salta a sequência que criou e desenvolve cada uma; procura dar uma conclusão ao que escreveu. Todo esse processo não é simples para uma criança de nove anos que ainda está no processo de sua alfabetização/letramento. O aluno conseguiu revelar a finalidade de sua produção em relação ao tema e seguiu fielmente a organização geral que colocou na introdução:

1º§ *“Este texto irá falar sobre os quilombos o que era quilombo, porque os quilombos eram ruins para os fazendeiros, quantos habitantes tinha no quilombo de Palmares, como eles sobreviviam, o que é mocambos e quem fazia parte dos quilombos.”*

Entendemos que a coesão do texto ocorre na retomada do tema, na descrição das sequencias enunciativas e na recuperação das informações anteriores; tudo isso Gui representou em sua produção escrita.

O processo de escrita e o próprio traçado da letra apresentam desenvolvimento, o que facilita a compreensão do outro. Marcuschi (2008, p. 88) assim se manifesta sobre esse assunto:

Quando se diz que uma frase é coesiva, tem em mente que o fato de que ela tem estrutura bem formada. Quando se fala que um texto é coesivo, tem-se em mente que sua estrutura é comunicativa e compreensiva.

Gui faz relato impessoal e distanciamento como requer um texto ligado às informações científicas. Não coloca sua opinião, nem mesmo na conclusão, apesar de as possibilidades levantadas pelas professoras serem utilizadas e o fato de outros assim o fazerem. Elabora a conclusão retomando a explicação que fez no início e explica o que é quilombo:

8 º§ *“Concluindo os quilombos eram um lugar de refúgio para os escravos, índios e brancos marginalizados.”*

GUI destaca nesse gênero a função informativa da linguagem e se preocupa em dar explicações ao leitor sobre o tema que está desenvolvendo. Na organização, expõe o tema geral e o detalha, explica os pormenores. Utiliza as informações que adquiriu com bastante nexos. Segue a estrutura de modelos lidos de textos de DC, como de textos didáticos. Sistematiza o conhecimento trazendo variados elementos de informação científica que só foram conseguidos por meio de leitura, estudo, debate. Gui informa, expõe ao leitor o que é quilombo e, nos cinco parágrafos subsequentes explica o assunto em foco, observando uma progressão.

2 § *“Quilombos era um grupo de pessoas escravas que fugiam e formavam uma comunidade.”*

Gui descreve o tema com organização por meio das enumerações que faz; trabalha a relação de tempo e lugar. Desenvolve bem o histórico da escravidão sobre o quilombo e esclarece ao leitor com explicações, tais como: o que é quilombo; as pessoas que faziam parte dele; o motivo porque não era aceito pelos fazendeiros; a quantidade de pessoas do quilombo de Palmares, a data de seu término e o responsável; como sobreviviam em termos de alimentação e o que são mocambos.

Levantamos algumas particularidades na produção de Gui e que estão de acordo com o gênero expositivo/informativo, presentes na estruturação do discurso de DC. O material escrito por Gui traz características do discurso científico: apresenta informações ligadas ao tema em destaque para que o leitor identifique com facilidade o foco central; apresenta resumo da reconstrução do conhecimento científico na área da ciência social para DC; as informações que levantam revelam a presença de outras leituras, a intertextualidade, o “já-dito” de outros lugares e de outros materiais; traz também a polifonia implícita revelada na voz de quem fala. A forma de apresentação, a explicação, os comentários ao leitor para melhor compreensão de tema são elementos didatizantes para se fazer entender com mais facilidade, uma das características da DC; produz relato impessoal, não envolvimento; destaca o fato, a informação, a objetividade no desenvolvimento do tema, certa formalidade, clareza e linguagem resumida.

O tempo verbal que predomina na produção de Gui é o pretérito imperfeito, usa “era” do verbo auxiliar ser para enunciar fatos passados, já que o assunto é na área da ciência social, porém é o sentido de descrever os fatos de forma cronológica que conta a continuidade conforme expõe os acontecimentos. Utiliza com coerência esse tempo verbal em sua produção.

Na busca da objetividade, Gui apresenta verdades confirmadas como argumento para esclarecer e convencer o leitor sobre credibilidade do assunto que desenvolve; cita data, quantidade de pessoas e o nome do bandeirante que derrubou o quilombo de Palmares, 4º §: “*A população dos quilombos dos Palmares era cerca de 20 mil pessoas. Ele acabou em 1694 quando a milícia organizada pelo bandeirante Domingos José Velho derrubou o quilombo dos Palmares.*”

Ressaltamos que Gui, quando explica o que são quilombos, mocambos e quem eram as pessoas que faziam parte dos quilombos, considera os termos mais técnicos, os quais

devem ser explicados ao interlocutor em gêneros que divulgam conhecimento científico. O texto de Gui é rico em sequências explicativas, uma das características desses textos que a criança incorpora: 2º § *“Quilombos era um grupo de pessoas escravas que fugiam e formavam uma comunidade”*, 6º § *“Dentro de todos os quilombos tinha mocambos que eram esconderijos se aparecessem fazendeiros ou bandeirantes mandados pelos fazendeiros eles escondiam.”*

Nos textos expositivos, o verbo de estado, o presente do indicativo e os tempos do imperfeito são bastante usados. Dos seis parágrafos que escreveu em cinco usa o vocábulo “era”, pretérito imperfeito do indicativo; em outros dois usa “tinha” mais-que-perfeito do indicativo, demonstrando a convenção cristalizada pelo uso.

Gui cita o nome de Domingos Jorge Velho como autoridade e não deixa dúvida quanto à informação veiculada, tida como verdade, própria dos textos relativos aos saberes científicos.

“Escolhemos as palavras conforme elas nos pareçam adequadas para expressarem o que queremos dizer e fazer com elas. Ninguém, ao falar ou ao escrever nas atividades sociais do dia a dia faz escolhas aleatórias ou seleciona as palavras pelo tamanho que elas têm, pela classe gramatical a que pertencem ou pela letra ou fonema a que se iniciam”. (ANTUNES, 2008, p. 126).

3.7 Considerações Sobre as Produções de Gui e de Seus Colegas

Acreditamos que nossa preocupação em levar o aluno dos anos iniciais a um trabalho mais sistematizado com o gênero de DC se tornou uma iniciativa positiva, uma vez que esse gênero oportuniza ao aluno melhor conhecimento da realidade e o subsidia no sentido de tomar posturas críticas e conscientes. Estamos convencidas de que o ensino de língua materna deveria valorizar mais esse gênero pelo fato de se trabalhar com a linguagem da ciência voltada para fatos do real, o que favorece tanto a compreensão da sociedade de maneira geral, quanto dos avanços da ciência e da tecnologia. Nosso discurso, nossa expressão linguística estão sempre organizadas em um gênero discursivo específico que perpassa as diferentes esferas da atividade humana, isto é, ações situadas histórico-culturais concretas que se organizam por meio do conteúdo temático, construção composicional e estilo. Ao ler o gênero de DC, alguns na categoria de material didático, o aluno pode observar a formação discursiva e linguística inerente a esses textos. Neste estudo, sempre que

solicitamos a escrita dos textos expositivos, tomamos por fundamento os princípios que compõem a visão defendida por Bakhtin acerca dos gêneros. Nosso olhar foi, essencialmente, perceber na construção do aluno como esses elementos brotam do texto expositivo. Tivemos também a intenção de observar o gênero texto/enunciado como um todo. Na produção textual do aluno, procuramos detectar os encadeamentos realizados na tessitura das produções e sua expressão. Tentamos, ainda, nos aproximar do segundo caminho levantado por Geraldi (1997a), que assim se expressa:

Duas possibilidades de análise de textos são possíveis e os dois caminhos poderiam ser percorridos: um mais estritamente linguístico, olhando para o produto verbal e sua sequenciação, analisando-o sob a perspectiva da textualidade; outro menos estritamente linguístico, procurando centrar as observações na relação entre o linguístico e suas condições de emergência. [...] escolhemos o segundo caminho que, na verdade, pressupõe uma leitura cuidadosa de cada texto para nele detectar elementos próprios do seu processo de produção (GERALDI, 1997a, p. 22-23).

Em nosso foco de apreciação e análise da produção do aluno, priorizamos as mencionadas categorias levantadas por Bakhtin (2003) em relação aos gêneros do discurso: unidade temática, estilo e construção composicional. Com esse propósito, observamos que as duas produções de Gui possibilitaram importante *avaliação diagnóstica*: houve grande crescimento do aluno tanto na forma da língua, quanto na composição geral da produção nos dois anos investigados. Os trabalhos de Gui na avaliação diagnóstica, 4º ano/2008, mostram que ele não focaliza o gênero pedido pela professora “gênero expositivo/informativo” e constrói uma narrativa. Essa narrativa evidencia sérios problemas relativos à convencionalidade da escrita; é de difícil leitura pelo leitor. O todo do texto não mantém uma lógica, falta coerência, bem como a recuperação dos acontecimentos relativos às personagens criadas pelo aluno; assim o sentido é comprometido e apresenta dificuldade de coesão, além de uso indevido em relação ao aspecto formal da língua.

No 5º ano/2009 a avaliação diagnóstica de Gui reflete o trabalho realizado com o gênero expositivo, pertencente ao grupo de DC, no 4º ano/ 2008. Podemos observar que o autor produz um texto informativo/expositivo objetivo e revela conhecimento na área de ciência; parte do geral para o particular, na introdução situa o leitor quanto ao que vai desenvolver, oferece explicações, coloca detalhes no desenvolvimento e uma breve conclusão expressando sua opinião sobre o assunto “*A minha conclusão que é bom ficarmos sabendo disso, porque é um pouco da nossa cultura.*” Apesar de o tema ser a influência da cultura africana na cultura brasileira, o único episódio trazido por Gui, e que tem a ver com o assunto, é a capoeira; os outros aspectos levantados informam como os negros chegaram aqui e o que

acontecia nessas viagens. Entendemos que faltaram mais leituras e interações pertinentes ao assunto.

Nas outras produções selecionadas, duas do 4º ano/2008 e duas do 5º ano/2009, Gui mostra que realmente entendeu a organização do gênero expositivo/informativo visto que o desenvolve dentro dos padrões estabelecidos; o que dificulta a melhor compreensão do seu material escrito é a falta de domínio da forma escrita da língua. Percebemos que, até então, Gui não se solta, não cria situações diferente dos primeiros exemplos vivenciados, apesar do trabalho pedagógico para que isso ocorresse. Notamos que os alunos que mais se soltaram, “conversaram” mais livres com suas produções; eram os que já sentiam certa segurança no domínio da forma padrão de escrita. Observamos também que, pela consciência que o aluno vai tendo do distanciamento que sua escrita apresenta em relação à convencionalidade, a preocupação com a forma tolhe, reprime a sua iniciativa de criação por receio de “errar”.

Nem mesmo os títulos apresentados foram criativos, manteve-se muito apegado ao tema sugerido pela professora. As escolhas que fazemos assinalam também a nossa maneira de perceber a situação. O estilo está ligado a valores. Nos textos que os alunos lêem, a interpretação não é livre, mas permite enfoque diferente e isso está ligado ao que somos: nossas crenças, ideias, religião, conhecimentos que temos etc. A criatividade é organizar o que está aí de uma forma nova, diferente, inédita. Para que possamos criar, ter estilo, necessário saber como fazer, o que escrever, ter o domínio do assunto em foco. Não construímos do nada. Constituir-se como autor é aceitar que se façam escolhas valorativas, que se posiciona; e colocar valor social no discurso construído, já que não existe só a sua voz; ela é constituída das vozes dos outros, das línguas sociais. Somos frutos da relação social dialógica, da relação de reciprocidade, da influência mútua; somos constituídos pelo outro, contudo, conseguimos ser únicos, o modo de ver e perceber de cada pessoa é singular.

Gui apresentou desenvolvimento, crescimento em suas produções escritas, porém, elas ainda precisam ser aprimoradas no tocante à língua materna escrita. Esse crescimento, isto é, o próprio aprendizado é constituído de idas e voltas, de avanço e retrocessos como bem o diz Vygotski (1988). Foi isso que constatamos nas produções de Gui. Em uma delas, ele adiciona, melhora o entendimento e a própria prática; em outra, *não sobe tantos degraus*, vacila, parece que retrocede, porém esse é o tempo de compreender novas relações, fazer novas tentativas que nem sempre revelam o que o “outro” espera, mas continua avançando.

A última produção de Gui apreciada e analisada “Quilombos” revela avanço na ortografia e no traçado das letras. De maneira geral, o aluno apresenta certo domínio nesse gênero, em que a função informativa prevalece. Gui não sai do tema proposto, da unidade temática do gênero em questão. Desenvolve bem os conhecimentos, os conteúdos selecionados adequadamente por ele como os mais importantes. A partir do assunto, faz escolhas coerentes do vocabulário; é como se estivesse subentendido que “[...] a temática do texto é seu elemento unificador, o fio condutor que governa a seleção das palavras e que tem, por isso, uma importância capital” (ANTUNES 2008, p. 126).

Na estrutura, a organização mais frequente do gênero expositivo é a apresentação geral, introdução, desenvolvimento e conclusão. Expor significa colocar um assunto e depois explicá-lo. Gui assim precede, mostra preocupação com o leitor esclarecendo na introdução o tema geral e os assuntos que vai desenvolver, explicar. No desenvolvimento descreve e explica termos como requer esse gênero, respeitando até a ordem colocada na introdução. Na conclusão faz um pequeno resumo ou conclusão pessoal. Utiliza linguagem próxima da formal, objetiva, afastando-se de colocações pessoais, subjetivas; mostra-se envolvido. O fruto dessa maneira de escrever resulta do hábito já adquirido de planejar a produção, aspecto esse muito valorizado pelas professoras. No tema água que favoreceu relação mais direta com o cotidiano, usou conectores de causa e efeito como argumentação de convencimento para a necessidade dos cuidados com a água e muitos exemplos. Exemplos, inclusive, apontam mais aspectos na constituição do gênero expositivo em questão.

Salientamos que, antes de qualquer atividade escrita, o assunto era debatido, lido, comentado, interpretado em grupo com o objetivo de favorecer relações pertinentes às atividades cognitivas, linguísticas e discursivas. Assim ocorrendo, criar-se-iam relações adequadas para que o sentido fosse gerado e estabelecido em suas produções e o estilo pessoal desabrocharia como um discurso pessoal reelaborado a partir do “outro”, tanto em se tratando do material concreto vivenciado, quanto das relações pessoais vividas. E compartilhamos isso, com as produções dos alunos apontando o seu entendimento pessoal, divulgando para o outro os conhecimentos adquiridos.

Assim na descrição realizada das atividades pedagógicas dessa investigação foram colocados alguns pressupostos teóricos como embasamento para o próprio trabalho desenvolvido como de Cagliari. O autor coloca: “[...] não existe análise sem uma teoria” (CAGLIARI, 1998, p. 61). A teoria muitas vezes não explicitada, sempre interfere na prática,

em nossa visão de mundo e de sujeito. Nossa preocupação com a compreensão da leitura realizadas pelos alunos, nos fez buscar estudiosos:

“O correto é uma leitura na qual o leitor decifra o que está escrito, se apropria das idéias que descobriu no texto, elabora todos esses conhecimentos como se fossem seus e, seguindo a lei da fidelidade ao literal do texto, passa a dizer o que leu, numa fala que traduz o texto e revela seu modo de interpretá-lo” (CAGLIARI, 1999, p.314).

Sabemos que, de modo geral, na sistematização realizada pela escola as atividades são didatizadas. O aluno é rodeado por situações já planejadas didaticamente, é orientado, direcionado em sua escrita e até na leitura. A liberdade maior se situa em momentos de consulta na biblioteca da escola e no cantinho de leitura da sala de aula, ou nas pesquisas que desenvolvem em podem escolher o que ler. Na situação de produção escolar, as instruções escritas e orais, os textos para leitura, o gênero, o objetivo, o destinatário são providos pelo professor. O trabalho construído pelas pesquisadoras e professoras por meio deste estudo repercutiu de maneira favorável no aprendizado do aluno.

Na análise realizada nas produções escritas de GUI, tentamos fazer a interpretação dos dados simultaneamente à descrição, a partir do contexto mais amplo e também da situação de sala de aula. Na análise geral do trabalho realizado nessa investigação que incluiu o 4º ano/2008 e o 5º ano/2009 com os mesmos alunos e com o mesmo gênero: Divulgação Científica/texto expositivo desenvolvemos um trabalho longitudinal. Verificando-se a produção de Gui e dos alunos que participaram do trabalho nesses dois anos, constatamos que eles conseguiram se apropriar do estudo realizado em relação ao discurso de DC, por meio do texto expositivo, e o apresentaram em suas produções escritas. As produções dos alunos apontam que as características composicionais relacionadas aos textos expositivos estavam presentes, divulgando conhecimento científico e não as de outro gênero. A organização geral desse gênero mostrou que se preocuparam com o destinatário por meio da introdução do tema, pelas explicações e retomadas de informações para melhor compreensão do leitor. Souberam respeitar o estilo do gênero em estudo, selecionaram informações lógicas e maneira diferenciada de escrever que pontuam o estilo pessoal como ser histórico-cultural. Mostraram-se capazes de interpretar, aproveitar e organizar as informações lidas. Na materialidade dos textos, todos os alunos construíram texto expositivo/divulgação científica, não houve nem um caso de construção de outro tipo de gênero textual e conseguiram construir textos expositivos. Salientamos que, nessa visão, reconhecemos as particularidades em função da série escolar e

da idade dos alunos. Na organização geral os textos apresentaram introdução, desenvolvimento e conclusão de maneira bem diferenciada de aluno para aluno. Essa diferenciação demonstra a liberdade que tiveram e a influência dos diferentes textos que leram.

Um ponto necessário ao destaque foi o planejamento mensal coletivo, momento de interlocução, envolvendo todos os professores do 4º ano em 2008 e do 5º ano em 2009, como também as ações específicas de interação da disciplina de Língua Portuguesa com outros campos de conhecimentos, outras disciplinas e seus representantes. Esse trabalho dialógico, onde os assuntos tratados por meio das diferentes linguagens se relacionaram, repercutiu positivamente no desenvolvimento, na aprendizagem dos alunos e contribuiu para uma melhor percepção do todo, da realidade, ampliando a visão sob diferentes prismas, possibilitando verificação dos diferentes aspectos reais ligados ao social, porque os conteúdos conceituais são o fundamento para o entendimento do conhecimento e devem levar a uma postura crítica, uma reflexão que faz parte da formação cidadã. Agindo assim, acreditamos que a escola estará exercendo o seu papel social.

A distinção apresentada nas produções ficou mais em relação ao próprio domínio da língua, já que ainda se encontram no processo em direção ao letramento escolar, ao domínio social do ler e do escrever padrão. As versões construídas pelos alunos ofereceram oportunidade de reflexão sobre a produção construída e percebemos que alguns realizaram poucas mudanças, apenas a reescreviam, porém, essa é uma *boa* prática pedagógica; é uma oportunidade de se ter um novo olhar, de refazer, melhorar.

O gênero DC tem por objetivo divulgar as descobertas científicas, os acontecimentos, fatos recentes ou não; utiliza recursos interessantes e variados, com aproximação do leitor, favorece o aumento do interesse por parte dos alunos refletindo positivamente as atividades ligadas à leitura e à escrita, como também melhor compreensão e atitude crítica positiva como cidadão dos aspectos científicos, ambientais e sociais que o cerca. Lembrando o princípio da cátedra UNESCO de divulgação científica, atendendo à sugestão da conferência mundial de Budapeste (1999), em que a pesquisa científica e o conhecimento deveriam ser usados para o bem-estar da humanidade, as informações deveriam transitar livremente e o diálogo entre a comunidade científica e a sociedade deveria ser incentivado.

No trabalho executado com os alunos, observamos falhas no pedido da produção dos textos expositivos construídos por eles. Devido ao fato de nosso objeto de análise ser relacionado à categoria da linguagem escrita, de estarmos centrados no desenvolvimento da leitura e da escrita, não demos ênfase para que os alunos utilizassem a linguagem não-verbal em suas produções. O gênero de DC usa uma linguagem jornalística com diferentes recursos. Não oferecemos aos alunos o tempo necessário e nem orientação para que utilizassem esses outros aspectos da linguagem de diferentes maneiras, embora saibamos tanto o texto expositivo quanto a divulgação científica em geral apresentam esses recursos e que, no debate das leituras, foram bastante evidenciados. Assim, os textos dos alunos não apresentam a linguagem não-verbal, apesar de a experiência apontar que são capazes e que se fossem mediados para isso certamente corresponderiam, porém respeitando-se suas limitações devido à idade e à pouca experiência educacional. Poderiam, entretanto, tê-la apresentado ao seu modo de perceber, em seu nível de apropriação nesse tipo de linguagem.

Sabemos também que, dificilmente, conseguimos atender as necessidades específicas de todos os alunos. Como seres humanos sociais e especiais, eles têm o seu próprio momento de aprendizado, e a escola ocupa só uma parte de suas vidas. Os problemas, as alegrias continuam além do muro da escola. Infelizmente, alunos foram retidos; compreendemos que o olhar da professora, nesse sentido, já diz que a criança não atingiu os objetivos básicos previstos nessa série em Língua Portuguesa, como em outras disciplinas e, desse modo, outras estratégias e a própria maneira como o aluno participou desse ensino deve ser repensada.

No estudo realizado, na construção, descrição e interpretação das ações e nos textos construídos pelos alunos na investigação, acreditamos que todos ganharam, tanto a pesquisadora quanto os professores participantes. Os alunos envolvidos aprenderam com a exploração do tema em estudo, os textos lidos e a apropriação do conhecimento em relação ao gênero em geral. Constatamos que o trabalho pedagógico desenvolvido alcançou os objetivos propostos, os alunos apontaram em suas produções as características básicas de um gênero expositivo, como também demonstraram compreensão com as leituras realizadas verificadas no desenvolvimento dos assuntos em suas produções.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de

modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p 285).

Na construção do novo os nossos valores são checados, o que pensamos é revisto. A procura por um trabalho de mais qualidade para a sala de aula leva ao envolvimento, ao estudo e favorece a motivação do professor.

O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança a e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Nossa preocupação não foi nos limitarmos às aulas expositivas, mas investigar junto com os alunos o que faz com que um texto seja de DC, quais as características que apontam as diferenças entre os outros textos, as características linguísticas, dialógicas e o não-verbal que o compõem, bem como o contexto de produção. Nos painéis construídos conforme as discussões que se sucederam, foram fornecidos elementos para a professora acompanhar o processo de raciocínio que os alunos desenvolveram sobre o gênero em foco. “O texto de divulgação científica compreende uma prática social e, além disso, é constituído a partir da fusão de diferentes domínios discursivos, a saber, o discurso de cunho científico, o jornalístico e o cotidiano” (RANGEL, 2009, p.3).

O limite dessa investigação se dá por não ser possível captar em uma análise escrita as vivências culturais e as relações sociais vivenciadas pelos alunos, de não conseguir delimitar como se deu a aprendizagem que repercutiu no avanço do desenvolvimento.

Investigações posteriores poderão dar continuidade a este estudo, como por exemplo, a análise dos enunciados criados pela pesquisadora e pelas professoras para esta investigação. O que poderia melhorar? Que outras atividades poderiam ser sugeridas para que o aluno perceba as particularidades desse gênero? Que outros recursos discursivos, linguísticos, dialógicos e não-verbais surgiriam na produção do aluno se ele fosse orientado e tivesse mais liberdade para produzir? E tantos outros.

3.8 Considerações Finais

Trazemos como conclusão uma pequena meditação sobre a importância de se realizar um trabalho de estudo, de tornar a prática pedagógica em sala de aula elemento de investigação, tendo a DC como centro, como ferramenta dialógica que colabora em uma melhor compreensão da cultura científica, dos acontecimentos sociais que nos cercam, amplia a visão de mundo. Assim, o trabalho com a DC como letramento científico, ligado as diferentes práticas sociais, culturalmente determinadas irá refletir na compreensão dos discursos científicos porque os alunos compreendem como a linguagem desse gênero é constituída, as propriedades linguístico-discursivas e sociais que a envolve e certamente favorecerá aos alunos maior consciência levando a uma melhor formação cidadã. Nossas palavras são reforçadas com as de Brandão (2001): “Acreditamos que, ao levar o aluno a aprender a ler as estratégias discursivas com que se tecem os diferentes gêneros, o professor estará contribuindo com sua parcela para formar o *cidadão* no seu sentido pleno. (p. 43, grifo da autora).

Vivemos em uma sociedade letrada. Desse modo, quando a criança aprende a ler e a escrever avança em seu desenvolvimento intelectual pelo papel transformador desempenhado pela linguagem. Mercedes Vilanova (1994) destaca a importância do saber ler e escrever na sociedade moderna e evidência que o aprender a ler acarreta três vantagens para a pessoa: livrar a memória, estabelecer relações entre vários textos, relacioná-los e argumentá-los. Completa dizendo que aqueles que não lêem, podem estar conscientizados, mas não podem executar essas três operações. Observamos que a dificuldade de dominar a leitura e a escrita tem levado muitas crianças a serem retidas por várias vezes na mesma série, ou prosseguem em anos subsequentes, porém, persiste a dificuldade em relação à leitura e à escrita, o que reflete negativamente em seu aspecto pessoal e social contribuindo muitas vezes para sua saída da escola.

A escrita é complexa, é convenção. O seu domínio não é natural, há necessidade de compreender a sua natureza simbólica e o seu funcionamento, a interação com o material escrito, a mediação com a experiência de outras pessoas e um trabalho sistemático. Na escola, pouco tempo é dedicado ao debate, aos questionamentos, não se disponibiliza tempo para pensar de uma maneira mais profunda sobre a prática educativa, principalmente sobre os textos escritos que ali circulam. Os modelos apresentados nos livros didáticos e nos cursos de

qualificação, atualização e tantos outros acabam ocupando o lugar da construção, da investigação do professor, e as atividades didáticas vão ocorrendo de forma aleatória e informal. A instituição escola preocupa-se em oferecer a cada dia mais conteúdos; transmitir informações acaba sendo mais importante do que construir sentidos. A despeito de tudo isso, o aluno adquire conhecimento e evolui, porque é um ser social que está em constante interação e mediação. Portanto, ele aprende além dos bancos escolares.

Na escola, a produção do discurso ocorre em um determinado contexto social e histórico segundo as situações de produção e as intenções do produtor do discurso. Na sociedade contemporânea, o avanço e as mudanças tecnológicas são muitas e, como diz Geraldi (1997), “isso nos leva a redefinir os objetivos educacionais: mais informações “armazenadas” ao longo do processo de escolarização, importa saber correlacioná-las e extrair conclusões a partir dessas correlações” (p. 22).

Com o avanço de nossa sociedade tecnológica, não conseguimos acompanhar as mudanças que ocorrem a todo o momento. Nesse cenário, a escola tem o papel de fornecer um ensino que possibilite ao educando utilizar diferentes estratégias para construção de seu conhecimento. Cabe ao professor incentivá-los a pensar, raciocinar, selecionar, pesquisar e não apenas oferecer um conhecimento baseado em acúmulo de fatos e informações isoladas. O ensinar requer estudo, questionamento, o fazer e refazer.

O trabalho com o gênero de DC na sala de aula se torna indispensável porque divulga o discurso da Ciência e da Tecnologia com os resultados das pesquisas científicas e suas inovações. Um trabalho sistemático com o texto de divulgação científica facilita uma melhor compreensão dos acontecimentos do cotidiano e favorece questionamentos críticos dos diversos temas. O divulgador, mediador desse gênero traz informações do especialista da esfera científica, que é a sua fonte/referência; ao divulgá-las aos diferentes públicos utiliza diferentes recursos, como também uma linguagem discursiva, acessível e compreensiva para se fazer entender, envolver e despertar interesse no leitor. Desse modo, por meio do diálogo, do conhecimento, das informações esclarecedoras, da leitura apreciativa avaliativa, os alunos poderão ter pensamentos e posturas críticas conscientes.

O gênero de DC deve ser compreendido e ensinado por meio de intervenções sistemáticas do professor. É uma ferramenta eficaz na aprendizagem que possibilita ao aluno uma visão da construção histórica do conhecimento e contribui para a compreensão crítica,

reflexiva do mundo em que vivemos. Acreditamos que seja importante a atuação do professor como mediador entre os alunos e as fontes de informações que os cercam, particularmente o gênero de DC. Estes precisam ser apropriados e entendidos em seus aspectos enunciativo-discursivos, como, por exemplo, a estrutura específica da linguagem usada, o modo como as partes se relacionam, determinando a característica do todo. O professor estará, dessa forma, contribuindo para que o aluno exerça o pleno exercício da cidadania por meio de uma melhor compreensão e atuação na sociedade. Importante se faz, então, começar como leitor crítico, atento aos diferentes significados implicados no texto lido, com capacidade de refletir, e não com atitude passiva, pois, quando se desenvolve a crítica, desenvolve-se também a autonomia.

O trabalho didático deve levar à percepção do gênero de DC como unidade de construção histórico-cultural do conhecimento, com suas características estruturais, seu caráter argumentativo-persuasivo e não uma linguagem neutra. O texto de divulgação científica necessita ser refletido por meio da análise linguística e discursiva, visando a uma melhor produção e desenvolvimento compreensivo da leitura e da escrita. Refere-se também à importância de o leitor compreender o contexto de produção e as situações específicas dos textos que lê ou constrói. Assim ocorrendo, o professor poderá auxiliar os alunos na construção de um entendimento maior do uso da linguagem nas diferentes esferas comunicativas e suas finalidades, como as interações dialógicas construídas pelos interlocutores.

O gênero de DC com seus diversos temas instigantes podem servir de recurso interessante e até de incentivo para a leitura dos alunos, porém, o conhecimento, o aprendizado requer trabalho e responsabilidade. A aprendizagem exige do aluno interesse, disposição, entusiasmo, confiança em sua própria capacidade cognitiva e interações sociais. Uma criança criada em um ambiente de convívio diário com leitura e escrita, normalmente, deseja, sente necessidade de se apropriar desse instrumento de uso social. Sabemos que a língua é constitutiva do discurso e que sua aprendizagem não é tão simples como se pensa. Ela depende das interações dos sujeitos e é sempre mediada pelos outros. Quando o aluno tem a oportunidade de interagir com pessoas mais experientes, professores, pais e colegas, capazes de proporcionar experiências que expliquem as relações que envolvem a linguagem, vai percebendo mais facilmente a organização desse complexo sistema. O professor, como mediador entre o aluno e o conhecimento, pode e deve interferir sistematicamente como

parceiro experiente, levando à reflexão da língua em uso. Entretanto, se isso não ocorre, é comum que as interações limitadas vividas por ele não contribuam para o processo de *escolarização*.

O cotidiano escolar, a prática da sala de aula deve servir como fonte de investigação, de pesquisa, e necessita da qualificação permanente por parte do professor para que ele possa aliar teoria e prática. Assim terá condição de apresentar um ensino mais significativo e contextualizado por meio de estudo sistemático dos gêneros. A preocupação do professor deve ser de descobrir novos caminhos, objetivando desse modo, uma melhor prática pedagógica, como, por exemplo, ter uma maior preocupação na seleção textual; enfim, é o autor quem orienta o leitor na leitura. O professor deve, por meio de estudo, adequar a teoria a uma boa prática educacional, com trabalho rigoroso, por meio da sistematização didática que venha interferir positivamente no produto final da sala de aula. Assim, o aluno quando está sendo alfabetizado e letrado ao mesmo tempo está sendo introduzido no aspecto formal da linguagem relacionado aos fatos científicos. Ao estudar, pesquisar sobre o gênero como o seu objeto de ensino, poderá produzir, construir conhecimento. Isso será, sem dúvida, um grande motivador porque fará da sala de aula um lugar de investigação. A necessidade de fundamentação teórica é básica para orientar as atividades, a própria metodologia para a sala de aula, a fim de se perceber o porquê de realizar ou não tal estratégia.

Não podemos pensar em produção textual geral para orientar as atividades didáticas de sala de aula. Cada texto tem suas especificidades relacionadas à particularidade de um gênero de discurso específico num determinado contexto histórico-cultural. Os interlocutores fazem escolhas desde o gênero a ser usado, os recursos linguísticos, a estruturação do discurso e o adequam a diferentes contextos. É importante que consigam transmitir seus pensamentos por meio do discurso na oralidade e na escrita, relacionando pensamentos, argumentos, inserindo-se conscientemente na sociedade. O discurso requer entendimento das condições de produção e do contexto em que o texto está inserido. Os interlocutores, leitor e escritor, são elementos indispensáveis do discurso e definem as opções textuais, o modo de organizar as características do gênero, como os detalhes do discurso.

Acreditamos que só com a valorização do professor, um profissional com melhor qualificação, com tempo para estudar, produzir, pesquisar, além de dominar o conteúdo que ministra ocorrerão mudanças qualitativas no ensino. Destarte, sem repetir modelos, construirá investigações científicas, aprofundar-se-á em teorias que permitirão gerar adequadas

atividades pedagógicas. Só mudamos por meio da meditação, da reflexão e da discussão do nosso fazer. Assim também ocorre nas atividades de leitura e escrita, as quais precisam ser ensinadas. Dessa forma, tornam-se imprescindíveis a formação do professor, a busca de seu papel como mediador mais competente e comprometido com o avanço do educando. Com tais propósitos, maiores serão as possibilidades de se atingirem os seguintes propósitos: formação de leitores críticos e reflexivos, acesso às publicações dos gêneros de DC, busca de informações selecionadas criticamente, compreensão dos diferentes significados implicados nos textos lidos e desenvolvimento da autonomia do leitor.

Desse ponto de vista, necessário se torna favorecer ao aluno condições para se tornar letrado, assunto que discutiremos a seguir. Ao situar o ensino no mundo contemporâneo com suas relações sociais, verificamos que o processo produtivo sofreu grandes mudanças devido ao acelerado avanço tecnológico e do conhecimento de maneira geral. Outro fator que interfere nesse processo está relacionado à globalização do capital que atinge a todos, tanto na organização da produção quanto em relação ao trabalho, chegando à escola por meio dos conteúdos de currículo e até interferindo na maneira de se ensinar. A sociedade acaba por absorver e divulgar essas mudanças. Na escola, muitas vezes, não se prioriza o objetivo central, qual seja, formação do ser humano e, sutilmente, a orientação para o mercado de trabalho acaba ganhando espaço. Coelho (2006) expõe que o que move o mercado é a permanente busca da produtividade, do lucro rápido e seguro, a acumulação do capital. Por mais que procure inovar e utilizar tecnologias avançadas para ajustar-se ao mercado, a educação jamais conseguirá seu intento; a natureza, a lógica e a temporalidade da cultura, da educação, da escola e do ensino são diferentes de tudo o que constitui o mundo da empresa e o que ocorre na esfera do mercado. Acrescentamos ainda que, nesse contexto, é importante formar os estudantes para o cultivo da dúvida, do trabalho intelectual, dos conceitos, argumentos, levando-os a levantarem questões fundamentais sobre o homem, a sociedade, a cultura e a educação.

Como vivemos em uma sociedade tecnológica com inúmeras linguagens, o letramento torna-se indispensável: para compreender uma mensagem não poderemos lê-la só textualmente “ao pé da letra”, pois outras formas de linguagem também estão aí inseridas, como também juízo de valor embutido, ideologias etc. Desse modo, faz-se imprescindível o letramento, ou seja, “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 1999, p. 47). O texto/discurso de

divulgação científica tem grande circulação social; diferentes recursos são empregados para motivar a leitura e para compreendê-la mais facilmente, já que se encontra próxima da linguagem e de fatos da ciência; então o leitor precisa relacioná-la com acontecimentos, com o seu próprio contexto social. Assim entendendo, o processo de apropriação do discurso de divulgação científica torna-se um extraordinário instrumento para conseguir um resultado satisfatório em relação ao letramento escolar.

Rojo (2008) expõe que a escola de hoje deve ser um universo de letramentos múltiplos, onde os alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita de maneira ética, crítica e democrática. Para tanto, sugere que a educação linguística e dialógica deve levar em conta os *letramentos múltiplos*, começando por valorizar os letramentos das culturas locais e colocando-os em contato com os que são valorizados e os institucionais. Há que se considerar também os letramentos *multissemióticos* ligados ao uso da linguagem e aos avanços tecnológicos, como as imagens, os sons, as cores, a música, o *design*, marcados cada vez mais pelos discursos contemporâneos. A noção de letramento, assim estendida, estende-se para além da escrita alfabética indo para outros sistemas de signos que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos. A citada autora destaca, ainda, os *letramentos críticos e protagonistas* necessários a uma abordagem ética dos discursos produzidos pela sociedade.

Rojo (2008) esclarece também que os gêneros de divulgação científica, como os artigos, as reportagens, os quais apresentam características multissemióticas e hipertextuais e são significativos para as práticas de letramento, ou seja, o modo como se lê o texto. Esses discursos apresentam recursos e linguagens visuais e verbais. Os recursos visuais são as formas de diagramação na página, a presença de boxes, legendas, destaques e ilustração de diferentes tipos. Os recursos verbais são o texto e suas subdivisões: título; introdução; subtítulos; textos dos boxes e das legendas. Os boxes, legendas, destaques trazem uma informação paratextual complementar ao texto verbal. Os boxes, legendas e destaques são também importantes como elementos hipertextuais e os diferentes tipos de ilustração, gráficos e os infográficos, além das representações visuais de conhecimentos. Tais recursos evidenciam características multissemióticas que auxiliam o leitor no esquema mental do processo de leitura e compreensão, pois trabalham, ao mesmo tempo, com imagens e textos em diferentes linguagens.

Além do domínio da leitura e escrita, torna-se necessário para o pleno exercício da cidadania que o sujeito saiba fazer uso dos vários gêneros do discurso como prática social, compreendê-los, interpretá-los e, por meio deles, obter informações. O gênero de DC como ferramenta educativa eficaz contribui para a aprendizagem, a compreensão crítica e reflexiva do mundo em que vivemos; por seu intermédio, o aluno tem melhor entendimento dos conhecimentos vinculados à ciência, à tecnologia, ao meio ambiente, à saúde, aos fatos sociais, às pesquisas em andamento. Assim sendo, operam na aprendizagem e na formação dos alunos por meio da mediação, da análise linguística e discursiva visando a uma melhor produção e ao desenvolvimento compreensivo da leitura e escrita. O ensino e o ambiente escolar devem ter como seu principal objetivo criar meios para gerar o letramento, possibilitar ao aluno condições vivenciar as várias práticas sociais, enfim, tornar-se letrado, visto que

nossos alunos não precisam ser gramáticos de texto e nem mesmo conhecer uma metalinguagem sofisticada. Ao contrário, no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos (ROJO, 2005, p. 207).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M., *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- _____. I. *Lutar com palavras coesão e coerência*. São Paulo, S. P. Editorial, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Original russo, 1979).
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 7. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARROS, D. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (org) *Bakhtin: dialogismo e construção de sentidos*. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2005. p. 25-36.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução J. C. Hoffnagel. 2°. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.
- BECICI, R. *A cultura negra na escola* (2009). Site: Internet. Acessado 6/12/2009. 11h:32. Fonte UOL – Educação.
- BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. Tradução E. Guimarães. Campinas, SP: Pontes. Vol. I e II. 1989.
- BRANDÃO, H. N. Texto, gênero do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H.N. (Org.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. Volume 5. São Paulo: Cortez, 2000. p. 247-253.
- BRAIT, B.; ROJO, R. *Gêneros: artimanhas do texto e do discurso*. São Paulo, SP: Escolas Associadas, s/d.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. PCNs, Gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). *A Prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC, 2000. p. 13-23.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora. 1994.
- BORTONE, M. E. *A construção da leitura 2*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília & Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007. Módulo 1, Fascículo 6. Brasil.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, W. C. *Jornalismo científico: conceitos e funções*. Ciência e cultura, vol. 37, n. 9, p. 1420-1427, 1985.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o Bá – Bé - Bí - Bó – Bú*. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO (Org.). *Alfabetização e Letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 61- 86.

CEPAE. *Projeto de Ensino da Língua Portuguesa “Falando, ouvindo, lendo e escrevendo o mundo: a Língua Portuguesa no Ensino Básico do CEPAAE”*- Universidade Federal de Goiás, 2009.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p.201- 220.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez: São Paulo, 2001.

COELHO, I. M. *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da autonomia*. Org. Valter Soares Guimarães. Papyrus, 2006.

COLL, C. TEBEROSKY, A. *Aprendendo Português conteúdos essenciais para o ensino fundamental de 1º a 4º série*. São Paulo: Ática, 2000.

CUNHA, R. B. *Do científico ao jornalístico: análise comparativa de discursos sobre saúde*. Interface – Comunic., Saúde, Educação. Botucatu. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/arquivo/aprovados/artigos31.pdf>>.

DIMENSTEIN, G. *O cidadão de papel*. São Paulo, Ática, 1993. Série Dimensão Aberta.

DOLZ; SCHNEUWLY, J. B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: FARACO, C. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Mercado das Letras, 2008. p. 43- 63.

_____. T. Cristovão. *Prática de texto*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. LiberLivro. Brasília:, 2005, 2º Edição.

FREITAS, M. T. *Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e Educação: Um intertexto*: São Paulo, Ática, 1995.

_____. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*: Campinas, SP, Papyrus, 2002.

_____. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. IN: BRAIT, B. (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, São Paulo, UNICAMP, 1997. P. 311-330.

GERALDI, J. W. *A linguagem em Paulo Freire*. Revista Educação, Sociedade e Cultura. Número 23, p. 7-20 2005, site: www.abed.org.br/congresso2009/CD/.../752009101016.pdf - Similares. Acesso em 18/11/2009.

_____. *Portos de Passagem 2*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997a. p.17-24

_____. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1997b. p. 39-45.

GRILLO, S. V. C. *A produção do real em gêneros do jornal impresso*. São Paulo: FAPESP, 2004.

EVANGELISTA, A. A. M.. *Literatura infantil e textualidade*. In: Revista: Caderno Ceale Intermédio. B.H., v. 2, p. 9-27, 1996.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos de ensino*. São Carlos. S. P. Clara Luz, 2009. p.151-194

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*. São Paulo: Imago, 1976.

SOUZA e JOBIM, S. *Infância e linguagem, Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campina, São Paulo, 2000.

KAUFMAN; RODRIGUEZ, A. M. e M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre. RS: Artes médicas,1995.

KOCH, I.V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo, Contexto, 1997.

LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, H.N. (Org.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. Volume 5. São Paulo: Cortez, 2000. p. 229-253.

LÜDKE, MENGA; ANDRÉ E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, 1988.

MACHADO, Ana Rachel (coord.). *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 9-29.

MEC, Ministério da Educação. Disponível em: [http:// www.fomezero.gov.br](http://www.fomezero.gov.br) Acesso em: 12/06/2008- 10: 49 h

MOULIN, M.. *O texto coletivo: um recurso para a produção de textos nas séries iniciais*. II Encontro Gwaya de contadores de histórias – UFG. Gráfica e Editora Vieira. Goiânia, GO, 2005.

_____, M. BEZERRA, C. *Um fazer interdisciplinar no Ensino Fundamental*. Cegraf. UFG. Goiânia, 1999.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev. Vygotsky cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PUIATI, L.L.; BORAWSKY, H.G.; TERRAZZAN, E. A. O texto de divulgação científica para o Ensino de Ciências na Educação básica: um levantamento das produções no ENPEC. In: VI *Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 2007*, Florianópolis, Anais eletrônicos. Florianópolis: ABRAPEC, 2007. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/>. Acesso em: 23/01/2011.

RANGEL, E. *Explorando textos de DC na sala de aula*. UNIFRA. Revista: disponível em Voz das letras. Acessado em 17/05/2009

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro. Vozes: 1995.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L. *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo, Parábola, 2005. p.152-183

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J L. *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo, Parábola, 2005. p.184-207.

_____. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. In: *Linguagem em (Dis)curso – Lemd*, v.8, n. 3, set./dez. 2008. Acessado em:18/11-2009.

SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, H. C. *O que é divulgação científica?* Ciência & Ensino, vol. 1, n. 1, dezembro de 2006. SP.

SOARES, M. *Letramento em tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2002.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1987.

_____. *Psicologia Pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VILANOVA, M. Pensar a subjetividade - estatísticas orais e fontes orais. In: Moraes, Marieta (org.). *História Oral*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. edic da DCd .

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa*. Portuguesa. Ensino de primeira à quarta série/1º e 2º Ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente*. Ensino de primeira à quarta série/1º e 2º Ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ZAMBONI, L. M. S. *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

ANEXOS

4º ANO /2008:**ANEXO A - Plano de curso do 4º/2008**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
Plano de Ensino de Língua Portuguesa — Quarto Ano (A e B): 2008

Professora:

1 — Ementa

O curso de Língua Portuguesa do 4º. Série do ensino fundamental tem por objetivo proporcionar atividades para que o aluno tenha condições de desenvolver competências relativas à linguagem oral, leitura e produção escrita. Para que isso seja alcançado as atividades serão sistematizadas em torno de gêneros textuais ressaltando a natureza composicional, a estilística e a dimensão discursivo-lingüística. Além do mais, eles serão trabalhados de forma espiralada e aprofundados, conforme as possibilidades dos alunos.

2 — Objetivos específicos

- Possibilitar a interação do aluno com gêneros selecionados □ orais e escritos □ a fim de que esse entenda a diferença entre as duas modalidades, e ainda perceba a linguagem como veículo de informação, de comunicação e de interação.

- Proporcionar atividades com gêneros escritos selecionados (ver próximo tópico) para que o aluno ao utilizá-los adquira conhecimentos sobre o contexto de produção, a composição, o estilo e a dimensão discursivo-lingüística.

- Escrever textos conforme os gêneros em estudo, preocupando-se com o contexto de produção e a infra-estrutura textual.

3 — Conteúdo

Oralidade: debate, entrevista, opinião, relato de fato acontecido, de experiência e de pesquisa.

Leitura: conto, poema, história em quadrinhos, crônica, resenha, texto expositivo e de opinião, diário de leitura, notícia, charge, carta de leitor, relato de fato acontecido, de experiência e de pesquisa.

Escrita: resenha, diário de leitura, crônica, texto expositivo e de opinião.

Aspectos lingüísticos : o conteúdo convencional da Língua Portuguesa será explorado mediante os gêneros discursivos selecionados para a série, de acordo com a necessidade e o questionamento do aluno. Dar-se-á realce às questões do código escrito: pontuação; ortografia (j/g, s/z, ch/x, dígrafos, e/i, l/u); acentuação; separação de sílabas; concordância nominal (adjetivo, substantivo e pronome) e verbal (tempos verbais: presente, passado e futuro); conjunção; preposição e advérbio.

4— Procedimentos Metodológicos

- Aula expositiva
- Leitura e interpretação de textos (oral e escrita).
- Discussões de textos, de fatos e de problemas sociais diversos.
- Apresentação de trabalhos de pesquisas bibliográficas sobre os temas e os gêneros em estudos.
- Relatos orais
- Produção de textos
- Apresentação de filmes sobre o tema desenvolvido para discussões

5 — Avaliação

A avaliação será contínua, qualitativa e longitudinal, observando o desempenho do aluno quanto à realização das atividades didáticas propostas e à aprendizagem dos conteúdos ministrados.

6 — Bibliografia

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRAGGIO, S. L. B. (1992). *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRASIL SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de educação Fundamental. Brasília.
- BRONCKART, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.
- MACHADO, Anna Rachel. (1998). *O Diário de Leitura: A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1998). *Pelas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: a construção conjunta de uma seqüência didática centrada em um gênero*. Pontifícia universidade Católica de São Paulo/PUC. São Paulo. (Mimeo).
- ROJO, R.H.R. (1995) *Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos*. Anais do IV Congresso de Lingüística Aplicada: 285-290. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP.
- DE SOUZA, L.V. (2001). *As proezas das crianças: das mal traçadas linhas ao texto de opinião*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP.
- _____. (2002). Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: Dionísio, A. P., Machado, A. M. & Bezerra, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- _____. (2004). As contribuições do interacionismo sociodiscursivo para o letramento escolar. In: Calidoscópico. *Revista de Lingüística Aplicada*. Vol. 2. Nº 2, 2004.
- VYGOTSKY, L.S. (1934) *Pensamento e palavra*. In: L.S.Vygotsky (1934) *Pensamento e Linguagem*. SP: Martins Fontes.

Atividades de Biblioteca

I semestre

- Leituras de livros de Literatura Infantil, contação de histórias , produção de resumos e resenhas;

II semestre

- Leituras de livros de Literatura Infantil, contação de histórias , produção de resumos e resenhas;
- Leituras de Bibliografias de autores, apresentação em grupos dos livros e das bibliografias dos seguintes autores: Rubem Alves, Pedro Bandeira, Silvy Orthof, Roseana Murray, Mirna Pinsky, João de Barro (Braguinha), Ana Maria Machado, Ligya Bonjunga Nunes, José Paulo Paes, Sonia Junqueira, Ziraldo.

Goiânia, 30 de janeiro de 2008.

Andréa Alves da Silva Souza

ANEXOS B - Produção textual de Gui no 4º ano/2008- Avaliação diagnóstica



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



Local e data: Goiânia, 25 de agosto de 2008

Série: 4ª ano

Professora:

Clara Magalhães

Parar de lutar do texto: criminosos

a luta diabólica do gangue da palhaça

Uma noite que andei gasista tinha uma gangue de palhaça, eles as palhaças pararam na rua com uma cambriola de dois metros e cinquenta centímetros e se riu as crianças empobrecidas.

Os palhaços pegaram as crianças e pegaram as suas coisas das crianças, muitas pessoas ficaram com medo do gangue e se eu não fosse eu não iria para os pais não foram os filhos.

Um belo dia Francisco e Maria foram com Paula do parque de brincadeiras com as palhaças e os pais dela não gostaram das palhaças, ela brincava lá e alegre com as palhaças até que ela falou:

— O pai ou as palhaças, eu vou falar.

— Casei não está vendo filha como empresa.

— Mas que não é o pai ou os pais da casa, a Paula de fora a porta e ela ele até o quarto de seus pais e falou:

— Lá ali o pai e mãe não tá do pai que.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



Local e data: Nome: _____ 4º ano
Série: _____ Professora: _____

Comdimu o rio

o pai criou

- A A A A A A A A

em tam o palhao pegou os dois.

No outo el o lembranca por el
Felipe ebra el eusor que el panhem
branco com os palhao e a pai
elle falou

- Felipe namor

el respanti

- tepem ja por

entam el ve um palhao e falou

- Ula pai outo palhao e esta a com
meta dell el e flia

o pai falou el e eu a amigo

ell falou el meu amigo namor

Em quando ira no ciclo de rio pante

e palhao e recebe um skemata de fang

de palhao ebra vai ate a cidade e rapie

a cara de Felipe quando o palhao entra

el tamhem entam me re me e dar

se currei eler je estar no camp

ella se poluvia Riquem eler

e quando el chega la eta os que

criancas e os dois pais estar

a marado os palhao pegaram

e dero mdrararam os 3 palho

por fugiram el os palhao foram

lure do fang e do palhao e fim

5º ANO/2009:**ANEXO C - Plano de curso do 5º/2009**

Universidade Federal de Goiás
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Subárea de Português

Plano de Curso – 2009

Disciplina: Português Ensino fundamental – 5º Ano
Professora:

Na disciplina de Português, evidencia-se o trabalho com a língua em sua materialidade a partir de diversos gêneros discursivos, jornais, revistas etc, o que nos permite trabalhar de forma compreensiva a escrita, a análise lingüística e a leitura.

Conteúdo:
Oralidade: debate, apresentação de trabalho/pesquisa bibliográfica, relato de fato acontecido, de experiência e de pesquisa.
Leitura: poema, crônica, texto expositivo, editorial, resenha biografia e autobiografia.
Escrita: crônica, texto expositivo, editorial, resenha, diário de leitura, biografia e autobiografia.

Aspectos lingüísticos: o conteúdo convencional da língua portuguesa será explorado mediante os gêneros discursivos selecionados para a série, de acordo com a necessidade e o questionamento do aluno. Dar-se-á realce as questões do código escrito: pontuação; ortografia; acentuação; separação de sílabas; concordância nominal (adjetivo, substantivo e pronome); verbal (tempos verbais: presente, passado e futuro); conjunção; preposição e advérbio.

Metodologia:
As atividades são organizadas usando diversos procedimentos metodológicos tais como: aula expositiva, leitura individual e em grupo, interpretação de textos (oral e escritos), resumo de textos, produção de textos (individual e coletivo), revisão dos textos produzidos, visitas orientadas à biblioteca, seminário e apresentação de trabalhos, entre outros.

Avaliação:
O procedimento de avaliação será contínuo, contemplando as seguintes categorias: produtividade, participação, assiduidade, interesse e envolvimento.

Bibliografia:
BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
BRASIL SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de educação Fundamental. Brasília.
BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
MACHADO, A. R. *O Diário de Leitura: A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
_____. *Pelas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: a construção conjunta de uma sequência didática centrada em um gênero*. Pontifícia universidade Católica de São Paulo/PUC. São Paulo (Mimeo), 1998.
PASQUIER, A & DOLZ, J. *Um Decálogo para ensinar a escrever*. Universidade de Genebra/Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 1996.
ROJO, R.H.R. *Perspectivas emunciativo-discursivas em produção de textos*. Anais do IV Congresso de Lingüística Aplicada: 285-290. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, 1995.
SOUZA, L.V. *As proezas das crianças: das mal traçadas linhas ao texto de opinião*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP, 2001.
_____. *Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial*. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. M. & BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e palavra*. In: _____. *Pensamento e Linguagem*. SP: Martins Fontes, 1934.

ANEXO D – Produção textual de Gui no 5º ano/2009- Avaliação diagnóstica

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Língua Portuguesa
Profª _____

Nome: _____ 5º Ano _____

Título: A cultura africana na cultura Brasileira

Porém sinto um pouco falta a cultura africana na cultura Brasileira, porque os negros chegaram aqui, porque eles vieram da África até o Brasil e aqui eles nos ensinaram a dança.

Os africanos chegaram no Brasil por meio dos portugueses no século XIX.

No caminho, muitos negros se mataram, porque eles vieram ficar longe das suas famílias, muitas doenças, porque eles ficaram em um lugar muito quente.

Eles (os negros) com a sua escarificação, era uma coisa que era o lugar onde eles ficavam, eles inventaram a capoeira para se defender e hoje ela é muito praticada pelos brasileiros.

A minha conclusão é que é bom nos ficarmos sabendo disso, porque é um pouco da nossa cultura.

FIM

APÊNDICES

Relação dos APÊNDICES:

Relação dos textos discutidos e das atividades didáticas construídas, em parceria, pela pesquisadora e pelas professoras de Língua Portuguesa do 4º ANO /2008 e do 5º ANO/2009, descritas no capítulo 2.

4º ANO /2008:

APÊNDICE A- Enunciados usados nas atividades desenvolvidas no 4º ano/2008

- 1- O que você entendeu? Comente oralmente com seus colegas. Comece pelo título.
- 2- Qual informação você achou mais importante? Por quê?
- 3- Que tipo de texto você leu? Faça um X na resposta que você considera correta.
() poema () história () carta () texto informativo () receita
- 4- Qual assunto poderia ser escrito em um texto informativo? Discuta com seus colegas e anote algumas das sugestões.
- 5- Escreva um texto informativo. Pense em um assunto. Lembre o que você já ouviu, leu ou comentou com alguém. Dê informações ao leitor sobre o assunto de sua escolha. Quem você imagina que será o provável leitor de seu texto? Ilustre-o. capriche!
- 6- Escreva um texto expositivo sobre este assunto. Organize-o em parágrafos. Releia os textos já trabalhados sobre este assunto em sala.
- 7- Em algum momento apareceu a opinião do autor no texto?
- 8- Pelas suas observações com o texto lido, a quem você supõe que o texto se dirige. Quem é o leitor?
- 9- Observe como foi escrito o texto abaixo. Pense nos outros tipos de textos (carta, história, receita, poema...) e compare, depois identifique as semelhanças e as diferenças entre eles e o texto que você acabou de ler. Quais as características particulares do texto abaixo? Converse com seus colegas, sua professora irá anotar as contribuições em uma cartolina para futuras consultas.
- 10- Pinte levemente de amarelo a introdução do texto, circule o desenvolvimento e pinte levemente de verde a conclusão.
- 11- Escreva coletivamente a introdução (ou conclusão) do texto, sua professora irá registrar no quadro-giz.
- 12- a- Conte e enumere os parágrafos no texto lido. Quantos parágrafos têm?
b- Por que o autor organizou o texto em parágrafos e não em um só sequência?
- 13- Enumere os parágrafos do texto. Qual o assunto, o tema de cada um dos parágrafos?
- 14- Você irá ler um texto informativo. Leia o título e observe as gravuras. O que você acha que o autor irá discutir?
- 15- Perguntas orais e escritas para melhor entendimento do gênero de divulgação científica lido e debatido, e de sua própria estrutura:
 - a- Que tipo de texto você leu?

- b- Quem escreveu este texto?
 - c- Qual a data em que foi escrito o texto?
 - d- Qual o tema, o assunto do texto?
 - e- Este texto traz informações verdadeiras ou foram criadas na imaginação? Justifique sua resposta.
 - f- O autor conhece o leitor que irá ler este texto?;
 - g- Para quem que você acha que foi escrito este texto?
 - h- O autor se coloca no texto dando sua opinião sobre o assunto?
 - i- Qual foi o objetivo do autor ao escrever o texto?
 - j- Na sua opinião, o autor conhece o leitor que irá ler este texto?
- 16- Construa coletivamente um texto com o seguinte título: “O texto expositivo ou informativo”. Lembre dos textos lidos e do que já foi discutido:
- _ Onde encontramos este tipo de texto?;
 - _ O que este texto ensina (os assuntos) ?;
 - _ A linguagem usada, é parecida com a qual usamos oralmente no nosso dia-a-dia ou não. Por quê?;
 - _ Em geral, quem escreve estes textos?;
 - _ O autor procura manter o texto livre de opinião pessoal ou não?;
 - _ Na leitura de um texto expositivo encontramos...
- Obs:* Depois de revisá-lo escreva estas informações em uma cartolina.
- 16-a- Enumere os parágrafos e escreva um pequeno resumo de cada um.
- 16-b- Aproveite a síntese realizada anteriormente e escreva um resumo do texto lido. Produza um texto mais curto, mas que contenha as informações necessárias para a compreensão do texto original. Escreva o resumo seguindo a ordem de pensamento do autor.
- 17- Circule as palavras usadas pelo autor, que uniram uma idéia a outra para melhor organização do texto, são as palavras “que estabelecem relação entre o que foi dito e o que se vai dizer”. Coletivamente, escreva-as em uma cartolina.
- b- “Cada parágrafo novo deve contar com as informações dos parágrafos anteriores, que não precisam se repetidas, mas que devem ser levadas em conta para que o texto não se transforme numa mera colagem de informações avulsas sem relação entre si. De alguma forma, o início do parágrafo seguinte deve se relacionar com o que foi dito antes”. *Fonte: Prática de texto: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza- Editora Vozes-1992.* O que você entendeu? Discuta oralmente.
- 17- Façam um resumo coletivo do texto lido.
- 18- a- Releiam e revisem o resumo com atenção e o modifiquem se acharem necessário. Assinalem no início da frase ou do parágrafo a palavra ou expressão que estabeleceram relação com o que já foi escrito anteriormente. b- Continuem a escrever essas palavras ou expressões na cartolina para futuras consultas. O que significa cada uma?
- 19- Escreva um texto informativo com Introdução, Desenvolvimento e Conclusão.

37- Faça outra leitura e marque no texto a idéia que você achou mais importante, em cada parágrafo.

38- Leia o texto e complete o quadro com o resumo das idéias.

Volte ao texto e responda oralmente com seus colegas: Qual a parte que indica a introdução? O que você escreveria na conclusão do texto? Escreva um resumo do texto, seguindo o esquema: introdução; resumo das informações e conclusão (idéia geral sobre a importância da água). Na Introdução, deveriam apresentar o assunto, no Desenvolvimento explicariam o conteúdo apresentado na introdução e na Conclusão poderão oferecer ao leitor um pequeno resumo do que foi dito e argumentos pessoais sobre o assunto, se assim o quisessem. Ao se depararem com textos sem essas características poderiam construí-las, levantá-las coletivamente e individualmente, observando o estilo de autor. Porém, foram também enfatizadas outras diferentes possibilidades de realizá-los.

39- A **piracema** é um processo natural relacionado à reprodução. Quando a piracema é interrompida os peixes são impedidos de se reproduzirem e essas espécies tendem a desaparecer. Leia com atenção o texto e enumere os parágrafos. Qual o assunto, o tema de cada um dos parágrafos? Águas poluídas permitem a piracema? Cite algumas das maneiras que ocorre a poluição dos rios e dos mares.

40- Texto “Defensor da água” O que você entendeu da leitura? Agora, a sala será dividida em pequenos grupos. Cada grupo irá apresentar um resumo oral e escrito de uma parte do texto e apresentará para o restante da turma. Depois de cada apresentação, vocês poderão fazer alguns comentários com o objetivo de contribuição para com o grupo. No final, devem discutir as diferentes maneiras para se obter o resumo completo. Você observou a maneira diferente que a autora escreveu a introdução no texto? Por quê? Coloque sua opinião. Para quem você acha que foi escrito o texto? Com que objetivo? Que tipo de texto acabamos de ler? Justifique sua resposta. Observe com atenção a organização desse texto. Pense em alguns dos motivos que levaram a autora e a editora da revista a apresentá-lo dessa maneira. Que conclusão você chegou? Escreva dois exemplos que você vivenciou: a) a economia de água; b) o desperdício de água. Relate para os seus colegas. O que você acha que sua família pode fazer para economizar água? Escreva e ilustre sua resposta.

41- O contexto de produção mais amplie a situação de produção estiveram todo o tempo presente em meios a inúmeras indagações: Que tipo de texto é esse? Qual o provável leitor/ A quem se dirige a produção? Local e época de circulação da produção do texto. Quem habitualmente o escreve? Finalidade ou objetivo da produção (para que serve)?

42- Levantamentos das observações da organização textual usada pelo autor para escrever esse tipo de texto.

O processo pedagógico da sala de aula de maneira geral seguiu os mesmos princípios práticos e teóricos que serão descritos a seguir no 5º Ano. As atividades executadas serão descritas foram executadas com plano de ação mais detalhado, sendo fruto também de um trabalho coletivo, resultado de um trabalho conjunto, dialógico permanente de trocas entre os professores de Português.

- 20- Elabore um resumo coletivo do texto lido seguindo a sequência da organização de texto: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão.
- 21- Você leu um texto informativo, qual o tema, o assunto do texto?
- 22- 1-César Coll e Ana Teberosky relatam em seu texto: “Quando lemos para estudar, necessitamos de alguns instrumentos simples, como um caderno, para tomar notas e fazer resumos, lápis e canetas coloridas, para sublinhar as partes mais importantes do texto, e um dicionário para procurar o significado das palavras que não compreendemos. Todos esses instrumentos são básicos se quisermos fazer uma **leitura compreensiva** e ativa que nos permita aprender”.
- 23- Você concorda? Justifique sua opinião.
- 24- Você percebe se é diferente ou não ler uma história escolhida por você, uma carta ou um texto informativo dado por sua professora em sala de aula. Por quê?
- 25- Traga para a sala de aula um texto informativo. Apresente para os seus colegas o assunto do texto e justifique outros aspectos que mostram as características desse tipo de texto.
- 26- Quais recursos visuais e os indicadores tipográficos usados que ajudam a entender mais facilmente o texto?
- 27- Faça comentários sobre o texto lido.
- 28- Qual informação você achou mais interessante? Discuta com seus colegas.
- 29- Do que você leu e debateu com sua professora e colegas, explique oralmente o que você entendeu: por marcadores linguísticos, as partes de organização de um texto: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão; indicadores tipográficos e resumo de um texto.
- 30- Observe no texto lido a descrição feita pelo autor. Junto com seus colegas levantem alguns motivos que justifiquem a importância do uso da descrição nos textos escritos.
- 31- A quem se dirige a produção? Quem participará da produção?
- 32- Comentem oralmente o que entenderam da leitura.
- 33- Quem escreveu este texto? Para quem você acha que escreveu este texto?
- 34- Volte ao texto e escreva as causas das enchentes nas cidades. Façam um resumo coletivo do texto lido. Produzam um texto mais curto, porém seguindo a ordem do pensamento do autor. Pensem em uma conclusão diferente.
- 35- Anotem em uma cartolina, que ficará exposta na sala de aula, as palavras que vocês usaram para estabelecer relações com o que já foi dito anteriormente e o que vai se dizer, os marcadores linguísticos.
- 36- Desenhe a sua cidade, ou seu bairro em um dia de chuva.

APÊNDICE B- Dor de dente na aldeia?

Ciências hoje das crianças- On-line: [HTTP://cienciashoje.uol.com.br/4215](http://cienciashoje.uol.com.br/4215), acessado em 02/07/2008, de Cathia Abreu (2005)

Você leu e debateu com os colegas e com a professora o texto “Dor de dente na aldeia?”. Releia-o com bastante atenção.

Fonte on-line: <http://cienciashoje.uol.com.br/4215>

(Data:02/07/2008)

Dor de dente na aldeia?

Um pesquisador estuda desde 1997 a saúde bucal de índios, para saber se eles também têm cárie

Quando bate aquela dor de dente, já sabemos do que se trata: cárie! Afinal, todos os povos, de qualquer parte do mundo, podem sofrer desse mal, que aparece por causa de microrganismos que há na boca. Eles se alimentam dos restos de comida deixados nos dentes e, nesse processo, geram ácidos, que os destroem, criando as cáries.

Para não enfrentar esse problema, é preciso cuidar da saúde da boca. A receita é simples – e tenho certeza de que você conhece: ir ao dentista, escovar os dentes, passar fio dental... Pudera! Na nossa sociedade, tudo isso já é natural, pois é algo que aprendemos desde pequenos. Mas você já se perguntou se os índios, vivendo no meio da mata e com hábitos diferentes, têm cáries?

O dentista Rui Arantes levantou essa questão e foi atrás da resposta. Para saber como anda a saúde bucal dos povos indígenas, ele percorre, desde 1997, várias aldeias dos índios Xavante, no estado do Mato Grosso. A partir disso, escreveu um trabalho para a Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro.



Crianças Xavante, em aldeia no interior do Mato Grosso. Esses índios tiveram seus dentes examinados por um pesquisador da Fundação Oswaldo Cruz (fotos: Rui Arantes).

Rui examinou os dentes dos índios e fez um levantamento de casos de dentes cariados ou perdidos e doenças da gengiva. Ele constatou que, nas áreas em que os índios tiveram mais contato com a sociedade não-índia, transformando seus hábitos de vida, a população apresentava mais cáries. Já os indígenas que, apesar do contato com outra sociedade, preservaram sua tradição tinham menor índice da doença.

“Por tradição, os xavantes praticavam a caça e a coleta de frutos e raízes, cultivavam milho, feijão e abóbora”, conta Rui. “Mas a alimentação mudou em algumas aldeias quando os índios, com a renda da venda de artesanato e outros recursos, começaram a consumir produtos industrializados como açúcar de cana, sucos, biscoitos, refrigerantes e outros alimentos, como o macarrão.”

O dentista, no entanto, revela que, em algumas regiões, onde a alimentação indígena é pastosa – composta por mingaus de mandioca ou de milho, além de muito mel –, os índios já apresentavam cáries antes do contato com outra sociedade. Isso porque esses alimentos são à base de amido – uma substância que, quando ingerida, se transforma em açúcar em nosso organismo –, o que favorece o surgimento de cáries.

Seja resultado do contato com a nossa sociedade ou não, o fato é que o surgimento de cáries em certas aldeias se torna um problema grave porque, diferentemente de nós, os índios não têm como preveni-las, por falta de acesso aos produtos de higiene, como o creme dental ou a água com flúor – um elemento que atua nos dentes e dificulta a perda de cálcio, uma das causas da cárie.

Ciência Hoje das Crianças On-line

Se você, porém, quer saber por que os dentes dos índios que mantiveram suas tradições permaneceram saudáveis, mesmo sem produtos de higiene, aqui vai a resposta: o segredo está na mastigação. Alguns frutos e legumes crus precisam ser bem triturados e,

com isso, provocam a autolimpeza dos dentes. "A mistura dos movimentos dos dentes, dos alimentos e da nossa saliva, estimulados pela mastigação, ajudam a remover a placa bacteriana: a camada de bactérias que se forma no dente e provoca a cárie", conta Rui.

Como essa idéia serve para qualquer cultura, anote aí: inclua bastante salada e frutas no seu cardápio e, claro, escove bem os dentes e vá ao dentista regularmente, para manter seus dentes saudáveis e o sorriso brilhante!



Para prevenir a cárie, escovar os dentes e manter uma boa higiene bucal continua sendo a melhor receita!

Cathia Abreu
Ciência Hoje das Crianças
21/10/05

Observação: Responda as perguntas abaixo em seu caderno. Para melhor organização utilize a letra R (resposta) mais o número da questão e a letra.

2- Escreva as referências relacionadas a fonte deste texto:

- a) Quem escreveu?
- b) Para qual revista?
- c) Qual a data em que foi escrito o texto?

3- Qual o tema, o assunto do texto?

4- Quem você considera que são os prováveis leitores desta revista?

5- O que você já sabia sobre o assunto?

6- O que você aprendeu?

7- Este texto é verdadeiro ou foi inventado, imaginado pela autora? Justifique sua resposta.



Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE-UFG



Data: _____

Nome: _____ 4º Ano: _____

1- Leia com atenção o texto “Dor de dente na aldeia?” Cole-o em seu caderno.

Fonte on-line: <http://cienciashoje.uol.com.br/4215>

(Data: 02/07/2008)

2- O que você entendeu? Comente oralmente com seus colegas.

3- Que tipo de texto você leu? Faça um X na resposta que você considera correta.

() poesia () história () carta () texto informativo () receita

4- Justifique a sua escolha.

5- Qual assunto poderia ser escrito em um texto informativo? Discuta com seus colegas e anote algumas das sugestões.

6- Escreva um **texto informativo**. Pense em um assunto. Lembre o que você já ouviu, leu ou comentou com alguém. Dê informações ao leitor sobre o assunto de sua escolha. Quem você imagina que será o provável leitor de seu texto? Ilustre-o. Capriche !

APÊNDICE C- Tipos de livros.

Fonte: Aprendendo Português - César Coll e Ana Teberosky- Editora, Ática, 2000

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação.
Local e data: _____
Aluno (a): _____

Tipos de livros

Há muitos tipos de livros. E eles podem tratar dos mais variados assuntos: dos acontecimentos do dia-a-dia a um texto científico muito específico que descreva e justifique a atuação de um novo medicamento no corpo humano.

Alguns livros apresentam em mapas as características geográficas, históricas, políticas e os limites territoriais dos países, podendo inclusive marcar as cidades, a sua rede ferroviária e rodoviária, etc. Eles são chamados de **atlas**. Os guias turísticos, por exemplo, também têm mapas e descrevem países, regiões e cidades, mas não são atlas. Por quê? Porque os atlas são obras para consulta e estudo, enquanto os guias oferecem, principalmente, possibilidades de roteiro para quem viaja.

Há também as **enciclopédias** que falam sobre personalidades, história, ciências, artes, enfim, sobre todas as áreas do conhecimento humano. Os **dicionários** podem ser enciclopédicos, mas, em geral, eles descrevem os significados de uma língua, mostrando inclusive os contextos em que ela pode ser utilizada.

Há livros que reconstituem a história da vida de uma pessoa, os quais são chamados de **biografias**. Na verdade, as biografias, mesmo romaneadas, contam histórias reais.

Existe ainda um outro tipo de livro, que conta histórias imaginárias e inventadas como, por exemplo, os romances de aventura e de humor, que são chamados de livros de ficção. As histórias em quadrinho, as fábulas e lendas e os contos, como *Branca de Neve e Pinóquio*, incluem-se nesse tipo de livro.



Atlas
O atlas é um livro que apresenta uma coleção de mapas e documentos do mundo, de um país, de uma região, etc. Também pode haver atlas históricos e atlas lingüísticos.

Enciclopédia
A enciclopédia é um livro que contém dados sobre história, arte, ciências, pessoas e lugares importantes.

César Coll e Ana Teberosky. Aprendendo Português. Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.

APÊNDICE D- Como e para que se lia antigamente

Fonte: Aprendendo Português - César Coll e Ana Teberosky – Editora Ática, 2000

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação.

Goiânia, _____ de _____ de _____

Aluno (a): _____ . Série _____

Como e para que se lia antigamente

Assim como acontece com os livros, as maneiras de se ler e escrever também têm uma história: antes, as pessoas não liam como lemos hoje. Os livros e as maneiras de ler foram sofrendo mudanças com o passar do tempo. Por exemplo, no começo da Idade Média, as palavras eram escritas juntas, sem separação entre uma e outra, e eram lidas em voz alta. Além disso, naquela época, os livros eram muito grandes. Na verdade, tão grandes e tão pesados que, para lê-los, era preciso apoiá-los sobre uma mesa ou um atril. Por essa razão, eram chamados livros de banco. Mas, quem lia os livros? Poucos, pois, na Idade Média, só algumas pessoas sabiam ler. Nos mosteiros, os monges se reuniam para ouvir a leitura dos Livros Sagrados, isto é, enquanto um monge lia em voz alta, os demais escutavam e memorizavam o que ouviam. Essa forma de se ler é chamada **leitura pública**.

Leitura pública

A leitura pública é a que se faz em voz alta, de modo que muitas pessoas podem ouvir ao mesmo tempo o que está sendo lido.

Com a invenção da prensa de Gutenberg, a primeira máquina utilizada para imprimir, os livros deixaram de ser escritos e copiados à mão e começaram a ser cada vez menores e menos pesados. Assim, o livro



foi evoluindo com o tempo até que, no século XX, começaram a aparecer os livros de bolso. De formato pequeno, esses livros são facilmente transportados e lidos sem problemas em qualquer lugar.

A invenção da prensa também permitiu a impressão de um número maior de livros e com temas cada vez mais variados. Mas não foram apenas os livros que mudaram; os leitores também mudaram. Até o século XIX, só algumas pessoas sabiam ler, pois eram poucos os que podiam estudar. Na Europa, a partir dessa época, o número de mulheres que sabiam ler também aumentou e, em alguns países, todas as crianças passaram a ser obrigadas a ir à escola. Nas fábricas, os trabalhadores tinham um tempo de descanso dedicado à leitura pública. A maioria deles não sabia ler e no período de descanso – como faziam os monges nos mosteiros medievais –, uma pessoa lia em voz alta enquanto as demais escutavam.

À esquerda, miniatura da obra *Grandes crônicas da França* (século XIV). Biblioteca Municipal, Castres, França.

APÊNDICE E- Ler e escrever para aprender.

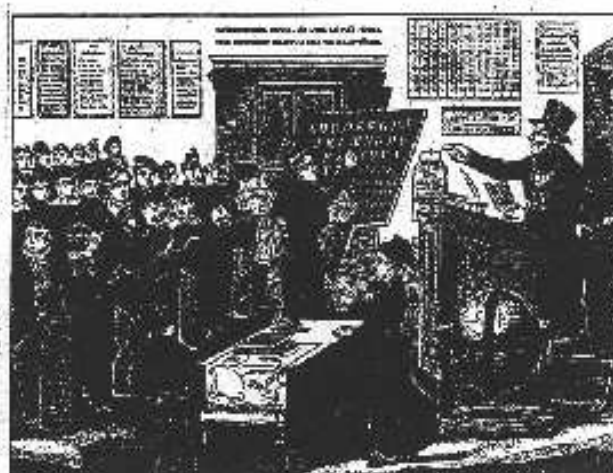
Fonte: Aprendendo Português - César Coll e Ana Teberosky – Editora Ática, 2000

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação.

Goiânia, _____ de _____ de _____

Aluno (a): _____ Série _____

Ler e escrever para aprender



Podemos ler para nos divertir, para estudar, para nos informar ou para decidir que filme queremos ver. Também escrevemos por diferentes motivos: para registrar algo, para nos comunicar, para tomar notas ou para estudar. No entanto, a diversidade de objetivos da leitura e da escrita é um fenômeno recente, porque antigamente a prática da leitura era mais limitada.

Quando estudamos, por exemplo, fazemos um tipo de leitura que exige que compreendamos de que tema trata o texto, qual é a idéia principal e quais

são as idéias secundárias. Quando escrevemos para estudar, é preciso saber fazer anotações, resumos ou como apresentar um trabalho. Os textos que estudamos incluem, com frequência, tabelas, gráficos, esquemas ou mapas conceituais. Cada texto tem uma organização própria e uma forma de apresentar e de expor a informação. Neste capítulo, veremos como e para que utilizamos a leitura e a escrita e aprenderemos a tirar delas o maior proveito possível. Veremos como podemos aprender lendo e escrevendo e como interpretar e fazer gráficos e tabelas.

Fonte: "Aprendendo Português" César Coll e Ana Teberosky. Ed. Ática.

- 1- Leia o texto várias vezes e sublinhe as partes mais importantes
- 2- Escreva com suas palavras quais os assuntos que foram discutidos no texto "Ler e escrever para aprender" de César Coll e Ana Teberosky.

APÊNDICE F- Como fazer uma leitura ativa e compreensiva

Fonte: Aprendendo Português - César Coll e Ana Teberosky – Editora Ática, 2000

Como fazer uma leitura compreensiva e ativa

As pessoas leem com finalidades diferentes. Às vezes, lemos romances de aventura para nos divertir; outras vezes, lemos os nomes dos ônibus para saber qual temos de tomar; em outras ocasiões, lemos os nomes e números de telefone em uma lista porque procuramos o telefone de alguém; ou então lemos porque temos de estudar para uma prova. Em cada uma dessas situações, a leitura é feita de várias maneiras: prestamos atenção em determinadas coisas e obtemos tipos diferentes de **informação** para os diversos fins. Portanto, a primeira coisa que precisamos saber é para que queremos ler, isto é, qual é o objetivo de nossa leitura.

Quando lemos para aprender, é importante fazer uma leitura ativa e compreensiva. Fazer uma leitura ativa e compreensiva quer dizer estar atento, pensando constantemente no que estamos lendo e aprendendo.

Antes de começarmos uma leitura ativa e compreensiva, precisamos fazer algumas perguntas:

- Que informação esperamos encontrar nesse texto?
- O que já sabemos sobre esse assunto?

Essas perguntas ajudam a começar a leitura de uma maneira ativa.

Depois da leitura, podemos realizar outras atividades para compreendermos melhor o conteúdo como, por exemplo, localizar e marcar a informação principal e resumir o texto.

É importante considerar que nem todos os textos são iguais e, portanto, não podemos trabalhar com todos da mesma maneira. Em alguns textos, pode ser necessário fazer mais de uma leitura para uma melhor compreensão.

Informação

A informação é o conjunto de dados que conhecemos sobre algum conceito, fato, pessoa ou acontecimento que pode ser armazenado e transmitido.



1- Qual o assunto do texto?

2-César Coll e Ana Teberosky relatam em se texto: “Quando lemos para estudar, necessitamos de alguns instrumentos simples, como um caderno, para tomar notas e fazer resumos, lápis e canetas coloridas, para sublinhar as partes mais importantes do texto, e um dicionário para procurar o significado das palavras que não compreendemos. Todos esses instrumentos são básicos se quisermos fazer uma **leitura compreensiva e ativa** que nos permita aprender”.

Você concorda? Justifique sua opinião.

APÊNDICE G- Ler para aprender.

Fonte: Aprendendo Português - César Coll e Ana Teberosky – Editora Ática, 2000

1- Leia atentamente o texto abaixo. Recorte as folhas e cole-as em seu caderno.

Fonte: Aprendendo Português- César Coll e Ana Teberosky- (p.138,139 e 140)-
Editora Ática.

Ler para aprender

A primeira coisa que precisamos fazer quando queremos ler é buscar um lugar cômodo onde possamos nos concentrar, com uma iluminação correta para que nossos olhos não se cansem. Para se concentrarem, algumas pessoas precisam de um lugar silencioso e tranquilo, enquanto outras, no entanto, não se importam com o barulho ou a música ao seu redor. Por isso, cada pessoa deve procurar o seu ambiente mais adequado à leitura, além de encontrar o jeito mais agradável de realizar essa atividade: sentado à mesa, com o livro apoiado nos joelhos ou, inclusive, deitado.



Leitura compreensiva
A leitura compreensiva é a que realizamos para entender e interpretar o que o texto quer dizer.

Quando lemos para estudar, necessitamos de alguns instrumentos simples, como um caderno, para tomar notas e fazer resumos, lápis e canetas coloridas, para sublinhar as partes mais importantes do texto, e um dicionário, para procurar o significado das palavras que não compreendemos. Todos esses instrumentos são básicos se quisermos fazer uma **leitura compreensiva** e ativa que nos permita aprender.



- 1- Leia o texto várias vezes e anote a parte que você achou mais interessante.
- 2- Na próxima aula você falará para seus colegas sobre o assunto "Ler para aprender" para isso, escreva um texto com as partes mais importantes.

APÊNDICE H- A leitura de textos expositivos.

Fonte: Aprendendo Português - César Coll e Ana Teberosky- Editora Ática, 2000

A leitura de textos expositivos

Analisaremos a seguir uma possível forma de trabalho com um tipo de texto: o **texto expositivo**.

Começemos com um exemplo: suponhamos que na próxima semana vamos ter uma prova de geografia e que, para ajudar a estudar, o professor pede para ler o seguinte texto:

Texto expositivo

O texto expositivo é um texto que dá uma explicação sobre um assunto.

→ AS CATÁSTROFES NATURAIS

A **água**, o **ar**, a **terra** e o **fogo** são elementos indispensáveis para a vida. Mas esses elementos da natureza também são capazes de provocar fenômenos prejudiciais e, inclusive, catastróficos.

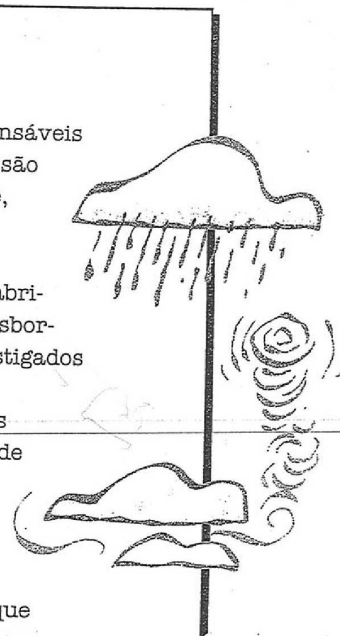
Para começar, a água, tão importante para a vida, causa um fenômeno que deixa milhares de pessoas desabrigadas todos os anos: no período das cheias, os rios transbordam e provocam as *inundações*. Um dos países mais castigados por esse fenômeno é a Índia.

Um segundo elemento natural, o ar, provoca às vezes *furacões* ou *ciclones*, trazendo ventos com uma velocidade de até 500 km/h. O vento destrói tudo o que encontra pelo caminho. A costa atlântica da América Central e do Norte sofre constantemente as consequências desse fenômeno.

Em terceiro lugar, a terra é abalada por convulsões que causam *terremotos* capazes de destruir edifícios inteiros ou, até mesmo, de arrasar grandes cidades, abrindo valas no solo como aconteceu em San Francisco, nos Estados Unidos, em 1906.

O último elemento, o fogo, é responsável por grandes desastres naturais como as *erupções vulcânicas*. A erupção de um vulcão lança fogo e lava ardente sobre a terra ao seu redor. Esse fenômeno é muito frequente nas ilhas do oceano Pacífico.

Os quatro elementos básicos da natureza – a água, o ar, a terra e o fogo – são imprescindíveis para a vida mas, como vimos, também podem produzir grandes danos.



I O **título** sempre fornece informações sobre o conteúdo do texto. Por isso, em primeiro lugar, devemos lê-lo com atenção:

Título

O título é a frase que dá nome ao texto.

AS CATÁSTROFES NATURAIS

- O que quer dizer este título?
- Podemos imaginar o conteúdo do texto só pelo título?
- É algo positivo ou negativo?

Devemos também nos perguntar o que já sabemos do conteúdo do texto: O que conhecemos da natureza? O que é uma catástrofe? Provavelmente, pensaríamos em outras coisas se o título fosse diferente, por exemplo: "Os elementos da natureza", "Os desastres naturais", "Inundações, furacões, terremotos e vulcões", "Água, ar, terra e fogo", etc.

2 Antes de ler o texto detalhadamente, é importante dar uma olhada geral na sua estrutura, isto é, quais são as suas partes. Sabemos que se trata de um texto expositivo porque explica como é alguma coisa. Quase tudo o que lemos nos livros de geografia, história ou ciências são textos expositivos. No caso de nosso exemplo, o texto explica algo sobre a natureza. Os textos expositivos têm sempre uma

introdução, a seguir, uma parte de **desenvolvimento**

ou explicação das idéias e, por último, chega-se a uma **conclusão** sobre o que foi levantado.

Considerando tudo isso, podemos comprovar se o texto tem, de fato, um primeiro **parágrafo** de introdução, depois,

um desenvolvimento da idéia apre-

sentada e um último parágrafo

de conclusão, e se o conjunto explica

bem e esclarece o que estamos precisando

aprender.

3 O terceiro passo consiste em prestar atenção nos quatro parágrafos centrais: cada parágrafo começa com diferentes expressões que ajudam a organizar as idéias para que os leitores possam compreendê-las melhor. Essas expressões são chamadas indicadores ou **marcadores lingüísticos**. No texto do exemplo, temos os seguintes marcadores:

Marcadores lingüísticos

Os marcadores lingüísticos são expressões que ajudam a reconhecer as várias partes de um texto.

2º parágrafo:

3º parágrafo:

4º parágrafo:

5º parágrafo:

Observando esses indicadores, podemos concluir que o texto fala de quatro temas diferentes, um em cada parágrafo.

Introdução

A introdução é o início ou a primeira parte de um texto em que se apresenta brevemente o assunto que será discutido, preparando o leitor para o que ele vai ler.

Desenvolvimento

O desenvolvimento é a parte do texto em que se explica o conteúdo apresentado na introdução.

Conclusão

A conclusão é a parte final do texto que oferece ao leitor um breve resumo ou lhe permite ter uma nova visão sobre o assunto.

Parágrafo

O parágrafo é a maneira como o autor organiza o tema para o leitor. Essa organização pode ser reconhecida por um pequeno recuo na margem esquerda.



24 O passo seguinte é observar que nem todas as palavras do texto de nosso exemplo estão escritas da mesma forma. Há palavras como “água”, “ar”, “terra” e “fogo”, que estão escritas com letras mais escuras que as outras, isto é, em **negrito**. E há outras como “inundações”, “furacões”, “ciclones”, “terremotos” e “erupções vulcânicas”, que estão escritas com uma letra inclinada para a direita que se chama **itálico**. São **indicadores tipográficos**. Talvez, antes de ler o texto em detalhe, não sabíamos por que essas palavras estavam destacadas ou por que o autor as escreveu de forma diferente. Mas podemos ter certeza de que elas são importantes para a compreensão do texto. Todas as palavras escritas em **negrito** formam um conjunto e são do mesmo grupo, e todas as palavras em **itálico** pertencem a outro. Embora ainda não possamos ter certeza disso, é possível que haja uma relação entre as palavras em **negrito** e as que estão em **itálico**.

Indicador tipográfico

O indicador tipográfico é uma forma de destacar as palavras importantes de um texto, chamando a atenção do leitor especialmente para elas. Pode-se fazer isso usando letras em **negrito**, **itálico**, aumentando o tamanho da letra, sublinhando a palavra ou marcando-a com cores diferentes.

A **água**, o **ar**

as *inundações*

Letra em negrito

A letra em **negrito** é uma letra grossa que se destaca de forma especial no texto.

25 Ao chegarmos a esse ponto, antes de termos feito uma leitura detalhada, já sabemos muitas coisas sobre o texto. Pode ser útil anotar tudo o que já sabemos sobre o texto. Por exemplo:

Letra em itálico

A letra em **itálico** é uma letra inclinada para a direita que se destaca no texto.

- 1º É um texto expositivo para a prova de geografia.
- 2º Fala de fenômenos negativos que ocorrem na natureza.
- 3º Há quatro idéias no texto.
- 4º As palavras importantes do texto são: **água**, **ar**, **terra**, **fogo**, *inundações*, *furacões*, *ciclones*, *terremotos* e *erupções vulcânicas*.

Tema

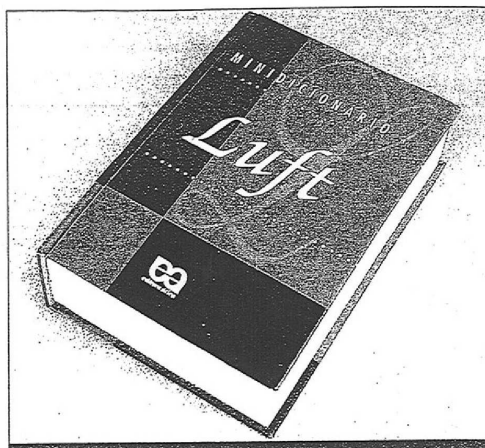
O tema é o assunto tratado no texto.

Idéia principal

A idéia principal é a frase ou conjunto de frases que expressam o tema de um texto.

Em seguida, devemos ler o texto com atenção para encontrar o **tema e a idéia principal**.

Durante a leitura, precisamos estar atentos às palavras que não conhecemos. Talvez possamos compreender algumas delas graças ao próprio texto, mas, depois de ler tudo cuidadosamente, se houver palavras que não compreendemos, devemos procurar no dicionário o que elas querem dizer, isto é, encontrar o seu significado.



Temi Angoldo

Encontrar e marcar a informação importante

Marcar as informações mais importantes de um texto não é tão fácil quanto parece: assinalar um excesso de informações pode atrapalhar, pois voltaríamos a ler o que não merece tanta atenção. Por outro lado, levantar poucas informações também seria inútil, já que teríamos de ler todo o texto para lembrar o que estava escrito.

Para encontrar a informação mais importante em um texto expositivo como o do nosso exemplo talvez fosse útil tentar responder às seguintes perguntas:

- O que diz o texto?
- Que reação produz o que o texto diz?
- Por que motivo ou causa acontece?
- Como acontece?
- Quando acontece?
- Onde acontece?

Certamente, não podemos responder a todas essas perguntas em todos os textos que lemos, porque para cada tipo de texto fazemos determinadas perguntas. Para isso, é sempre útil verificar quais são as perguntas adequadas para cada texto. Revendo o texto do nosso exemplo, observamos que só podemos responder a algumas perguntas, e não a todas.

Para destacar as informações importantes em um texto é bom utilizar um marca-texto. Com ele podemos:

- sublinhar as palavras ou frases mais importantes:



...Para começar, a água, tão importante para a vida, causa um fenômeno que deixa milhares de pessoas desabrigadas todos os anos: no período das cheias, os rios transbordam e provocam as inundações. Um dos países mais castigados por esse fenômeno é a Índia...

- riscar as palavras que são menos importantes:



...~~Em terceiro lugar~~, a terra é abalada por convulsões que causam ~~terremotos~~ capazes de destruir edifícios ~~inteiros~~ ou, ~~até mesmo~~, de arrasar ~~grandes cidades~~, ~~abrindo valas ao se~~ como aconteceu em San Francisco, ~~nos Estados Unidos~~, em 1906...

Assim chamamos a atenção para as partes importantes do texto.

O tema e a idéia principal em um texto expositivo

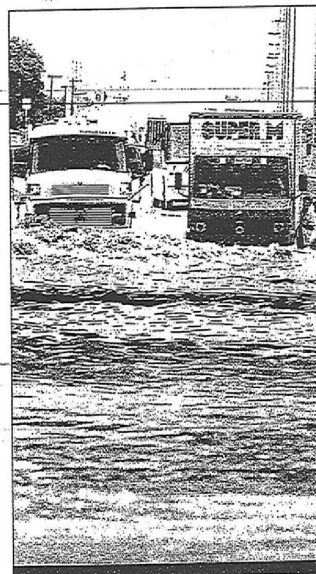
O tema e a idéia principal de um texto são coisas diferentes, embora sejam freqüentemente confundidos. Por esse motivo, devemos prestar atenção especial para poder distingui-los. O normal é que tanto o tema quanto a idéia principal estejam no parágrafo de introdução. Às vezes, os dois se repetem, ou apenas a idéia principal, no último parágrafo, ou seja, na conclusão. É o que acontece no exemplo que estamos utilizando. |

Encontramos o tema respondendo à seguinte pergunta: De que fala o texto?

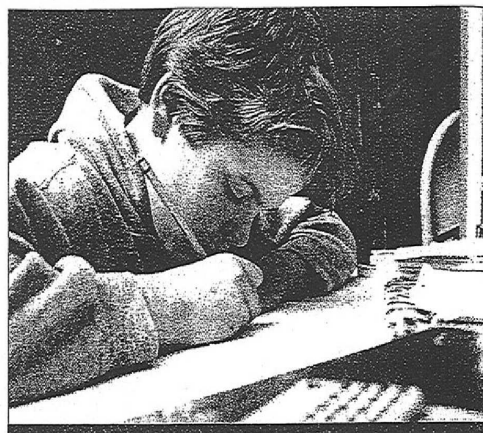
A resposta deverá ser curta: O texto fala dos efeitos que os elementos da natureza podem provocar.

Porém, para encontrar a idéia principal devemos fazer outra pergunta: Qual é a idéia mais importante deste tema, de acordo com o texto?

Para responder a essa pergunta, talvez seja necessário mais de uma frase, por exemplo: A idéia mais importante do texto é que..., embora os elementos da natureza sejam indispensáveis à vida, às vezes causam sérios problemas ao ser humano...



Caio Junior/Angular



Arquivo TEC

O resumo do texto expositivo

Resumir é escrever as mesmas idéias do texto com menos palavras, isto é, de forma reduzida. No resumo, não colocamos todos os detalhes do texto, apenas o que é mais importante.

Para escrever o resumo, além de ter marcado as principais informações, é útil fazer um esquema da estrutura do texto. Com ele podemos visualizar como o texto está organizado e quais são os dados importantes que devem ser incluídos no resumo. O esquema é como se fosse o esqueleto do texto e ajuda a apreender e a memorizar o conteúdo.

Em geral, fazemos o esquema de um texto a partir do que foi marcado anteriormente. Se observarmos com atenção os quatro parágrafos centrais onde estão expostas as idéias secundárias, onde estão as informações de cada um dos quatro elementos naturais, veremos que todos têm a mesma estrutura e a mesma forma:

- Apresentam o elemento que será tratado no parágrafo.
- Dizem que fenômeno natural provoca.
- Explicam o fenômeno.
- Mostram as conseqüências do fenômeno.
- Exemplificam com alguma região do mundo onde ocorreram.

Na realidade, essas são as respostas às perguntas: Quem produz ou o que provoca o que o texto explica? Que fenômeno ocorre? Como ocorre? Onde ocorre? Acrescentamos, além disso, a resposta a uma nova pergunta: Quais as conseqüências do fenômeno de que fala o texto? Por último, só em um dos parágrafos respondemos à pergunta: Quando? Portanto, podemos fazer um esquema em que a estrutura do texto esteja mais visível, isto é, em que se veja melhor a forma geral, o que nos permitirá entender melhor o conteúdo. Por exemplo:

| | |
|---------------------------|--|
| TÍTULO | → As catástrofes naturais |
| INTRODUÇÃO | → tema + idéia principal |
| TEMA | → fenômenos provocados pelos elementos naturais |
| IDÉIA PRINCIPAL | → embora os elementos naturais sejam necessários para a vida, podem causar prejuízos ao ser humano |
| IDÉIAS SECUNDÁRIAS | |
| 1º elemento | → água |
| fenômeno que provoca | → inundações |
| como é causado | → rios transbordados |
| conseqüência | → milhares de casas destruídas |
| lugar | → Índia |
| 2º elemento | → ar |
| fenômeno que provoca | → furacões ou ciclones |
| como é causado | → pela força do vento |
| conseqüência | → destruição de tudo o que encontram pela frente |
| lugar | → costa atlântica da América Central e do Norte |

3º elemento → terra
 fenômeno que provoca → terremotos
 como é causado → abrem-se valas no solo
 consequência → cidades inteiras destruídas
 lugar → San Francisco, EUA (1906)

4º elemento → fogo
 fenômeno que provoca → erupções vulcânicas
 como é causado → fogo e lava ardente sobre os vilarejos
 consequência → os maiores desastres
 lugar → ilhas do oceano Pacífico

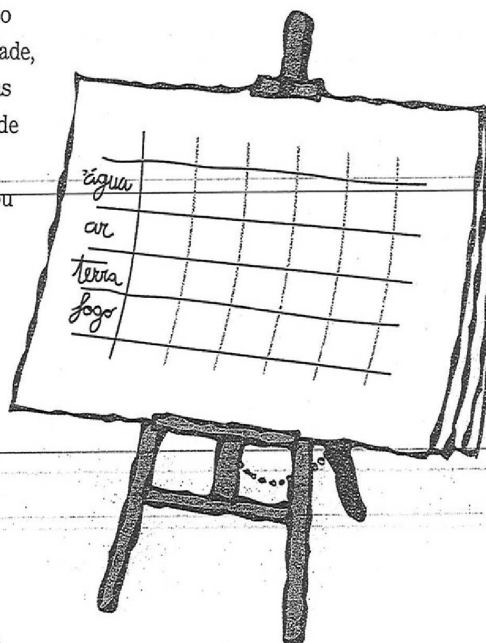
CONCLUSÃO

→ os elementos naturais são indispensáveis para a nossa sobrevivência, mas podem causar danos terríveis

Para estudarmos o conteúdo do texto de nosso exemplo com maior facilidade, podemos fazer uma tabela. As tabelas permitem visualizar as informações de uma só vez.

Nem todos os textos que lemos ou que usamos para estudar são iguais, nem tão simples como o do exemplo. Tentar fazer uma leitura compreensiva, como já explicamos, pode ajudar a entender e a resumir não só os textos expositivos, mas, em geral, qualquer tipo de texto.

Finalmente, o resumo do texto pode ser escrito sem dificuldade, levando-se em conta que devemos sempre começar apresentando a idéia principal. Este poderia ser um exemplo de resumo:



RESUMO

O texto intitulado "As catástrofes naturais" trata dos desastres que os quatro elementos naturais podem causar, apesar de serem necessários à vida. Os quatro elementos, a água, o ar, a terra e o fogo, provocam inundações, ciclones, terremotos e erupções vulcânicas, respectivamente. Todos esses desastres naturais são terríveis para o ser humano e acontecem em várias partes do mundo: na Índia, na costa atlântica da América Central e do Norte, em San Francisco e nas ilhas do Pacífico.

Fonte: "Aprendendo Português" César Coll e Ana Teberosky. Ed. Ática.

Recorte as folhas e cole-as em seu caderno de Português. Responda as perguntas especificando qual das resposta você está dando. Utilize a letra R para respostas.

1- Qual o assunto do texto?

2- Qual informação você achou mais interessante? Discuta com seus colegas.

3- Do que você leu e debateu com sua professora e colegas, explique oralmente o que você entendeu :

a- por marcadores linguísticos;

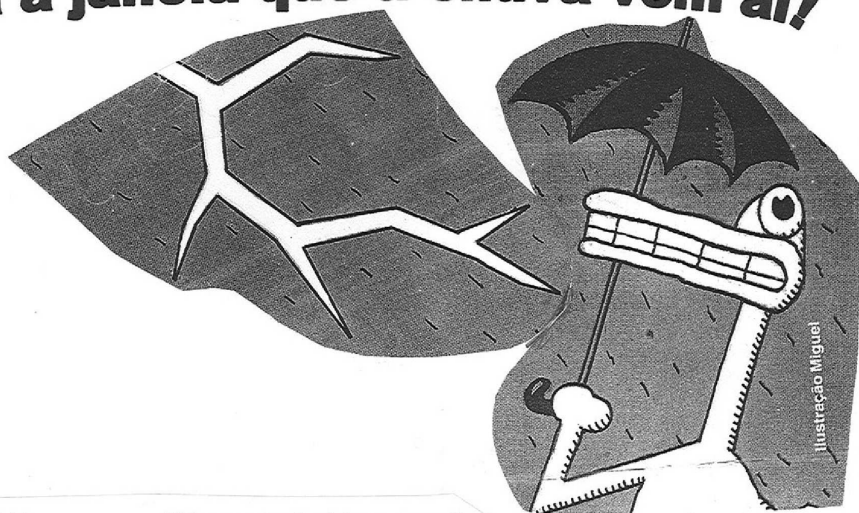
b- as partes de organização de um texto: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão;

c- indicadores tipográficos;

d- resumo de um texto.

APÊNDICE I- Fecha a janela que a chuva vem aí! Fonte: Ciência hoje na escola- volume 4, p. 16.

Fecha a janela que a chuva vem aí!



Que pé-d'água! Em poucos minutos, a cidade fica uma bagunça: inundações, desabamentos, engarrafamentos, pessoas e carros arrastados, mortes...

Em todas as cidades existem canais que recebem as águas das chuvas e as levam para os rios ou para o mar. Mas, se a chuva for forte demais, parte da água não escoar e enche as ruas.

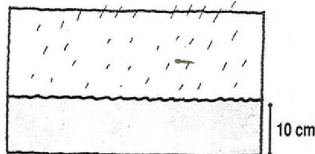
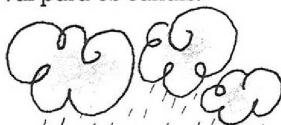
Será possível construir uma cidade sem enchentes? A resposta é sim. Mas fazer um sistema de escoamento maior é muito caro e as grandes tempestades só ocorrem de tempos em tempos: na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, houve apenas quatro nos últimos 30 anos.

Você deve estar pensando naquele dia em que a chuva nem era tão forte assim e a cidade encheu. Pois aí a história é outra.

As pessoas não sabem, mas há várias coisas que elas fazem que atrapalham o escoamento das águas. Por exemplo, jogar lixo no chão.

Além ser muito feio, os papéis nas ruas e calçadas são levados pelas chuvas e entopem bueiros e canais.

O desmatamento também atrapalha a vazão das águas: sem vegetação, com uma chuva fraca, a terra se solta e vai para os canais.



Veza ou outra, lemos nos jornais que caiu uma chuva com intensidade de 100 milímetros de precipitação. Isso significa que, se deixarmos a chuva cair em uma caixa cujo fundo tem um metro por um metro, a água atinge, em uma hora, uma altura de 10 centímetros. Os temporais que desabaram sobre a cidade do Rio de Janeiro em 12 de fevereiro variaram entre 200 e 300 milímetros de precipitação, ou seja, a água foi capaz de atingir uma altura entre 20 e 30 centímetros.

Outro fator que provoca alagamento é que atualmente a maioria das estradas e ruas é asfaltada e os quintais das casas são acimentados. Antes, a terra das estradas, das ruas e dos jardins absorvia a água, o que não ocorre com o asfalto e o cimento.

Além disso, é fundamental que as prefeituras mantenham os canais limpos.

Se as autoridades responsáveis e as pessoas em geral pensarem em coisas como essas, as enchentes só ocorrerão quando houver grandes tempestades. Nesses casos, é preciso alertar e orientar a população e a Defesa Civil deve estar de plantão para atender as pessoas rapidamente.

Paulo Rosman,
Universidade Federal
do Rio de Janeiro.

fonte: Ciência hoje, na
escola. vol. 4.

Fonte: *Ciências hoje na escola*- volume 4-Meio Ambiente/Águas- p.16- Editora Global- 3ª edição- 2000.

- 1- Qual o tema (o assunto) do texto?
- 2- Comentem oralmente o que compreenderam da leitura.
- 3- Quem escreveu este texto?
- 4- Para quem você acha que foi escrito este texto?
- 5- Qual foi o objetivo do autor ao escrever o texto?
- 6- Volte ao texto e escreva as causas das enchentes nas cidades.
- 7- Façam um **resumo** coletivo do texto lido. Produzam um texto mais curto, porém seguindo a ordem do pensamento do autor. Pensem em uma conclusão diferente.
- 8- Anotem em uma cartolina, que ficará exposta na sua sala de aula, as palavras que vocês usaram para estabelecer relações com o que já foi dito anteriormente e o que vai se dizer, os marcadores lingüísticos.
- 9- Desenhe a sua cidade, ou seu bairro em um dia de chuva.

APÊNDICE J- Homem, água, quem depende de quem?

Fonte: A economia e a vida das cidades dependem das águas/ Ministério da Saúde- Brasil

HOMEM, ÁGUA. QUEM DEPENDE DE QUEM ?

Seus lábios estão ressecados? A língua pesando, úspera, dentro da boca? A garganta seca?... Está? Está??? Calma, não se apavore, é só sede mesmo.

Em condições normais, um ser humano perde água pelo suor, pela urina e pelas fezes, eliminando, assim, as impurezas do organismo. Além disso, perde água até mesmo pela respiração, quando expira. Mas se a pessoa está doente e vomita, perde uma quantidade bem maior de água.

Dentro do corpo humano, a água realiza diversas outras funções. Vamos citar apenas algumas delas: além de cumprir um importante papel na digestão, a saliva umedece a língua para que possamos sentir os sabores; a lágrima limpa e lubrifica os olhos. A água entra também na composição do líquido que envolve o embrião enquanto se desenvolve no corpo da mãe.

A vida do homem está ligada às águas de um modo mais complexo que a de outros seres vivos, pois nós a utilizamos para muitas finalidades além da biológica.

Sem ter a menor idéia de que beber água é "satisfazer uma necessidade biológica", o homem pré-histórico procurou viver perto das águas. Às margens dos rios, antes de seguir viagem, ele saciava a sede e aplacava a fome. Pescava, coletava os vegetais comestíveis que encontrava e caçava animais que, tal como ele, também haviam sido atraídos pelas águas dos rios.

Bem mais tarde, as terras férteis próximas aos rios permitiram o desenvolvimento da agricultura. Como passaram a ter o alimento garantido, as populações daquela época deixaram a vida nômade e começaram a se agrupar em aldeias.

Muitos dos povos que viviam perto das águas desenvolveram a navegação. Em terras distantes, trocavam ou vendiam seus produtos. Com isso, influenciaram e foram influenciados por culturas diferentes da sua.

O homem descobriu que o vapor que sai da água aquecida é uma forma de energia poderosa. A partir dessa descoberta, pôde inventar máquinas que contribuíram para a entrada da humanidade na era industrial. A máquina a vapor, por exemplo, embora fosse movida pela queima do carvão, teve como princípio a energia gerada pelo vapor d'água.

À medida que o modo de vida do homem tornou-se mais complexo, os usos da água se diversificaram e cresceu muito o seu consumo.

Precisamos de uma quantidade cada vez maior de alimentos, inclusive aqueles que vêm das águas, como os peixes e outros frutos do mar.

Em terra, os rebanhos e a agricultura, principalmente a agricultura de irrigação, precisam de água.

As indústrias utilizam muita água para sua produção, como também o comércio e várias outras atividades.

Fonte: A economia e a vida das cidades dependem das águas/ Ministério da Saúde Brasil.

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE-UFG.

Nome: _____

Data: _____

Professora: _____

4º Ano: _____

- 1- Leia o texto sobre a água.
- 2- Faça outra leitura e marque no texto a idéia que você achou mais importante , em cada parágrafo.
- 3- Releia o texto e complete o quadro com o resumo das idéias.

| Organização do texto | Resumo |
|---|---------------|
| Como o organismo humano perde a água? | |
| As funções da água no organismo humano. | |
| A vida humana e a água. | |
| O homem pré-histórico e as águas. | |
| A agricultura e as águas. | |

| | |
|-----------------------------------|--|
| A navegação. | |
| A máquina e a água. | |
| Os alimentos e a água. | |
| A água, o comércio e a indústria. | |

4- Volte ao texto e responda oralmente com seus colegas:

Qual a parte que indica a **introdução** ? O que você escreveria na **conclusão** do texto?

5- Escreva um resumo do texto, seguindo o esquema:

- introdução;
- resumo das informações;
- conclusão (idéia geral sobre a importância água).

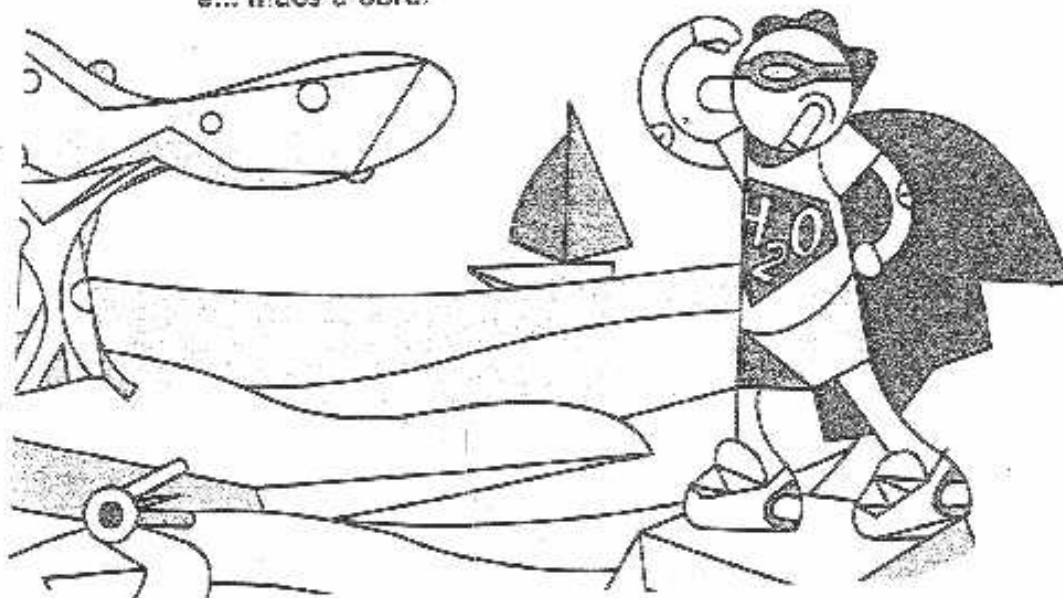
APÊNDICE K- Defensor das águas.

Fonte: Ciências hoje da criança – nº 126 – Ano 15 – julho de 2002

Defensor da água

Fonte: Ciência hoje das crianças- nº 126- Ano 15- julho de 2002.

A brincadeira de hoje é bancar o super-herói! Para participar, não é preciso ter visão de raios X ou saber voar. A idéia é investir os seus superpoderes em defesa da água. Superpoderes? Sim, você é dono de um monte deles – só não tinha se dado conta! São eles: a esperteza, a inteligência, a força de vontade e a capacidade de convencer e de informar as pessoas sobre a importância de cuidar, preservar e usar sem desperdício a água. Para que essa missão esteja no papo, leia o texto e... mãos à obra!



Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE-UFG.

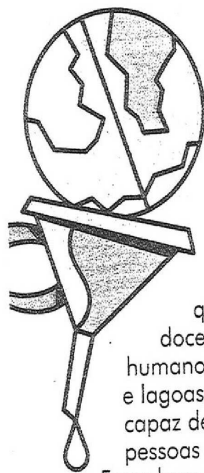
Nome: _____

Data: _____

Professora: _____

4º Ano: _____

Há pessoas que imaginam o nosso planeta como um lugar onde há água doce de sobra. Pois pegue um mapa-múndi e dê uma olhada. Notou como a maior parte do nosso planeta é coberta por água? Mas ela está principalmente nos oceanos. É, portanto, salgada. A água doce – usada pelas pessoas para beber, cozinhar, irrigar plantações, em fábricas e indústrias –, se for comparada com toda a água que há na Terra, existe em pouca quantidade. E parte dela ainda está congelada nas geleiras e nos pólos do planeta.



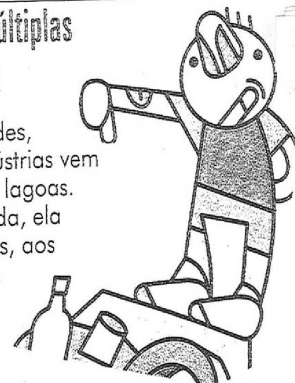
Pois é, água doce líquida existe na Terra em quantidade limitada. E o pior: está tornando-se cada vez mais escassa. Com o crescimento da população, há cada vez mais gente disputando a mesma quantidade de água doce. Além disso, o ser humano tem poluído rios, lagos e lagoas mais depressa do que é capaz de limpá-los. E ainda há pessoas que desperdiçam água! Esses bem que poderiam ser eleitos os 'vilões' da nossa brincadeira de super-herói.

Energia que vem da água

As hidrelétricas são muito importantes para a geração de energia elétrica, sem a qual você não conseguiria ver TV, ouvir rádio, jogar videogame etc. Por outro lado, o represamento faz com que a água do rio mude. Nutrientes e outras substâncias, presentes no solo inundado, provocam alterações no tamanho e no tipo das populações de animais e plantas que vivem no ambiente. Causam, ainda, a diminuição da quantidade de oxigênio na água. Por causa do represamento, a água do rio também fica mais parada, favorecendo a proliferação de mosquitos, que podem transmitir doenças.

Agressões múltiplas

No Brasil, a água que abastece cidades, fábricas e indústrias vem de rios, lagos, lagoas. Após ser tratada, ela chega às casas, aos escritórios, às fábricas, às indústrias, é usada na irrigação, na criação de gado etc.



Contudo, rios, lagos e lagoas que nos fornecem a água que usamos para tantos fins também são agredidos de diferentes formas. As fontes de água recebem o esgoto de fábricas, residências, indústrias etc. Quando chove, podem ser o destino de fertilizantes e pesticidas usados na agricultura ou de fezes de bois e vacas, se houver próximo dali uma área destinada à pecuária.

Os fertilizantes usados na piscicultura – a criação de peixes – para acelerar o crescimento das algas que vão servir de alimento para os peixes podem acabar indo parar em lagos, lagoas e rios quando os tanques são limpos e a água e o lodo contidos neles, descartados.

Os mananciais (rios, lagos, reservatórios usados para abastecimento) também são utilizados por diversas pessoas como latas de lixo e recebem tudo o que elas já não querem mais.

Resultados trágicos

Como a maioria das cidades no Brasil não tem estações de tratamento de esgoto, ele nem sempre é tratado antes de chegar aos reservatórios de água. Mesmo onde elas existem, há dois problemas: o primeiro é que não há tratamento que retire todas as impurezas da água. E quanto mais poluída ela for, mais difícil e caro fica tratá-la. O segundo é que, no nosso país, o esgoto passa apenas por duas etapas de tratamento. O ideal seria submetê-lo a três.

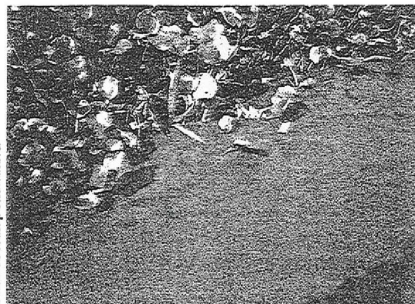
Como isso não ocorre, o esgoto que chega aos mananciais contém muito fósforo e nitrogênio. Esses elementos químicos são o alimento das algas! Quando há abundância deles, ocorre o crescimento excessivo de certos tipos de algas, o que afeta a qualidade da água. Se houver proliferação de algas tóxicas, há grande risco para a saúde – não só dos seres humanos, mas, também, dos peixes e outros animais que vivem no rio, nos lagos ou nas lagoas. Fertilizantes também contêm fósforo e nitrogênio e, da mesma forma, são um prato cheio para as algas. Já o lixo jogado pelas pessoas contribui para a ocorrência de enchentes, afeta a qualidade da água e prejudica o meio ambiente.

Então, super-herói, jogue o lixo no lixo e não nos rios, nos lagos, nas lagoas etc. Quando a sua mãe pedir para você lavar a louça, use com moderação o detergente. Afinal, ele vai parar no esgoto. E tente convencer todas as pessoas ao seu redor a fazer o mesmo!

A palavra de ordem é economizar

A preservação de rios, lagos, lagoas, enfim, dos reservatórios de água doce do mundo deve ser acompanhada de duas palavras-chaves: economia e inteligência. Afinal, de que adianta cuidar das fontes de água, se desperdiçamos água em nossa casa?

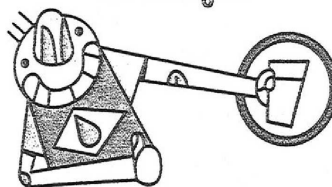
Há pessoas que escovam os dentes com a torneira aberta, que tomam longos banhos, que em vez de varrer a calçada diariamente preferem lavá-la ou que usam sempre mais água do que é



O despejo de esgoto favorece a multiplicação excessiva de certas espécies de algas, fenômeno chamado floração.

Foto cedida pela autora

Lei da água



O Brasil conta com uma das mais avançadas leis ligadas ao uso da água, sabia? Criada em 8 de janeiro de 1997, a Lei número 9.433, conhecida como Lei das Águas, afirma que a água é um bem que pertence a todos. Reconhece, também, que ela pode acabar e que tem valor. E define como um dos seus objetivos assegurar às gerações atuais e às futuras – leia-se você! – água de qualidade em quantidade suficiente!

A Lei da Água trouxe um grande avanço: a criação obrigatória dos chamados comitês de bacias hidrográficas. Para começo de conversa, precisamos saber o que é uma bacia hidrográfica, certo? Bom, podemos dizer que ela é o conjunto de rios, lagos ou lagoas e afluentes – cursos d'água que deságuam em outros cursos d'água – que têm em comum um rio principal.

Os comitês de bacias hidrográficas contam com a participação dos usuários da água (indústrias, consumidores etc.), do poder público (governos federal, estadual e municipal) e das organizações não-governamentais. Reunidos, eles são responsáveis por administrar o uso da água fornecida pela bacia hidrográfica.

necessário para fazer qualquer atividade. Modificar esse comportamento é tarefa de todos. E o exemplo pode partir de você – o super-herói desta história! Primeiro, dê o exemplo: economize água! Ao escovar os dentes, feche a torneira. Também não brinque com água. Afinal, você agora sabe que ela está tornando-se cada vez mais escassa no planeta.

Mas, como diz o ditado, uma andorinha só não faz verão. Então, é preciso conscientizar o maior número possível de pessoas sobre o assunto. Comece pela sua família, depois pelos amigos etc. Esse pode ser o início de uma grande mudança.

- 1- O que você entendeu da leitura?
- 2- Agora, a sua sala de aula será dividida em pequenos grupos. Cada grupo irá apresentar um resumo oral e escrito de uma parte do texto e apresentará para o restante da turma.
- 3- Depois de cada apresentação, vocês poderão fazer alguns comentários com o objetivo de contribuição para com o grupo. No final, devem discutir as diferentes maneiras para se obter o resumo completo.
- 4- Você observou a maneira diferente que a autora escreveu a **introdução** no texto? Por quê? Coloque sua opinião.
- 5- Para quem você acha que foi escrito esse texto? Com que objetivo?
- 6- Que tipo de texto acabamos de ler? Justifique sua resposta.
- 7- Observe com atenção a organização desse texto. Pense em alguns dos motivos que levaram a autora e a editora da revista a apresentá-lo dessa maneira. Que conclusão você chegou?
- 8- Escreva dois exemplos que você vivenciou : a) a economia de água; b) o desperdício de água. Relate para os seus colegas.
- 9- O que você acha que sua família pode fazer para economizar água? Escreva e ilustre a sua resposta.

APÊNDICE L- Piracema- multiplicando a vida.

Fonte: Jornal: O estado de Minas Gerais de 23/11/1999.

Nome: _____

Data: _____

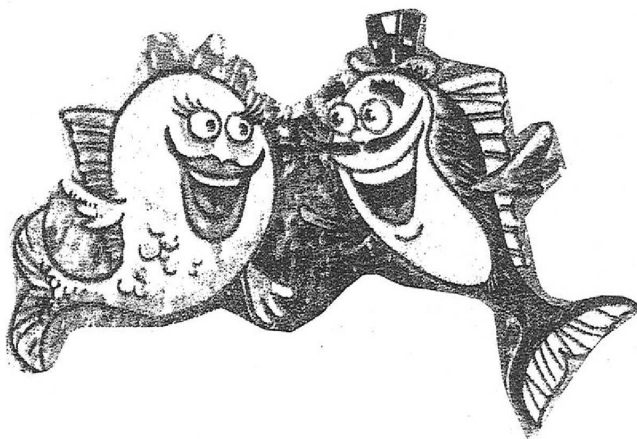
Professora: _____ 4º Ano: _____ CEPAE/UFG

A **piracema** é um processo natural relacionado à reprodução. Quando a piracema é interrompida os peixes são impedidos de se reproduzirem e essas espécies tendem a desaparecer.

- 1- Leia com atenção o texto e enumere os parágrafos. Qual o assunto, o tema de cada um dos parágrafos?
- 2- Águas poluídas permitem a piracema?
- 3- Cite algumas das maneiras que ocorre a poluição dos rios e dos mares.

PIRACEMA

Multiplicando a vida



Educação **A**mbiental

A multiplicação das espécies depende essencialmente da reprodução. A palavra "piracema", de origem indígena, significa "a subida de cardumes de peixes em busca de locais para desova".

A piracema acontece todos os anos no início do período de chuvas, de novembro a janeiro, época em que os cardumes desovam no próprio leito do rio ou em afluentes menores. Com as enchentes que costumemente acontecem nesse período, as ovas são levadas pela correnteza para as lagoas marginais ou áreas alagadas próximas ao rio, onde os filhotes se desenvolvem durante a vazante. Com a cheia seguinte, os peixes que ali se desenvolveram saem para o rio e outras desovas serão levadas para as lagoas ou alagados, repetindo o processo. Já os peixes que não são de piracema desovam em áreas remansadas ou em lagoas.

APÊNDICE M- Fatores que afetam a reposição dos estoques pesqueiros.

Fonte: Jornal: O estado de Minas- p. 17- 23/11/1999.

FATORES QUE AFETAM A REPOSIÇÃO DOS ESTOQUES PESQUEIROS

Represamento

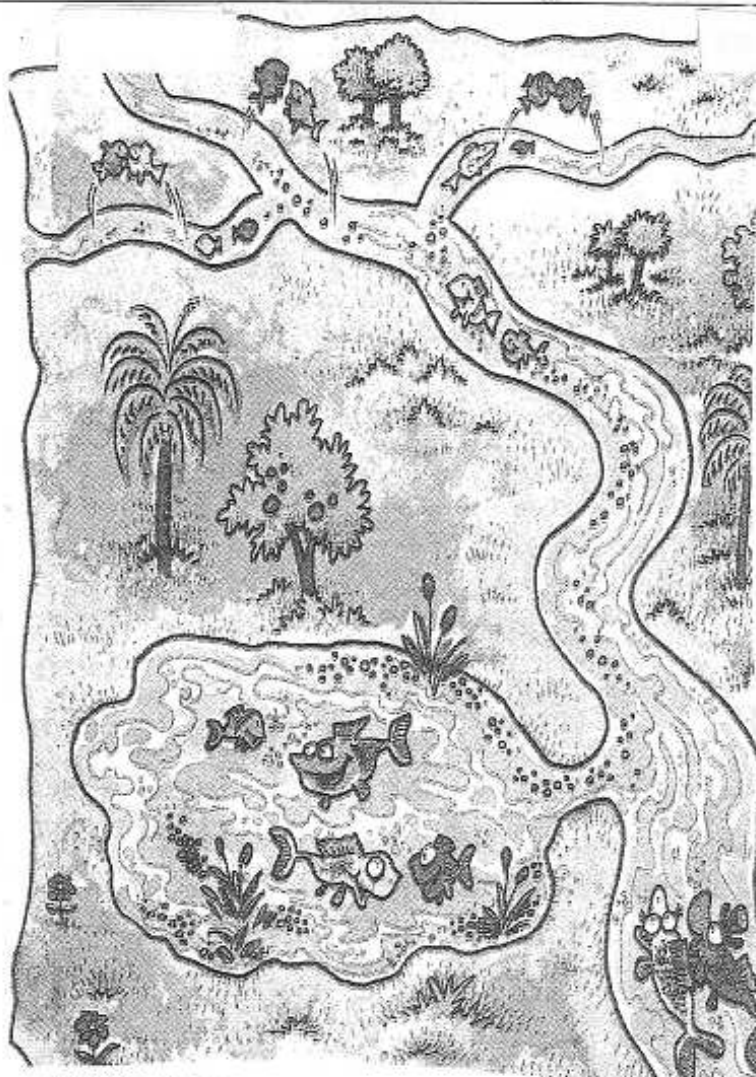
O curso natural dos rios em diversas bacias tem sido profundamente modificado pela construção de represas cujas vazões são reguladas, alterando o ciclo natural de cheia/vazante. Isso afeta consequentemente a reposição das espécies de piracema, além de impedir a migração dos cardumes.

Desmatamento

Além de afetar as nascentes, reduzindo os cursos d'água, os desmatamentos provocam o assoreamento acelerado de rios e reservatórios. Com a elevação da turbidez da água, dificulta-se a penetração da luz, diminuindo a produção de alimentos básicos para a manutenção das espécies.

Lagoas degradadas

As lagoas marginais são ambientes naturais, podendo ser permanentes ou temporários, e desempenham papel fundamental na reposição dos estoques. Elas vêm sofrendo um processo acelerado de degradação, especialmente em função da construção de grandes represas, destruição de matas ciliares, crescente quantidade de agrotóxicos em suas águas, drenagem e barramentos de seus canais naturais.



Polição e pesca predatória

Ao longo dos anos, nossos rios vêm sendo intoxicados com verdadeiros coquetéis de agrotóxicos das lavouras, metais pesados dos despejos industriais e lançamento diário dos esgotos urbanos não tratados.



FONTE: Jornal O Estado de Minas- p. 17-
23/11/1999.

Se forem seguidas as orientações passadas pelo IBAMA, teremos sempre peixes nos rios para a nossa alimentação.

5º ANO/2009:**APÊNDICE N- Atividades sobre diferentes gêneros.**

Universidade Federal de Goiás
Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação
Disciplina: Português Prof:

Tudo que lemos ou escrevemos se apresenta em forma de um gênero textual. Os gêneros organizam as nossas idéias, o nosso pensamento. Por isso, sempre que vamos escrever temos um motivo e uma finalidade para a escrita.

Vamos recordar quais gêneros você já estudou?

Agora, vamos pensar em algumas situações que comumente ocorrem em nosso dia-a-dia e procurar identificar qual o gênero textual devemos usar, o mais adequado para a situação.

(A): Quando eu era bem pequeno ganhei dois peixinhos de aquário. Meu pai e eu estudamos sobre a vida desses peixes e os observamos durante muito tempo. Hoje eles já têm até três filhotinhos. Fico com pena dos meus colegas que não sabem cuidar dos seus peixinhos e logo eles morrem. Gostaria de ajudá-los. O que fazer?

(B): Meu irmão estudou no CEPAE no ensino médio e passou no vestibular de uma faculdade. Agora, ele precisa fazer a matrícula. O que ele deve pedir na secretaria do CEPAE?

(C) Meu primo mora em uma fazenda aonde ainda não chegou energia elétrica, assim só nos encontramos nas férias. Ele estuda em uma escola na cidade. Gostaria de poder ter notícias dele.

(D) No início do ano a psicóloga do CEPAE, Daniella, pediu que meus pais preenchessem uma folha com perguntas e devolvesse a ela.

(E) Para participar do Eureka, precisei preencher um papel. O que era isso?

(F) Ao chegar a minha casa, vindo da escola, minha mãe pede para eu contar como foi a aula, como me comportei, a viagem com o transporte coletivo e os cuidados que tive ao atravessar as ruas. Que tipo de gênero eu uso?

(G) Quero muito dormir na casa do meu (minha) amigo (a) esta noite, mas terei que convencer a minha mãe.

Universidade Federal de Goiás
 Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação
 Disciplina: Português Prof: Joselina

Trabalho em dupla: Observe os seguintes textos:

Querido Papai Noel

Tenho sido uma boa menina e me comportado bem. Mentira tenho sido uma boa menina e me comportado mal. Não faço mais pipi na cama, mas faço má criação. Cumpro com meus deveres, mas falo um monte de nomes feios. É que ando um pouco de saco cheio de certas coisas; crianças fazendo malabarismos pelas esquinas, o mundo piorando ano após ano e todos soltando foguetes no réveillon, gente falando mal do que eu faço e não fazendo porcaria nenhuma. Bom a lista seria grande, mas não foi pra me queixar que resolvi escrever para você. Queria fazer alguns pedidos. São TODAS as coisas que não existem vou logo adiantando, mas você também não existe e eu dei um jeito de te mandar esta carta, certo?

Eis então o que eu desejo: Uma pizza antidepressiva; um localizador de roubadas (assim eu nunca entraria em uma); um armário auto-arrumante; e que TODOS meus amores coubessem em meu bolso.

É isso Papai Noel. Apenas isso. Botarei meu sapatinho na janela acreditando em você!

Feliz Natal a todos

Ass: Lúcia

BRIGADEIRO

Ingredientes:

1/2 colher (sopa) de margarina - 1 gema de ovo - 1 lata de leite condensado - chocolate em pó (de acordo com o gosto) - chocolate granulado

Modo de preparo:

Em uma panela coloque todos os ingredientes e misture para que fique homogêneo. Leve ao fogo, sem para de mexer, por aproximadamente 10 minutos ou logo após, passado uns quatro minutos de fervura. Deixe esfriar. Quando frio, unte as mãos com um pouco de margarina e faça pequenas bolinhas. Passe-as no chocolate granulado.

Upa, neguinho

Gianfrancesco Guarnieri e Edu Lobo

Upa, neguinho na estrada

upa, pra lá e pra cá

virge, que coisa mais linda!

upa, neguinho começando a andá

começando a andá, começando a andá

e já começa a apanhá

crece, neguinho e me abraça

crece e me ensina a cantá

eu vim de tanta desgraça

mas muito te posso ensiná

capoeira, posso ensiná

ziquizira, posso tirá

valentia, posso emprestá

mas liberdade só posso esperá

patá tá tri

tri tri tri

trá trá trá

A gulosa disfarçada

Câmara Cascudo

Um homem tinha se casado com uma mulher excelente, boa dona de casa, trabalhadeira e honrada, mas muito gulosa. Para disfarçar seu apetite, a mulher fingia-se sem vontade de alimentar-se sempre que fazia as refeições diante do marido. Porém, apesar desse regime, engordava cada vez mais.

Admirado de alguém poder viver com tão pouca comida, o marido resolveu certificar-se do que se passava. Será que a mulher não se alimentava em sua ausência? Disse que ia para o trabalho e escondeu-se num lugar onde poderia acompanhar os passos da esposa.

No almoço, viu-a fazer tapiocas de goma, bem grossas, molhadas no leite de coco, e comê-las todas, deliciada. Na merenda, mastigou um sem-número de alfenins, branquinhos e gostosos. Na hora do jantar matou um capão, ensopou-o em molho espesso, saboreando-o. À ceia, devorou um prato de macaxeiras, enxutinhas, acompanhando-as com manteiga.

Ao anoitecer, o marido apareceu, fingindo-se cansado. Chovera o dia inteiro. A mulher perguntou:

– Homem, como é que trabalhando na chuva você não se molhou?

O marido respondeu:

– Se a chuva fosse grossa como as tapiocas que você almoçou, eu teria vindo ensopado como o capão que você jantou. Mas a chuva era fina como os alfenins que você merendou e eu fiquei enxuto como as macaxeiras que você ceou.

A mulher compreendeu que havia sido descoberta e nunca mais escondeu seu apetite do marido.

Por que a torrada cai de ponta-cabeça?

Parece perseguição do azar: quando escapa da mão, um pedaço de pão ou torrada sempre aterrissa com a manteiga voltada para baixo. Mas, segundo o físico Robert Matthews, da universidade de Aston, em Birmingham, na Inglaterra, o inevitável acidente não é obra do destino, mas resultado da ação da força de gravidade.

Depois de passar dias criando e resolvendo complicadas equações, ele chegou à conclusão de que a manteiga sempre vai de encontro ao chão simplesmente porque a torrada não tem tempo, durante a queda, de se virar para cima. Quando escorrega de uma mesa de altura média (cerca de 80 centímetros), ela começa a girar no ar. Daí para frente, o movimento segue o mesmo sentido, ao longo da queda. Para não cair de cabeça para baixo, a torrada teria que dar uma volta bem grande em torno de si mesma, ou seja, percorrer cerca de 270 graus, voltando a face amanteigada para cima. Mas, no final dos 80 centímetros da viagem, ela não tem tempo para isso. Matthews fez os cálculos e concluiu: se não quiser manchar o tapete, melhor comer sua torrada no alto de uma escada.

(Superinteressante , ano 9, nº 10)

APÊNDICE O- PORCENTAGEM

A) Professores negros. Cotas: uma nova consciência acadêmica. Fonte: <http://afriemnos.com.br/wordpress/?tag=professores-negros>- Interação: Português/ Geografia/ História- B) Liberdades sem igualdade: desigualdade entre brancos e negros Português/ Geografia/ História- <http://www.construirmoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1012> Português/ Geografia/ História; C) Igualdade racial- Organizações querem afrodescendentes na mídia brasileira. <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=450CID007> Português/ Geografia/ História;

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação.
Goiânia, _____ de _____ de 2009.
Profª: _____ Série: 5º B
Disciplina: matemática

PORCENTAGEM



Leia os textos a seguir:

Professores negros
Cotas: uma nova consciência acadêmica

... Universidade de Brasília tem 1.400 professores e apenas 14 são negros". É 1% de professores negros na UnB.

E quantos são os docentes negros da USP? Dados recentes indicam que, de 5.434 docentes, os negros não passam de 40. Pelo censo de identificação que fiz em 2005, a porcentagem média de docentes negros no conjunto das seis mais poderosas universidades públicas brasileiras (USP, Unicamp, UFRJ, UFRGS, UFMG, UnB) é 0,6%.

Fonte: <http://africaemnos.com.br/wordpress/?tag=professores-negros>


Liberdade sem igualdade

A desigualdade entre brancos e negros aparece claramente nas estatísticas sobre trabalho, salário e educação. Segundo o IBGE, em 1997, apenas 34% das famílias brancas tinham rendimento mensal de até um salário mínimo. Essa porcentagem sobe para 58% nas famílias de pretos e alcança 61% nas de pardos (pretos e pardos são termos adotados pelo IBGE). Entre os brancos, 6% são empregadores. Apenas 2% dos pardos e 1% dos pretos estão nessa categoria.

O nível de escolaridade também apresenta uma grande diferença: a taxa de analfabetismo é de 9% para os brancos e de 22% para os pretos e pardos.

"Temos uma cultura que nos une e uma economia que nos separa", diz Dulce Maria Pereira, presidente da Fundação Cultural Palmares, do Ministério da Cultura.

Fonte: [http://www.construirmoticias.com.br/asp/mataeria.asp?id=1012](http://www.construirmoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1012)



IGUALDADE RACIAL

Organizações querem afrodescendentes na mídia brasileira

Por Fabiana Reinholz em 11/9/2007 reproduzido do boletim e-Fórum nº 169, 8/9/2007, do Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação

O Brasil tem a maior população de origem africana do mundo. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os declarados negros representam 6,3% e os pardos 43,2% da população brasileira. Contudo, a presença desse segmento nos meios de comunicação – em especial no jornalismo, é muito pequena. De acordo com o último censo, realizado em 2000 pelo (IBGE), a proporção de negros na imprensa é de apenas 15,7 %. Reconhecer sua contribuição histórica na construção da sociedade é um caminho para a democratização dos meios de comunicação.

Fonte: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=450CID007>

APÊNDICE P- *Redescobrimo Goiás: História e sociedade.*

O texto trabalhado: "Pau para toda obra" (p. 39-40) de Miriam Bianca Amaral Ribeiro e Ângela Cristina Belém Mascarenhas. SP: FTD, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
Língua Portuguesa
Profª:


"Pau pra toda obra"

Você conhece piadas ou frases engraçadas sobre negros? Na maioria das vezes, são frases ou piadas que os humilham.

E sobre brancos, você se lembra de piadas que façam a gente rir?

Certamente você se lembrou de alguma piada que fala da pouca inteligência dos portugueses ou das mulheres loiras, não é?

Contar piadas pode ser mesmo engraçado, mas não tem graça nenhuma ofender, humilhar, discriminar pessoas por causa de qualquer característica delas.



MAS POR QUE ISSO ACONTECE?

No caso dos negros, há uma explicação: muitos de nós ainda pensam como o colonizador europeu, que se achava superior a outros povos.

No início da colonização do Brasil, os portugueses tentaram resolver o problema da mão-de-obra escravizando os nativos. Eles não tiveram sucesso porque os índios lutaram contra essa violência ou foram dizimados por doenças estranhas a eles. Então, os portugueses resolveram trazer negros da África e transformaram o tráfico em uma atividade muito lucrativa. Os negros também resistiram como puderam à escravidão.

Como os indígenas, os africanos também não formam uma só etnia: há diversas delas, cada qual com sua língua e sua cultura. Na África, os portugueses estimulavam a guerra entre as diversas etnias. Depois, compravam os prisioneiros dos vencedores em troca de armas de fogo, tecido, fumo, sal, açúcar etc.

Essas pessoas escravizadas eram então trazidas para o Brasil. Era desse modo que funcionava o comércio de escravos, o tráfico negreiro, que rendia altos lucros não só para os comerciantes, mas também para a coroa portuguesa.

Durante o período da colonização do Brasil, para qualquer tipo de trabalho se recorria à mão-de-obra dos escravos negros. O escravo era "pau pra toda obra". Assim, quando se descobriu ouro em Goiás, os negros é que foram trazidos para trabalhar nas minas.

Nas minas de Goiás, o dia-a-dia dos trabalhadores escravizados era bastante cruel. A duração da vida útil de um escravo nas minas era, no máximo, de dez anos. Para manter o regime escravista, de extrema exploração, os feitores e seus auxiliares aplicavam cotidianamente uma infinidade de castigos físicos. Para os que tentavam fugir e eram recapturados, a tortura era maior: eram marcados com ferro em brasa, sofriam mutilações nos pés e nas orelhas. Para se ter uma idéia da dureza do trabalho escravo, nos primeiros anos da mineração o transporte do ouro de Goiás para o porto do Rio de Janeiro era realizado pelos escravos.



No meio do cerrado ainda vemos um extenso muro de pedra feito por escravos em 1732. Já pensou quanto foi difícil subir pedra por pedra?



APÊNDICE Q- A leitura “Salada Cultural”.

Texto retirado da revista Ciências Hoje das Crianças/SBPC, número 115 – julho de 2001 de Mara Figuera e Otávio Velho. In: SOUZA, Cassia G., MAZZIO, Lúcia P. De olho no futuro - Língua Portuguesa. São Paulo: Quinteto Editorial,



LEITURA 2

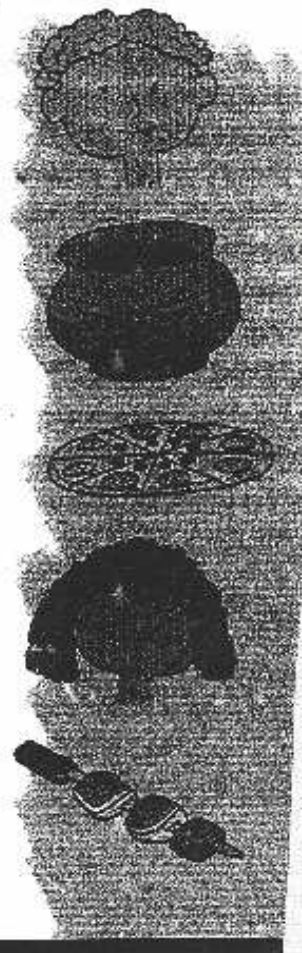
Será que os nossos costumes são herança de outros povos? Leia o texto a seguir e descubra a origem de alguns de seus hábitos.

Salada cultural

Com o gorro de cozinheiro na cabeça e o avental devidamente vestido, você está pronto para colocar as mãos na massa! Separe os ingredientes: povos com hábitos, costumes e até línguas diferentes. Coloque-os em contato e aguarde. Ao perceber que um povo adquiriu hábito ou costume de outro, fique atento: o prato está quase pronto. Se o mesmo povo também doar características aos demais, retire do fogo. É hora de degustar a cultura que acaba de ser enriquecida!

A cultura é constituída pelos mitos, pelas lendas, costumes, crenças religiosas, conhecimentos, artes e hábitos de um povo. Mas o homem não nasce com sua cultura já determinada. Ele irá recebê-la por meio da vivência com o seu grupo. E ao ter contato com povos de hábitos, costumes ou línguas diferentes, o homem e o grupo ao qual pertence pode adquirir alguns dos hábitos, costumes ou modo de agir do outro povo.

No Brasil, o contato entre índios, portugueses e africanos foi fundamental para a formação de uma cultura rica e diversificada. Quando chegaram ao Brasil, os colonizadores portugueses travaram contato com diversos grupos indígenas, que possuíam culturas diferentes. Os negros trazidos de diferentes grupos sociais da África para trabalhar como escravos nas lavouras de cana-de-açúcar e na mineração também contavam cada qual com uma cultura peculiar.





Se você gosta de balançar na rede, utiliza palavras como cochilar e samambaia e ainda adora feijoada no final de semana, conhece de perto o resultado do contato entre essas diferentes culturas. Cochilar e samambaia, por exemplo, são, respectivamente, contribuições africanas e indígenas à língua portuguesa.

Além da língua, são influências dos portugueses a religião católica e os elementos do nosso folclore, como a festa de São João.

Quando há contato entre povos com culturas distintas, como aconteceu no Brasil, ocorre uma troca de valores culturais entre eles. Isso significa que não há apenas o povo que transmite elementos para a cultura do outro. Dois ou mais grupos em contato trocam e incorporam hábitos e costumes que, até então, eram estranhos a eles. Os índios são um exemplo desse processo, chamado transculturação. Quem nunca viu um índio vestido? A partir do contato com um novo povo, eles incorporaram elementos que não existiam na sua cultura original, como as roupas.

Mas antes de pensar que o índio é menos índio por estar vestido, lembre-se de que a cultura está sempre se modificando. Novos elementos culturais são acrescentados o tempo todo. Já imaginou se permanecêssemos com os mesmos hábitos, as mesmas crenças e os mesmos costumes? Melhor é acrescentar características de povos diferentes para enriquecer e diversificar nossa cultura. E o Brasil é um ótimo representante de uma salada cultural.

Mara Figueira e Otávio Velho. In *Ciência Hoje das Crianças*, nº 115. Rio de Janeiro, SBPC, julho/2001.

APÊNDICE R- Redescobrimdo Goiás: História e sociedade.

O texto trabalhado: "A resistência" (p. 41-42) de Miriam Bianca Amaral Ribeiro e Ângela Cristina Belém Mascarenhas.SP:FTD, 2006.

■ A resistência

Os negros, assim como os povos indígenas, não aceitaram passivamente a condição de escravo. Sob diversas formas, eles resistiram e se rebelaram. Alguns se deixaram morrer lentamente, sem comer e sem trabalhar, numa tristeza profunda (uma forma de depressão que ficou conhecida como *banzo*); outros cometeram suicídio. Muitos, por se recusarem a obedecer ou se revoltarem, foram assassinados pelos feitores (os guardas) ou por seus senhores (os donos). Milhares de escravos fugiram para as matas.

Nas matas, em regiões de difícil acesso, os negros criavam suas próprias comunidades, chamadas *quilombos*.

Era comum também indígenas se juntarem aos negros. Nos quilombos, produziam o necessário para viver, cultivando a terra, criando animais e fabricando artesanato com palha, cerâmica e madeira. O maior e mais importante quilombo brasileiro foi o de Palmares, que ficava numa região do atual estado de Alagoas.



Aspecto da comunidade Calunga na cidade de Teresina de Goiás, no nordeste do estado.

APÊNDICE S- “As mil faces de Monalisa”

Fac-símile. In revista Recreio, n 66. São Paulo, Abril, 2001. (56-57) In: SOUZA, Cassia G., MAZZIO, Lúcia P. De olho no futuro - Língua Portuguesa. São Paulo: Quinteto Editorial, 2005

Você já ouviu falar da famosa tela Mona Lisa? O texto a seguir traz algumas informações interessantes sobre ela. Vamos ler?

GALERIA

As mil faces da MONA LISA



Veja outras versões do quadro mais famoso do mundo.

Todos já ouviram falar de uma das obras de arte mais famosas do mundo: a *Mona Lisa*. Seu autor foi Leonardo da Vinci, um grande mestre da pintura. Mas pouca gente sabe que existem outras *Mona Lisa* espalhadas por aí.

Ela inspirou vários artistas, que pintaram o seu retrato de um jeito diferente. Veja a seguir alguns exemplos engraçados.



Mona Lisa 1503-1505
77 cm x 53 cm



1978

BOTERO, um pintor colombiano, sempre adorou pintar gordinhos. A *Mona Lisa* que ele fez tem uns dons quilinhos a mais.



1919

MARCEL DUCHAMP, um artista francês, colocou um bigode na moça.



1963

ANDY WARHOL, o mestre americano da arte pop, reproduziu várias vezes a Mona Lisa em cores e posições diferentes.

A Mona Lisa também está em propagandas e cartazes. É uma das imagens mais copiadas do mundo. Tanto que às vezes nem prestamos atenção nela. E você? Já viu alguma por aí?

MAS QUEM ERA A MONA LISA?

Mona é a abreviatura de Madona. E Lisa, de Elisabeta. O quadro também é chamado de *La Gioconda*, pois a mulher que serviu de modelo para **Leonardo da Vinci** era casada com um tal de seu Giocondo.

O pintor, que foi ainda arquiteto, músico, inventor e cientista, nunca pensou que essa seria sua obra mais famosa.

Ele nasceu em 1452, em uma pequena cidade da Itália chamada Vinci, por isso ficou conhecido como Leonardo da Vinci. Quando morreu, deixou esboços de invenções como a asa-delta, a bicicleta, o pára-quadras e o helicóptero. Isso tudo mais de 500 anos antes de essas invenções se tornarem realidade. Leonardo foi um homem genial, você não acha?



ILUSTRAÇÕES: JEAN GALVÃO


APÊNDICE T- “Capoeira”


Fonte: Ciência Hoje. Revista de divulgação científica para crianças. Ano 10/n°68, artigo de Marina Lemle. Interação das disciplinas: Língua Portuguesa/ Educação Física/ História


APÊNDICE T

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
Língua Portuguesa e Educação Física
Profª: _____ e Professora
Data: ____/____/2009

O que diria hoje um bisavô ao saber que sua bisneta faz capoeira na escola?
Provavelmente nada, porque ia ficar tão chocado que perderia a voz...
é que no início do século a capoeira era proibida por lei, e seus praticantes, os capoeiras, caçados pela polícia!



de Gato


Martelo


de Rô


No Rio de Janeiro, nos tempos do Império e no início da República, os capoeiras representavam a insatisfação das pessoas mais pobres e injustiçadas. Eram, em sua maioria, ex-escravos, escravos fugitivos ou trabalhadores pobres e

e muitas cabeçadas, pernadas e rasteiras. Na capoeira carioca quase não havia música, embora às vezes os capoeiras fizessem um batuque.

Já na Bahia, a capoeira era bem musical e não dava medo nas pessoas: pelo contrário,

Contratadas por pessoas que defendiam a monarquia, forma de governo que a maioria dos capoeiras apoiava, as maltas faziam arruaças em comícios republicanos, fraudavam eleições, batiam e até matavam por encomenda. A polícia do Império também recrutava capoeiras para fazer serviços violentos, como enfrentar sociedades revoltadas. Os capoeiras marcaram ainda presença na Guerra do Paraguai, na qual com sua mandinga derrotaram muitos inimigos.


Por causa de suas façanhas, alguns capoeiras viraram heróis. Manduca da Praia, líder da malta dos Galamus e comerciante respeitado, ficou famoso por vencer, em duelo, um deputado português. Até hoje, ele é lembrado em chulas (cantos) nas rodas:


estavam sempre brigando com a polícia. Reuniam-se em bandos – as temidas maltas – e eram extremamente violentos: promoviam pancadarias nas ruas e usavam armas (punhal, navalha, porrete etc.)

animava as festas. Bastante ligada às religiões afro-brasileiras, a versão baiana tinha a beleza das festas populares.

Muitas vezes, as maltas eram chamadas para fazer parte de disputas políticas.

“No meu Rio de Janeiro, se minha memória não falha, o melhor capoeira foi Manduca da Praia”







Outro capoeira que ficou famoso foi o negro Ciríaco, carregado pela multidão depois de derrotar um japonês campeão de jiu-jitsu. Enquanto Sado Miako fazia a costumeira saudação oriental, Ciríaco cuspiu-lhe nos olhos e, aproveitando sua cegueira momentânea, aplicou-lhe um "rabo-de-arraia" que o deixou desacordado no chão...

Apesar de estarem freqüentemente envolvidos em conflitos violentos, os capoeiras também marcavam presença nas festas, nas procissões, nas paradas militares e no carnaval, ocasiões em que exibiam para o público sua destreza e valentia.

A situação dos capoeiras ficou difícil em 1889.

Havia chegado a hora de os republicanos se vingarem daqueles que, cheios de malícia, tinham ajudado os monarquistas a atrasar a chegada da República, implantada naquele ano. Em 1890, foi feito o *Novo Código Penal*, que proibia de vez a capoeira. Vários capoeiristas foram presos.

Só na década de 30 deste século, a proibição foi suspensa e algumas pessoas começaram a defender que a capoeira era uma excelente ginástica para os colégios e os quartéis. O próprio Getúlio Vargas, na época presidente da República, começou a apoiar a capoeira, considerando-a uma autêntica luta brasileira. Isso porque Manoel dos Reis Machado, mais conhecido como Mestre Bimba, criou uma forma de ensinar a capoeira em salas de aula. De lá para cá, surgiram várias academias, nas quais você pode aprender essa mistura de luta, ritual, dança e música, e deixar seu bisavô de cabelo em pé...

A origem da capoeira

Não se sabe ao certo quando surgiu a capoeira. Os relatos mais antigos a esse respeito são do século 18, mas não podemos afirmar com segurança que a capoeira tenha origem na África ou no Brasil, ou que tenha surgido primeiro no Rio de Janeiro, na Bahia ou em Pernambuco.

Os indícios mostram que a capoeira se desenvolveu bastante no século passado em meio aos escravos e ex-escravos que trabalhavam nas cidades, espalhando-se depois por entre a população urbana mais pobre.

As pesquisas feitas nos últimos anos têm mostrado como a capoeira ora foi vista como uma luta perigosa que causava temor na população, ora como um esporte de grande valor, ou ainda como uma dança, um balé, uma terapia etc.

Os próprios elementos que hoje não podem faltar na capoeira, como, por exemplo, o berimbau, nem sempre estiveram presentes nela. Esse instrumento, que parece ter sua origem na África, somente veio se incorporar à capoeira neste século, apesar de já existir no Brasil.

De qualquer forma, a origem talvez seja o que menos importa agora. O que os estudiosos tentam entender é como essa prática cultural tem conseguido permanecer viva ao longo desses séculos, como vem sendo praticada e quais os significados que as pessoas têm atribuído a ela.

Sonia Duarte Travassos,
Museu Nacional,
Universidade
Federal do Rio de
Janeiro.



Marina Lemle,
Colaboradora de Ciência Hoje.



APÊNDICE U- "A família quilombola: trabalho e liberdade"

In: DEL PRIORE, Mary. A família no Brasil colônia. SP, moderna, 1999. "Quilombos"

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
Língua Portuguesa
Prof^ª:

Fonte: DEL PRIDRI, M. -
A família no Brasil Colônia -
S.P.: Moderna, 1999.

A família quilombola: trabalho e liberdade

Enquanto durou a escravidão no Brasil, os escravos resistiram de várias formas: praticando pequenos furtos, envenenamentos e feitiçarias; cometendo suicídios; tentando fugas, planejando revoltas ou organizando-se em quilombos. Além do Quilombo de Palmares, o mais famoso, eles floresceram em todas as regiões da Colônia. Para lá corriam homens e mulheres. Ali nasciam e eram batizados os filhos dos fugitivos. Ali também os quilombolas (habitantes dos quilombos) constituíam família.

Romances publicados no final do século XIX, como o *História de quilombolas* do escritor Bernardo Guimarães, permitem-nos conhecer um pouco do que seria a vida das famílias de negros fugidos. Sua história passa-se num quilombo localizado no interior de Minas, próximo à Serra de Itatiaia. Embora estivesse apenas a quatro léguas de Ouro Preto, o quilombo escondia-se do olhar de curiosos, graças à floresta. Aí desenrola-se a paixão de Mateus Cabra, quilombola que resolve raptar sua amada, a escrava Florinda. O rapto da heroína acaba despertando o ciúme do mulato Anselmo, apaixonado por ela. No qui-

lombo, o poderoso chefe: Zambi Cassange também cai de amores por Florinda, o que deixa sua mulher, "a rainha Maria Conga", louca de ciúmes. Inicia-se, então, uma trama, na qual se misturam amor, ódio e traição.

Não pensemos que nos quilombos todos os casais vivessem como os personagens Mateus Cabra e Florinda. Mesmo assim, o romance de Bernardo Guimarães nos dá uma idéia sobre a vida doméstica e familiar dos quilombolas. Um dos problemas que eles enfrentavam era a escassez de mulheres. No quilombo de Iguaçu, por exemplo, formado na província do Rio de Janeiro, entre 1816 e 1877, elas representavam apenas 11% da população. A explicação pode estar no fato de os homens terem mais facilidade para fugir, uma vez que, sobretudo nas regiões urbanas, desempenhavam serviços de rua, onde o controle do senhor era menor. Várias companheiras procuravam reunir-se aos seus homens. Algumas rompiam com a dominação senhorial e estabeleciam-se definitivamente no quilombo. Outras visitavam seus parceiros, burlando a

vigilância dos capatazes, ou mesmo com sua permissão, voltando a seguir para a casa dos senhores. Às vezes, a presença dessas mulheres no quilombo provocava tensão e morte. Companheiros ciumentos eram capazes de atacar-se com outros negros, se os pegassem conversando com suas mulheres.

Os casais que se estabeleciam nos quilombos constituíam família, e seus filhos tanto podiam viver segundo os costumes africanos, como ser batizados, ali mesmo, por um padre amigo dos quilombolas. A preocupação com o batismo das crianças negras era tão grande que se os quilombos fossem atacados e seus membros capturados, a primeira medida tomada pelas autoridades era a de batizar as crianças. Observemos o que diz a carta escrita em 1759, pelo governador da capitania de Minas Gerais, às autoridades metropolitanas, narrando o cruel ataque das autoridades a um quilombo:

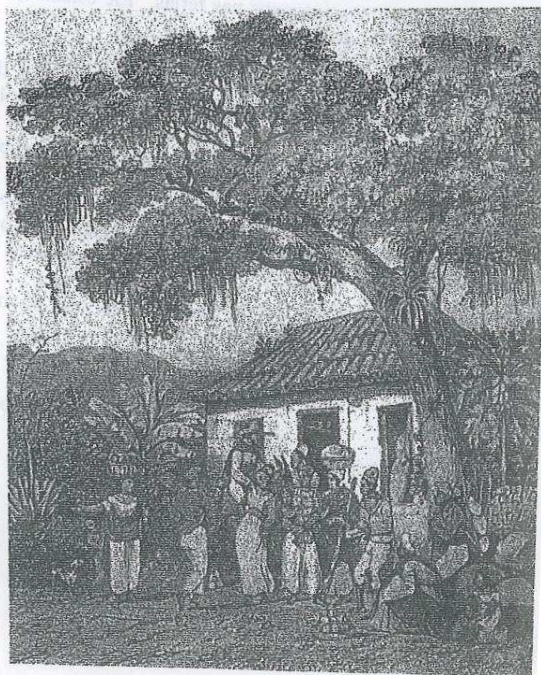
“Sou ciente de haver atacado dois quilombos, e depois de fazer neles uma grande mortandade e os que não fugiram fez prender, e reduzir a cinzas as casas em que viviam, donde encontrou mulheres pretas, e alguns filhos nascidos destas, naqueles quilombos em idade de doze anos, a estes se administrou logo o sacramento do batismo”.

As mulheres capturadas nos quilombos eram enviadas de volta

vessem dado à luz, o filho, então chamado “cria”, também iria para proprietário de sua mãe, segundo o princípio do “ventre cativo” (o filho de uma escrava seria sempre considerado escravo). Para reaver sua propriedade, no entanto, o senhor tinha de pagar um prêmio em dinheiro às autoridades.

Negros e negras buscavam viver nos quilombos as relações afetivas e familiares que em geral não conseguiam ter no “mundo dos brancos”. Morar juntos, dividir os trabalhos da sobrevivência e criar filhos era o objetivo de muitos deles. A perseguição implacável aos quilombolas dissolveu famílias, separando pais e mães de seus pequenos filhos. Triste realidade, típica da escravidão.

Nos quilombos, os negros tinham liberdade para praticar suas danças.
(Dança lundu, de Rugem)



APÊNDICE V- “Quilombos”

Fonte: SCHMIDT, Dora. IN: Troçando idéias: historiar; ensino fundamental. São Paulo, Scipione, 2004- volume 4 p. 94 .

Universidade Federal de Goiás
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Professores: _____ e _____
Disciplina: Português e História
Goiânia, _____ de novembro de 2009.

Aluno (a): _____ 5º ano: _____

Quilombos

EM REDE

Quilombo

Durante o período em que a escravidão existiu no Brasil, os africanos não se submeteram sem resistência ao trabalho escravo e realizaram várias formas de rebeldia. A mais notável foram os quilombos, aldeamentos de escravos africanos que fugiam dos latifúndios, passando a viver comunitariamente. Nas comunidades, os africanos se organizavam para se defender dos senhores de escravos e viviam de acordo com seus costumes, plantando os alimentos que consumiam e realizando comércio com as povoações vizinhas.

O maior quilombo que existiu no Brasil foi o Quilombo dos Palmares. Esse quilombo era o maior símbolo da resistência do africano à escravatura, localizava-se na Serra da barriga, região onde fica a divisa dos estados de Alagoas e Pernambuco.

O número de habitantes no Quilombo de Palmares, segundo alguns historiadores, chegou a 20 mil pessoas, dentre eles vale destacar que existiam além de escravos fugidos, índios e brancos marginalizados.

Dentro do próprio quilombo existiam as aldeias que eram locais de esconderijos, chamadas de mocambos, ao todo foram nove aldeias.

Os quilombolas não registraram nenhum de seus costumes/hábitos, mas muitos são conhecidos, como: O governo por um rei, chamado de Ganga Zumba ("grande chefe"), a população era regida por um conselho composto de vários mocambos, eleitos por assembleias entre os habitantes.

A população sobrevivia graças à caça, pesca, coleta de frutas e agricultura, além de praticar o artesanato que muitas vezes era comercializado com as populações vizinhas. A capital do quilombo era protegida por sentinelas armadas, além de armadilhas localizadas em locais perto do quilombo, com o intuito de proteger sua capital.

Como o quilombo era uma ameaça aos fazendeiros da região, pois a sua existência estimulava a fuga de escravos, os fazendeiros organizaram milícias para atacar Palmares.

Com o intuito de diminuir os ataques ao quilombo, Ganga Zumba aceitou um acordo de paz com os brancos em 1678, mas isso enfureceu os palmarinos, que ficaram descontentes.

O sucessor foi seu sobrinho que assumiu o título de Zumbi e liderou uma guerra contra os invasores. O fim do Quilombo dos Palmares se deu no ano de 1694, quando a milícia organizada pelo bandeirante, Domingos Jorge Velho ocupou a cerca real do macaco, capital de Palmares, assim nos meses seguintes todas as outras aldeias de Palmares caíram.

Fonte: SCHMIDT, Dora. Trocando idéias: historiar: ensino fundamental. São Paulo: Scipione, 2004.

Texto adaptado e reelaborado pelo Professor Leandro Carvalho, página 94, volume 4 .

Universidade Federal de Goiás
 Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
 Disciplina: Português - Professora
 Data: ____ novembro de 2009.

Texto de Divulgação Científica: _____

Contexto de Produção

| | |
|--|--|
| <p>Autor/locutor De que lugar social ele fala?</p> | |
| <p>Provável destinatário/interlocutor A quem dirige a produção?</p> | |
| <p>Data e local (ambiente/espço). Onde o diálogo aconteceu, a época de circulação.</p> | |
| <p>Suporte, portador usado para divulgação do Texto de Divulgação Científica.</p> | |
| <p>Instituição que produziu o texto.</p> | |
| <p>Objetivo da produção, finalidade. O que quer dizer? Para quê?</p> | |
| <p>Lugar de circulação final da produção. Onde? Local/espço.</p> | |

APÊNDICE W- “A família escrava: trabalho e obediência”

In: DEL PRIORE, Mary. A família no Brasil colônia. SP, Moderna, 1999 (p. 29-33).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
Língua Portuguesa

Profª:

A família escrava: trabalho e obediência

Como eram as famílias de escravos? Antes de mais nada é preciso fazer uma distinção entre os que trabalhavam nos campos — os “negros de eito”, ou seja, da lavoura — e os que trabalhavam nas cidades — os “negros de ganho”.

Os negros de eito

A época de colheita ou de moagem da cana servia para que homens e mulheres se encontrassem. De maneira geral, havia mais homens do que mulheres nas senzalas das gran-

des fazendas. A escolha de uma mulher muitas vezes causava disputas violentas entre os homens: brigas de faca, ameaças e até mortes.

Como tinham várias origens — nagô, haussá, cabinda etc. —, os escravos procuravam unir-se a membros de sua própria etnia, fenômeno conhecido como *endogamia*. Em São Paulo, por exemplo, 25% dos casamentos realizados no século XVIII foram entre africanos, 34% entre crioulos descendentes de africanos nascidos na América portuguesa e 41% entre africanos e crioulos.



Muitos conflitos envolvendo escravos acabavam em morte. As brigas entre os negros se davam pela disputa de companheiras. (Enterro de um negro, de Rugendas.)

Essa escolha, ditada por afinidades culturais e religiosas, permitia ao casal organizar seu mundo em conformidade com os hábitos e as tradições de sua região na África. O viajante francês Auguste Saint-Hilaire, de passagem pelo Brasil em 1816, registrou o seguinte depoimento de um escravo africano, residente em Minas Gerais:

"Vou me casar dentro de pouco tempo; quando se fica assim, sempre só, o coração não vive satisfeito. Meu senhor me ofereceu primeiro uma crioula, mas não a quero mais; as crioulas desprezam os negros da costa. Vou me casar com outra mulher que minha senhora acaba de comprar; essa é da minha terra e fala a minha língua".

Alguns casais uniam-se por meio de casamentos coletivos organizados por seus senhores. Em São Paulo, durante o século XVIII, 96% dos escravos casaram-se dessa maneira. Outros viviam juntos e tinham filhos, formando uma família. A situação desses negros tornava-se dramática quando, por alguma razão, o senhor resolvia vender um dos cônjuges. Muitas vezes aquele que havia permanecido na fazenda acabava fugindo ao encontro do companheiro. Por outro lado, alguns senhores, ao vender um dos dois — em geral o homem —, davam liberdade ao outro, para que este pudesse acompanhar o parcei-

ro. Foi o que aconteceu com Quitéria, escrava de uma certa D. Ana Maria Francisca. Vivendo em Campos, no Rio de Janeiro, longe de seu companheiro, Quitéria ainda se viu ameaçada de venda pelo marido de D. Ana. Esta, então, "pelo grande amor que tinha à escrava, e em razão dos bons serviços que havia recebido, sem constrangimento de pessoa alguma lhe deu liberdade pelo amor de Deus".

Havia, também, senhores que, sem qualquer respeito pela vontade de seus escravos, ordenavam: "Tu, fulano, a seu tempo, casarás com fulana". Cumpriam, assim, uma obrigação imposta pela Igreja e, ao mesmo tempo, garantiam que os filhos daquela união fossem, como os pais, escravos seus.

Na maior parte das vezes os escravos dormiam separados das escravas. Alguns senhores, atentos às necessidades dos casais, reservavam para eles um espaço à parte nas senzalas e até lhes construíam pequenas casas. Esses casais, como os demais escravos, trabalhavam para os seus senhores o dia inteiro. Nos fins de semana podiam descansar ou trabalhar para si próprios. Nas fazendas costumava haver um pedaço de terra que lhes era entregue, onde podiam cultivar alimentos e vender o excedente.

Até os sete anos, os filhos de escravos ajudavam os pais fazendo pequenos serviços à volta da senzala ou da casa em que moravam: catavam ervas daninhas que cresciam

na plantação, semeavam e colhiam frutas ou, se possuísem algum animal de estimação, cuidavam dele. Dentro de casa, auxiliavam na cozinha e atendiam às ordens e aos desejos de seus donos: levavam recados, traziam copos de água, transportavam objetos miúdos. Mais tarde seriam obrigados a trabalhar para o senhor de engenho.

Os escravos na cidade

Nas cidades, também era comum a união entre escravos ou entre escravos e alforriados. Aí também prevalecia o padrão endogâmico do qual já falamos. A família escrava apoiava-se numa forma de solidariedade muito forte: a espiritual. Ao escolher os padrinhos e madrinhas de seus filhos entre os amigos, companheiros de trabalho ou de etnia, os descendentes de africanos estavam preservando os laços com seus antepassados. Os padrinhos e madrinhas ficavam encarregados de proteger e ajudar o afilhado até o final da vida. Vale lembrar que em algumas cidades, como Salvador, na Bahia, não era difícil localizar membros de uma família que fora separada na hora da venda. Havia uma tendência natural entre os africanos escravos e libertos de se aproximarem dos recém-chegados informando-lhes o paradeiro de seus familiares, mesmo quando esses eram encaminhados para os engenhos do Recôncavo. Uma rede permanente



Apesar da situação difícil, os negros conseguiam constituir família nas senzalas. (Negros novos, de Rugendas.)

de informações das diversas "nações" fazia circular as notícias sobre os familiares vendidos a proprietários diferentes. Para os que ficavam nas redondezas de Salvador, sempre restava a possibilidade de serem encontrados por seus parentes. Para muitos, no entanto, comprados por senhores de Minas Gerais, Rio de Janeiro ou outras capitanias a separação seria definitiva.

A Igreja considerava ilegítimos os filhos das uniões não sacramentadas. Para se ter uma idéia de como os índices eram elevados, em Salvador, entre 1830 e 1874, quatro quintos das crianças escravas eram ilegítimas; em São Paulo, entre 1745

Os padrinhos seriam os responsáveis pela proteção da criança. Como dizia um antigo ditado: "Quem tem padrinho não morre pagão". [Negras novas a caminho da igreja para o batismo, de Debret.]



e 1845, elas perfaziam 39% dos nascimentos, e em Vila Rica, Minas Gerais, em 1804, eram mais de 98%.

Nas cidades os escravos podiam ser de vários tipos — domésticos, de aluguel, ou de ganho. Os primeiros trabalhavam na casa, junto de seus donos, servindo-os no cotidiano como cozinheiras, mucamas, cocheiros, varredores, carregadores de lixo e de água etc. Os de aluguel, como o próprio nome indica, eram "alugados" a oficinas de sapataria, alfaiataria, carpintaria ou para serviços de reparo e conservação de edifícios e estradas. Os escravos de ganho recebiam um *jornal* (remuneração por um dia de trabalho), oferecendo aos passantes, bolos, doces, legumes, rosas e tortas. Do produto da venda, reservavam para si algumas economias. Na terceira década do século XIX, quando o Brasil já tinha se tornado independente, o

viajante austríaco Johan Moritz Rugendas descrevia os fatos:

"Grande parte da população escrava do Rio de Janeiro acha-se empregada em serviços domésticos, com pessoas ricas ou de posição [...] Os escravos das grandes cidades são obrigados a pagar, semanalmente, às vezes, diariamente, determinada importância a seus senhores, importância que procuram ganhar pela prática de qualquer profissão: são marceneiros, seleiros, alfaiates, marinheiros, carregadores etc. Assim, conseguem eles ganhar facilmente mais do que lhes exige o senhor e, com um pouco de economia, em nove ou dez anos adquirem, sem dificuldade, sua liberdade [...] Também se vêem mulheres escravas ganhar a vida do mesmo modo; fazem-se amas, lavadeiras, floristas ou quitandeiras".



Os escravos de ganho eram comuns nas cidades. Nos tabuleiros ofereciam seus produtos aos passantes. (Mercado, 1822, de Henry Chamberlain.)

Juntando o jornal, os escravos conseguiam, muitas vezes, comprar a liberdade de um companheiro ou companheira com o qual se casavam. Assim, conseguiam sobreviver razoavelmente. Pagavam aluguel por um quarto de cortiço ou por uma casinha nos arredores da cidade e criavam seus filhos. Para não atrapalhar o trabalho dos pais, as crianças eram, muitas vezes, criadas por amigas ou parentes livres, em cujas casas cresciam e aprendiam os primeiros ofícios.

Havia casas que levavam seus filhos para a casa do senhor, onde eles cresciam com o "sinhozinho e a sinhozinha". Serviam de brinquedo para o filho do senhor ou se deixavam enfiar como verdadeiros bonecos. Os *moleques*, como eram chamados os pequenos escravos, desde cedo dedicavam-se a atividades domésticas: levavam recados ou copos de água para a "tia", abanavam as moscas da sala com grandes leques, carregavam o missal ou o guarda-chuva do senhor etc.



Os senhores faziam suas refeições observados pelos escravos domésticos, sempre prontos a servi-los. Os filhos dos escravos às vezes faziam o papel de brinquedo das "sinhozinhas" e dos "sinhozinhos". (O Jantar no Brasil, de Dobret.)

Fonte: DEL PRIORE, Mary. A família no Brasil Colonial. São Paulo: Moderna, 1999.


APÊNDICE X– “A presença afro-brasileira na nossa alimentação”

Fonte: COLL, Cesar; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo História e geografia. Conteúdos essenciais para o Ens. Fund. De 1° a 4° série. SP: Ed. Ática: 2000

Universidade Federal de Goiás
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Professores:
Disciplina: Português e Ciências
Goiânia, de novembro de 2009.

Aluno (a): _____ 5º ano: _____

A presença afro-brasileira na nossa alimentação



A feijoada, o acarajé, o vatapá, o abará, o cuscuz são pratos brasileiros cuja origem está associada à culinária africana do período da escravidão. Como em outros lugares do mundo, na época da colônia o dia-a-dia não era só luxo, festas e exuberância. Alguns estados têm mostrado que, longe das cidades, tanto brancos como negros viveram em condições precárias até quase o fim do século XIX. Muitos passavam fome, sendo ainda pior a situação dos escravos. Segundo os viajantes daquela época, nas grandes fazendas, boa parte dos escravos recebia unicamente feijão cozido, servido em cuias uma vez ao dia. É provável que a origem da feijoada esteja ligada à triste sina desses homens e mulheres, que, para engrossar o caldo ralo de feijão que recebiam, buscavam no lixo de seus senhores as partes desprezadas do porco, tais como língua, rabo, pés e orelhas. É curioso que uma história tão triste de miséria tenha dado origem a um dos símbolos da nossa culinária.

COLL, Cesar; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo História e Geografia. Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. São Paulo, Editora Ática: 2000.

APÊNDICE Y- “Como era a vida nas senzalas?”

Fonte: Fonte: COLL, Cesar; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo História e geografia. Conteúdos essenciais par ao Ens. Fund. De 1º a 4ºserie. SP: Ed. Ática, 2000

Universidade Federal de Goiás
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Professores:

Disciplina: Português Goiânia, ____ de ____ de 2009.

Aluno (a): _____ 5º ano: _____


4. O DIA-A-DIA NA COLÔNIA

Como era a vida nas senzalas?

A casa dos escravos, conhecida como senzala, ficava sempre perto da casa-grande. As vezes era o próprio porão da casa que abrigava os escravos, mas, geralmente, eles viviam em cahausas feitas de barro e cobertas de palha. Não havia separação, todos dormiam juntos no chão, apertados num espaço pequeno, quase sem circulação de ar. Os escravos viviam em condições desumanas. Além de não terem o mínimo de conforto durante a noite, os escravos trabalhavam em média 12 horas por dia nos canaviais ou nas moendas. A alimentação também era insuficiente. Comiam basicamente farinha de mandioca, feijão e, em alguns engenhos, angu de milho.

As carnes que não eram utilizadas na casa-grande eram entregues aos escravos. Assim, pedaços de porco misturados ao feijão deram origem à feijoada. Muitas vezes, eram oferecidas aos escravos somente as sobras de comida do almoço e do jantar.

A vida dos escravos era tão dura que um africano adulto não conseguia trabalhar com saúde mais de dez anos. Registros indicam que alguns escravos andavam nus porque o senhor-do-engenho não queria gastar dinheiro com a compra de tecidos.





Fonte: COLL e Teberosky.
Aprendendo História e Geografia.
São Paulo: Ática, 2000.

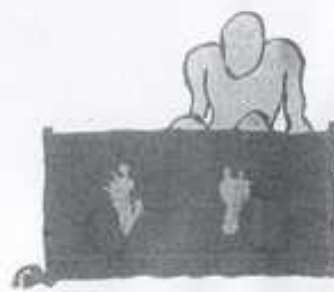
Canções dos escravos

Havia uma canção daquela época, cantada por escravos, que falava como eles sofriam com a alimentação:

| | |
|---|--|
| <p>Negro da Guiné, Negro de Angola, Só toca berimbau, Não toca viola.</p> | <p>Angu de milho, Dá caganeira, Faz Pai João Ander na carrira.</p> |
| <p>Negro de Angola, Não gosta de angu, A barriga preta Faz fica azul...</p> | <p>Angu de milho, Dá barriga inchada, Faz Mãe Maria Fazer zuada.</p> |

Como se não bastasse essa vida difícil, os escravos ainda recebiam muitos castigos corporais para aprender a obedecer. Os chicotes e correntes faziam parte do dia-a-dia dos escravos, mas também eram frequentes as mutilações de partes do corpo, marcas no peito e queimaduras nos lábios. Alguns engenhos tinham “casas de tronco”, onde os escravos eram açoitados depois do trabalho e obrigados a permanecer deitados sobre couro ou esteiras, presos ao tronco pelos pés.



APÊNDICE Z- Quadro com a Situação de produção do texto escrito pelo aluno

| Situação da produção. Planejamento para produção escrita. | |
|---|--|
| Quem irá produzir? | |
| Local? | |
| Para que você irá escrever? | |
| Qual será a finalidade do texto? | |
| Em que gênero sua produção se materializará? | |
| Para quem será produzido? Qual será seu leitor? | |
| Qual o contexto ou a esfera de atividade que envolverá a atividade. (Ex.: esfera histórica, jornalística, escolar, familiar, divulgação científica etc) | |
| De que maneira irá circular a produção? | |
| Quais as informações que você quer comunicar? | |
| Como será a organização geral: introdução, desenvolvimento ou conclusão? Ou você tem idéia de fazer diferente? | |

APÊNDICE AA- Quadro com o Contexto de produção do texto lido na sala de aula

| | |
|---|--|
| Texto de Divulgação Científica: _____ | |
| Contexto de Produção | |
| Autor/locutor | |
| Provável destinatário/interlocutor | |
| A quem se dirige a produção | |
| Data e local (ambiente/espço). Onde o diálogo aconteceu, a época de circulação. | |
| Suporte/portador usado para a divulgação do Texto de Divulgação Científica. | |
| Instituição que produziu o texto. | |
| Objetivo da produção, finalidade. O que quer dizer para quê? | |
| Lugar de circulação final produção. Onde? Local/espço. | |

