

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

DÉBORA FERRARI MARTINEZ

**A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL:
DOMÍNIOS DE SENTIDO NA LINGUAGEM CIENTÍFICA**

**Florianópolis
2015**

DÉBORA FERRARI MARTINEZ

**A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
DOMÍNIOS DE SENTIDO NA LINGUAGEM CIENTÍFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, sob orientação da Prof^a Dr^a Nelita Bortolotto.

Orientador: Prof^a Dr^a Nelita Bortolotto.

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martinez, Débora Ferrari

A Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental :
domínios de sentido na linguagem científica / Débora Ferrari
Martinez ; orientadora, Nelita Bortolotto - Florianópolis,
SC, 2015.
196 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Aquisição da Escrita. 3. Elaboração
Conceitual. 4. Dialogia e sentidos. 5. Discurso das
ciências. I. Bortolotto, Nelita. II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**"A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DOMÍNIOS
DE SENTIDO NA LINGUAGEM CIENTÍFICA"**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/09/2015

Dra. Nelita Bortolotto (CED/UFSC-Orientadora) *Nelita Bortolotto*
Dra. Maria Marta Furlanetto (UNISUL/SC-Examinadora) *M. Marta*
Dr. Adriano Henrique Nuernberg (PPGP/UFSC-Examinador) *Adriano*
Dra. Luciane Maria Schlindwein (PPGE/UFSC-Examinadora) *Luciane*
Dra. Maria Aparecida Lapa Aguiar (UFSC-Suplente) *Maria Aparecida Lapa Aguiar*

DÉBORA FERRARI MARTINEZ

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/SETEMBRO/2015

Profa. Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria n. 1746/GR/2014

Dedico esta dissertação aos meus pais, como um pequeno agradecimento por tudo que me proporcionaram e abdicaram para eu poder chegar até aqui. Se toda nossa vida é a reação à palavra do outro, é um privilégio tê-los como primeiros interlocutores na minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por ter me orientado sempre no melhor caminho.

Ao Roger, que com sua presença e incentivo, justifica todos os sentidos da palavra amor. Ao meu irmão Guto, primeira pessoa a quem ensinei a ler, agradeço as conversas, risadas e cantoria. À minha vó Lydia pelo amor sem tamanho. Aos meus tios Nena e Chico, meus primos Marcelo e Cris, e as crianças Vini, Laurinha e Igor, minha família em Florianópolis, obrigada por estarem ao meu lado.

Às crianças do segundo ano B (2013), do Colégio de Aplicação da UFSC, com quem convivi durante quase três anos para a conclusão deste trabalho. Graças à generosidade e confiança de vocês pudemos juntos traçar um caminho de pesquisa. Aos pais desses alunos, que autorizaram a participação de todos, sempre me apoiando com palavras de incentivo e carinho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Nelita Bortolotto, por ter desde o início sido mais que uma orientadora, mas um exemplo de professora, fazendo-se valer das possibilidades que só uma relação dialógica pode proporcionar. Gratidão pela escuta atenta e pela palavra certa em cada momento da minha trajetória como mestranda.

Aos professores membros da banca de qualificação e de defesa: Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto, Profa. Dra. Luciane Schindwein, Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar e Prof. Dr. Adriano Nuernberg. Gratidão pelas valiosas contribuições e orientações! Em especial, ao Prof. Adriano, agradeço pelo auxílio nas leituras de Vigotski, essenciais na composição da pesquisa.

Aos professores Profa. Dra. Eliane Débus, Prof. Dr. Juarez Thiesen e Prof. Dra. Lúcia Hardt, do PPGE/UFSC, que com suas disciplinas enriqueceram ainda mais minha trajetória acadêmica.

À Liliane e à Marina, interlocutoras diretas deste trabalho e amigas da vida. A vocês, minha profunda admiração, meu carinho e gratidão. A vida é melhor por saber que existem pessoas como vocês!

À professora Geraldina Burin, pelo olhar cuidadoso na revisão do trabalho.

Às colegas do Colégio de Aplicação da UFSC e do Colégio de Aplicação da UFRGS, por cada aula que me substituíram e que me possibilitaram dedicar-me ao processo de escrita. Gratidão gurias!

Ao Colégio de Aplicação da UFSC, especialmente aos diretores Professor José Análio Trindade e Professora Josalba Ramalho, que possibilitaram o aceite para que eu realizasse esta pesquisa nesta instituição.

A todas as pessoas que trabalham para que os Colégios de Aplicação sejam uma referência em ensino, pesquisa e extensão da Educação Básica nas Universidades Federais, e que acreditam na existência de uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda vida [...] Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. ” (BAKHTIN, 2011b, p. 348).

RESUMO

Nesta dissertação, alicerçada nas ideias Vigotski (1998; 2000a; 2007) e Bakhtin (2010; 2011b), investiga-se como se constituem os processos de aquisição da escrita, explicitados em enunciados verbais orais e escritos, quando se trabalha pedagogicamente com propostas envolvendo o discurso das ciências, na esfera escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, pela qual se busca analisar as relações dialógicas existentes em processos e produtos humanos. Pretende-se dar visibilidade ao processo vivenciado por partícipes desse espaço, professor e alunos, analisando suas inter-relações no processo de alfabetização envolvendo a linguagem científica. Os sujeitos-participantes da pesquisa foram crianças de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental de Colégio de Aplicação de âmbito federal, situado no município de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, e um adulto que exerceu o papel de professor e de pesquisador, concomitantemente. No desenvolvimento da pesquisa, além de consultas a documentos institucionais, foram utilizados vários instrumentos tais como: registros da observação participante mediante filmagens, gravações em áudio, fotografias do campo de coleta; textos escritos por alunos e pela turma como coletividade; e registros escritos em Diário de Campo pela professora-pesquisadora. Esta, em todos esses procedimentos que compuseram o *corpus* da pesquisa, bem como nos processos dialógicos desencadeados no desenvolvimento das propostas pedagógicas em sala de aula, assumiu o papel de sujeito-participante. As análises orientaram-se pelas categorias investigativas: enunciados histórica e socialmente situados dos sujeitos-participantes; relações dialógicas envolvidas no processo de aquisição da escrita; e sentidos (tema) do discurso (oral/escrito). Nas interlocuções em sala de aula esteve em foco o papel que a escrita desempenha na produção de sentidos do conhecimento científico pelas crianças, bem como nas elaborações conceituais pertinentes à área que estas efetuam. Concluiu-se que para o aluno aprender a escrever, precisa ter interlocutores definidos, colocar-se em dialogia (locutor/interlocutor) e encontrar espaços para a atividade humana de expressão verbal, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades que atentem para as condições de produção do discurso nas práticas sociais de que for partícipe. Quando a ênfase pedagógica é posta no aspecto relacional dos sujeitos com a linguagem e destes entre si, no processo de elaboração conceitual, os conhecimentos acabam construídos em um plano de “negociação” de sentidos, no qual a condição do aluno que aprende (eu para si) se define na interlocução com colegas e professoras (eu para o outro) na busca potencial para os sentidos dos

objetos em aprendizagem. Mesmo em estágios iniciais de aquisição da escrita, observamos que a produção de linguagem das crianças evidencia certa complexidade no trato com as práticas discursivas engajadas em suas necessidades, essencialmente voltadas a sua manifestação como sujeitos-partícipes das esferas sociais em que estão inseridos. Todavia, ainda há necessidade de avançarmos no conhecimento das práticas pedagógicas visando à valorização do ensino da língua escrita que possa dar vazão à palavra comprometida com o conhecimento da “coisa-objeto”, de si, do outro. Tal cuidado poderá ter repercussão, direta ou indireta, nos níveis mais amplos e complexos de aprendizagem das práticas de linguagem que envolvam o discurso das ciências na escola ou fora dela.

Palavras-chaves: aquisição da escrita; alfabetização; elaboração conceitual; dialogia; sentido.

RESUMÉN

En esta tesis, basada en las ideas de Vygotsky (1998; 2000a; 2007) y Bajtín (2010; 2011b), investiga cómo se constituyen los procesos de adquisición de la escritura, en enunciados verbales, orales y escritas al trabajar pedagógicamente con propuestas que implican el discurso de la ciencia, en el ámbito escolar. Se trata de un estudio cualitativo de carácter socio-histórico, por el cual se busca analizar las relaciones dialógicas existentes en procesos y productos humanos. Su objetivo es dar visibilidad al proceso vivido por los participantes en este espacio, el profesor y los alumnos, analizando sus interrelaciones en el proceso de alfabetización que implica el lenguaje científico. Los sujetos participantes fueron niños de una clase de segundo año del Colegio de Aplicación de una universidad federal, situado en Florianópolis, estado de Santa Catarina, y un adulto que desempeñó el papel de docente e investigador, concomitantemente. El desarrollo de la investigación, ha usado las consultas con los documentos institucionales se utilizaron diversos instrumentos tales como: registros de la observación participante por el rodaje, grabaciones de audio, fotografías del campo de la recogida; los textos escritos por los estudiantes y la clase como una colectividad; y registros en Diario de Campo por el profesor-investigador. Esto, en todos estos procedimientos que componen el corpus de investigación, así como los procesos dialógicos desencadenados en el desarrollo de propuestas pedagógicas en el aula, asumió el papel de sujeto-participante. El análisis se guía por las categorías de investigación: enunciados históricos y socialmente situados de los sujetos participantes; relaciones dialógicas que intervienen en el proceso de adquisición de la escritura; y los sentidos (temas) del discurso (oral / escrito). En los diálogos en el aula fue enfocado el papel que el escribir tiene en la producción de sentidos del conocimiento científico por los niños, así como las elaboraciones conceptuales relevantes para el área que ellos realizan. Se concluyó que para que el estudiante aprenda a escribir, necesita tener interlocutores definidos, presentadas en dialogía y encontrar espacios para la actividad humana de expresión con el fin de articular sus textos a las diferentes necesidades que intentan las condiciones de producción del habla en las prácticas sociales de la que es partícipe. Cuando el énfasis pedagógico es en el aspecto relacional del sujeto con el lenguaje y de éstos entre sí, en el proceso de desarrollo conceptual, el conocimiento acaba de construir un plan de "negociación" de significados, en el que la condición del aprendizaje de los estudiantes se define en el diálogo con sus compañeros y profesores potencial en la búsqueda de formas de objetos de

aprendizaje. Incluso en las primeras etapas de la adquisición de la escritura, se observó que la producción del lenguaje de los niños muestra cierta complejidad en el tratamiento de las prácticas discursivas se dedican a sus necesidades, se centró principalmente su manifestación como sujetos participantes de las esferas sociales en las que viven. Sin embargo, existe una necesidad de avanzar en el conocimiento de las prácticas pedagógicas destinadas a la valoración de la lengua escrita de la enseñanza en que se puede demostrar la existencia de la palabra comprometida con el conocimiento de la "cosa-objeto" por sí mismo en el otro. Dicha atención puede tener consecuencias, directas o indirectas, en los niveles más amplios y complejos más de aprendizaje de las prácticas del lenguaje que implican el discurso de la ciencia en la escuela o en el exterior.

Palabras-claves: adquisición de la escritura; alfabetización; elaboración conceptual; dialogía; sentidos.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Diagrama do Plano de Análise.....	129
FIGURA 2 – Produção Textual Tiago – 02/11/2013.....	133
FIGURA 3 – Atividade Compreendendo os Seres Decompositores....	150
FIGURA 4 - Produção Textual Mati – 16/08/2013.....	155
FIGURA 5 – Produção Textual Mati – 23/08/2013.....	156
FIGURA 6 – Produção textual Mati – 19/09/2013.....	156
FIGURA 7 - Produção Textual Mati – 03/10/2013.....	157
FIGURA 8 – Produção Textual Edson – 19/09/2013.....	161
FIGURA 9 – Produção Textual Bruno – 03/10/2013	169
FIGURA 10 – Produção Textual Cláudio – 03/10/2013.....	174
FIGURA 11 – Produção Textual Vini - 03/10/2013.....	185
FIGURA 12 – Bilhete enviado pelo quarto ano ao segundo ano.....	185
FIGURA 13 – Produção Textual Coletiva “Bilhete para o Quarto Ano”.....	189
FIGURA 14 – Produção Textual Godofredo - 14/11/2013.....	210
FIGURA 15 – Produção Textual Tiago - 14/11/2013.....	214
FIGURA 16 – Produção Textual Samy - 14/11/2013.....	218

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Codinomes e Idade dos Alunos (Agosto/ 2013).....	130
TABELA 2 - Horário de Aulas do 2º ano – Ano Letivo 2013.....	138

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	25
2	O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL E A LINGUAGEM COMO ENUNCIÇÃO.....	33
2.1	O SER HUMANO COMO SER SOCIAL.....	33
2.2	MEDIAÇÃO SEMIÓTICA.....	40
2.3	PENSAMENTO E LINGUAGEM: SENTIDO E SIGNIFICADO PARA A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	51
2.4	LINGUAGEM E ENUNCIADO CONCRETO: SENTIDO E SIGNIFICADO PARA BAKHTIN.....	56
2.5	AS ESFERAS SOCIAIS E A TEORIA DOS GÊNEROS DO DISCURSO: IMPLICAÇÕES PARA UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE ESCRITA.....	61
2.6	A QUESTÃO DOS GÊNEROS NA RELAÇÃO ESFERA ESCOLAR E ESFERA DA CIÊNCIA.....	67
3	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	72
3.1	DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	72
3.2	RELAÇÃO APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA: ONTOGÊNESE DA FORMAÇÃO CONCEITUAL	79
4	A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	92
4.1	APROPRIAÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA.....	92
4.2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	91
4.3	A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ESCOLA.....	96
4.4	O DISCURSO DAS CIÊNCIAS NA ESCOLA.....	107
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	121
5.1	ORGANIZAÇÃO DO BANCO DE DADOS DA PESQUISA	123
5.2	DIRETRIZES PARA ANÁLISE DE DADOS	125
5.3	ORGANIZAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES	128
5.4	OS SUJEITOS NA PESQUISA, O GRUPO DO 2º ANO B	131
5.5	O CAMPO DE PESQUISA.....	134
5.6	AS PROPOSTAS DE ENSINO PARA A ESCRITA	142
6	OS ESPAÇOS DE DIALOGIA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: ANÁLISE DOS PROCESSOS DE ESCRITA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS COM AS CRIANÇAS DO 2º ANO B.....	147

6.1 PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA SALA DE AULA: O REGISTRO DE EXPERIÊNCIA “COMPREENDENDO OS SERES DECOMPOSITORES”	148
6.2 FORMAÇÃO ENUNCIATIVA – A EMERGÊNCIA DA ESCRITA SOBRE CIÊNCIAS NATURAIS	164
6.3 EXPERIMENTOS EM CIÊNCIAS – O ESPAÇO DA FORMULAÇÃO DE CONCEITOS.....	174
6.4 ESCRITA COLETIVA – VOZES EM DIÁLOGO	184
6.5 CONTOS DO MATAGAL: GÊNEROS DO DISCURSO E ELABORAÇÃO CONCEITUAL	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	221
REFERÊNCIAS.....	231
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	243
APÊNDICE B –TERMO DE ANUÊNCIA	249
APÊNDICE C - ATIVIDADE DE LEITURA	253
ANEXO A - TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA 1	255
ANEXO B - TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA 2	259
ANEXO C - TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA 3.....	263
ANEXO D - TEXTO INFORMATIVO	265

1 INTRODUÇÃO

Sócrates, em *Fedro* (obra de Platão), dialogando com o personagem que leva o nome da obra, narra a história de Thoth, o inventor da escrita e de outros conhecimentos e jogos, e que apresentou suas descobertas a Tamuz, governador do Egito, argumentando que estas deveriam ser ensinadas a todos os egípcios. Tamuz, porém, quis saber a utilidade de cada uma dessas descobertas. À medida que Thoth apresentava suas descobertas, Tamuz avaliava seu valor e surpreendia Thoth, afirmando que esse conhecimento tornaria os homens esquecidos, pois deixariam de cultivar a memória, assim como transmitiriam simplesmente uma aparência de sabedoria.

Sócrates segue, então, o diálogo, dizendo a Fedro:

O uso da escrita, Fedro, tem um inconveniente que se assemelha à pintura. Também as figuras pintadas têm a atitude de pessoas vivas, mas se alguém as interrogar conservar-se-ão gravemente caladas. O mesmo sucede com os discursos. Falam das cousas como se as conhecessem, mas quando alguém quer informar-se sobre qualquer ponto do assunto exposto, eles se limitam a repetir sempre a mesma cousa. Uma vez escrito, um discurso sai a vagar por toda a parte, não só entre os conhecedores mas também entre os que não entendem, e nunca se pode dizer para quem serve e para quem não serve. Quando é desprezado ou injustamente censurado, necessita do auxílio do pai, pois não é capaz de defender-se nem de proteger-se por si (PLATÃO, *Fedro*, 275).

O pensamento de Platão se por um lado nos conduz a pensar sobre a necessidade de conhecermos em profundidade as características da escrita para que dela possamos fazer bom uso, por outro nos leva a concluir o quão importante foi e é esse meio de comunicação e interlocução, não apenas como produção do homem social, mas acima disso, como formação do próprio homem, um homem que fala de si, para si e para o outro (os outros), um homem que cria textos; um “ser expressivo e falante”, como nos ensina Bakhtin (2011b, p.395).

A linguagem verbal e suas múltiplas modalidades são, pois, questões que nos conduzem a pensar sobre o pensamento, os sentidos

e os significados (nossos e dos outros), induzindo-nos à interpretação de que o texto é ponto de partida para pensar sobre o pensamento (próprio e dos outros), sobre expressões, enfim, sobre os signos na vida do agir humano. Afinal, “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2011b, p.311, grifos do autor). Desse modo, ao encontro da compreensão do homem que fala, importa o estudo da palavra desse homem (a palavra de si, sobre si; a palavra do outro sobre o outro), pois, como diz Bakhtin (2011b),

Eu [ser humano] vivo em um mundo de palavra do outro. E toda a minha vida [como ser humano] 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 em outros materiais semióticos)” (BAKHTIN, 2011b, p.379).

As possibilidades da atividade humana, segundo essa orientação, em um mundo com e pela palavra do outro são inesgotáveis, sendo a palavra escrita um dos elementos da cultura produzida na relação do homem com a linguagem. Como pôde ser visto pelo excerto de *Fedro*, a escrita marca a primeira e grande cisão do homem não só com a memória (oralidade), mas também com modos de produzir conhecimento. Platão interpreta e antecipa o grande impacto que a palavra escrita teria na humanidade e na forma de os homens se relacionarem.

Na vinculação estabelecida historicamente entre escrita e escolaridade, o ensino e a aprendizagem em língua materna ocupam posição central, nas questões que atravessam o ensino da escrita no âmbito da educação básica. Como professora de anos iniciais do ensino fundamental, mais especialmente de crianças no início do processo de domínio do discurso escrito, percebemos, nas práticas escolares cotidianas, o impacto da escrita e da aquisição dessa modalidade de linguagem sobre a forma de as crianças se relacionarem com o objeto do conhecimento, com o outro e consigo mesmas. No curso desses anos de trabalho, também nos deparamos com inúmeras pesquisas sobre alfabetização, desde aquelas que centralizaram o foco das discussões nos métodos, passando pelas pesquisas sobre hipóteses das crianças a

respeito do processo de aquisição da escrita, até chegar às práticas de letramento e dos novos estudos do letramento (STREET, 2007 e 2010; KLEIMAN, 1995; FIAD, 2011), com suas nuances e especificidades.

Porém, se por um lado, conseguíamos *dar conta* do ensino da língua estrutura (sistema – aquisição do código alfabético, ortografia, gramática) e de compreender o contexto genuíno da escrita de textos pela ótica da língua como acontecimento (como as crianças aprendiam a escrever), por outro, observando nosso cotidiano, constatávamos dia a dia como ainda pouco conhecíamos do movimento da linguagem viva da sala de aula (a língua como acontecimento), aquela que evidenciava “escapes” nos textos (a palavra do aluno e não do método de ensino), pelas falas interpretativas e inesperadas, pelos temas inusitados que “burlavam” nosso didatismo, enfim, pelas frases ou textos que desafiavam nossa lógica do que é possível uma criança escrever estando em um segundo ano do ensino fundamental. Isso nos surpreendia e até nos inquietava, uma vez que “mexia” nos alicerces daquilo que até então reconhecíamos como prática de ensino original, reificadora de experiências com e sobre a língua como sistema.

Essa inquietação e mesmo o interesse de nos aprofundar no conhecimento desses avanços teórico-metodológicos nos levou, no ano de 2007, a participar de um curso de Especialização em Alfabetização e Letramento. Em nossa monografia (MARTINEZ, 2008) já apontávamos para questões que envolviam a concepção dialógica de língua. Em 2011, ao ingressarmos no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculamo-nos ao Grupo de Estudos em Linguagens do CA (GELCA)¹ e tivemos acesso aos referenciais bibliográficos da perspectiva sócio-histórica, especialmente a obras dos autores Vigotski e Bakhtin. Desse modo, pudemos ir nos aproximando do debate que sustenta a ideia de que a linguagem é uma prática social, portanto a sua natureza (realidade concreta) é dialógica, histórica, social e ideológica; é produção e produto da atividade humana, constitutiva dos sujeitos (em sua singularidade e universalidade).

Um dos desafios com que nos deparamos nesse encontro entre prática – como professora – e teoria – estudos realizados – foi a

¹Grupo de ensino, pesquisa e extensão formado por professores de língua portuguesa do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina, cujo objetivo foi estudar o currículo de língua portuguesa no CA e desenvolver ações de ensino e extensão sobre esse tema com a comunidade escolar.

necessidade de redimensionar as perspectivas teórico-metodológicas com base nas quais era proposto e desenvolvido o ensino. Nos anos iniciais, em especial, observávamos que os textos pedagógicos e propostas existentes para a escrita colocavam a narrativa, o relato pessoal e a literatura em um primeiro plano para o ensino da escrita, mas desconsideravam, muitas vezes, os aspectos sócio-interacionais da linguagem. Dessa forma, o ensino dos diversos gêneros do discurso numa perspectiva sócio-histórica e correspondentes sistemas ideológicos em nossas práticas sociais – como o discurso da ciência – ficava limitado, sendo abordado esse universo de escrita somente mais tarde, em anos posteriores do ensino fundamental. Entendíamos, então, ser premente ampliar as modalidades de ensino da escrita em Língua Portuguesa, especialmente no campo do ensino da escrita. Tal desafio, observamos, traduz-se, hoje, na necessidade de estabelecer o debate e em torno da ação pedagógica levada a efeito desde os anos iniciais, razão pela qual elaboramos a presente investigação na área.

Considerando, pois, a caminhada iniciada no exercício profissional e os atos acadêmico-científicos por nós efetuados, delinhamos a presente dissertação, pondo em destaque os movimentos da linguagem escrita na etapa inicial de sua aquisição. Particularmente, nos propomos a pesquisar algumas das reações do estado de conhecimento da escrita da criança nos momentos de ensino formal desse conhecimento na escola (relações entre a criança e o seu texto; processos interlocutivos e de produção no contexto escolar; objetos de conhecimento). Assim, focalizando falas de crianças em situações específicas de produção singular, tanto oral como escrita, com a mediação docente, buscamos compreender os processos envolvidos nas interações sociais e a relação dessas interações com o ato da escrita em sala de aula.

A fim de cercar o nosso tema de pesquisa, optamos por direcionar a investigação ao discurso das ciências na escola, por dois motivos, em especial. O primeiro, para compreender como esta prática social específica (o discurso das ciências) se difunde na esfera escolar, com atenção para os anos iniciais. O segundo, parte da própria trajetória de planejamento docente das professoras que atuaram na escola no período da coleta de dados e propuseram um planejamento conjunto para promover com as crianças iniciativas de pensar, ler e escrever sobre o conhecimento científico – conhecimento este difundido amplamente na escola.

A perspectiva sócio-histórica postula que estudar algo significa fazê-lo considerando estas duas dimensões implicadas: a social e a histórica; significa estudá-las em movimento interacional para que, ao apropriarmos-nos do processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, possamos dar conta do que é sua natureza. Em consonância com essa tese e mesmo para sermos coerentes com aquilo a que nos propomos, nossa escolha é realizar a investigação na mesma sala de aula em que atuamos como professora de Educação Geral no Colégio de Aplicação da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, constituído por 25 crianças de sete e oito anos. O vínculo estabelecido em sala de aula entre professor e aluno faz com que pesquisador e pesquisado participem ativamente do acontecimento da pesquisa e que a compreensão real e concreta do ato de escrever, nesse contexto, leve em conta as tramas afetivo-volitivas. A pesquisa se converte em um espaço dialógico, pois, como esclarece Bakhtin, “o objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios” (BAKHTIN, 2011b, p. 319), como já pontuamos no início desta escrita.

Na concepção de Vigotski (1998), análises de processos se sobrepõem a análises de produtos (o objeto em si), assim como a análise de dinâmicas reais (ativismo) se sobrepõe às meras descrições. Isso conduz ao entendimento histórico e material do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como é o caso da escrita. Como professora e pesquisadora, intentamos não apenas descrever a realidade, mas compreendê-la (de dentro), colocando os sujeitos diante de um processo de aprendizagem formalizado pela escola e evidenciando os sentidos dos enunciados produzidos em contextos reais.

A situação da pesquisa é compreendida como a arena onde se confrontam tanto discursos do pesquisador quanto do(s) sujeito(s) pesquisado(s). Em outros termos, pesquisador e pesquisados constroem conjuntamente sentidos e se transformam no processo. Isso porque, como enfatiza Vigotski (2000), o significado de uma palavra muda ao longo da história e, nesse processo, condensa e mobiliza sentidos, afetando e transformando também nossa relação com as crianças desse grupo.

Tendo em vista as justificativas acima expostas, nos propomos a realizar uma pesquisa que se insere no universo temático da aprendizagem da escrita, na esfera escolar, nos anos iniciais do ensino

fundamental. Delimitamos o tema de pesquisa em torno da investigação dos *enunciados verbais* (orais e escritos) que envolvam o *discurso da ciência*, mais especificamente quanto aos *enunciados* produzidos pelas crianças nas práticas científicas no decorrer do processo de letramento.

Em nosso problema de pesquisa importa-nos buscar a resposta para a seguinte questão de pesquisa: **considerando as crianças dos anos iniciais, inseridas em um contexto dialógico de ensino e aprendizagem na esfera escolar, como se constituem os processos de aquisição da escrita, explicitadas em enunciados verbais e escritos, quando se trabalha, pedagogicamente, com propostas envolvendo o discurso das ciências, e os gêneros a ele relacionados?**

O objetivo geral da investigação é, pois, investigar, no âmbito de uma turma de segundo ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC, como se constituem os processos de *aquisição da escrita* quando se trabalha, pedagogicamente, *enunciados do discurso da ciência na esfera escolar* (sistemas ideológicos).

A abrangência de tal objetivo exige o desdobramento em outros:

- Depreender de que forma o discurso das ciências circula na prática de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.
- Descrever, analiticamente, práticas de ensino em Língua Portuguesa, com atenção àquelas que envolvem processos de produção de textos (coletivos e individuais) dos alunos.
- Identificar sentidos (temas) dos enunciados orais e escritos produzidos pelas crianças quando em processo de apreensão de conhecimentos científicos, na dinâmica cotidiana da sala de aula.
- Compreender como as crianças organizam alguns conhecimentos do discurso das ciências, com base em propostas pensadas para a esfera escolar e planejadas para aquisição da escrita desse universo discursivo.

Visando ao alcance dos objetivos explanados, nosso trabalho estrutura-se, para além da presente introdução, em cinco capítulos. No primeiro apresentamos a perspectiva sócio-histórica encaminhando o debate para questões sobre mediação semiótica e o papel das práticas sociais na constituição do ser humano. Também apresentamos a concepção de linguagem em que nos fundamentamos e sua relação com a educação formal, procurando efetuar reflexões sobre os gêneros do discurso e as esferas sociais.

No segundo capítulo adensamos a compreensão sobre desenvolvimento e aprendizagem da criança, na perspectiva teórica que vem orientando nosso trabalho. Nesse capítulo, esclarecemos o processo de elaboração conceitual da criança, as diversas etapas que levam à formação conceitual complexa e a importância da atuação da escola na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos alunos.

Quanto ao terceiro capítulo, considerando que o nosso trabalho gira em torno da aquisição da escrita, esclarecemos como compreendemos esse processo, bem como trazemos subsídios para o debate sobre alfabetização e letramento. Tal discussão encaminha-se para pensar o processo de produção textual na etapa da escolarização em foco, e como o discurso das ciências situa-se na esfera escolar.

No quarto capítulo, apresentamos as opções metodológicas que orientaram nosso trabalho, assumindo os pressupostos de investigação formulados por Bakhtin (2011b) e Vigotski (1998). Trata-se do esclarecimento sobre os sujeitos da pesquisa, as fontes de dados e as categorias de análise elegidas.

No quinto e último capítulo, procedemos à análise dos nossos dados com base no aporte teórico apresentado, efetuando reflexões sobre as vozes que se sobressaem nos enunciados das crianças, na interação com a professora e seus pares, assim como as vozes presentes as produções de texto. Nesse capítulo, verificamos como as crianças posicionam-se perante o discurso das ciências, como elaboram conceitos no processo de apropriação do conhecimento científico e no processo de escrita e quais sentidos são vistos em seus textos. É olhando o sujeito em formação como um sujeito que ocupa um lugar único no existir, em que somente ele pode agir deste lugar ocupado, que pretendemos, com o trabalho de pesquisa em questão, refletir sobre como as crianças constituem seus enunciados e como reagem à linguagem na esfera escolar.

2 O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL E A LINGUAGEM COMO ENUNCIÇÃO

2.1 O SER HUMANO COMO SER SOCIAL

A fim de compreendermos como se desenvolve o processo de conhecimento da escrita nas crianças dos anos iniciais de escolarização partimos da perspectiva que situa o ser humano como ser social. Pretendemos argumentar que a vida humana e o processo de apropriação do conhecimento pelo homem não se realizam exclusivamente por processos naturais. Diante disso, discutiremos a função social da atividade humana, com base na perspectiva de Vigotski e Bakhtin.

Por conta de nossa constituição biológica, nascemos seres frágeis perante o mundo que nos rodeia e, guiados apenas pelos instintos básicos, sobrevivemos na dependência de outros, em particular dos pais ou daqueles que estão próximos no momento do nascimento. Ao mesmo tempo, desde os primeiros instantes de nossa existência, mecanismos sociais entram em ação para garantir não apenas atendimento das necessidades vitais, mas também o desenvolvimento de funções motoras e psicológicas, essas últimas de maior elaboração. A aparente fragilidade de um bebê humano, na verdade, torna-se um meio para o desenvolvimento e para a formação complexa que é a formação do homem social. E assim, como seres sociais, estabelecemos mediações com o outro, o que possibilita sermos beneficiados pela sua experiência. Como certifica Pino (2005, p. 46), o fato de as funções biológicas “não estarem totalmente prontas no momento do nascimento, possibilita que elas sofram profundas transformações sob a ação da cultura do próprio meio”.

A relação entre natureza e cultura, portanto, se configura como uma questão fundamental para o debate a respeito da formação social. Como elementos indissociáveis e formando uma unidade, natureza e cultura, segundo Vigotski (1929/2000), atuam nos processos psicológicos. Fatores orgânicos e fatores do meio ambiente coexistem, portanto, na formação do humano e é esse entrelaçamento que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo esse autor, não somos uma página em branco pois nossas funções biológicas formam a base, o quadro onde a cultura, por meio das atividades sociais, vai desenvolvendo e transformando as funções psicológicas superiores. Um contexto em que natureza e cultura são, ao

mesmo tempo, autônomas e mutuamente constitutivas nos planos biológico (intrapicológico) e social (interpsicológico). As relações entre esses dois planos são exercidas em meio a movimentos de ruptura e continuidade: o desenvolvimento cultural não elimina o que é próprio da natureza biológica do homem, mas sim o transforma (NUERNBERG e ZANELLA, 2003). As mudanças são de ordem qualitativa e ocorrem nos dois planos em questão. Para Vigotski (1929/2000), não há no processo de formação do psiquismo uma previsibilidade do que vem antes e do que depois em termos de desenvolvimento humano.

Para tornar mais clara a relação natureza e cultura, Vigotski (1929/2000) desenvolve a tese da lei geral do desenvolvimento, ou lei da dupla formação, pela qual defende que o desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no plano psicológico. O autor sustenta que, como seres sociais, não somos passivos assimiladores do que já é dado no mundo, mas que a relação interpessoal converte-se em intrapessoal com base nas significações das relações sociais entabuladas na e pela relação que vai sendo constituída no mundo vivido, experienciado. O outro (ou a significação da relação com o outro) torna-se parte da pessoa (PINO, 2005).

Quando consideramos a relação da tese de Vigotski com a aprendizagem de um ato humano como o da escrita, nos vemos diante do desafio da compreensão da criança como ser social. Cabe ressaltar que o social não é apenas um “pano de fundo” do desenvolvimento humano, mas base elementar das funções que nos fazem humanos e da forma como a humanidade hoje se organiza. Tal processo é dinâmico e multifacetado, o lugar de confronto e de negociação, gerando possibilidades de desenvolvimento. Vigotski segue esclarecendo:

Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as

crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 29).

Como assevera Pino (2005), uma consequência lógica do princípio a respeito da origem social das funções psicológicas superiores, defendido por Vigotski, é que somente o nascimento biológico não dá conta da emergência das funções psicológicas que nos constituem humanos. A atividade social no humano tem um sentido constituidor do sujeito humano, o que o diferencia de outros animais. Ainda segundo Pino, “o que é internalizado, para Vygotski, não são as relações sociais, mas a função que elas exercem no sujeito” (PINO, 2005, p. 100).

Por essa mesma perspectiva, Pino (2000) busca aproximar a filogenética - história da humanidade - da ontogenética - história pessoal - na compreensão do desenvolvimento do homem. Segundo o autor, o sentido adotado por Vigotski a respeito do termo história não pode passar despercebido na análise da natureza e cultura, uma vez que constitui a matriz do pensamento de Vigotski e que diferencia sua concepção de desenvolvimento humano de outras concepções psicológicas (PINO, 2000). Entre estas podemos destacar as de Piaget, Pavlov, Stern, e de autores da Psicologia da Gestalt como Kohler e Koffka. Pino segue esclarecendo que a maneira como Vigotski aborda a questão da história lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje.

História é entendida por Vigotski de duas maneiras: em termos genéricos, significa

“uma abordagem dialética geral das coisas”; em sentido restrito, significa “a história humana”. Distinção que ele completa com uma afirmação lapidar: “a primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico” (PINO, 2000, p. 48).

Pino alinha-se com o pensamento de Vigotski também ao defender o conhecimento como um processo histórico, constituído por meio da dialética e que o materialismo dialético não é apenas um método, mas uma teoria que nos auxilia a fazer a leitura de um determinado objeto (PINO, 2000). Ao estabelecermos essa perspectiva, podemos olhar o processo de evolução ou de criação humana por um prisma histórico, uma vez que a história da humanidade está de alguma

maneira marcada em nossas funções biológicas e, especialmente, em nossas atividades de produção da cultura.

Ao oferecer uma teoria da história do homem Vigotski evita estabelecer um dualismo entre o biológico e o cultural, situando esses dois aspectos em uma linha de transformação na qual as funções elementares adquirem nova forma de existência por meio das funções superiores, desenvolvidas na e pela atividade social. A história como movimento das ações humanas, atuando no individual e no social, situa o homem como artífice de si mesmo, no mundo e a partir do mundo (PINO, 2000).

Duarte (2001) também nos oferece uma reflexão interessante quando debate a historicidade do ser humano. O autor sustenta que o movimento dialético entre apropriação – o uso da natureza e sua incorporação à prática social - e objetivação – a produção de uma realidade objetiva com características humanas, constituída pela acumulação de atividades de outros seres humanos – sintetiza o que é a cultura humana². Tal movimento continua até hoje, pois as apropriações feitas por nossos antepassados geraram outras formas de apropriação e, assim, novas formas de objetivação do gênero humano. Nesse processo, a atividade humana é um movimento histórico de relação com o outro:

A possibilidade do desenvolvimento histórico é gerada pelo fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto e sua consequente inserção na atividade social) gera na atividade e na consciência do homem novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades (DUARTE, 2001, p. 120).

Já para Leontiev (2004), colaborador de Vigotski, o processo de apropriação da cultura pelos indivíduos é definido com base em três características relacionadas com a dialética entre apropriação e objetivação. O autor afirma, primeiramente, que nos apropriamos da cultura quando reproduzimos os traços essenciais das atividades humanas acumuladas nos objetos. Uma segunda característica desse processo seria a reprodução no indivíduo de aptidões e funções historicamente formadas, ou seja, uma relação entre o nascimento

² A respeito da dialética entre apropriação e objetivação também ver Duarte (1993).

dessas aptidões na humanidade e o nascimento dessas aptidões no indivíduo. E uma terceira característica do processo de apropriação da cultura é o caráter mediador das relações entre os seres humanos, constituindo-se como uma experiência social de relações concretas com outros indivíduos (LEONTIEV, 2004).

Assim sendo, para o autor, a organização da vida material e as mudanças históricas que ocorrem na sociedade refletem o desenvolvimento humano e são responsáveis pelas transformações na consciência e no comportamento da humanidade. Muito mais do que a evolução biológica de centenas de milhares de anos, foram alguns milênios de história social que possibilitaram um progresso considerável nas faculdades complexas de comportamento do homem, progresso esse que foi possibilitado por uma atividade criadora e produtiva essencialmente humana, o trabalho (LEONTIEV, 2004).

Ao analisarmos essas ideias, percebemos que o sentido do termo cultura, em sua abrangência, diz respeito a toda bagagem de conhecimentos acumulados pelo ser humano ao longo de sua história, a sua ação sobre os objetos da natureza e às funções simbólicas que criou na experiência social. Conforme explica Vigotski,

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo o cultural é social; 2) sinal – fora do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 26).

Outro autor a trazer sua contribuição nessa linha de raciocínio é Bakhtin, ao considerar que o nascimento social do homem é indissociável do seu nascimento biológico. Bakhtin, em *O Freudismo*, afirma que todas as atividades fundamentais e essenciais do homem são provocadas pelas ações vindas do campo social. Fora dessa relação, a compreensão do que constitui o humano e suas ações é reduzida e restrita.

O indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social, na classe e através da classe. Para

entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas não entra na história. É necessário um segundo nascimento, o nascimento *social* (BAKHTIN, 2012, p. 11, grifo do autor).

Tanto para Bakhtin quanto para Vigotski, a perspectiva pela qual devem guiar-se os estudos voltados ao entendimento do homem como ser social e à constituição da cultura da humanidade é a histórica. Os dois autores, portanto, atribuem papel central à história na análise dos processos e produtos humanos. Sobral (2012) esclarece que Bakhtin não considera os sujeitos apenas como biológicos ou como sujeitos empíricos, mas como sujeitos concretos, social e historicamente situados. Toda a complexidade que constitui o humano gira em torno do eixo eu-outro e da concepção de que a vida é vivida nas fronteiras entre as especificidades da experiência individual e as construídas com e pelo outro, eventos esses mediados pela linguagem, pois

é preciso supor que além disso há um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p. 116, grifo do autor).

Para Bakhtin (Volochninov) (2010), o homem ao nascer é inserido no mundo da cultura e os signos e valores sociais passam a organizar as funções típicas do organismo humano, dando-lhe formas de se alimentar, de se comunicar, de sentir e experienciar os acontecimentos. Ocorre então como que um segundo nascimento no homem, o nascer da cultura, desencadeado por uma cadeia intersubjetiva que se estende entre indivíduos, ligando uns aos outros por meio da linguagem. Nesse emaranhado, cresce e desenvolve-se um eu habitado pelo outro, uma vez que este chega sempre na forma de palavras valoradas, carregadas de tons emotivo-volitivos. Obviamente, o nascer biológico e o nascer social não são processos separados para esse autor, mas importa destacar que

O organismo simplesmente vive, mas não é justificado de dentro de si mesmo. Só de fora

desce sobre ele a felicidade da justificação (...) A vida biológica do organismo só se torna valor na simpatia e na compaixão do outro (materno); assim, ela se insere em um novo contexto axiológico (BAKHTIN, 2011b, p. 51).

Segundo Bakhtin, para o homem não existe a condição de viver fechado em si mesmo, pois

Na categoria do *eu*, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do *outro*, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como um elemento de um mundo exterior plástico-pictural e único (BAKHTIN, 2011b, p. 33, grifos do autor).

Em uma concepção de homem como ser social, de acordo com a reflexão do autor, o acabamento que o outro me dá só é possível a ele pela posição que ocupa em relação a mim, sendo, por isso mesmo, um acabamento sempre provisório. Tal acabamento organiza-se em uma dinâmica complexa no contexto de mútuas e contínuas relações entre o eu e o outro, possibilitando a produção de novas reorganizações no compartilhamento de sentidos e significados por meio de signos.

Bakhtin ressalta o caráter social e ideológico dos signos e sua importância na constituição da consciência na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. O autor afirma que a consciência seria um produto do signo:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação de uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. [...] A consciência individual não só nada explica, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. A consciência individual é um fato sócioideológico (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p. 34-35).

Aproximando as ideias de Bakhtin às de Vigotski, é importante aqui destacar a posição desse último quando diz que a consciência individual do homem é formada na esfera social. Assim, compreendemos que, mesmo possuindo um caráter individual, temos em nós a marca do outro, ou seja, o social nos constitui como seres humanos. Esse fenômeno tem implicações educativas, indicando a necessidade de análise mais profunda das condições de produção da linguagem e de que forma nossa cultura, pela linguagem, dialoga com nossa consciência individual.

Bakhtin discute a relação do signo com a consciência individual:

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico. Esta é a razão por que o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores ideológicos. Todo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p. 59, grifo do autor).

Concluimos então que a consciência e a subjetividade humana, em vez de serem concebidas simplesmente como um estado interior e abstrato, isto é, isoladas do contexto histórico-cultural, são compreendidas como um processo de formação sócio-ideológica intermediado pela linguagem.

2.2 MEDIAÇÃO SEMIÓTICA

Como vimos na seção anterior, o acesso do homem ao universo social não se dá de forma direta, mas em inter-relação com uma série de processos biológicos e culturais os quais pretendemos investigar

com mais atenção para compreender tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem das crianças em fase escolar. A linguagem tem papel central na compreensão desse movimento e por essa razão, nesta seção, faremos uma aproximação das questões de linguagem com os processos de formação da criança, compreendendo assim que, na palavra, o sujeito encontra uma forma de tornar-se humano.

Quando trata da questão do acesso da criança ao universo social, Vigotski aponta que as transformações do desenvolvimento humano possuem um caráter qualitativo e não quantitativo. Conforme já vimos, a lei da dupla formação indica que qualquer função no desenvolvimento aparece em dois planos, ou em duas cenas: primeiro na esfera social e depois na esfera psicológica, constituindo o que Vigotski (1929/2000) chama de *homo duplex*. Nas palavras do autor, “Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas ” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 26).

Um dos pilares de sustentação da teoria de Vigotski (1998, 2007) é o conceito de mediação, uma vez que é pela mediação do adulto que a criança, em seu processo de desenvolvimento, passa por sucessivos estágios até alcançar o domínio das funções psicológicas superiores. As atividades mediadoras não só constituem essas funções ao longo do desenvolvimento, como possibilitam novas formas de a criança operar sobre o mundo.

Para compreendermos como as atividades mediadoras atuam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, analisaremos as pesquisas desse autor sobre o desenvolvimento da criança pequena. Assim que o bebê nasce, a sua adaptação ao meio é realizada pelas mediações sociais daqueles que estão ao seu redor. As primeiras funções psicológicas elementares determinadas são a da percepção, sustentada pela estrutura do campo visual, e das relações sensório-motoras. A função perceptiva nessa primeira etapa é apontada por Vygotski e Luria (2007) como inteligência prática, ou atividade prática, que se desenvolve de acordo com as necessidades imediatas da criança. Um exemplo de inteligência prática é o ato, por parte de uma criança, de tentar agarrar um objeto que deseja entre outros objetos, ou então movimentar os braços para livrar-se de algo que a cobre. Os autores afirmam que “El pensamiento activo práctico antecede, por tanto, en el niño a los primeros pasos del habla inteligente y es claro constituye em el plano genético la primera fase del desarrollo del intelecto” (Vygostki e Luria, 2007, p. 15).

Porém, o que ocorre após essa etapa no desenvolvimento e que, segundo esses autores, nos caracteriza como especificamente humanos, é a intromissão dos signos na atividade prática, transformando-a. Vigotski (1998) traz o ato de apontar do bebê como um exemplo da lei da dupla formação formulada pelo próprio autor. A partir do momento em que o bebê gesticula em direção a algo que deseja e percebe que com esse gesto alguém lhe alcança o objeto, a ação de apontar adquire novo significado, isto é, a relação da criança não é mais com o objeto, mas com um sujeito. A combinação de dois elementos, ou seja, a atividade prática com a função simbólica da atividade transforma a significação do gesto de apontar da criança: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para outra pessoa, um meio de estabelecer relações sociais. Finalmente, o gesto passa a ter significação por si próprio, surgindo, desse modo, primeiro no social e depois convertendo-se em plano intrapsicológico.

Pino (2005), realizando uma pesquisa a respeito da constituição cultural no primeiro ano de vida, observou que

O ato de apontar constitui um caso particular do princípio geral do desenvolvimento cultural, o qual não é uma simples incorporação de padrões de comportamento dos outros, mas o resultado de um complexo processo de conversão da significação das relações sociais em que a criança vai se envolvendo e no qual as ações de cada um dos integrantes da relação desencadeiam as ações dos outros (PINO, 2005, p. 67).

Já Vigotski (1998), num outro experimento que realizou com seus colaboradores, e que amplia a compreensão da lei da dupla formação e do papel da mediação, tinha por objetivo verificar como a presença de objetos mediadores, aos quais ele chamou de estímulo auxiliar, ajudavam a resolução de problemas, em sujeitos de idades diversas. No experimento feito pelo autor, esses sujeitos deveriam responder a questões variadas com restrições quanto às palavras a serem usadas nas respostas ao pesquisador. As palavras proibidas eram nomes de cores que não poderiam ser pronunciadas na resposta. Os objetos mediadores eram cartões com cores representando as palavras proibidas. Ao realizar o experimento, o autor apresentava questões aos sujeitos com e sem a presença dos cartões a fim de verificar se estes auxiliavam no cumprimento da tarefa.

Mediante as respostas dos sujeitos, o autor chegou à conclusão de que o processo estímulo-resposta não explicava a ação do sujeito na resolução da tarefa, mas que se tratava de um ato complexo, mediado, representado da seguinte forma: entre o estímulo (S) e a resposta (R), há um elo intermediário ou elemento mediador, representado por (X). Esse elemento mediador ajuda a complementação da ação, sendo um elo a mais na relação organismo e meio. Tal elo, no caso desse experimento, eram os cartões que funcionavam como elementos mediadores.

Vigotski (1998) verificou que a eficácia na resolução da tarefa variava conforme a idade dos sujeitos. As crianças pequenas, de cinco a seis anos, não conseguiam dar aos cartões uma função auxiliar para lembrar-se das palavras proibidas, e mesmo estes pouco colaboravam na resposta ao pesquisador. Com adolescentes de treze a quinze anos, a introdução dos cartões indicando as palavras (cores) proibidas, aumentou significativamente a eficácia da resolução do problema. E com adultos, os coeficientes, com ou sem o objeto mediador, tornaram-se basicamente iguais. Para o autor, isso ocorre porque na fase adulta “os signos externos de que as crianças em idade escolar necessitam, transforma-se em signos internos” (VIGOTSKI, 1998, p. 60), atuando como mediadores do processo de resolução de tarefas, porém em um nível interno.

Em um primeiro olhar ao experimento de Vigotski, podemos pensar que os cartões são apenas instrumentos externos e que não se relacionam com o processo de mediação semiótica. Entretanto, Friedrich (2012) entende ser necessário distinguir o conceito de instrumento do conceito de signo para a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do papel dos elementos mediadores, segundo a perspectiva de Vigotski.

Por tratar-se de um elemento interposto entre o homem e o objeto de seu trabalho, o instrumento amplia as possibilidades de ação sobre a natureza (VIGOTSKI, 1998). O termo instrumento tem, portanto, uma clara relação com a tese sobre trabalho e organização social, desenvolvida por Marx (1983), segundo a qual, por meio do trabalho, o homem encontrou formas de dominar a natureza, não mais se submetendo a ela. O instrumento é criado para uma finalidade específica, carregando consigo a função para a qual foi desenvolvido e o modo de utilização que lhe foi atribuído por meio do trabalho coletivo. Assim, o instrumento é um elemento externo ao indivíduo,

voltado para fora dele. Quando explica a relação entre instrumento e signo, Vigotski esclarece:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento (...) consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VIGOTSKI, 1998, p. 72-73, grifos do autor).

Fundamentando-se nessa perspectiva e analisando outros textos³ de Vigotski, Friedrich (2012) amplia o debate e argumenta que a ideia de instrumento como meio de exercer influência do homem sobre a natureza formulada por Vigotski se diferencia da ideia de instrumento como ferramenta de trabalho, uma vez que denomina o primeiro de instrumento psicológico. Quando os processos naturais são atingidos por esses instrumentos psicológicos e com seu uso sistemático “se tornam objeto de controle e de domínio” (FRIEDERICH, 2012, p. 56) do sujeito, desenvolvendo novas formas de realizar determinada tarefa. Ao contrário de um martelo, que é portador de uma finalidade específica incorporada em sua forma material, o instrumento psicológico “[...] não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo esse instrumento um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole” (FRIEDERICH, 2012, p. 57). Vigotski dá exemplos de instrumentos psicológicos, conforme cita Friederich:

³ A autora utiliza os seguintes textos de Vigotski para sua análise: VYGOTSKI, Lev. La méthode instrumentale em psychologie. In: BRONCKART, J.P. e SCHNEUWLY, B. **Vygotski Aujourd'hui**. Paris: Lausanne, 1930/1985, p. 3947; VYGOTSKI, Lev. Istorija razvitija vysich psichièeskich funkci. In: VYGOTSKI, Lev. **Sobranie soèinenij**, tom 3. Moscou: Pedagogika, 1931/1983.

Eis alguns exemplos de instrumentos psicológicos e de seus sistemas complexos: a linguagem, as diversas formas de contar e de cálculo, os meios mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os planos, todos os signos possíveis etc. (VIGOTSKI 1930/1985, *apud* FRIEDERICH, 2012, P. 57).

Por essa citação podemos compreender que, para Vigotski, todo e qualquer objeto da realidade pode se tornar um signo (FRIEDERICH, 2012). No experimento dos cartões com cores que funcionavam como elementos mediadores, acima relatado, o cartão se tornava um instrumento psicológico para realização de uma tarefa e, assim, um signo capaz de funcionar como instrumento da memória dos sujeitos ao responderem às questões do pesquisador, controlando os processos psíquicos. Friederich (2012) argumenta que Vigotski amplia o conceito de signo ao demonstrar que ele não marca um tipo específico de objetos no mundo, mas que os signos têm natureza sobretudo social, controlando o próprio comportamento psíquico do sujeito e dos outros.

Não fica claro em que momento do desenvolvimento a inteligência prática (sensóriomotora) articula-se com a atividade simbólica (atividade com signos), mas é na unidade desses dois processos que se percebe a constituição complexa do comportamento humano.

O momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKI, 1998 p. 33).

A atividade simbólica permite que a memória possa se estender para além do campo perceptivo visual imediato. Ao associar os instrumentos com a fala, sua atenção (da memória) se desloca da situação presente para a possibilidade libertadora de um campo temporal que relaciona o presente a situações

passadas ou situações futuras. Para Vygotski e Luria (2007), com a presença da fala, a memória se complexifica, algo que pode ser observado quando a criança utiliza a fala para referir-se a alguém que não está presente ou a algo que deseja fazer. A palavra (fala) modifica a relação já existente entre a memória e o campo perceptivo e sensorio-motor, conforme esclarecem Vygotski e Luria:

Y desde las primeras etapas del desarrollo del niño la palabra se intromete en la percepción del niño separando y diferenciando elementos y superando la estructura natural del marco sensorial y, por decir así, constituyendo nuevos centros estructurales artificialmente introducidos y móviles. [...] Y así, el niño comienza a percibir el mundo no sólo através de sus ojos, sino también através del habla (VYGOTSKI e LURIA, 2007, p. 38).

A atividade simbólica, como base para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, caracteriza-se fundamentalmente por dois aspectos: a presença do outro e a utilização de signos. Esses dois aspectos, como mediadores semióticos e entrelaçados entre si, conduzem as atividades práticas da criança em direção a funções e comportamentos tipicamente humanos. O acesso da criança ao mundo, como sujeito do conhecimento, é um acesso mediado, isto é, feito por meio dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que esse sujeito dispõe. Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Podemos assim, depreender que o

Conceito de mediação possui dois aspectos complementares. Por um lado refere-se ao processo de representação mental: a própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo e [...] por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem

entre o sujeito e o objeto do conhecimento têm origem social [...] (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Isso não significa o fim do uso de instrumentos na trajetória da criança, mas a entrada em um mundo especificamente humano, o mundo do pensamento e da linguagem. Vigotski e Luria (2007) sustentam que, por mais estranho que possa parecer, a memória, a atenção, o movimento e outras funções psicológicas elementares estão ligadas internamente ao desenvolvimento da atividade simbólica, e isso só é possível ver quando se analisam as raízes genéticas das transformações que essas funções sofrem ao longo da história cultural do desenvolvimento.

Importante destacar que esses mesmos autores consideram que outras formas de atividade simbólica infantil relacionadas ao uso do signo, como a escrita, em toda sua variedade e condições, mostram o mesmo padrão evolutivo que a fala. Vigotski e Luria (2007) designam a leitura, a escrita e o cálculo como processos simbólicos que seguem o padrão de transformações, ancorados em raízes genéticas da história cultural do sujeito. Essas raízes são compreendidas como os comportamentos humanos em um sistema mais amplo de vínculos e relações sociais e históricas, de formas coletivas de conduta e de co-operação social.

Nessa linha de argumentação, o plano da mediação semiótica “traduz a natureza e a função do signo” (PINO, 2005, p. 160). Segundo esse autor, a mediação semiótica explica a reconstituição em si das características da espécie humana, bem como nossa capacidade de usar meios simbólicos, de maneira que possamos nos tornar intérpretes do mundo e comunicadores com outros homens. A história evolutiva da espécie e a história cultural estão presentes no mesmo processo que permite o desenvolvimento. Diz o autor:

A ordem simbólica emerge no momento insondável em que alguma espécie do gênero *Homo* (talvez a *sapiens*) se tornou capaz de distanciar-se da natureza, o mínimo necessário para não perder o contato com ela e o suficiente para poder fazer dela um objeto de representação. Representar a natureza é encontrar-lhe um equivalente, mas isso implica, antes de mais nada, a capacidade de agir sobre ela, produzindo nela as transformações desejadas em função de objetivos específicos.

Por isso, compreende-se que deva existir uma estreita relação entre *representação* – ou seja produção de objetos simbólicos – e *trabalho social* – ou seja produção de objetos materiais (Pino, 2005, p. 147, grifos do autor).

Cada função psíquica desenvolvida com base na história cultural do sujeito, pela intermediação dos signos sociais, é incorporada por esse sujeito, passando a funcionar sob novas leis, constituindo novos sistemas psíquicos, de ordem mais alta, em uma nova unidade global de funcionamento. Vigotski e Luria (2007) se referem a esse movimento como um processo de reconstrução, negando a ideia de desenvolvimento como um edifício de andares que vão se sobrepondo.

Conforme já havíamos acima apontado, o signo opera inicialmente como um meio de a criança estabelecer relações sociais. Mas, conforme a lei da dupla formação, esse mesmo signo se converte em um meio pelo qual a criança controla sua conduta. Como observam Vigotski e Luria (2007, p.51), “Se revela aqui la história de las funciones psíquicas superiores como la história de la transformacion de los medios de comportamiento social em medios de organizaci3n psíquica individual”.

Pino (2005) destaca que Vigotski utiliza, ao longo de seus textos, tanto o termo internalizaç3o, quanto o termo convers3o. Mas, com o passar do tempo, parece optar pelo termo convers3o como a melhor forma de explicar o modo como as relaç3es sociais se tornam funç3es internas. Concordamos com Pino (2005), quando argumenta que o termo internalizaç3o cria uma dualidade entre exterior e interior como duas realidades distintas, nos afastando da ideia de que há uma transformaç3o entre um plano e outro. Apesar de Vigostki não ter explicitado o sentido do termo convers3o, aqui adotamos a perspectiva de Pino, para quem a convers3o melhor destaca a quest3o da significaç3o das funç3es sociais e seu caráter móvel na constituiç3o do sujeito.

O autor (PINO, 2005) considera que as relaç3es sociais não se convertem por si mesmas, mas de acordo com as funç3es que essas relaç3es estabelecem naquele contexto e que os sujeitos desempenham para que estas possam desenvolver-se, convertendo-se em modos complexos de comportamento. O simples agrupamento de pessoas não se constitui como relaç3o social pois, para isso, é necessário que o sujeito assuma a posiç3o que lhe cabe frente ao outro.

Entretanto, o entendimento do processo de mediação semiótica pode ser ainda mais aprofundado quando compreendemos a perspectiva teórica bakhtiniana. No pensamento desse autor, conforme já vimos, o caráter sócio-ideológico dos signos é a matéria-prima da consciência. Conforme Bakhtin,

A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e sua situação precisos, uma orientação no sentido da evolução (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p. 97).

Com base nessa perspectiva, não só o enunciado em si é considerado material semiótico, mas também e sobretudo em sua exterioridade histórico-ideológica. Tanto é que Bakhtin (Volochninov) (2010, p.95) explica que “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Tanto Vigotski quanto Bakhtin consideram a linguagem constitutiva das experiências humanas, bem como atribuem aos signos um papel central no desenvolvimento cultural e histórico do ser humano. No desenvolvimento de formas complexas de comportamento, é o grupo cultural em cujo interior o sujeito se desenvolve que vai lhe fornecer o universo de significados que ordena o real em categorias, ou conceitos, nomeados pela palavra. Os atributos necessários para definir um conceito estão no real, mas também na relação entre os significados dados pelo grupo social. Conforme Bakhtin (Volochninov),

A atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada [...] Uma vez materializada a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: elas põem-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. Essa ação reversível da expressão bem formada sobre a atividade mental tem uma importância enorme, que deve ser sempre considerada. Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p 1220)

Como estamos vendo, o signo para esses dois autores é considerado fator crucial no desenvolvimento do ser humano e na relação entre os seres humanos. A consciência é estabelecida no social por meio de atividades semióticas, mediatizadas pela linguagem. O homem consigo mesmo e o homem com o outro é constituído nessa relação (Freitas, 2005). Portanto, como elementos mediadores são os signos a melhor forma de investigarmos a consciência humana e as formas de desenvolvimento da criança. É o material semiótico que vem do concreto e do histórico que dá a orientação para compreendermos como as crianças adquirem as funções complexas de comportamento.

O domínio semiótico estabelece, pois, uma relação direta com os modos de existência estabelecidos nas instâncias cultural e histórica. Bakhtin (Volochínov), referindo-se ao signo, afirma que

É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral. Cada signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p.33, grifos do autor).

Portanto, a mediação semiótica pode ser compreendida com base na ideia de que a consciência não se constitui no vazio, mas com a presença constante e marcante de várias vozes (signos), estas que são fragmentos da realidade social em que o sujeito vive. Por outro lado,

também podemos observar que a dimensão da linguagem (constituída de signos) é ao mesmo tempo o modo de existência e instrumento dessa interação. Na próxima seção vamos aprofundar as relações entre pensamento e linguagem, buscando compreender de que forma elas podem aparecer em um ambiente de escolarização, especialmente no que se refere à aquisição da escrita.

2.3 PENSAMENTO E LINGUAGEM: SENTIDO E SIGNIFICADO PARA A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

No final de sua vida, Vigotski aprofundou seus estudos em torno das relações existentes entre consciência e linguagem, entre cujos resultados destacamos “Pensamento e Palavra”, hoje publicado no Brasil como parte da obra *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (VIGOTSKI, 2000a). Para ele, as relações entre pensamento e palavra ocorrem no processo de desenvolvimento histórico do homem (VIGOTSKI, 2000a). Afirma o autor: “O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Esta [a palavra] surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2000a, p. 396). Por considerar a inter-relação entre pensamento e linguagem, Vigotski busca investigar essas duas dimensões em sua totalidade, como unidade complexa e não como elementos autônomos. Contrapondo-se às concepções mecanicistas sobre interação verbal segundo as quais a palavra é apenas um instrumento (algo “de fora”) para expressão de algo que já está “pronto” no pensamento (algo “de dentro”), Vigotski (2000a, p.412) afirma que “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2000a, p. 412).

Referindo-se especificamente à criança pequena, Vigotski (2000a) afirma que, para esta, até os cinco anos aproximadamente, pensar é lembrar, e os conteúdos de sentido com os quais constrói sua linguagem interna (formas de pensamento) são originários da ação, da percepção e da memória. Observa ainda que nessa idade, “para a criança, a palavra é parte do objeto, uma de suas propriedades [...] É isto que assegura uma referencialidade concreta na palavra da criança” (VIGOTSKI, 2000a, p. 420). Em razão disso, os aspectos sonoro e semântico de uma palavra ainda são uma unidade imediata, estreita e

indissolúvel. Para diferenciar esses aspectos da linguagem, a criança necessita tomar consciência da especificidade da natureza de um e de outro, ou seja, das diferenças entre o aspecto sonoro e o semântico.

Sobre a relação estrutural e funcional entre pensamento e palavra Vigotski assevera:

ao iniciar-se o desenvolvimento, na estrutura da palavra existe a sua referencialidade concreta exclusiva e, dentre as funções, existem apenas as funções indicativa e nominativa. O significado, independente da referencialidade concreta, e a significação, independente da indicação e da nomeação do objeto, surgem posteriormente [...] (VIGOTSKI, 2000a, p. 420).

O surgimento do significado e da significação, independentes das outras funções que surgem no início do processo de desenvolvimento da criança, como entende Vigotski, dá-se aproximadamente na idade escolar, pois nessa etapa soma-se à linguagem interna a capacidade de análise (abstração) e de síntese (generalização), todas sempre mediadas pela palavra. A linguagem interior é reestruturada, dando vazão a um fluxo de significados e possibilitando formações conceituais.

Neste ponto, é importante destacarmos o conceito de significado para Vigotski:

Encontramos no *significado* da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra [...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos [pensamento e linguagem]. Logo o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a palavra vista do seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo um fundamento para considerá-la como fenômeno do discurso [...] Generalização e significado da palavra são sinônimos [...] (VIGOTSKI, 2000a, p. 398, grifos do autor).

Com seus estudos, Vigotski introduziu várias inovações às teorias até então vigentes sobre pensamento e linguagem, mas a centralidade dessas inovações está na tese de que os significados das

palavras se modificam e se desenvolvem no decorrer do processo da ontogênese:

a descoberta da inconstância e mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática (VIGOTSKI, 2000a, p.399).

Luria (1986), um dos colaboradores de Vigotski, ocupou-se também da compreensão da relação entre “pensamento e linguagem”. Em algumas de suas conferências, Luria (1986) concorda com a perspectiva de Vigotski segundo a qual o conhecimento da palavra pela criança é processual, isto é, passa por várias funções: primeiramente a criança identifica a referencialidade concreta da palavra e, posteriormente, o significado e a significação. Diz Luria:

A estrutura fundamental da linguagem – a palavra – [...] inclui em sua composição pelo menos dois componentes fundamentais. O primeiro denominado referencial objetual, é compreendido como a função da palavra que consiste em designar o objeto, o traço, a ação ou a relação. O segundo [...] é o seu significado, compreendido por nós como a função de separação de determinados traços no objeto, sua generalização e a introdução do objeto em um determinado sistema de categorias (LURIA, 1986, p. 43).

Aprofundando essa ideia, o autor observou que o significado pode ter dois aspectos distintos, quando se trata da elaboração da linguagem pela criança. O primeiro aspecto seria o chamado desenvolvimento semântico do significado da palavra, quando a criança elabora as diferentes características de um objeto ou ação em sistemas de categorias, que ao longo do tempo não permanecem imutáveis. O segundo, chamado desenvolvimento sistêmico da palavra, quando o significado da palavra muda não só a estrutura semântica, mas a estrutura sistêmica psicológica (LURIA, 1986). A relação entre esses

dois aspectos ocorre dialeticamente, em constante movimento no processo de aquisição da linguagem pela criança.

Portanto, o domínio da linguagem e dos significados teria um impacto não só na organização das categorias de significação das palavras, mas também na organização psíquica do sujeito em relação ao mundo. Além disso, nenhum desses domínios mantém-se invariável ao longo do desenvolvimento do sujeito, dado que podem sofrer mudanças radicais. Para explicar o processo do desenvolvimento do significado, tomemos como exemplo o uso da palavra “gato”. A criança, quando pequena, pode ter um conjunto das experiências positivas ou negativas com gatos, ao mesmo tempo em que estabelece, com os adultos, mediações com o termo “gato”. Se as experiências com o animal forem positivas desenvolvendo assim, com o bichano, uma relação agradável e de afeto, ela atribui referências também positivas à palavra “gato”. Do contrário, se forem negativas as experiências, negativas também serão as referências ao termo. Assim, quando a criança inicia sua escolaridade, a palavra “gato” já possui um campo semântico, com significados possíveis: gato tem quatro patas, gato mia, gato fica dentro de casa, etc. Para o adulto (ou para essa mesma criança quando em outra fase do seu desenvolvimento), o significado de “gato” pode vir a assinalar outras significações, como ser vivo, animal doméstico, mamífero (um animal diferenciado em relação a outros animais). Os enlaces semânticos que no início são imediatos (advindos das experiências particulares cotidianas), adquirem enlaces situacionais (significados elaborados com base nas experiências cotidianas) e por fim enlaces conceituais (significados elaborados com base em níveis mais elaborados de generalização e abstração), mostrando-se, cada qual, em permanente movimento⁴. Nesse campo ampliado de experiências sociocognitivas, a organização psíquica do sujeito vai se modificando com a intermediação da linguagem em suas diferentes formas em cada um desses movimentos.

É também com base na tese da não invariabilidade do significado que o conceito de sentido é explicitado por Vigotski (2000a), mais precisamente, para reiterar as particularidades do desenvolvimento da linguagem interior. Vigotski (2000a), inspirado na definição do psicólogo francês Frederic Paulham sobre a relação entre significado e sentido, conceitua este último da seguinte forma:

⁴ Retomaremos a questão do desenvolvimento conceitual no próximo capítulo, que trata do desenvolvimento de aprendizagem.

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKI, 2000a, p. 465).

Teóricos partidários da corrente histórico-cultural do desenvolvimento humano advogam que o sentido é acontecimento semântico particular (do sujeito), ao contrário do significado que é resultado da generalização da palavra em diversos campos semânticos (do histórico e do social). A par dessa diferenciação, tanto o sentido quanto o significado são concebidos como constituídos pela mediação semiótica nas relações sociais partilhadas.

Ressalta-se, no entanto, que somente o sentido permite a emergência de processos de singularização (na organização psíquica individual do sujeito, ou seja, na linguagem interior), evidentemente por meio da linguagem e em contextos interacionais (social e historicamente situados). Por essa razão, Vigotski entende que “em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (VIGOTSKI, 2000a, p. 465).

Luria (1986), por sua vez, avaliando as afirmações de Vigotski, aproxima-se deste ao entender por sentido “o significado individual da palavra, separado destes sistemas objetivos de enlaces; este [*o significado*] está composto por aqueles enlaces que tem relação com o momento e a situação dados” (LURIA, 1986, p. 45, grifos nossos).

Com base nas defesas de ambos os autores (Vigotski e Luria), apresentadas até aqui, podemos considerar que na etapa inicial da escolarização a criança está em pleno desenvolvimento da compreensão das relações entre significados e sentidos. Complementando a síntese, podemos afirmar que a forma de pensar ou interpretar o mundo feita pela criança é diferente da do adulto, ainda que convivendo, ambos, em um mesmo contexto sócio-interacional.

Em Vigotski (2000a) encontramos indícios do que é o sentido e o significado para e no desenvolvimento da criança, observando as

relações entre pensamento e palavra, entre linguagem verbal e consciência. Seguindo esse entendimento, podemos considerar que o texto da criança em fase escolar poderá se constituir em um evento de análise importante sobre sentidos e significados produzidos pelas crianças dos anos iniciais quando estas estão em aprendizagem institucional escolar. Portanto, pensar sobre coisas e seres no mundo pelas palavras que lhe (à criança) dão sentidos, poderá se constituir em um evento de análise, igualmente importante, para a compreensão do ato da criança de pensar o mundo e o lugar do homem no mundo.

2.4 LINGUAGEM E ENUNCIADO CONCRETO: SENTIDO E SIGNIFICADO PARA BAKHTIN

Assim como na perspectiva histórico-cultural, para Bakhtin e seu Círculo⁵ a linguagem humana ocupa papel central na compreensão do homem social. Advoga-se, portanto, por essa linha de pensamento, que a linguagem é processo de interação *eu x outro*; produto, portanto, de relações sociais. O acontecimento discursivo é uma realidade dialógica e “O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas” (BAKHTIN, 2011b, p.319). Sustentado nesse pressuposto, Bakhtin (2011b, p.308) afirma que só o texto poderá ser o ponto de partida para o estudo da especificidade dos pensamentos, sentidos e significados do homem (dos homens). Diz textualmente o autor: “O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.)” (BAKHTIN, 2011b, p. 312).

Para dar sustentação à concepção de linguagem como interação, Bakhtin parte do estudo das correntes linguísticas que dominavam o cenário filosófico-linguístico à época. Assim, na segunda parte da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, intitulada *Para uma Filosofia Marxista da Linguagem*, Bakhtin (Volochínov) (2010) aborda duas orientações do pensamento filosófico-linguístico predominantes nos finais do século XIX e início século XX, denominando-as de

⁵ No início do século XX, o grupo conhecido posteriormente como “Círculo de Bakhtin” era formado por intelectuais de variada formação e atuação profissional, que mantinham em comum o interesse pela filosofia e pela linguagem.

subjetivismo idealista e objetivismo abstrato. Formulando críticas a essas correntes, Bakhtin apresenta sua tese de que a linguagem é um fenômeno social: “A interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 p. 123).

Para Bakhtin (Volochnov) (2010), a primeira orientação, o subjetivismo idealista, compreende a linguagem como um processo criativo ininterrupto de construção, materializado em atos individuais de fala. De acordo com essa perspectiva, a criação linguística se equipara à criação artística e, por isso, o sistema estável da língua serve somente como instrumento para ser usado pelo indivíduo na atividade prática. O psiquismo, portanto, deve ser a base de estudo do filósofo da linguagem.

Já para a segunda orientação nominada como objetivismo abstrato, a língua é um sistema fechado, estável e imutável de signos linguísticos. Assim, de acordo com essa orientação, os valores ideológicos nada têm a ver com o fato linguístico. As mudanças ocorridas, ao longo do tempo, com o uso da língua são meras modificações em um sistema, sem considerar o ato dos sujeitos na produção desse sistema linguístico (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010). Desse modo, para conhecer a língua é necessário conhecer o sistema linguístico, independentemente da consciência do indivíduo que a utiliza.

Nas duas orientações analisadas por Bakhtin (Volochnov) (2010), a crítica do autor recai sobre a ausência de fatores sociais, históricos e ideológicos na explicitação do fenômeno que é a linguagem. Na primeira, por exemplo, a instância individual possui primazia sobre o social, desconsiderando o aspecto constituinte que o sistema linguístico tem sobre a consciência do indivíduo. A respeito da palavra como criação individual, Bakhtin afirma:

Se [...] considerarmos, não o ato físico da materialização do som, mas a materialização da palavra como signo, então a questão da propriedade tornar-se-á bem mais complexa. Deixando de lado o fato de que a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p. 117).

O subjetivismo idealista considera o valor ideológico das palavras como presente no sistema linguístico, mas erra quando aponta o psiquismo individual como a fonte da ideologia da palavra. Ao fazer isso, essa corrente do pensamento torna o enunciado um ato monológico, subjugando a natureza social da realidade da língua.

Sobre o objetivismo abstrato, Bakhtin (Volochínov) (2010) assevera que por tal orientação também se compreende a linguagem como enunciação monológica. Segundo o autor, nos fundamentos teóricos dessa corrente estão premissas mecanicistas e racionalistas da língua. Do ponto de vista dessa orientação, não se poderia falar de uma criação da língua pelo sujeito falante e social, pois o indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema pronto e acabado, e qualquer mudança no interior desse sistema ultrapassa os limites da consciência individual desse indivíduo. Vejamos a crítica de Bakhtin (Volochínov) a esse respeito:

O objetivismo abstrato como vimos, não sabe ligar a existência da língua na sua abstrata dimensão sincrônica com sua evolução. Para a consciência do locutor, a língua existe como um sistema de formas sujeitas a normas; e só para o historiador é que ela existe como processo evolutivo. O que exclui a possibilidade de associação ativa da consciência do locutor como processo de evolução histórica. Torna-se assim impossível a conjunção dialética entre necessidade e liberdade e até, por assim dizer, responsabilidade linguística (BAKHTIN(VOLOCHÍNOV), 2010, p. 112).

Sobre as críticas tanto ao subjetivismo idealista quanto ao objetivismo abstrato, Bakhtin constrói sua própria concepção de linguagem, entendendo-a como um fenômeno enunciativo, já delineando algumas premissas que acompanham o desenvolvimento de outros conceitos analisados pelo Círculo. Uma dessas premissas ressalta a realidade concreta do enunciado. Afirma autor: “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior a estrutura da enunciação*” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p. 117, grifos do autor).

Segundo Souza (2002) referindo-se ao Círculo, é com base na concepção da linguagem como enunciado concreto, realidade material

de linguagem, que podemos conceber a criatividade linguística, e o uso das palavras, frases, sentenças e orações, como criatividade sociológica e dialógica realizada na interação verbal, ou seja, na dimensão do diálogo entre os falantes ou escritores de uma determinada comunidade linguística. Para Souza (2002), o enunciado concreto é aquele que “[...]tem um autor e um interlocutor, ou seja, que é uma unidade da comunicação verbal” (SOUZA, 2002, p. 67).

Como vemos, as relações dialógicas de linguagem não podem ser compreendidas apenas pelo sistema da língua, mas na e pela relação *eu x outro*. Assim sendo, “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, (VOLOCHÍNOV), 2010, 117).

Segundo ainda Bakhtin (Volochínov) (2010), as relações dialógicas que definem o acontecimento da linguagem são relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados produzidos na interação verbal. O enunciado é dirigido, necessariamente, ao outro, a um destinatário. Por exemplo, uma criança que recebe um texto informativo sobre animais mamíferos, no contexto escolar, não está dialogando diretamente com o autor, mas pela materialidade linguística produzida por ele – e mediada pela linguagem do professor – que a auxilia na compreensão do que é dito. Cada enunciado integra e completa a cadeia de comunicação como uma resposta a enunciados anteriores e como uma antecipação na formação dos enunciados que o sucedem. Por isso, para Bakhtin, “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2011b, p. 296).

A fim de definirmos, pela ótica bakhtiniana, a questão das relações de sentido envolvidas na dinâmica dialógica da linguagem, tomaremos como referência a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, especialmente o capítulo intitulado *Tema e Significação na Língua*. Para Bakhtin (Volochínov) (2010), a significação diz respeito aos “elementos da enunciação que são *reiteráveis e idênticos* cada vez que são repetidos” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p. 134, grifos do autor). A significação do enunciado é tomada como a capacidade potencial de construir sentido por meio da utilização dos signos e das formas gramaticais da língua. Já o sentido do enunciado é o seu tema. Nas palavras de Bakhtin (Volochínov),

o tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não-verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p.133-134).

Um tema é determinado pela significação e também pelas situações extraverbais, como nos esclarece Bakhtin (Volochínov) (2010). No que tange a uma investigação da significação de uma palavra, esta pode levar, segundo Bakhtin (Volochínov) (2010), a duas direções distintas: à investigação do tema, que abrangeria a significação contextual de certa palavra em determinadas condições de enunciação; ou à investigação da significação, que trataria da significação da palavra no sistema lingüístico, correspondendo à investigação da palavra dicionarizada. No entanto, uma observação torna-se fundamental: ainda que tema e significação possam ser diferenciados, esses elementos estão intrinsecamente relacionados pois,

é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa. Além disso, é impossível designar a significação de uma palavra isolada (...) sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem constituir uma enunciação, um “exemplo”. Por outro lado, o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia, em suma, o seu sentido (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p. 134).

O sentido ou tema é construído na compreensão ativa e responsiva dos interlocutores. O sentido do enunciado não está no

indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores; é o efeito da interação entre locutores (o que profere a palavra e aquele que reage diante da palavra proferida), produzido por meio de signos linguísticos. A relação entre tema (sentido) e significação é assim explicitada por Bakhtin (Volochínov):

O tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo* que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento de evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema* (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p. 134).

Com base nessa compreensão de linguagem como enunciado concreto, interessa-nos ingressar no debate a respeito da teoria dos gêneros de discurso, desenvolvida pelo Círculo, mais especificamente no que se refere às esferas sociais.

2.5 AS ESFERAS SOCIAIS E A TEORIA DOS GÊNEROS DO DISCURSO: IMPLICAÇÕES PARA UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE ESCRITA

Neste trabalho nos propomos a discutir o discurso escrito pelo que lhe é próprio como conhecimento humano e sua relação com outros discursos como o das ciências no campo do ensino (relação entre ensino da escrita e o discurso científico na escola). Para esta reflexão, valem-nos, como nas demais aqui levadas a efeito, de estudos de Bakhtin e demais autores do seu Círculo. Destacamos, então, um conceito caro a Bakhtin (2011b) que é o de esfera social, o qual nos poderá auxiliar na compreensão de como o discurso nominado como científico e a aprendizagem da escrita na esfera escolar valoram sentidos sobre a compreensão do sujeito-criança no encontro de campos da cultura humana, ou seja, a ciência, a arte e a vida.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de

enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2011b, 261).

A noção de esfera é concebida como um nível específico de domínio linguístico, delimitado pelos tipos de signos, sem desconsiderar a influência socioeconômica e as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera da atividade humana, como a arte, a ciência, a religião, etc. Afirmo Bakhtin (Volochínov):

No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. *É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral* (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 2010, p. 33, grifos do autor).

Mesmo pertencendo todos os enunciados à esfera ideológica, dado seu caráter semiótico, há um vínculo entre a construção do enunciado, produto da interação verbal entre locutores, e a situação social, que corresponde a um tipo específico de intercâmbio comunicativo social: religioso, artístico, escolar, científico, da vida cotidiana etc. Aos diferentes tipos de intercâmbio social correspondem diferentes tipos de enunciados e as condições sociais de produção linguística na atividade humana vão estabilizando tipos de enunciados, mas como atividade humana, essa estabilidade é relativa. Para Bakhtin (2011b),

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela

seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da 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, 2011b, p. 261-262, grifos do autor).

À medida que se complexifica determinado campo, conforme a variedade da atividade humana, os gêneros se diversificam (BAKHTIN, 2011b). As condições específicas e as finalidades de determinando campo da comunicação são, sobretudo, sócio-ideológicos, fazendo com que os gêneros de discurso sejam tipos relativamente estáveis de comunicação humana.

Cada esfera possui suas possibilidades de produção de gêneros do discurso e não podemos desejar encontrar o que é próprio de uma esfera, em outra; podemos, isso sim, reconhecer em certas produções escritas de uma esfera, elementos de outra (e vice-versa). Bakhtin (2011b) afirma, conforme apontamos, que o estilo pode ser entendido como a seleção dos recursos linguísticos com base nas possibilidades da língua. Fiad (2007), utilizando-se dessa afirmação, ressalta que o estilo – forma individual pela qual o sujeito constrói o enunciado - não pode estudado independente do gênero do discurso ao qual ele está vinculado. E, de forma mais complexa, aos gêneros pertencentes a uma determinada esfera da atividade humana. Sendo assim, ao pensar o texto individual ou a fala de um aluno, em um contexto em que circulam enunciados da esfera escolar e da esfera da ciência, podemos afirmar que “tanto a escolha dos gêneros como a escolha do estilo do enunciado (ou seja, os recursos linguísticos) são decorrentes da assunção de que cada enunciado tem autor e destinatário” (FIAD, 2007, p. 157).

Assinala Bakhtin (2011b):

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas

condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva [...] (BAKHTIN, 2011b, p. 266).

O uso de determinados recursos linguísticos pelo sujeito em seus enunciados orais e escritos só é possível na relação de interlocução com os participantes da comunidade discursiva. Reafirmando Bakhtin (2011b), ressaltamos que os recursos (gramaticais, lexicais, coesivos) utilizados para a escrita, em especial, são elementos da unidade gênero do discurso. Gênero do discurso sendo compreendido como construção sócio-histórica das atividades humanas, em suas esferas específicas. O enunciado só pode ser compreendido nas relações dialógicas em que ele foi produzido. Quando estabelecidos socialmente, devido a sua utilização em situações de interação, os enunciados passam a influenciar o uso dos gêneros discursivos a serem proferidos, que utilizam recursos da língua para comporem um estilo. Conforme afirma Bakhtin, “A concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso guia-nos no processo do nosso discurso. [...]. Os gêneros escolhidos nos sugerem os tipos e seus vínculos composicionais” (BAKHTIN, 2011b, p. 286).

Souza (2002), interpretando o Círculo, considera que o conceito de gênero interage também com o problema da consciência, pois é por meio dos gêneros discursivos (modelos ideológicos) que o sujeito percebe e conceitua a realidade. Para fundamentar sua argumentação, o autor cita Bakhtin: “são as formas do enunciado e não as formas da língua que têm o papel mais importante na consciência e na compreensão da realidade” (BAKHTIN, 1991, apud SOUZA, 2002, p. 99). Souza (2002) segue afirmando que, para o Círculo, os gêneros do discurso e a língua materna são anteriores à aquisição dos recursos linguísticos da língua padrão – seja ela qual língua for – “compreendendo a gramática como fruto do pensamento abstrato” (SOUZA, 2002, p. 107). Nas palavras de Bakhtin, “a língua materna

[...] não apreendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam[...]" (BAKHTIN, 1991, apud SOUZA, 2002, p. 107).

A consciência do indivíduo é uma consciência com dimensão coletiva, formada, sobretudo, sobre os signos ideológicos do enunciado concreto, existentes em cada gênero de discurso, no processo de uso social da linguagem. Essas ideias nos apontam um caminho em que os movimentos da língua (enunciados concretos), em seu uso social, insinuam-se, a todo tempo, naquilo que é o uso da língua na consciência do sujeito. Da mesma forma, o que é próprio da consciência do sujeito se insinua nos gêneros utilizados por ele na constituição dialógica do seu enunciado concreto. Tais movimentos da língua, perpassam pela consciência do sujeito no decorrer do processo de aquisição da língua materna, em que o eixo é o enunciado concreto e os gêneros dele derivados, em cada comunidade discursiva. Faraco (2001b), refletindo sobre os estudos de Bakhtin, afirma que para este último

a consciência individual se constrói na interação e o mundo da cultura tem primazia sobre a consciência individual, a qual é entendida como tendo uma realidade semiótica constituída dialogicamente (porque o signo é, antes de tudo, social) e se manifestando semioticamente, isto é, produzindo o texto e o fazendo no contexto da dinâmica histórica da comunicação num duplo movimento: como réplica ao já-dito e também como condicionante da réplica ainda não-dita, mas solicitada e prevista, já que Bakhtin entende o mundo da cultura como um grande e infinito diálogo (FARACO, 2001b, p. 32).

Colocando essa última afirmação em diálogo com a teoria de Vigotski (2000a), a respeito da relação pensamento e linguagem, vemos que a manifestação semiótica (por signos) também é a base para transformação e reestruturação do pensamento ao longo do desenvolvimento da criança. Vigotski não chega a utilizar o termo “consciência”, nessa etapa de sua obra, mas prefere investigar os movimentos da linguagem interior (VIGOTSKI, 2000a). Mesmo assim, acreditamos que os autores aproximam-se quando destacam o papel da linguagem – como signo ideológico, cultural e histórico – na

compreensão da realidade concreta. Vigotski (2000a) afirma que a palavra é o microcosmo da consciência humana, e que situação social dos participantes de uma relação de linguagem interfere na atividade mental, no pensamento.

Como afirma Bakhtin (Volochínov) (2010, p. 117), “O grau de consciência, de acabamento verbal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social. ”. Pela palavra podemos compreender como se dá o movimento dialético da atividade mental existente entre pensamento (consciência) e uso social da linguagem e igualmente por via da orientação social concebemos as formas de pensamento que constituem o nosso discurso interior. Como vimos, Vigotski (2000a) preocupa-se em determinar as diferentes formas de pensamento da criança ao longo de seu desenvolvimento e alinha-se com Bakhtin (Volochínov) (2010) na tentativa de compreender como o uso social da linguagem (oral e escrita) influencia e modifica as formas do pensamento, da consciência humana.

Bakhtin (2011b), sobre a relação dos gêneros com o sujeito expressivo e falante, esclarece:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais 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, 2011b, p. 285).

Bakhtin (2011b), para dar conta do problema dos gêneros do discurso, distingue os gêneros primários e os gêneros secundários. Os gêneros primários são formulados na relação imediata das situações sócio-interacionais produzidas no cotidiano; os gêneros secundários são formulados em situações de comunicação cultural mais complexas (como nas esferas científica, artística, jurídica, entre outras). É o caso, por exemplo, dos gêneros científicos, que incorporam diversos gêneros de caráter primário. Estes, quando se tornam elementos de um gênero científico específico, adaptam-se dentro dele, como acontecimentos da esfera da ciência e não como intercâmbio comunicativo social específico da esfera da vida cotidiana. Podemos então afirmar que os gêneros secundários, em seu processo de formação, incorporam e reelaboram os gêneros primários (BAKHTIN, 2011b). Quando se integram aos secundários, os gêneros primários perdem o vínculo com

a realidade concreta (do cotidiano da vida). Há entre gêneros primários e secundários constante relação, estabelecendo influência muito forte sobre o próprio funcionamento dos gêneros primários.

Essa diferenciação entre gêneros primários e secundários está ligada à relação entre linguagem e ideologia (RODRIGUES, 2001). Bakhtin (Volochínov) (2010) argumenta que os sistemas ideológicos (a ciência, a arte, a religião, etc.), advindos do desenvolvimento econômico e social, surgem e se cristalizam gradualmente com base na ideologia do cotidiano e, uma vez estabilizados, como retorno, influenciam e dão o tom a essa ideologia do cotidiano. Em contrapartida, os produtos ideológicos dos sistemas especializados necessitam, para sua existência, da relação constitutiva com a ideologia do cotidiano. Bakhtin (Volochínov) (2010) assevera que

esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a idéia cognitiva se não submetidas a uma avaliação crítica viva. Ora, essa avaliação crítica, que é a única razão de ser de toda produção ideológica, opera-se na língua da ideologia do cotidiano. Esta coloca a obra numa situação social determinada. A obra estabelece assim vínculos com o conteúdo total da consciência que lhe é contemporânea (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p. 123).

De acordo com o conceito de esfera social de Bakhtin (2011b; 2010), podemos afirmar que, numa pesquisa acerca da constituição dos enunciados, são necessários tanto a observação da natureza verbal (linguística) comum dos enunciados quanto um estudo histórico da formação dos gêneros, e de seus produtos ideológicos, segundo as diferentes esferas da atividade humana, pois cada uma possui e reconhece seus próprios gêneros.

2.6 A QUESTÃO DOS GÊNEROS NA RELAÇÃO ESFERA ESCOLAR E ESFERA DA CIÊNCIA

Nos últimos anos, sobretudo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997;1998), avolumaram-se as pesquisas em torno do conceito de gêneros e as práticas de

linguagem na sala de aula. De acordo com Rojo (2004), as orientações presentes nesses documentos passam a enfatizar o ensino dos gêneros e a valorização dos contextos de uso e circulação dos textos, como pode ser observado neste trecho dos PCN para os anos iniciais:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. [...] Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Bortolotto (2006), em sua análise a respeito das práticas de linguagem na escola e fora dela, sustenta que quando uma pessoa participa como estudante de uma instituição escolar, por ela começa o seu acesso formal, sistematizado (legitimado) aos conhecimentos sociais da linguagem, mediante práticas discursivas específicas de sala de aula, ou seja, de um discurso pedagógico (BORTOLOTTI, 2006). A aula se torna um acontecimento discursivo, na qual constituem-se enunciados e gêneros próprios dessa esfera da atividade humana, na interlocução dialógica entre professor, aluno e conhecimento (objeto de ensino e aprendizagem).

Na situação social da aula, circulam enunciados (orais e escritos) que são dados pelo objeto do conhecimento de que se está tratando, mediados pelo discurso da didática e da pedagogia, bem como enunciados proferidos pelas crianças e professores em situações de aprendizagem. Esses enunciados, em suas diversas nuances e especificidades, estruturam a construção composicional dos gêneros do discurso pedagógico que, como sabemos, são relativamente estáveis. Nas palavras de Bakhtin (2011b, p. 283),

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los

pela primeira vez a cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2011b, p. 283).

Neste trabalho, nos interessa avançar no debate a respeito do discurso da ciência na esfera escolar e dos gêneros a ele relacionados. Dessa forma, torna-se relevante retomarmos a discussão do texto *Palavra na Vida e Palavra na Poesia: introdução ao problema da poética sociológica* (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2011a). Ao analisar alguns aspectos do enunciado, Bakhtin (Volochínov) esclarece que o discurso da vida, ao qual se filiam os gêneros primários, é caracterizado pela existência de situações extraverbais no contexto de interação linguística. Para Bakhtin (Volochínov) (2011a), o contexto extraverbal de um enunciado se caracteriza por:

1) Um *horizonte espacial compartilhado* por ambos os falantes (a unidade do visível); 2) *o conhecimento e a compreensão comum da situação*, igualmente compartilhado pelos dois e, finalmente, 3) *a valoração compartilhada* pelos dois, desta situação. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2011a, p. 156, grifos do autor).

O enunciado do discurso da vida se apoia diretamente no conjunto de acontecimentos compartilhado pelos falantes, não só na unidade do visível, mas na valoração ideológica também por eles compartilhada. Assim sendo, Bakhtin (Volochínov) (2011a) sustenta que a situação extraverbal do enunciado é parte integrante de sua composição semântica. O autor defende que o contexto extraverbal, quando se torna repetível, torna-se subentendido. Em suas palavras, “À medida que se amplia o horizonte geral e do grupo social que lhe corresponde, os aspectos subentendidos se tornam cada vez mais constantes” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2011a, p. 158).

Ao questionar a diferença entre um enunciado verbal-artístico e um enunciado cotidiano, Bakhtin (Volochínov) argumenta que no primeiro não se encontra a mesma dependência do contexto extraverbal, como se encontra no segundo. Conforme o autor, muitas coisas que, na vida, ficam fora do cenário do enunciado (os subentendidos, como entonação e gesto), no enunciado verbal escrito devem encontrar um representante verbal. Nas escolhas do autor para encontrar a palavra que represente um acontecimento da vida no

enunciado artístico-verbal, a obra poética deve estar, nas palavras de Bakhtin “[...] envolvida e *entretecida* com o contexto na enunciação da vida ” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2011a, p. 167, grifos do autor). Nesse ponto de seu texto, Bakhtin (Volochninov) afirma que “A ciência até certo ponto se aproxima deste limite – uma definição científica possui um mínimo de subtendidos – porém, poder-se-ia demonstrar que tampouco a ciência pode prescindir dos subtendidos ” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2011a, p. 167).

A argumentação do autor em torno do contexto extraverbal nos enunciados artístico-verbais pode se aproximar do debate a respeito dos enunciados da esfera da ciência, em especial. Na visão de Bakhtin (Volochninov) (2011a), a ciência apresenta em sua trama de enunciados uma relação com o enunciado cotidiano, do contrário, não resultaria em um enunciado compreensível ao ouvinte/leitor. Os valores determinam a seleção de palavras pelo autor e a percepção dessa seleção pelo ouvinte/leitor (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2011a). Mesmo a ciência possuindo um mínimo de subtendidos, sua caracterização é de um discurso complexo, historicamente organizado e com valorações ideológicas muito próprias.

Com suas peculiaridades, o discurso da ciência constitui-se enunciado concreto, e os temas (sentidos) produzidos explicitam a natureza dialógica da linguagem e colocam em cena um processo de comunicação viva. Sobre isso, Bakhtin afirma que

Por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica ou filosófica, por exemplo), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também, uma resposta ao que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão [...] O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas* e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo do enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2011b, p. 298, grifos do autor).

A ciência, como esfera social da atividade humana, é produzida na interação entre os sujeitos na linguagem, com modos e pressupostos particulares de organização, que são refletidos nas formas

de expressão verbal, ou seja, nos enunciados e nos gêneros que nessa esfera vão sendo produzidos. Cabe observar que, para Bakhtin (2011b), as ciências naturais diferem das ciências sociais, tendo em vista que as primeiras se concentram em um objeto e as segundas no homem como ser expressivo e falante. Entretanto, a produção da ciência, como tantas outras produções humanas, conforme afirmou Bakhtin (2011b), não deixa de ser um movimento dialógico dos enunciados produzidos pelos sujeitos em interlocução. Assim sendo, o discurso da ciência é somente uma das formas de produzir enunciados e sentidos – a respeito dos objetos do conhecimento – na interação social.

No acontecimento da aula, e dos enunciados concretos produzidos na esfera escolar – compreendendo os gêneros pertencentes à pedagogia, didática, etc. - ocorre a interação social, com suas matizes dialógicas, entre o objeto do conhecimento (discurso da ciência) e os sujeitos envolvidos (professores e alunos). Mais adiante em nosso texto, pretendemos discorrer sobre os gêneros diversos que abarcam o discurso da ciência, buscando focalizar aqueles que mais frequentemente aparecem na esfera escolar. O conhecimento dos diversos gêneros do discurso (orais e escritos) produzidos por alunos e professores na escola pode dar as pistas para a compreensão de como o conhecimento sobre a esfera da ciência circula na prática de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Em seguida, buscaremos debater um pouco mais a respeito dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como de alfabetização e letramento, como sendo elementos dos enunciados que circulam na esfera escolar, ou seja, do próprio discurso pedagógico.

3 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

3.1 DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A fim de analisarmos as possibilidades de ensino e aprendizagem do conhecimento científico na esfera escolar, tomando como base o trabalho com os textos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, torna-se necessário explicitar como concebemos o desenvolvimento e a aprendizagem da criança como ser social.

Para tornar mais clara a posição que adotamos neste trabalho a respeito do desenvolvimento do homem social, destacamos aqui teorias de Piaget e Vigotski, que nos últimos trinta anos têm sido postas tanto em diálogo como em confronto e se constituído em duas correntes de pensamento expressivas e com grande impacto no campo pedagógico. Sem desconsiderar as críticas que vêm sendo feitas, ora a um ora a outro autor, como também de um para outro autor, nos parece que ambos avançam no conhecimento sobre a infância pelas reflexões que trazem, em sua época, aos processos psicológicos e métodos de pesquisa voltados especialmente à compreensão do desenvolvimento infantil.

Partimos então da crítica de Vigotski⁶ às conclusões de Piaget a respeito do desenvolvimento da socialização da criança, especificamente em torno do estudo que esse último fez sobre “fala egocêntrica”. Vigotski (2000a) afirma que, para Piaget, a fala egocêntrica pode ser compreendida como o período em que a criança pequena fala sem um interlocutor; “dialoga” consigo mesma, especialmente em situações de brincadeira.

Resumidamente, e com base em Vigotski (2000a), podemos apontar que Piaget considerava a fala egocêntrica como uma fase de transição por que passa a criança rumo à linguagem socializada. Para Piaget, segundo ainda Vigotski, a linguagem egocêntrica não cumpriria um papel comunicativo, sendo um acompanhamento verbal da ação de sujeitos. Desse modo e pela própria natureza do desenvolvimento infantil, a primeira forma de a criança pensar seria uma forma autística

⁶ A crítica de Vigotski a Piaget pode ser lida em VIGOTSKI (2000a), págs.19-96.

de pensamento (VIGOTSKI, 2000a). E o autor continua a apresentar as ideias de Piaget:

A ideia fundante de toda a concepção piagetiana de desenvolvimento do pensamento e a fonte da determinação genética do egocentrismo infantil é a tese, tomada de empréstimo à psicanálise, segundo a qual a forma primária de pensamento, determinada pela própria natureza psicológica da criança, é a forma autística; já o pensamento realista é um produto tardio, uma espécie de produto imposto de fora à criança, pela coação longa e sistemática que o meio social circundante exerce sobre ela (VIGOTSKI, 2000a, p. 31-32).

De acordo com essa perspectiva, na direção do seu desenvolvimento, a criança partiria, então, de seus desejos e ilusões particulares, para interações com o outro (ser social), teria a fala egocêntrica como período de transição entre o autismo e a lógica. Assim, o movimento da criança seria da fala egocêntrica (fala autista) até o que chama de fala socializada, aquela em que a criança comunica, questiona, pergunta, critica. Quando alcançada a linguagem socializada, na concepção de Piaget, tanto o pensamento autístico quanto a fala egocêntrica estariam extintos (VIGOTSKI, 2000a).

Refutando os conceitos teóricos de Piaget, Vigotski argumenta que

do ponto de vista do desenvolvimento filogenético e ontogenético, o pensamento autístico não é de maneira nenhuma o primeiro degrau no desenvolvimento intelectual da criança e da humanidade. Não é, absolutamente, uma função primitiva, um ponto de partida de todo o processo de desenvolvimento, uma forma inicial e fundante de onde parte todo o restante (VIGOTSKI, 2000a, p. 37).

A concepção de que o pensamento egocêntrico é estágio primário de um processo de desenvolvimento da linguagem precisa, na opinião de Vigotski, ser revista e, por isso, ele apresenta sua própria tese a respeito do assunto. A fala egocêntrica, para Vigotski (2000a), seria uma forma de a criança elaborar as atividades simbólicas mediadas pelo social e organizá-las em uma estrutura lógica. O autor

considera que a fala egocêntrica não é apenas uma melodia que acompanha a ação, mas desempenha na ação um papel importante. Suas pesquisas e de seus colaboradores demonstraram que o coeficiente de linguagem egocêntrica aumentava em casos de situações-problema ou perturbações que as crianças enfrentavam (VIGOTSKI, 2000a). E conclui Vigotski que a fala egocêntrica da criança

está tão claramente relacionada a todo o processo de sua atividade, constitui com tanta evidência um ponto de reviravolta [...] das buscas de saída e da criação de um plano e de uma nova intenção que determinam todo o caminho posterior do comportamento [...] que seria simplesmente impossível adotá-la como um simples acompanhamento que não interfere no curso da melodia central, tomá-la como produto secundário do desempenho da criança (VIGOTSKI, 2000a, p. 55).

A linguagem egocêntrica surge em um ponto do desenvolvimento infantil, convertendo-se posteriormente em um instrumento (psicológico) do pensamento da criança. Tal linguagem, porém, não surge de uma vontade individual da criança, mas da relação que estabelece ao interagir com o outro, ou, no desenvolvimento de suas ações, ao efetuar mediações com o outro por meio da fala. Quando a palavra “se intromete” na ação, uma série de outras funções de comportamento são desencadeadas, para além dos movimentos perceptivos e sensorio-motores. Quando domina alguns sistemas simbólicos que permitem que a fala surja, esta não aparece simplesmente como uma função comunicativa, mas também tendo uma função reguladora da ação (VIGOTSKI, 2000a).

Sobre a questão da função reguladora da linguagem em relação à ação, Morato (1996) afirma que a perspectiva de Vigotski pode ser compreendida como práxis linguística, diferente da concepção piagetiana de linguagem autística, em virtude do papel atribuído por Vigotski à linguagem e à inteligência do homem. Nas palavras de Morato (1996), a ação reguladora da linguagem “não é uma substância, a força propulsora, nem mesmo uma função em si ou o produto de uma ação: pode-se entender a função reguladora como um dos aspectos da atividade estruturante da linguagem” (MORATO, 1996, p.66).

A extinção da fala egocêntrica defendida por Piaget também não segue o mesmo caminho proposto por Vigotski (2000a). Vigotski

considera que essa fala, na verdade, não se extingue, mas vai se transformando em formas de pensamento verbal, ou formas auxiliares de constituição do pensamento verbal, por volta dos sete a oito anos. Por ser uma função que se modifica ao longo do desenvolvimento da criança, até a vida adulta, esse acontecimento pode aparecer novamente em situações de resolução de problemas, como se esse tipo de linguagem ainda pudesse existir mesmo que de forma interna (pensamento).

A periodização da infância é apresentada na obra de Vygotski (1997) como uma forma de mapear os movimentos do processo de desenvolvimento infantil. Sua investigação em busca da compreensão dessas etapas levou-o a dividir ou distribuir os fatores de passagem entre as diversas idades das crianças, em uma crítica às teorias fundamentadas apenas em fatores orgânicos⁷. Ao contrário de Piaget, que estabeleceu a periodização com base em estágios que se sucedem em avanços lineares, Vygotski (1997) utiliza o termo crise, a fim de deixar claro que cada etapa do desenvolvimento nega as propriedades da anterior, mas, ao mesmo tempo, a anterior continua existindo dentro da etapa subsequente. A crise poderia ser considerada um indício de um movimento de virada qualitativa, sendo precedida por momentos de estabilidade.

O foco de Vygotski (1997) é dirigido a essas novas formações que despontam em cada etapa de desenvolvimento e ao modo de o sujeito relacionar-se com a cultura. Para cada período etário há um grupo de funções psicológicas que estão em desenvolvimento e que levarão à reestruturação das funções existentes para a formação de uma nova estrutura, todas estas sendo analisadas quanto à sua função peculiar e associadas às funções sociais.

Em cada uma das etapas, Vygotski (1997) sugere haver uma situação social como mote para o desenvolvimento, ou seja, fatores orgânicos e sociais formados de linhas centrais e acessórias que condicionam e estimulam o desenvolvimento. A estrutura da situação social formadora do desenvolvimento deve refletir-se na criança como um todo, isto é, como uma pessoa que se encontra engajada nas relações sociais com

⁷ No texto *El problema de la edad* (VYGOTSKI, 1997), o autor detalha sua crítica posicionando-se de modo contrário àquelas teorias que, apoiadas em fatores orgânicos, consideram, por exemplo, a questão da denteição como um fator identificador de estágios do desenvolvimento infantil.

outras pessoas; não apenas em termos de descrição de qualidades da criança, mas da interação da criança com seu ambiente:

La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual (VYGOTSKI, 1997, p.204).

A situação social do desenvolvimento não é, necessariamente, condição ou pré-requisito para uma próxima etapa, mas sim o núcleo para compreender as relações interfuncionais das crianças com o mundo simbólico. Dizendo de outra forma, para chegar ao entendimento de uma situação social do desenvolvimento é necessário entender o cenário onde o desenvolvimento ocorre, em que se tecem as teias dos signos e significações em cada etapa. Isso se torna pressuposto para compreender a criança não como ser receptor passivo de estímulos externos, mas partícipe do conjunto de ações e interesses material e historicamente motivados, situação que se reflete no período etário em que se encontra. Professora Vygotski (1997):

Vemos, por tanto, que las necesidades, inclinaciones e intereses son procesos integrales de mayor amplitud que cada reacción aislada. Una misma inclinación puede suscitar reacciones distintas y, por el contrario, a menudo intereses totalmente distintos encuentran la expresión y satisfacción en unas reacciones semejantes en su aspecto externo (VYGOTSKI, 1997, p. 10).

Para identificar as relações específicas existentes em cada situação social do desenvolvimento, Vygotski (1997) propõe o uso do conceito de linha central, ou atividade guia, a qual seria capaz de contribuir para o desenvolvimento das funções que conduzem à reorganização estrutural das funções psicológicas da criança em cada etapa. O autor identifica, por exemplo, o campo perceptivo como linha central de ação do bebê até o primeiro ano. Com seu engajamento no conjunto de ações humanas com e sobre a linguagem verbal, como base

para associações perceptivas do seu entorno social, a fala se impõe ao bebê como uma manifestação que contribui para o movimento de virada – uma crise – que modifica o papel do campo perceptivo, mas não o extingue completamente. Portanto,

Llamaremos líneas centrales de desarrollo de la edad dada a los procesos del desarrollo que se relacionan de manera más o menos inmediata con la nueva formación principal, mientras que todos los demás procesos parciales, así como los cambios que se producen en dicha edad recibirán el nombre de líneas accesorias de desarrollo. De por sí se entiende que los procesos que son líneas principales de desarrollo en una edad se convierten en líneas accesorias de desarrollo en la edad siguiente y viceversa, es decir, las líneas accesorias de desarrollo de una edad pasan a ser principales en otra, ya que se modifica su significado y peso específico en la estructura general del desarrollo, cambia su relación con la nueva formación central. En el paso de una etapa de edad a otra se reconstruye toda su estructura. Cada edad posee su propia estructura específica, única e irreplicable (VYGOSTKI, 1997, p. 203).

Nesse mesmo texto, ainda referindo-se às linhas centrais de desenvolvimento, Vigotski afirma haver uma organização identificada como propulsora das crises e entre estas situa os períodos de estabilidade em que as linhas centrais permanecem as mesmas, com pequenas modificações: crise pós-natal, no primeiro ano; crise do primeiro ano, primeira infância (1 a 3 anos); crise dos três anos, idade pré-escolar; crise dos sete anos idade escolar (8 a 12 anos), e crise da puberdade, dos dezessete anos. As idades ali indicadas vão para além da temporalidade e

É importante notar que estes períodos etários são compreendidos como material e historicamente construídos: historicamente porque as funções são construídas por meio da história das práticas humanas; e materialmente porque as funções são desenvolvidas como consequência de tarefas e interações com os outros (CHAIKLIN, 2011, p. 665).

Das reflexões de Vigotski (1997 em torno desses períodos, destacamos a que diz respeito à crise dos sete anos, pois se situa na etapa das crianças do segundo ano do ensino fundamental, grupo em relação ao qual, ocupamos posição social dupla: de professora e pesquisadora em uma turma específica. A criança nessa idade, comumente elabora a conversão da fala comunicativa e espontânea (da criança pequena), em discurso interno do pensamento verbalizado. O discurso interno, destacamos, não surge apenas nessa fase, mas torna-se consciente para a criança e começa a delinear-se como centro do seu psiquismo. Cresce, portanto, a diferenciação entre mundo interno e mundo externo, bem como a possibilidade de efetuar generalizações, tanto de temas das vivências subjetivas como das funções intelectuais e simbólicas. A criança é capaz de analisar suas vivências, seus estados subjetivos e de fazer projeções. Vygotski (1997) entende que este é um período de crise, pois são estabelecidas “lutas internas” relativas às escolhas que a criança pode tomar em relação às ações que podem ser efetivadas.

Considerando a reflexão efetuada nesta seção, podemos afirmar que, em direção oposta a correntes que acreditam processar-se o desenvolvimento de dentro para fora (do individual para o social), ou seja, que a criança está pronta e à espera de estímulos “corretos” que tragam à tona determinadas funções complexas de comportamento, os autores da perspectiva sócio-histórica defendem o movimento dialético do desenvolvimento entre o estado intra e o interpsicológico. Este é um pressuposto importante para as teorias do desenvolvimento que se ocupam com o campo educacional. Cada campo da cultura humana, a exemplo da escola, é impregnado de signos e significados. As crianças pertencentes a comunidades escolares tornam-se partícipes das relações sociais dessa e nessa esfera social. Portanto, instrumentos e símbolos construídos socialmente definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento das funções psicológicas superiores serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento desse público escolar, quando em processo de ensino e aprendizagem sistematizados, movimento que poderá contribuir para o desenvolvimento de cada uma das pessoas partícipes dessa esfera de atividade humana. Para Vigotski (2000a), “O movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual” (VIGOTSKI, 2000a, p. 67).

Neste trabalho, compreendemos a criança como ser social, que partilha experiências de diferentes naturezas com o outro (relação

dialógica) e, ao mesmo tempo, destacamos a linguagem como fenômeno que ocupa lugar de preponderância no processo de constituição do ser humano como ser social. Tanto para Bakhtin quanto para Vigotski, a linguagem não apenas é um meio pelo qual os signos circulam, mas também o elemento mediador entre a criança e o outro, entre a criança e o mundo que a cerca. Em última instância, o meio pelo qual a criança se situa no mundo.

Para compreender como se processa o desenvolvimento do conhecimento das crianças do segundo ano do ensino fundamental em situação escolar, avançaremos para o debate sobre aprendizagem, na escola e fora dela, na próxima seção.

3.2 RELAÇÃO APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA: ONTOGÊNESE DA FORMAÇÃO CONCEITUAL

O desenvolvimento humano, conforme já dissemos neste trabalho, configura-se na cena social em que o indivíduo, de forma ativa com o mundo simbólico, pela mediação semiótica, se relaciona com o outro. Em cada etapa da vida da criança, o caráter dessa relação social se modifica, reestruturando-se à medida que novos elementos simbólicos, apreendidos na convivência com o outro, são convertidos em funções psicológicas. Vigotskii (2010), sustentando-se nesses pressupostos, considera que “*aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história*” (VIGOTSKII, 2010, p. 109, grifos do autor).

O autor afirma, por conseguinte, que o processo de aprendizagem que se produz na escola tem características próprias e está situado em um universo social específico⁸. A relação aprendizagem e desenvolvimento, com base na teoria sócio-histórica, é apresentada em duas grandes teses nos estudos de Vigotski e seus colaboradores. De acordo com a primeira delas, a aprendizagem

⁸Vigotski e seus colaboradores dedicaram vários textos à educação e à formação dos professores em sua época. Tais textos ainda nos fornecem uma série de pressupostos válidos para analisar os movimentos de aprendizagem e desenvolvimento existentes na sala de aula. Aqui destacamos a segunda parte de “A formação social da mente”, intitulada “Implicações Educacionais” (VIGOTSKI, 1998) e o texto “Aprendizagem e Desenvolvimento na Idade Escolar” (VIGOTSKII, 2010).

precede o desenvolvimento (VIGOTSKI 1998, 2000a e VIGOTSKII, 2010), ou seja, a criança ao passar por situações de aprendizagem, especialmente a escolar, adquire a capacidade de criar estruturas de pensamento e linguagem de certo tipo mais complexo em relação àquelas situações que não são intencionalmente organizadas para a aprendizagem. Tais estruturas, defende o autor, são base para níveis mais altos de desenvolvimento, sendo esta a razão pela qual a aprendizagem precede o desenvolvimento. O autor sustenta que

As nossas investigações mostraram que, nesse período [*ao qual Vigotski chama período sensível*⁹] operamos com a natureza puramente social dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que surgem a partir do desenvolvimento cultural da criança cuja fonte são a colaboração e a aprendizagem (VIGOTSKI, 2000a, p. 335, grifos nossos).

Alicerçado nessa primeira tese, a da precedência da aprendizagem em relação ao desenvolvimento, Vigotski desenvolve a teoria das zonas de desenvolvimento. Diferentemente da situação social de desenvolvimento – zona interna e externa da criança ao desenvolver-se – essas zonas dizem respeito às relações entre os níveis de desenvolvimento da criança.

Porém, antes de seguirmos com nossas reflexões, cabe trazer o trabalho de Prestes (2013) que, ao analisar as diferentes traduções de Vigotski para o português, encontrou discrepâncias no que se refere às teorias das zonas do desenvolvimento. Esclarece Prestes que em “Formação Social da Mente” (VIGOTSKI, 1998), encontramos as ideias de zona de desenvolvimento real que engloba, na concepção de Vigotski tudo aquilo que a criança realiza de maneira autônoma e zona de desenvolvimento proximal que antecipa os desenvolvimentos possíveis que a criança conseguirá fazer acompanhada pela mediação do adulto na resolução de tarefas e problemas e, ainda, zona de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 1998). Prestes (2013) nos adverte que algumas traduções, entretanto, não levaram em conta o texto direto do russo, nem outras obras do autor, provocando equívocos teóricos especialmente no que diz respeito ao segundo conceito.

⁹ Vigotski (2000a) busca em pedagogos como Fortuni e Montessori a ideia de período sensível para incorporar aos seus estudos.

Segundo a autora, no Brasil, conhecemos esse conceito por diferentes nomenclaturas: zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento próximo ou zona de desenvolvimento imediato. Entretanto, para Prestes (2013),

Vale apenas destacar que nenhuma dessas opções acima se aproxima da ideia primordial desse conceito fundamental de Vigotski. Também é importante esclarecer e registrar que a mudança proposta de proximal, próximo ou imediato para iminente não é, como tem aparecido em algumas produções teóricas brasileiras mais recentes, apenas uma alteração de palavra, mas implica uma mudança importante para a compreensão do conceito que ainda hoje é alvo de debates e estudos no mundo inteiro. As palavras proximal, próximo ou imediato não transmitem a característica essencial do conceito que é a da possibilidade de desenvolvimento (PRESTES, 2013, p. 299).

Seguindo em sua linha de raciocínio, Prestes (2013) argumenta que uma leitura dos textos em russo levam a crer que para Vigotski a ideia de zona de desenvolvimento proximal seria a da distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. E ainda que

Nas buscas pela palavra que, no português, com mais veracidade reforçasse a ideia de possibilidade contida no conceito, chegou-se ao termo *Zona de Desenvolvimento Iminente*. Ou seja, [...], podemos afirmar que, ao realizarmos juntos uma tarefa, com uma criança ou um adolescente, ou adulto, há uma possibilidade de, em algum momento no futuro, ele fazer independentemente o que fazia com a nossa ajuda. Ou seja, aquilo que fazíamos juntos estará na *iminência* de fazerem de forma autônoma. A atividade coletiva colaborativa (com colegas ou outras pessoas) cria condições para essa possibilidade (PRESTES, 2013, p.299, grifos nossos).

Na tentativa de apurar o aprofundamento de nossas análises das produções das crianças, concordamos com as ideias de Prestes e tomamos o conceito de zona de desenvolvimento iminente como forma de identificar as possibilidades de desenvolvimento e intervenção do adulto ou dos pares em relação à criança.

No texto *Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância* (VIGOTSKI, 2000a, p. 241-394) Vigotski indica que “em períodos diferentes, as mesmas condições podem vir a ser neutras ou até mesmo exercer influência inversa sobre o curso do desenvolvimento. Os períodos sensíveis coincidem plenamente com aquilo que denominamos prazos ótimos de aprendizagem[...]” (VIGOTSKI, 2000a, p. 335). É exatamente a ideia de movimento existente no conceito de zonas de desenvolvimento desse estudioso que permite afiançar sua teoria não como modelo pedagógico composto de etapas sequenciais e preparatórias de uma para outra, mas como um processo de reelaboração e transformação dialética das interações e das respostas produzidas pelas crianças em relação com o meio. Sendo assim, o fato de estarem em atividade coletiva com o adulto ou com seus pares impulsiona o processo de desenvolvimento dessas crianças por meio de propostas de atividades de aprendizagem.

A segunda tese sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento refere-se à questão temporal de cada um desses processos. Vigotski afirma que “sempre há discrepâncias e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes ” (2000a, p. 322), mostrando uma interdependência complexa entre os processos. As leis dos dois processos são, ao mesmo tempo, distintas e próximas, pois enquanto a aprendizagem é assumida como um conjunto organizado de propostas de ensino advindas dos diversos campos de conhecimento, o desenvolvimento é assegurado pela relação que o sujeito estabelece entre o meio (vivência sociocultural) e o psiquismo do sujeito. Em algum momento, desenvolvimento e aprendizagem se cruzam e são estes pontos de cruzamento que devem ser o objetivo do ensino formal:

A criança aprende a realizar uma operação de determinado gênero, mas ao mesmo tempo apodera-se de um princípio estrutural cuja esfera de ampliação é maior que a operação de partida. Por conseguinte, ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso

aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes (VIGOTSKI, 2010, p. 109).

Necessitamos salientar, contudo, que todo o processo de aprendizagem se relaciona com a forma pela qual a humanidade propaga os conhecimentos acumulados ao longo de sua história. Vigotski afirma que “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 1998, p. 118). É oportuno destacar, ainda, que aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes e não hierárquicos (um em relação ao outro).

Friederich (2012), interpretando Vigotski, assim se expressa:

as aprendizagens não garantem automaticamente que um aluno seja “afetado” por elas, ou, em outras palavras, que ele seja sensível a elas. Em consequência, um desenvolvimento não é garantido pelas aprendizagens, pois, com efeito, o processo escolar tem seus encadeamentos, sua lógica e sua organização complexa que lhe são próprias. Os ensinamentos se desenvolvem em função de um planejamento determinado anteriormente, de uma maneira sequencial, na forma de lições, de deveres, que são organizados segundo os diferentes campos e matérias a ensinar. É essa organização que Vigotski tem em vista quando ele caracteriza as leis de aprendizagem como externas ou artificiais, pois seria ilusório pensar que as aprendizagens coincidirão perfeitamente “com as leis internas próprias à estrutura dos processos do desenvolvimento que a aprendizagem desencadeia” (FRIEDERICH, 2012, p. 111).

Ao falarmos de aprendizagem, de acordo com a perspectiva sócio-histórica, consideramos necessário o debate a respeito da formação de conceitos. Para Vigotski (2000a), quando tratamos de conceito, estamos falando da ligação do saber verbal com a realidade experimentada e vivida pela criança. Logo, analisar a maneira pelo qual

o conceito é utilizado pela criança é confrontar o conteúdo verbal com situações de relação da criança com o mundo. Sobre isso, Friederich (2012) afirma que dois elementos se destacam nos estudos desse autor. O primeiro é sua concepção de linguagem segundo a qual o fenômeno do uso da palavra está na base da formação de conceitos. O segundo elemento é a afirmação de que as formas de conceitualização se modificam ao longo do desenvolvimento, apresentando, na criança em fase escolar, características distintas. A seguir buscaremos, de forma sintética, analisar os estágios de formação conceitual a fim de investigar em que consiste a natureza de um pensamento conceitual segundo a perspectiva sócio-histórica, com base na obra “*A construção do Pensamento e da Linguagem*” (VIGOTSKI, 2000a). A faixa etária das crianças, em cada estágio apresentado pelo autor para debater a formação conceitual, não é pormenorizada, porém podemos inferir que se trata de etapas da primeira infância até a fase adulta.

O primeiro estágio é o dos conceitos sincréticos, quando a criança designa diferentes objetos utilizando a mesma palavra, por exemplo, situações espaciais ou temporais, em uma configuração específica, ou mesmo objetos nessa configuração, provocada especialmente pela percepção e pela ação. Apesar de conseguir comunicar ao adulto algumas palavras sobre alguns objetos, internamente o significado ainda é difuso, como expõe Vigotski (2000a, p. 175): “o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista”. Friederich (2012) afirma que já nesse estágio podemos encontrar elementos de generalização, pois tais nexos subjetivos, amparados pela ação, dão às crianças possibilidades de realizar um processo de seleção sobre quais nexos poderão servir à construção do significado da palavra.

O segundo tipo de conceitos analisados são os complexos. A criança torna-se capaz de atribuir elementos a uma palavra, pelo estabelecimento de relações concretas e aparentes. Ela já é capaz de categorizar, isto é, classificar ou reunir objetos em categorias por cores, tamanhos ou por tipos de objeto. Segundo Vigotski (2000a), a variedade do pensamento (em termos funcionais), nessa etapa, conduz à formação de vínculos, ao estabelecimento de relações, à unificação e generalização de objetos particulares, ou seja, à sistematização de toda experiência da criança (VIGOTSKI, 2000a). As leis que a criança utiliza para categorizar o que vive no mundo concreto são próprias e

objetivas, constituindo um modo de generalização de traços de objetos surgidos na experiência prática.

Com base no estabelecimento de categorias do pensamento por complexos, Vigotski (2000a) descreve um tipo de formação conceitual, que particularmente nos interessa neste trabalho, que são os pseudoconceitos. A formação do pseudoconceito ocorre pela categorização de conceitos já elaborados pela criança em suas generalizações, associada a situações ou objetos concretos (ações práticas), contudo, comparativamente ao primeiro estágio (pensamento sincrético), é qualitativamente mais elaborada, pois na formação conceitual há uma tentativa de se aproximar da relação de linguagem que a criança vive por meio da experiência com adultos. Por exemplo, a criança só é capaz de afirmar que laranja e banana são frutas, uma vez recebida essa informação de um adulto em experiências sociais nas quais os termos que nomeiam essas frutas foram utilizados quando da alimentação, no cotidiano. O conceito “fruta” não está diretamente relacionado à laranja e à banana – como é o caso de sua cor, forma ou cheiro – é o adulto que faz para a criança essa generalização. A formação conceitual de “fruta” é constituída no mundo das experiências concretas, mediadas pela palavra de um adulto ou criança mais experiente. Cabe salientar que, mesmo utilizando-se do conceito “fruta” no cotidiano, isso não significa que a criança domine toda a complexidade conceitual envolvida no uso social do termo “fruta”. Se, por acaso, a criança que ainda não possui o domínio do conceito (em toda sua complexidade) se deparar com uma fruta nunca vista por ela, poderá não ser capaz de sozinho, concluir que se trata de uma fruta. Vigotski (2000a) assim se manifesta a respeito do pseudoconceito:

Através da comunicação verbal com a criança, o adulto pode determinar o caminho por onde se desenvolvem as generalizações e o ponto final desse caminho, ou melhor, a generalização daí resultante. Mas os adultos não podem transmitir à criança seu modo de pensar. Destes ela assimila os significados prontos das palavras, não lhe ocorre escolher por conta própria os complexos e os objetos concretos (VIGOTSKI, 2000a, p. 193).

As leis sobre as quais o pseudoconceito se estrutura são diferentes das que dizem respeito à etapa anterior do desenvolvimento da criança, pois a palavra, talvez pela primeira vez, torna-se o centro

gravitacional do significado, e não mais o objeto em si. A criança é capaz de formular generalizações por categorias sobre níveis de abstração mais elaborados e assim se aproximar da formação conceitual do adulto.

Desse modo, cria-se uma original situação genética que representa antes uma regra geral que uma exceção em todo o desenvolvimento intelectual da criança. Essa situação original consiste em que a criança começa antes a aplicar na prática e a operar com conceitos que a assimilá-los. O conceito “em si” e “para os outros” se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito “para si”. O conceito “em si” e “para os outros”, já contido no pseudo-conceito, é a premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido desta palavra (VIGOTSKI, 2000a, p. 198-199).

O papel da generalização na formação conceitual, e consequentemente em todos os processos que envolvem a aprendizagem no ensino formal, é incontestável segundo as premissas apontadas por Vigotski (2000a).

Luria (1986) também indica algo semelhante ao afirmar que

Nos escolares iniciantes, já aparece a operação de generalização, que toma a forma de separação de traços comuns, mas ainda esconde-se muito fortemente por trás desta operação de generalização a comparação imediata dos objetos ou introdução de ambos não em uma categoria geral abstrata, mas sim em uma situação concreta comum (LURIA, 1986, p. 63).

Friederich (2012), outra teórica a tratar desse assunto, assevera que a palavra mostra o seu lugar e a sua importância nesse processo, quando se torna não só a expressão da generalização, mas também suporte desta; isso ocorre quando não fecha o processo nela mesma (na palavra), mas contém em si a possibilidade de generalização. A autora segue esclarecendo que as palavras não representam o mundo em si, mas guiam o processo de pensamento, ou como ela mesma conclui:

utilizar um conceito não significa apenas generalizar, colocar junto às coisas no mundo, mas pensar o mundo, o que pode conduzir a ligações entre as coisas no mundo que não são ligações fatuais (...) Assim, a linguagem torna presente o pensamento realizado pelos sujeitos em forma de conceitos verdadeiros (FRIEDERICH, 2012, p. 95-96).

Interpretando o pensamento de Friederich (2012), podemos considerar que o estudo dos conceitos científicos feito por Vigotski (2000a) poderá oferecer subsídios ao professor na abordagem dos conceitos desenvolvidos na esfera escolar. Pela distinção entre esse tipo de conceitos e os conceitos cotidianos no que se refere a sua gênese, é possível determinar o papel da escola quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem. Assim, um conceito cotidiano refere-se às coisas do mundo, do cotidiano e do concreto (vivências no mundo real) reveladas especialmente nos processos de elaboração do pensamento sincrético e por complexos. Já o conceito científico é considerado uma generalização de segunda ordem, que se realiza por intermédio de outro conceito, mesmo tendo relação com os objetos do mundo (VIGOTSKI, 2000a). Compreendemos essa característica de transformação das generalizações já existentes em novos modos de generalização como um dos alicerces sobre os quais poderão ser construídos os fundamentos metodológicos do ensino escolar. De acordo com Vigotski,

Se a criança forma alguma estrutura no processo educacional, assimila alguma operação, nós descobrimos em seu desenvolvimento não só a possibilidade de reproduzir a referida estrutura, como ainda lhe damos possibilidades bem maiores inclusive no campo de outras estruturas (VIGOTSKI, 2000a, p. 303).

Um exemplo trazido por Vigotski (2000a) sobre o processo de desenvolvimento de conceitos científicos e que aqui nos interessa é o da linguagem escrita. Para o autor, a escrita é um conceito científico sistematizado pela escola, mas em sua experiência prática nas esferas de sua convivência, a criança já domina conceitos cotidianos desse fenômeno. Por isso, Vigotski (2000a) considera que a escrita, como fenômeno semiótico, não se desenvolve com base nela mesma, mas da

decomposição e recomposição da linguagem oral, por exemplo, como um conceito cotidiano, tanto no plano fonético, como no sintático ou semântico. Conforme afirma Friederich (2012, p. 101), “é nesse jogo de dependência e interdependência [...] entre as generalizações [...], entre os conceitos cotidianos e os conceitos adquiridos na escola, que a aprendizagem deve se fundar.”.

O processo de alfabetização para a criança constitui-se em uma atividade social na qual há a possibilidade de desenvolvimento de conceitos cotidianos trazidos das experiências pessoais do mundo. Na escola, a fim de desenvolver conceitos científicos, o grau de abstração deve possibilitar a simultaneidade da generalização (unir) e da diferenciação (separar), desdobramentos conceituais importantes e implicados na compreensão de conceito científico, com determinação para a compreensão de uma formulação científica. Essa fase de ensino escolar, que é a da alfabetização, exige, da criança, tomada de consciência da própria atividade mental, porque nessa etapa é desenvolvida uma relação especial com o objeto de conhecimento agora em processo de sistematização, o que conduz à internalização do que é essencial do conceito e à compreensão deste no sistema complexo das relações nas quais está inserido. Para Vigotski (2000a), o caráter consciente e o caráter voluntário da apreensão (domínio) das elaborações conceituais na aprendizagem escolar traduzem-se em nova formação psíquica, fundamental para a formação conceitual. Vigotski afirma: “Vemos que toda aprendizagem escolar, tomada no aspecto psicológico, gira sempre em torno do eixo de novas formações básicas da idade escolar: a tomada de consciência e a apreensão” (VIGOTSKI, 2000a, p. 321).

Essas interpretações da perspectiva sócio-histórica nos fornecem pistas para compreender o processo de elaboração conceitual das crianças quando em fase inicial de sua experiência como estudantes do ensino fundamental, envolvidas na dinâmica da atividade escolar exigida pelo discurso científico. Mais especificamente, essas reflexões tornam claro o papel da escola no desenvolvimento e na aprendizagem, bem como alertam para a importância do estabelecimento de relações entre a experiência prática e os conceitos científicos na esfera escolar. Permitem-nos ainda pensar que a categorização dos significados em circunstâncias específicas, pela palavra oralizada e escrita, nos fornece indícios para compreender os sentidos e significados do discurso da ciência para a criança (estudante). Os sistemas de generalização utilizados pelas crianças nos textos que escrevem na escola – mesmo

que ainda sem o domínio completo do código escrito - são processos discursivos permeados pela linguagem do outro que lhe permitem dizer sua própria palavra.

A tomada de consciência da criança desses processos, concomitantemente à compreensão de conceitos se dá em uma relação intensa com a palavra (sua X do outro), bem como com o mundo concreto (mundo das atividades humanas – das coisas e das pessoas com as coisas). Todavia, para que possa situar-se como agente e sujeito desse processo, entendemos ser necessário deslocar o enfoque comumente dado à linguagem, (especificamente, no caso aqui em questão à linguagem escrita) na escola. É preciso então entendê-la não apenas como um sistema linguístico de códigos, mas também e sobretudo apreendê-la em sua dimensão dialógica, interlocutiva. Smolka¹⁰ (1989/2012), em sua relevante pesquisa a respeito do processo discursivo na alfabetização, defende essa mudança de enfoque:

Se tomarmos, então, o *texto* – e suas condições de produção como unidade de análise, isto é, se da análise fonética, ortográfica, lógica ou gramatical, deslocarmos o enfoque para a questão da constituição do sentido e perguntarmos: como a criança se colocou nesse espaço de interlocução? Que posição ela assumiu para escrever o que escreveu? – vamos perceber os indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de escritura (SMOLKA, 1989/2012, p. 117).

Nesta investigação, consideramos, como hipótese, que se tomarmos o texto (concebido como enunciado) como objeto para conhecer o que a criança pensa sobre ciência, podemos nele encontrar indícios dos domínios conceituais da linguagem em si, como também

¹⁰ Quando da citação da obra de Ana Luíza Smolka, *A Criança na Fase Inicial da Escrita*: a alfabetização como processo discursivo, optamos por situar a data da primeira edição (1989) juntamente com a data da edição utilizada nas citações (2012). Ao fazermos isto, buscamos destacar o fato de que ela continua sendo relevante para as discussões de alfabetização, mesmo após quase trinta anos de sua publicação original.

dos sistemas conceituais do discurso científico formados no decurso da história da humanidade. Além disso, podemos inferir que o processo de elaboração conceitual desenvolvido na esfera escolar pode ser considerado como um modo de a criança se colocar no mundo e escrever sobre isto.

4 A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No debate a respeito do lugar da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, não poderíamos nos furtar de levantar algumas questões referentes aos processos de alfabetização, considerando ser objeto de nossa investigação uma turma de 2º. Ano do Ensino Fundamental. As propostas pedagógicas pensadas para as crianças que acabam de ingressar na escola passam, sobretudo, pelas questões de aquisição da leitura e da escrita e, por essa razão, torna-se imperativo delimitar entre as muitas perspectivas teórico-metodológicas existentes na área da alfabetização e letramento, em qual iremos assentar nossas propostas metodológicas e análises. No tratamento desse tema, focalizaremos os estudos que compreendem a escrita como prática social, portanto, estudos da linguagem como diálogo. Seguiremos, desse modo, pelos construtos da teoria de Bakhtin e seu Círculo, como também de Vigotski e seguidores, este último mais especificamente, pelo campo da psicologia da linguagem, acerca do papel das relações intersubjetivas no processo de apreensão da linguagem.

Como, em nossa investigação, situamos a escrita da criança na esfera escolar, no período inicial do seu processo de escolaridade, consideramos relevante delimitar a compreensão, neste trabalho, de conceitos como de alfabetização e letramento, que alicerçam as práticas pedagógicas pensadas para a escrita na escola.

Tendo isso presente, apoiando-nos, portanto nas perspectivas desse universo conceitual delimitado, intentamos observar e analisar as relações interativas construídas no processo da apreensão da escrita da criança, destacando, nesse âmbito particular, a elaboração dos discursos da esfera da ciência pelas crianças em seus enunciados escritos e orais, naquilo que, na esfera escolar, conhecemos como produção textual.

4.1 APROPRIAÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA

Para autores da perspectiva histórico-cultural, como Vigotski e Luria, o desenvolvimento do conhecimento da escrita por parte das crianças começa muito antes de elas terem contato com a forma culturalmente elaborada da escrita. O ingresso na escola, não representa, portanto, o primeiro estágio pelo qual passam as crianças no curso de apropriação desse bem cultural. Vigotski (1998) chama

esse período de pré-história da escrita. Para Vigotski e seus colaboradores, a escrita é concebida como conhecimento social e histórico, cujo processo de desenvolvimento ao longo da história é reproduzido, de certo modo, no processo de aprendizagem da criança: um movimento que aproxima a aquisição desse conhecimento à própria história da invenção da escrita pelo homem (VIGOTSKI, 1998). Em texto bastante conhecido no meio educacional, *A pré-história da linguagem escrita*, Vigotski (1998) destaca alguns fenômenos que a constituem.

Para o autor, a linguagem escrita surge pela transformação de modos particulares de grafismos, os quais evoluem em relação direta com a função da linguagem falada que, inicialmente, funciona como elo mediador (entre a fala e a escrita) e vai deixando de ter esse papel, quando a criança assume por inteiro a escrita como modo específico de relação com o mundo. Para esclarecer este processo, Vigotski (1998) apresentou os modos singulares de grafismo na pré-história da escrita com base em domínios ou ordens dos diversos processos de mediação semiótica que a criança vive em relação à linguagem escrita.

O gesto é avaliado pelo autor como grafismo de primeira ordem, um signo visual, significando o primeiro passo da criança até a escrita formal. O autor relata que os primeiros rabiscos feitos pela criança pequena, até aproximadamente os cinco anos de idade, são acompanhados por uma representação gestual suplementar ao traço em si, o que denota que a criança para resolver o problema do desenho busca o auxílio do gesto para elaborar uma função simbólica a ser descrita no desenho (VIGOTSKI, 1998).

Um segundo fenômeno que engloba a pré-história da escrita, e que dá início às possibilidades de grafismo de segunda ordem, é o brinquedo simbólico, ou jogo simbólico. Para Vigotski (1998), quando a criança usa, por exemplo, uma tampa de panela para fazer de conta que é um volante de carro, está atribuindo ao objeto um significado que não corresponde ao objeto em si, mas a algumas de suas características. Esse sistema complexo de brincar com os significados e com as atribuições dos objetos permite à criança desenvolver a capacidade de representar. À medida que crescem os modos de representação, essa capacidade vai se complexificando e indicando que “a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva diretamente à linguagem escrita” (VIGOTSKI, 1998, p. 147). Isso ocorre porque a própria característica simbólica da atividade escrita, exige que a criança

tenha condições de compreender o processo de representação simbólica, ou seja, que é possível substituir a presença material do objeto por outros signos cujas características o lembrem ou evoquem. Assim, um objeto adquire uma função de signo, adquirindo história própria ao longo do desenvolvimento, constituindo-se em um simbolismo de segunda ordem.

No grafismo de primeira ordem, as crianças não se preocupam em representar o objeto como tal, mas em designá-lo e identificá-lo, utilizando a fala e o gesto como parte do próprio desenho em si, quando narra ou conta uma história sobre o que está desenhando (VIGOTSKI, 1998). Há nesse processo um grau de abstração pelo qual a fala se torna um elemento representativo do real, um grafismo, apesar de o desenho em si ainda não conter, para a criança, uma representação simbólica do objeto. Por exemplo, uma criança pequena narra um jogo de futebol e desenha um círculo para representar a bola. Ela já sabe que o círculo contém aspectos semelhantes à bola, mas ainda compreende o desenho que fez como um objeto em si mesmo, no caso, uma bola, e não como símbolo da bola.

Com o avanço da idade escolar e com a presença qualitativamente complexa oferecida pelo brinquedo simbólico, a capacidade de atribuir ao desenho uma representação dos significados do real se desenvolve, passando então o grafismo a indicar uma ideia que a criança tenta comunicar. Por isso, os desenhos infantis nem sempre têm a ver com a percepção real do objeto, mas sim com o uso simbólico que a criança faz daquele objeto, expressando pelos grafismos as elaborações a respeito do mundo simbólico complexo ao seu redor. Assim, se caracterizam como grafismos de segunda ordem essas representações que atribuem ao desenho, e posteriormente à escrita, um caráter de signos representativos de significados em particular.

Como colaborador de Vigotski, Luria foi quem mais se dedicou a estudar a história da linguagem escrita. Dentre seus trabalhos destacam-se os experimentos relatados no artigo *O desenvolvimento da escrita na criança* (LURIA, 2010), em que o autor realizou uma série de experimentos com crianças entre três e cinco anos e algumas com de seis anos de idade, que consistiam em fornecer-lhes determinadas

sentenças¹¹ para verificar em que medida podiam ser recordadas. No entanto, como as crianças não conseguiam memorizar tais sentenças, lhes era entregue um papel e lápis com a orientação de que, então, escrevessem a fim de que pudessem se recordar. Luria (2010) pôde identificar uma série de tendências e fatores presentes na pré-história da escrita, o que lhe possibilitou organizar em estágios os processos que ocorrem quando uma criança aprende a escrever. O pesquisador sustenta que em um primeiro estágio a escrita não é encarada pela criança como um meio ou instrumento auxiliar na memorização das sentenças, fato reconhecido pela recusa de algumas crianças na realização da tarefa de escrever. O ato de escrever é associativo e se aproxima muito mais de uma imitação do comportamento adulto quanto à função da escrita, utilizando linhas e traços de forma indistinta. “Por não compreender o princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita-se capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito” (LURIA, 2010, p. 150). O conteúdo simbólico ainda não é inerente ao ato da escrita, as linhas têm um aspecto puramente funcional, como atos em si mesmos. Em um estágio seguinte, o autor observou que as crianças usavam a mesma escrita indistinta, com linhas e traços, porém diferenciava-se o uso destes para a memorização das sentenças. A criança era capaz de olhar para o seu registro e lembrar-se de cada uma das frases ditadas pelo experimentador. Com relação a esse estágio, Luria esclarece que “a escrita não era diferenciada em sua aparência externa, mas sua relação com a criança tinha mudado completamente: de uma atividade motora autocontida, ela se transformara em signo auxiliar de memória” (LURIA, 2010, p. 157).

Nesse percurso, um terceiro estágio se estabelece caracterizado pela atitude das crianças que em vez de disporem os rabiscos em linhas retas, começam a fazer um risco, ou um sinal em um canto do papel e outro do outro lado e, exatamente nesse momento, passava a ocorrer a associação entre as sentenças enunciadas e as anotações feitas pelas crianças. Nesse contexto, Luria compreende que, quando pela primeira vez, a criança liga o objeto lembrado com algum signo, ela dá o primeiro passo para inserir-se na cultura escrita,

¹¹ Como exemplo de sentenças ditadas nos experimentos de Luria, temos “Os ratos têm rabos compridos”, “Há uma árvore no pátio” ou “Ontem à tarde choveu”.

precisando, a partir disso, dar o segundo passo. Nas palavras do autor, tratar-se-ia de a criança

diferenciar este signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Deve criar os rudimentos da capacidade de escrever, no sentido mais exato da palavra. Só então a escrita da criança tornar-se-á estável e independente do número de elementos anotados e a memória terá ganhado um poderoso instrumento, capaz de ampliar enormemente seu alcance. Finalmente, só sob estas condições serão dados quaisquer passos no sentido de tornar a escrita objetiva, isto é, no sentido de transformá-la, passando de marcas coordenadas subjetivamente para signos que possuem um significado objetivo, que é o mesmo para todos (LURIA, 2010, p.161).

Sobre esse estágio interessa-nos ressaltar que a escrita exerce, em seu princípio, um papel organizador da tarefa a ser realizada, tornando-se um instrumento ou meio pelo qual a criança regula seu comportamento. Entretanto, para cumprir a função comunicativa de ter significado para o outro, a criança necessita avançar na apropriação do sistema alfabético. Isso não se dá de forma mecânica, mas constitui-se como uma evolução dialética dos modos de grafismos. Nesse momento, qualquer que seja o caminho que a criança adote, ela faz a substituição do signo primário indiferenciado por outro diferenciado, que denota um conteúdo particular, transformando um signo-estímulo em um signo-símbolo (LURIA, 2010).

No quarto estágio, Luria (2010) pôde afirmar que o desenvolvimento da escrita segue da transformação de linhas e rabiscos em figuras e imagens e são indicados alguns elementos dessa transformação qualitativa do caráter do signo. O autor constatou a existência de fatores primários que promovem conflitos quanto ao uso dos signos pela criança, quando introduzidos elementos relativos à quantidade e forma, cor e tamanho. No caso da quantidade,

Observamos que o número, ou a quantidade, foi talvez o primeiro fator a dissolver este caráter inexpressivo e puramente imitativo da atividade gráfica, na qual idéias e noções diferentes foram expressas por exatamente o mesmo tipo de linhas e rabiscos. Introduzindo o fator numeral no material, pudemos prontamente produzir uma

atividade gráfica diferenciada nas crianças de quatro e cinco anos, levando-as a usar signos para refletir o número dado. É possível que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou a quantidade (LURIA, 2010, p.164).

No quinto estágio caracterizado pelo autor, a criança passa a usar o desenho como meio de lembrar-se das sentenças ditadas, de forma consciente e organizada em sua ação. A utilização do desenho, agora diferenciado, configura-se, para Luria (2010), uma atividade intelectual bem mais complexa, sendo base para que se estabeleça o uso fonético na escrita. Isso porque essa criança já possui mecanismos que a fazem compreender a parte no todo e, de acordo com o autor, uma criança que é capaz de abstrair as partes do todo já alcançou um nível mais alto de desenvolvimento intelectual, mostrando-se nos limites da escrita simbólica. Nessa fase, a criança também encontra-se com o fator do ensino formal na escola, o que lhe faculta adicionar uma série de elementos novos ao processo de escrita e assim adquirir o conhecimento sistematizado do sistema alfabético e dos diversos conteúdos expressos pela escrita, naquilo que Luria (2010, p. 188) chama de “assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada”.

Portanto, nessa sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização, quanto no desenvolvimento da criança (LURIA, 2010). O autor conclui que

Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos, e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita (LURIA, 2010, p. 188).

Quando analisa a questão da linguagem interior na construção do pensamento, Vigotski (2000a) traz algumas contribuições ao debate do discurso escrito. Para o autor, aos sete anos, manifestam-se duas

formações diversas de linguagem, que progridem com a idade: a linguagem para o outro e a linguagem para si. Há um processo de conversão da fala comunicativa – e espontânea – da criança pequena para o discurso interno, para as primeiras formas de uso da linguagem socializada e verbal de forma intrapsíquica. Na verdade, o discurso interno não surge apenas nessa fase, mas torna-se consciente e começa a se delinear como centro do psiquismo da criança. O autor assevera que

A linguagem interior não deve ser vista como fala menos som, mas como uma função discursiva absolutamente específica e original por sua estrutura e funcionamento, que, em razão de ser organizada em um plano inteiramente diverso do plano da linguagem exterior, mantém com esta uma indissolúvel unidade dinâmica de transição de um plano a outro (VIGOTSKI, 2000a, p. 445).

Ao comparar as dinâmicas dos diversos tipos de linguagem, interior, exterior e escrita, Vigotski (2000a) salienta que há peculiaridades referentes ao que o autor chama de tendência à predicatividade. Essa tendência seria a abreviação da frase ou da oração no intuito de manter o predicado à custa da eliminação do sujeito e das próprias palavras a ele vinculadas. A dinâmica da linguagem interior seria predicativa por si, sendo mais um fluxo de significados do que orações compostas ordenadamente. A linguagem exterior, a fala, teria momentos de predicatividade, dependendo do contexto psicológico comum entre os falantes.

O destaque que queremos dar se refere à questão da predicatividade da escrita. Segundo Vigotski (2000a), a escrita é normalmente produzida na ausência do interlocutor e a ele dirigida e, por isso, pode ser considerada como uma forma mais prolixa, exata e desenvolvida de linguagem. Conforme palavras do próprio autor sobre a escrita, “Nela temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação” (VIGOTSKI, 2000a, p. 456). Tal tese pode ser aplicada inclusive à linguagem escrita para si mesmo, ou seja, para o próprio autor (um bilhete, um lembrete, um diário), em que a palavra falada e a percepção imediata da situação são conduzidas a um modo específico de grafismo, o qual necessita de maior complexidade para dar conta dos elementos predicativos existentes na fala.

Na linguagem escrita, portanto, a situação entre os interlocutores não é clara quanto à entonação, expressividade e gestos, fazendo com que a predicatividade seja quase inexistente. As palavras, na linguagem escrita, devem indicar uma série de significados partilhados pelo leitor, sendo, dos três tipos de linguagem, aquela que exige um maior conhecimento de um universo social amplo, dos contextos ou situações sociais para além daquele lugar presente. Resumindo, para Vigotski (2000a, p. 458), “Ser constituída de sujeitos e predicados desdobrados é uma lei da linguagem escrita; omitir sempre o sujeito e constituir-se apenas de predicados é lei da linguagem interior”.

A concepção de Vigotski (1998; 2000a) segundo a qual a escrita é a atividade mais prolixa e desenvolvida de linguagem reitera o argumento de que ela não pode ser considerada um elemento isolado de toda a história do desenvolvimento dos signos, mas como uma etapa particular dessa história, que ocorre em concomitância com a linguagem interna (pensamento) e a linguagem externa (fala). Tais linguagens estão em constante movimento, influenciando uma a outra, e se modificando gradualmente, em estrutura e proporção. Vigotski (2000a) sustenta que após a aquisição da linguagem escrita, a estrutura do pensamento se modifica, porque o sujeito, ao usar o signo escrito, amplia as possibilidades de generalização e abstração conceitual. Por outro lado, podemos encontrar no texto escrito elementos da linguagem interior do sujeito que escreve. Especialmente nas crianças dos anos iniciais, que ainda estão compreendendo o modo de funcionamento da linguagem escrita, a relação entre o pensamento e a fala aparece em seus textos, na forma como atribuem significado às palavras ou como abreviam predicados no texto.

No entanto, para Vigotski, ainda que ocorram essas interferências entre os diversos tipos de linguagem,

Mostramos que, por mais complexo que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda, por mais que seja aparentemente errático, desconexo e confuso, existe, de fato, uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores de linguagem escrita (VIGOTSKI, 1998, 153-154).

Ao destacarmos a questão da linguagem interior com base em Vigotski, estamos compreendendo que a escrita não é uma simples

passagem de uma linguagem a outra, mas uma transição dialética entre linguagem interior, fala e escrita. As investigações desenvolvidas por Vigotski (1998, 2000a) e Luria (2010) demonstram que a aquisição da linguagem escrita se constitui como uma função psicológica superior, dotada de uma história de desenvolvimento. Buscaremos na próxima seção problematizar o uso de conceitos como de alfabetização e letramento e implicações entre si, bem como situar o nosso posicionamento a esse respeito.

4. 2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao ingressar na escola, a criança passa a interagir com a linguagem (oral e escrita) em situações de ensino socialmente organizadas, especialmente pelo discurso pedagógico. No Brasil, a etapa de *alfabetização* é objeto de preocupação de pesquisadores da área há muitas décadas, conforme Mortatti (2011)¹². Esses trabalhos nos mostram como a história da alfabetização é relevante para a compreensão do tema, especialmente no que concerne à relação entre alfabetização e escolaridade.

Nossa opção é realizar um recorte de tal tema, especialmente no que diz respeito aos estudos desenvolvidos a partir da década de 80, e mais pontualmente, no debate envolvendo compreensões de práticas sociais como *alfabetização* e *letramento*, atos da língua, e relações entre ambas as práticas, especialmente aquelas que envolvem pesquisas no Brasil.

Ao examinar alguns dos trajetos históricos referentes a esse debate amplo sobre concepções de alfabetização e letramento e desdobramentos em práticas escolares, Magda Soares (1998; 2002; 2006) delinea-nos ao longo da sua produção intelectual, especialmente no livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998) um panorama epistemológico, social e histórico no trato dessa questão. A autora traz à tona a difusão de teorias que se espraiam acerca dessas duas concepções basilares que orientam tanto o ensino como a aprendizagem da escrita nos anos iniciais do ensino escolar. Para a autora, sintetizando, *a alfabetização* se constitui como “ação de

¹² No livro “Alfabetização no Brasil: uma história de sua história” organizado por Mortatti (2011), encontramos uma série de artigos que aprofundam esse debate e dedicam-se a refletir sobre essa prática social, que é alfabetização.

ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 1998, p.47) e *letramento* como o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais ” (SOARES, 1998, p. 18).

Para Soares (1998), quando falamos de alfabetização, há muitas facetas desse fenômeno a atentar. Dentre elas pomos destaque às proposições e práticas de ensino dos estudos da psicogênese da leitura e da escrita, empreendidos pelas pesquisadoras internacionais Ferreira e Teberosky (1999), amplamente difundidas no Brasil. Também nesse campo de proposições conceituais e de prática de ensino destacam-se os estudos vinculados à linguística que tratam da consciência fonológica, como os de Lemle (1991) e, recentemente, Capovilla e Capovilla (2007). Como repercussão desses ideários teóricos, muitos têm sido os estudos que se debruçam sobre as contribuições desses pensamentos e consequentes práticas docentes na escola.

Consideramos relevante destacar, contudo, neste espaço, os estudos sobre letramento, com suas nuances e especificidades, para um escrutínio inicial da língua em uso na sala de aula, analisando efeitos do letramento na aprendizagem de um grupo de alunos em processo de alfabetização formal, portanto em um contexto social e histórico, situado, o da sala de aula, ambiente de possibilidades interativas envolvendo o conhecimento da escrita, mediado pelo professor.

Segundo Soares (1998), o termo *letramento* em português é tradução de *literacy*, termo inglês, originalmente vindo do latim *littera* (letra) com o acréscimo do sufixo *cy*, cujo sentido é “qualidade, condição, fato de ser”. Ainda, nas palavras de Soares, “Implícita nesse conceito [*literacy*] está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 1998, p. 17).

Letramento, como conceito, vem sendo assumido com mais intensidade no Brasil, por Soares (1998; 2002; 2006), Kleiman (1995, 1998), Tfouni (2005), Rojo (2000) e Fiad (2011). Autores do contexto internacional, como Street (1988; 2006; 2010), Barton (1998; 2010) e Graff (1990, 1994), vêm tendo suas ideias difundidas no nosso país, servindo como referências aos debates do contexto brasileiro. A seguir, apresentaremos algumas ideias dos autores citados por último, ou seja,

os estrangeiros, no intuito de esclarecer como o letramento vem sendo compreendido no Brasil.

Trabalhos como os de Graff (1990, 1994) trazem uma análise do panorama da história da alfabetização, termo que o autor define como, antes de tudo, uma tecnologia ou conjunto de técnicas para comunicação, decodificação e reprodução dos materiais escritos ou impressos (GRAFF, 1990). A opção do autor é, pois, discutir, mais pontualmente e por uma perspectiva etnográfica, as implicações das relações sociais no processo alfabetização (GRAFF, 1994). Na terceira parte do livro *Os Labirintos da Alfabetização*, Graff (1994) apresenta abordagens críticas que relativizam os pressupostos que ligam alfabetização com crescimento econômico, realização individual e democracia. A perspectiva adotada por esse autor contempla o estudo da história dos sistemas de escrita, das possibilidades de acesso à escrita, das consequências sociais e culturais das práticas de leitura e de escrita em diferentes grupos sociais e da escolarização da aprendizagem do ler e do escrever. Mesmo sendo traduzido do inglês por meio do termo *literacy*, devemos destacar que estudos desenvolvidos no campo da historiografia da alfabetização no Brasil, por exemplo Trindade (2004a;2004b), e que se alicerçam em Graff (1990, 1994), têm dado preferência ao uso do termo *alfabetismo*, diferenciando-o do termo *letramento*.

Street (2003; 2006; 2010) e Barton (2010) também se valem do termo *literacy* para apresentar trabalhos que aproximam a linguística e a antropologia, em uma perspectiva etnográfica de investigação. Porém, seus tradutores e intérpretes, no Brasil, têm utilizado em seus estudos particulares, o termo *letramento*, com atenção aos conceitos de *práticas de letramento* e *eventos de letramento* (STREET, 2003; 2013; BARTON, 1998; 2010), visando à análise das práticas ideológicas e relações de poder investidas nas práticas de leitura e escrita em comunidades específicas.

Street (2003; 2006; 2013) propôs o uso do termo *práticas de letramento* para investigar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos inscritos em um evento de letramento. Nas palavras do autor, Prefiro, antes de mais nada, falar de *práticas de letramento* do que de “letramento como tal”. Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa

única e compacta chamada letramento. A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento (STREET, 2006, p. 466, grifos nossos).

Os estudos de *práticas de letramento* desenvolvidos por Street (2003) e por outros autores vinculados à mesma perspectiva etnográfica do uso social da leitura escrita constituíram o que foi denominado de *Novos Estudos do Letramento*, em inglês *New Literacy Studies* (NLS) (STREET, 2003). Destaca o autor que são estudos da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de habilidades, mas o que significa o letramento social (STREET, 2013). Por tal posicionamento não se nega a prática do letramento como aquisição de habilidades específicas do período de alfabetização (recursos linguísticos), mas o enfoque recai sobre as práticas sociais ideológicas e os múltiplos letramentos que variam de acordo com o tempo e o espaço, enfatizando a etnografia como forma de investigação (como já indicamos neste trabalho) que possibilita avaliar os princípios epistemológicos socialmente construídos nos processos de aquisição da leitura e escrita (STREET, 2003; 2013). Tanto para situações de pesquisa, como de ensino, é a expressão *evento de letramento que ganha destaque ao longo dos estudos de Street*, os quais indicam que o evento de letramento pode ser compreendido como “qualquer ocasião em que o texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (STREET, 2013, p. 55). Uma diferença fundamental entre as *práticas* e os *eventos* de letramento é que os *eventos* dão destaque à forma como os participantes de uma relação com o texto escrito conferem sentido àquela ocasião em específico e as *práticas* são conceitos culturais mais abrangentes.

As concepções de *eventos* e *práticas* de letramento propostas por Street (2013) podem ser aproximadas das concepções sócio-históricas da linguagem, defendidas por Vigotski (2000a) e Bakhtin (2010; 2011b). Especialmente, a estudos relacionados às esferas sociais de uso da linguagem da teoria bakhtiniana (BAKHTIN(VOLOCHÍNOV), 2011b), conforme já delineou Fiad (2011):

Os estudiosos do letramento que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (STREET 1984, 2003; BARTON 1994; GEE 1996), propõem que as *práticas de letramento*, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Desse modo, assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, é possível assumir que existem múltiplos letramentos, a depender das *esferas* e grupos sociais: escolar, religioso, familiar etc. (FIAD, 2011, p. 361, grifos nossos).

Conforme já vimos neste estudo, as esferas sociais, no conjunto das atividades humanas, produzem gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011b). Assim, as diferentes esferas sócio-discursivas elaboram repertórios de gêneros que lhes são próprios. Os gêneros são marcados pelas especificidades de suas esferas sociais específicas, dado que são formados histórica e culturalmente. O domínio das práticas discursivas de leitura e escrita passa pelo domínio dos gêneros, nascidos e vividos nas esferas sociais. Os conceitos de *práticas sociais* e de *eventos de letramento* produzidos no campo dos estudos de letramento podem, então, ser aproximados dos conceitos de esferas sociais e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011b) na relação específica com processos de aquisição da leitura e escrita, na esfera escolar. Em nossa investigação, analisamos *eventos de letramento* em que se faz uso (compreensão e produção) de determinados gêneros, inclusive do discurso das ciências (esfera científica), com o intuito de chegar à compreensão das *práticas de letramento*.

No Brasil, além da contribuição reflexiva sobre os temas alfabetização e letramento de Soares (1998; 2004; 2013), supracitada, os estudos desenvolvidos por Kleiman (1995; 2005; 2007) a respeito dos Novos Estudos do Letramento têm destacado o impacto da concepção da escrita como prática social em detrimento de ênfases sobre as competências individuais na aprendizagem da escrita (KLEIMAN, 1995). Kleiman nos chama a atenção para as reflexões de Bakhtin (2011b) torno da natureza polifônica da linguagem, destacando que o enunciado incorpora vozes de outros em processos de letramento dentro e fora da escola (KLEIMAN, 1995). Ao destacar o enunciado nos processos de letramento, a autora afirma que “[...] a oralidade e a escrita podem ser investigadas não apenas da perspectiva da diferença,

mas também da perspectiva da semelhança, do compartilhado” (KLEIMAN, 1995, p. 29), substituindo os processos de ruptura que subjazem à prática escolar em leitura e escrita por uma concepção dialógica no ensino da escrita na esfera escolar.

O que nos parece relevante a nossa investigação em particular, quando propomos uma revisão teórica sobre letramento, ainda que de modo breve, sobretudo centrada na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (STREET 2003, 2006, 2013; KLEIMAN, 1995, 1998; FIAD, 2011), é considerar que existe, em primeiro lugar, uma complexa relação entre oralidade, leitura e escrita quando tratamos do acesso ao conhecimento da escrita na escola e fora dela em suas correspondentes inter-relações. Outro ponto em que pomos destaque refere-se a conceitos como de “práticas” e “eventos” de letramento pelo fato de essas noções vincularem-se ao modo de existência social e cultural dos sujeitos participantes deste cenário que é o do mundo dos sujeitos em processo de aprendizagem da escrita. Podemos então compactuar com a tese daqueles autores que não apenas promovem o debate entre as relações do uso social da linguagem e a primeira etapa do ensino formal da leitura e escrita na esfera escolar, mas apontam, de certo modo, possibilidades para a compreensão de como a aquisição da escrita se torna um acontecimento sócio-interacional também na escola. Igualmente, e isso é de nosso interesse particular nesta nossa investigação, para a dimensão compreensiva da alfabetização na perspectiva do letramento, relacionando tal prática com vista à compreensão de como se dá no espaço escolar o acesso, a compreensão e a produção de discursos científicos constituídos pelos enunciados efetivados no espaço da vida (cotidiano) e da cultura congregados na vivência, na escola.

4.3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ESCOLA

Conforme exploramos na seção anterior, a escrita é um conhecimento que se constitui na esfera escolar pela contínua e complexa relação oralidade, leitura e escrita. O problema da produção de textos escritos na escola exige, pois, que analisemos o que estamos entendendo por *texto* e a relação do homem (ser social) com o *texto*.

No trabalho *O problema do texto*, Bakhtin (2011b) ao traçar entendimentos sobre as fronteiras entre o que é objeto das ciências humanas e naturais (da natureza) sustenta que o texto, oral ou escrito,

é a “realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)” [...] [pois] “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” [...] “O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas” (BAKHTIN, 2011b, p. 307; 319). O entendimento da concepção de texto, segundo o autor, não pode prescindir do sentido amplo deste fenômeno, qual seja, o de “conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte)” (BAKHTIN, 2011b, p. 307). Segundo Bakhtin, “As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural.” (BAKHTIN, 2003, 312)

No conjunto dessa tese, Bakhtin (2011b) argumenta que o sistema linguístico é demandado para a realização do texto, entretanto sua totalidade só pode ser alcançada se compreendermos a relação dialógica existente nos processos da linguagem, ou seja, “As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua” (BAKHTIN, 2011b, p. 323). A dimensão social da linguagem existe como enunciado concreto, é o que compõe o texto como ato discursivo do sujeito nas esferas sociais por onde circula. Para deixar essa questão mais clara, Bakhtin (2011b) fundamenta dois polos de existência do texto, o linguístico (texto na sua imanência) e o discursivo (texto como enunciado concreto). Na aceção do autor,

Cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito de um dado grupo) de signos [...] elementos que podem ser chamados de técnicos (aspecto técnico do gráfico, da obra, etc.) [...] A esse sistema corresponde no texto tudo que é repetido e reproduzido e tudo que pode ser repetido e reproduzido, tudo que pode ser dado fora de tal texto [polo linguístico]. [...] Esse segundo elemento (polo) [enunciado] é inerente ao próprio texto mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo). Esse polo não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos), mas a outros textos (singulares), a relações dialógicas (e dialéticas com abstração do autor) peculiares (BAKHTIN, 2011b, p. 310, grifo nosso).

Com base em tais reflexões da perspectiva bakhtiniana de linguagem, Brait e Melo (2012) argumentam que o texto situa-se exatamente nesta fronteira entre a vida e o aspecto verbal. O enunciado concreto, como texto, fornece à situação linguística uma situação de vida, dando àquele momento social e histórico um caráter único. A forma e o significado do texto são determinados pela forma e caráter da interação (BRAIT e MELO, 2012). Para essas autoras, o uso de termos como *enunciado*, *palavra*, *texto* e *discurso*, ao longo das obras de Bakhtin, tomam dimensão de sentido semelhantes.

Ao propormos um estudo do sujeito que produz textos (aluno em processo de alfabetização), especialmente o texto escrito no ambiente escolar, observamos que a análise desse objeto, em particular, não pode prescindir da análise das interações sociais e verbais. A concepção de Bakhtin (2011b) a respeito dos polos do texto – recursos linguísticos (relativamente estáveis) e enunciados (relações dialógicas) - nos parece fornecer subsídios para olhar e compreender a realidade das interações verbais, nos eventos de letramento realizados na esfera escolar, e como elas se manifestam no texto escrito – produto dessa relação entre os polos da linguagem. Por isso, a inclusão do texto oral (fala) e do modo de relação entre os participantes da pesquisa de que estamos tratando constitui parte deste produto que é o texto escrito nos anos iniciais, e é nesta dimensão que a oralidade ganhará corpo no processo investigativo. Assim, podemos dizer que essa concepção de texto de Bakhtin, recobre um fenômeno concreto, a linguagem em sua complexidade. Segundo Bakhtin,

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua, não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas que soam concomitantemente (BAKHTIN, 2011b, p. 330).

No nosso caso, ao realizarmos a exposição do percurso metodológico, teremos oportunidade de expor com maior amplitude que recursos utilizaremos para vislumbrar o texto na esfera escolar com base no pressuposto bakhtiniano de texto como vida que se dá na interação verbal. Como explica Bakhtin, “A atitude humana é um texto

em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (BAKHTIN, 2011b, p. 312).

Para tornarmos mais clara a nossa opção teórico-metodológica que foi sendo construída ao longo da escrita deste projeto e da coleta de dados, trazemos um outro texto de Bakhtin (Volochínov) (2010), no qual indica a ordem metodológica para o estudo da língua – e o estudo do próprio texto como realidade imediata da linguagem:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e de criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p. 129).

Bakhtin (Volochínov) (2010) argumenta, de forma profunda nesta e em outras obras também, que, mesmo com o acesso do sujeito às esferas sociais diversas e aos gêneros do discurso vigentes em tais esferas, há opções que se corporificam no texto, definindo o processo e a forma final de sua produção. O texto é uma criação ideológica (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010), sendo o exame de seus elementos linguísticos o último passo a ser realizado na compreensão de uma produção textual. O autor advoga que “Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano [...]” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p. 123), essa última compreendida como “a totalidade da atividade mental centrada na vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga [...]” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p. 123). Há, portanto, uma diferenciação entre os sistemas ideológicos (moral, ciência, arte, etc.) e a ideologia do cotidiano que coloca a obra (texto) numa situação social determinada. Entretanto, o autor observa que

Ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos [sistemas ideológicos] conservam constantemente um elo

orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a ideia cognitiva se não submetidas a à avaliação crítica viva. Ora, essa avaliação crítica [...] opera-se na língua da ideologia do cotidiano” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p. 123, grifos nossos).

A segmentação do texto fora da unidade real da cadeia verbal, o enunciado concreto, na perspectiva de Bakhtin (Volochínov) (2010), torna o processo de análise do texto (obra) apenas uma abstração científica, pois a estrutura do enunciado concreto só se compreende no ato social, vinculado aos conteúdos e valores ideológicos que a ele se ligam (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010).

Este desenho teórico de como compreendemos o texto nos leva a retomar um conceito também importante no contexto do pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin, o de gêneros de discurso. Conforme já vimos, os gêneros de discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, proferidos neste ou naquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2011b). A maneira como tal acepção é interpretada na esfera escolar, quando esta busca elementos para a prática escolar do ensino da língua, tem sido debatida por diversos autores dos campos da pedagogia e da linguística. Inclusive nos textos oficiais – de orientação governamental – notamos interesse em difundir os gêneros de discurso como um elemento a contribuir na prática de produção de textos.

Em nossa investigação, não nos deteremos em uma análise pormenorizada dos documentos oficiais, dado que o nosso objeto de pesquisa é o campo da sala de aula e suas relações com o discurso da ciência, mas consideramos alguns excertos de forma a compreender quais são os discursos que estão circulando na esfera escolar, no que se refere à produção de textos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997 e 1998) propõem-se a estabelecer diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental para as diversas disciplinas que compõem essa etapa do ensino formal. Os PCN constituem-se como fundamentos básicos de orientação para o trabalho de professores que atuam em todo o território brasileiro.

Os PCN (BRASIL, 1997 e 1998) apontam os *gêneros* do discurso como objetos de ensino e os *textos* como unidade de ensino. No texto oficial lemos “Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como

parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21). De acordo com este mesmo texto, refutam-se como unidade do ensino da língua letras, fonemas, sílabas, frases isoladas, em uma concepção contrária ao que o próprio parâmetro estabelece como o trabalho com gramática normativa (BRASIL, 1998).

Entre os muitos trabalhos que problematizaram o uso dos PCN destacamos o de Rojo e Cordeiro (2004). Analisando as práticas cotidianas de sala na relação com o texto oficial, concluíram as autoras que, por meio da reapropriação de antigas práticas e sob nova roupagem, o texto continua sendo trabalhado como objeto de uso – não de ensino; como suporte para as atividades de leitura e redação; como objeto de estudo de seus elementos estruturais; como pretexto para o ensino da gramática normativa e também da “gramática textual”. Diante disso e de outros percalços, as autoras avaliaram as dificuldades dos professores em apropriarem-se desse novo construto teórico proposto pelo documento oficial. Em suas orientações, destacaram a importância de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, bem como a necessidade de evidenciar “as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11).

Tal enfoque sugerido pelas autoras passa pela análise criteriosa do que é a relação dialógica da ação pedagógica na esfera escolar. Como reflete Bortolotto (2006),

As pesquisas chegam aos professores geralmente por intermédio de documentos escritos de orientação pedagógica, com simplificação da linguagem científica e condensação de assuntos das pesquisas da área específica. [...] Nessa polaridade [entre os documentos oficiais e a ação pedagógica], o fazer segue – o dia tem que ser vivido – e o professor entra em conflito quando o imperativo é a vinculação de um objeto teórico a um objeto de ensino e aprendizagem (BORTOLOTTI, 2006, p. 429).

As análises dessas autoras nos levam a considerar que a ação pedagógica se constitui também no próprio processo dialógico de ensino, da própria aula como uma prática de linguagem. Ao refletir

sobre o fazer, sobre o dia que vem a ser vivido, o professor vive uma relação com o objeto do conhecimento que deve configurar-se em objeto de ensino e aprendizagem. O texto, ou a proposta pedagógica de apropriação do texto na/pela leitura e na/pela escrita, ao passar por essa relação dialógica da aula, chega aos alunos marcado pelo discurso da pedagogia, da didática, dos documentos oficiais, fenômeno este característico da esfera escolar.

Para os anos iniciais do ensino fundamental, em termos de orientações oficiais, destacamos os documentos orientadores para os Nove Anos do Ensino Fundamental¹³ e os do projeto Pró-Letramento¹⁴, todos publicados pelo Ministério da Educação. Esses documentos apresentam a expressão “gêneros textuais” quando trata da alfabetização, especialmente no que se refere às orientações para produção textual ao que chamam de primeiro ciclo do ensino fundamental (1º, 2º, e 3º anos).

Vejamos alguns trechos que orientam os professores sobre produção textual, em um dos documentos sobre os Nove Anos do Ensino Fundamental:

Nos contextos sociais em que os adultos fazem uso da língua escrita em suas ações cotidianas, desde muito cedo as crianças começam a lidar com textos escritos por meio da observação e do acompanhamento dessas situações de prática de leitura e escrita. Elas começam, mesmo antes de terem domínio do sistema de escrita, a conhecer as especificidades dos *gêneros textuais*,

¹³ Os documentos orientadores para implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos contemplam algumas publicações que pretendem subsidiar o trabalho docente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas à leitura e à escrita. Neste trabalho estamos nos baseando fundamentalmente em dois documentos publicados nos anos 2004 e 2009, respectivamente: “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009) e “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais” (BRASIL, 2004).

¹⁴ O Pró-Letramento foi um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Entre as publicações destinadas à aquisição da escrita e produção textual destacamos o documento “Alfabetização e Linguagem” (BRASIL, 2008).

aprendendo não apenas o sentido das atividades de leitura e escrita, mas também a maneira como os textos devem ser interpretados (BRASIL, 2009, p. 43, grifos nossos).

Na análise do mesmo texto, observamos que a expressão “gênero textual” se repete como proposta para um dos eixos elaborados para atingir a dimensão do letramento no ensino, explicitado da seguinte maneira: “Exploração de suportes de escrita e de gêneros textuais: livros de histórias, livro didático, jornal, cartaz, folhetos e revista em quadrinho” (BRASIL, 2009, p. 41). O mesmo documento apresenta exemplos de análise de textos de alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, orientando para a observação do gênero textual que está sendo abordado, incluindo os que estão descritos no eixo supracitado.

No documento formativo do Pró-Letramento, notamos o uso da expressão “gênero textual”:

A maioria das crianças brasileiras [...] tem acesso mais restrito à escrita, desconhece muitas de suas manifestações e utilidades. Por isso é importante que a escola, pela mediação do professor ou da professora, proporcione aos alunos contato com os diferentes gêneros e suportes de textos escritos (BRASIL, 2008, fascículo 1, p. 19).

Ao longo do documento é possível observar o enfoque às orientações direcionadas aos objetivos de trabalho na etapa de alfabetização, aos exemplos de atividades para produção textual e à apresentação de textos escritos produzidos por estudantes. Nos dois documentos apresentados, a produção de textos é compreendida como uma capacidade linguística da alfabetização (BRASIL, 2008 e 2009), que deve se desenvolver nos três primeiros anos do ensino fundamental.

A disseminação da concepção dialógica e sócio-histórica da linguagem na esfera educacional, por meio dos textos acadêmicos e pesquisas na área, tem propiciado cada vez mais a apreensão, por parte dessa comunidade, do conceito de texto como enunciado (gêneros do discurso), superando o tratamento historicamente atribuído ao ato de ensino da escrita, como apreensão do texto pelo seu aspecto puramente linguístico e instrumental. O uso social do texto pela dimensão discursiva vem sendo divulgado por teóricos da área da alfabetização e

por documentos oficiais, possibilitando que, pelo menos uma parte dos professores, tenha elementos para considerar esses aspectos em suas práticas.

Mesmo assim, de acordo com Faraco (2009), o uso dos conceitos de gênero de discurso e texto, em razão da banalização com que foram tratados, estiveram “claramente despojados de sua complexidade conceitual” (FARACO, 2009, p. 15), sobretudo no discurso pedagógico. As reflexões de Furlanetto (2002) sobre o mesmo tema nos parecem relevantes quando, ao desenvolver uma pesquisa a respeito dos recursos expressivos de estudantes de graduação, a autora investiga pelo campo dos estudos dos gêneros do discurso de Bakhtin (2003) a relação desse conceito com outros que põem sob o olhar interpretativo o evento textual, mais pontualmente, conceitos de gêneros do discurso e tipos textuais. Encarando o texto como manifestação discursiva na perspectiva bakhtiniana, a autora dialoga com diversas correntes investigativas que se ocupam do ensino da língua, inclusive aquelas da perspectiva sócio-histórica, o que resulta em importantes conclusões sobre o ensino da produção textual na escola. Segundo ela, no ensino escolar,

Apesar dos estudos já realizados, ainda se privilegia o trabalho de produção textual com base numa tipologia restritiva, e não — como imagino que seria adequado, congruente com os próprios objetivos de ensino — em gêneros historicamente constituídos, os quais circulam na sociedade imediata e mediata dos estudantes (e, por extensão, dos sujeitos) (FURLANETTO, 2002, p. 78).

A relação entre texto e ensino ~~que~~ é analisada por Furlanetto (2002), em que a autora discorre sobre semelhanças e diferenças no que se refere aos conceitos de discurso, gêneros e tipos. Dirige então sua crítica a algumas correntes de estudos que denominam os *gêneros do discurso de tipos textuais* ou *gêneros textuais*. Ressalta a autora que, na tentativa de estabelecer categorias aplicáveis pedagogicamente na esfera escolar, alguns teóricos acabam por “estabelecer conjuntos homogêneos de gêneros[...]” (FURLANETTO, 2002, p. 97), o que estaria contrariando a ideia de que são tipos *relativamente* estáveis. A autora segue esclarecendo:

talvez [...] não seja muito apropriado usar a expressão tipo de texto, que leva a visualizar

texto como uma totalidade. A tentativa de sistematizar tipos como textos integrais tem levado a impasses. Na verdade, muitos dos exemplos fornecidos são reconhecidamente recortes. Até mesmo um verbete de enciclopédia é um recorte. Por outro lado, num romance ou num conto muitas vezes o descritivo não aparece com contornos nítidos, em blocos separados (FURLANETTO, 2002, p. 99).

Uma concepção teórico-metodológica que abarque a compreensão de como os gêneros do discurso (tipos relativamente estáveis de enunciados) são elaborados pelos sujeitos (crianças) na esfera escolar passa pela compreensão da articulação entre o texto e o universo social, assim como pela análise das situações sociais de interação e seus modos de existência na prática cotidiana da escola.

Rodrigues (2001) amplia a discussão, afirmando:

Se se considera o texto como enunciado, os gêneros do discurso se constituem tipos históricos relativamente estáveis de textos. Nesse caso, pode-se falar em gêneros textuais vistos como tipos históricos de textos. [...] na abordagem do texto como objeto da linguística, a noção de tipo de texto não corresponde à noção de *tipo* relativamente estável de enunciado, ou seja, ao conceito de gênero. Isso porque abstraem os aspectos sócio-discursivos, estando a noção de tipo textual não assentada em um princípio histórico, mas abstrato-formal. Daí que é possível falar em tipos ou protótipos de texto, mas não de gêneros (RODRIGUES, 2001, p. 66, grifo da autora).

No ambiente educacional, de forma a considerar a relação linguagem e ideologia como constitutiva uma da outra, como afirma Bakhtin (2011b), aprofundar a relação viva dos gêneros do discurso no fazer pedagógico nos conduz a compreender a complexidade das formas relativamente estáveis de enunciados no contínuo movimento histórico e social. Conforme afirma Bortolotto,

A perspectiva é que se faculte, no ambiente pedagógico, a apreensão dos gêneros em

circulação na sociedade, em práticas escolares que conduzam à consciência de sua realização e processo de produção não distantes da realidade da comunidade discursiva em situação de aprendizagem. O que se quer é uma escrita que provoque e legitime a formação de cidadãos mediante práticas de linguagem plurais, democráticas no funcionamento cotidiano das interações sociais na esfera escolar e em outras que compõem a sociedade global (BORTOLOTTI, 2006, p. 443).

Sustentamos que mesmo em início do processo de escolarização os estudantes já demonstram conhecimento do universo social ao seu redor, bem como já elaboram textos, pela relação com as múltiplas vozes que compõem as esferas e os enunciados concretos, mesmo não dispondo, ainda, de muitos dos recursos linguísticos formais da escrita. Como vimos em Bakhtin (Volochínov) (2010), o ponto de partida, mesmo para o estudo dos recursos linguístico-formais, é a situação social concreta da interlocução verbal.

Compartilhamos com a afirmação de Bunzen (2009), decorrente da análise que realizou do conceito de gênero no campo educacional:

Fica evidente que [...] o conceito de gênero é sempre utilizado para desestabilizar práticas de ensino vistas como problemáticas ou tradicionais. E essa desestabilização nem sempre ocorre de forma pacífica, como muitos parecem ainda acreditar; nem significa uma mera substituição de práticas pedagógicas. O conceito de gênero pode perfeitamente funcionar, no nosso entender, como uma **força centrífuga** [...] que vai procurar trazer para escola (lugar do uno – da força centrípeta) não mais o homogêneo, mas o plurilingüísmo, ou seja, o heterogêneo. Inicia-se, assim, uma luta de forças e de ideologias também nem sempre levadas em consideração. (BUNZEN, 2009, p. 19, grifo do autor).

Ao nos propormos investigar o *discurso das ciências* na escrita, nossa opção é direcionada à busca da compreensão dos enunciados levando em consideração as circunstâncias e as esferas em

que a produção textual é criada (esfera escolar, discurso pedagógico, proposta e ato didáticos), quem a produz e a quem é dirigida. Na seção seguinte, apresentaremos a questão dos discursos da ciência na esfera escolar.

4. 4 O DISCURSO DAS CIÊNCIAS NA ESCOLA

Cada esfera social possui suas possibilidades de produção de gêneros do discurso, ou seja, uma configuração textual, estilística e temática (BAKHTIN, 2011b). A esfera social da ciência produz, portanto, formas particulares de gêneros do discurso, muitos deles destinados ao ensino e para o ensino, tendo assim espaço na esfera escolar. Este é o tema que abordaremos nesta seção.

Embora Bakhtin e seu Círculo, na abordagem sobre os gêneros do discurso, não tenham focalizado diretamente o discurso escolar, tentaremos aqui analisá-lo, procurando dar-lhe amplitude, focalizando as relações com ele implicadas no contexto da ciência e da cultura, o que permite abarcá-lo como prática social, e não somente escolar. Assim, poderemos compreender os problemas, conflitos, soluções, conclusões pelas quais as crianças produzem sua escrita. No que diz respeito às formulações desses teóricos sobre o discurso das ciências, optamos por destacar este trecho de Bakhtin:

Nenhuma corrente científica (nem charlatona) [...] é total, e nenhuma corrente se manteve em sua forma original e imutável. Não houve uma única época na ciência em que tenha existido apenas uma única corrente (embora quase sempre tenha existido uma corrente dominante). Não se pode falar em ecletismo: a fusão de todas as correntes em uma única seria mortal para a ciência (se a ciência fosse mortal). Quanto mais demarcação, melhor, só que demarcações benevolentes. Sem brigas na linha de demarcação. Cooperação. Existência de zonas fronteiriças (nestas costumam surgir novas correntes e disciplinas) (BAKHTIN, 2011b, p. 372).

Ao destacar que nenhuma corrente se manteve original e imutável, o autor nos leva ao entendimento da cooperação e da

existência de zonas fronteiriças entre as correntes da ciência. Direcionar nossa análise pela perspectiva de zonas fronteiriças nos parece congruente, uma vez que o foco são as relações existentes entre o discurso das ciências e o discurso escolar (institucional, didático, pedagógico).

O conceito de zonas fronteiriças nos parece pertinente também para analisarmos os gêneros do discurso na esfera escolar. Isso porque os gêneros do discurso considerados secundários, como os da esfera da ciência, que surgem nas condições de um convívio social complexo e relativamente organizado, incorporam e reelaboram os gêneros primários formados na possibilidade da comunicação discursiva imediata (vida cotidiana) (BAKHTIN, 2011b). Os enunciados das ciências dialogam, por um lado, com os gêneros relativamente estáveis dessa esfera social e, por outro, com o que é vivido e produzido no universo social escolar. Trata-se, portanto, de uma particularização do uso dos gêneros do discurso das ciências, que é o realizado na escola. Salientamos que a escola e os gêneros produzidos na esfera escolar são da ordem de um cotidiano institucional, diferenciando-se daquilo que Bakhtin (2011a) diz ser a palavra na vida. Uma realização discursiva na escola, dialogicamente, é vida, mas está impregnada daquilo que é mediatizado, objetivado e pensado para o ensino. Surge daí uma relação dialógica cuja análise parece ser possível somente com base na ideia da existência de zonas fronteiriças e de cooperação.

Alguns intérpretes da corrente sócio-histórica têm contribuído para aprofundar as reflexões em torno das particularidades do discurso escolar. Grillo (2008) argumenta que a cultura científica é importante, tendo em vista que

insere a ciência no conjunto das manifestações culturais de uma sociedade, o que implica a sua incorporação em práticas situadas sócio-historicamente, o seu diálogo com outros produtos culturais, bem como a sua assimilação dialógica crítica entre os valores culturais dos cidadãos. Esses aspectos contemplam a abordagem de Bakhtin/Volochinov sobre a relação entre a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos (GRILLO, 2008, p. 69).

A tese de Grillo (2008) é que nesse processo diálogo entre as práticas sociais produzidas no campo das ciências com outros produtos culturais possibilita ao discurso científico ser colocado em contato com

“diferentes esferas de produção de saberes, compostas por centros valorativos próprios, por seus gêneros, por suas imagens” (GRILLO, 2008, p.69). Tomaremos a ideia da autora para estender nossa reflexão sobre o espaço do discurso das ciências na escola, entendendo-a como uma esfera de produção de saberes, com sistemas ideológicos próprios e que recebe a inserção da cultura das ciências, nas diversas áreas que a compõem (humanas, físicas, biológicas, etc.), como também nas formas didáticas destinadas ao ensino. Esse contato entre a esfera escolar e seus respectivos gêneros do discurso poderá contribuir para a avaliação dos saberes científicos no que Bakhtin (Volochínov) (2010) defende como sendo a avaliação crítica viva da língua, no que é elo vivo com a ideologia do cotidiano, com o horizonte social por onde a língua viva se materializa. Conforme argumento do autor, aqui já exposto e reiterado, é somente a análise do texto entendido como enunciado concreto que fará possível a compreensão dos sentidos produzidos pelas crianças na escrita.

Na tentativa de compreender as zonas fronteiriças entre escola e ciência trazemos as reflexões de Rojo (2008) sobre a apropriação dos gêneros de discurso na escola. A autora destaca que

a) os *discursos primários*, isto é, aqueles que os cientistas escrevem para seus colegas e que falam sem reservas a linguagem das ciências, publicados nas revistas especializadas e falados nas conferências; b) os *discursos de divulgação científica*, com diferentes níveis de especialização, destinados a leitores mais ou menos especializados, escritos por cientistas com a intenção de atingir público mais amplo, ou por jornalistas especializados em jornalismo científico; c) os *discursos didáticos*, que mais que divulgar achados científicos, destinam-se a ensinar os alunos certos conteúdos científicos; são escritos, em geral, por professores e seu leitor-modelo é um estudante; por isso, o texto inclui um número maior de explicações, além de exercícios para assimilação, revisão, avaliação (ROJO, 2008, p. 609).

Os aspectos salientados em cada esfera de produção de textos (escritos) da ciência contribuem para a compreensão da forma (geral) como os gêneros do discurso das ciências foram constituídos na história e no uso social da atividade científica na escola ou fora dela. Um ponto

relevante da síntese realizada por Rojo (2008), acima, é que os gêneros do discurso das ciências acabam por transformar-se em outros discursos, como o jornalístico, o informativo ou o didático, na relação que estabelecem com outras esferas sociais (jornalística; educacional). Além disso, segundo Rojo (2008) no que diz respeito a estudo do gênero dos textos de divulgação científica, estes vêm incorporando outras linguagens para além da verbal. A autora destaca que os gêneros do discurso da esfera das ciências vêm valendo-se, cada vez mais, de elementos visuais – diagramação da página, presença de boxes, legendas, destaques ou ilustrações – trazendo informações paratextuais ao texto principal. Além disso, novas informações podem ser trazidas por meio de gráficos ou infográficos, com meios que esquematizam o que é problematizado no texto principal (ROJO, 2008). O estilo do gênero do discurso das ciências é trazido como ponto a ser considerado, na interpretação da autora, pois

Verbetes (definições), (fragmentos de) artigos, reportagens e notas de divulgação científica compõem boa parte dos textos que integram as práticas/eventos de letramento escolar seja nos manuais didáticos, nos paradidáticos, nas obras de referência (atlas, gramáticas, dicionários, enciclopédias), ou nos materiais de pesquisa presentes em veículos e suportes variados, impressos e digitais, tais como revistas, seções de jornais, revistas on-line, sites e portais, dentre outros (ROJO, 2008, p. 596).

Rojo (2008), analisando livros didáticos de língua portuguesa, bem como coleções aprovadas no PNLD/2005 – Programa Nacional do Livro Didático, observou que os textos do discurso das ciências “circulam nas salas de aula e são apropriados pelos alunos numa [...] situação não reflexiva de uso para outras finalidades, em geral ligadas à construção dos conhecimentos e conceitos disciplinares. Em outros termos, como ferramentas para o ensino de outros conteúdos.” (ROJO, 2008, p.599). Na opinião da autora, uma recepção crítica do discurso das ciências na escola, passa pelo estudo da história e constituição dos enunciados desses gêneros, bem como seus temas, estilos e formas.

Em uma perspectiva bakhtiniana quanto a estudos do discurso, poderíamos afirmar que uma recepção crítica do discurso das ciências na escola poderia prever a compreensão das condições de recepção e produção dessas produções na esfera escolar e potencializar as

reflexões no que diz respeito à possibilidade de um sistema ideológico tão complexo o das ciências, poder inserir-se, dialogicamente, no cotidiano escolar, facultando a avaliação crítica viva da língua em suas diferentes manifestações.

Para Bakhtin (2011b), a capacidade de compreender um gênero de discurso determinado pressupõe compreender a atividade humana que o gera, sendo o discurso da ciência uma forma de produzir interlocuções com o outro e produzir sentidos (temas), com e pela linguagem. No próximo capítulo, delinearemos o percurso metodológico de nossa investigação, com um olhar específico ao nosso campo de pesquisa e com a apresentação das nossas categorias de análise para esta investigação.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Um desafio para o todo pesquisador é ter claro o que deseja compreender em sua investigação e como irá conduzir suas ações e abordagens em torno do objeto de conhecimento. A construção teórico-metodológica está carregada de sentidos que orientam o pesquisador em seu fazer. Desse modo, ao chegarmos nesta etapa da dissertação, consideramos pertinente retomar o problema de pesquisa já apresentado, qual seja: **Considerando as crianças dos anos iniciais, inseridas em um contexto dialógico de ensino e aprendizagem na esfera escolar, como se constituem os processos de aquisição da escrita, explicitadas em enunciados orais e escritos, quando se trabalha, pedagogicamente, com propostas envolvendo o discurso das ciências e os gêneros a ele relacionados?**

O problema apresentado já orienta a perspectiva teórico-metodológica para abordagens de cunho sócio-histórico, amparada nos estudos de Bakhtin (2011a, 2011b, 2012) e Vigotski (1998, 2000a, 2000b). Os pressupostos teóricos desses autores fornecem importantes indicações para compreender os processos e produtos humanos constituídos na e pela linguagem, esta constituída na e pela relação da criança com o universo social. Como enfatiza Bakhtin,

o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. [...] O encontro. A avaliação como momento indispensável do conhecimento dialógico. [...] Cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites [...] A índole dialógica desse correlacionamento (BAKHTIN, 2011b, p. 400).

Compreender algo, portanto, não é um ato passivo (um mero reconhecimento). Para responder ao encontro, como conhecimento dialógico, é necessário ingressar na esfera da compreensão da linguagem como discurso, como enunciado concreto (realidade concreta da linguagem) e dar-lhe acolhida, confrontá-la, confirmá-la, rejeitá-la, enfim, é necessário reagir diante dessa realidade semiótica. Na mesma linha de pensamento Vigotski (2000a) concebe o homem

pela perspectiva de sua formação social, em cujo processo a linguagem verbal ocupa posição importante.

O método para estudar um fenômeno humano como a escrita requer que se estude o processo de sua formação como conhecimento social (processo-produto), na e pela interação *eu X outro*, e não como uma função psicológica individual, ou sistema linguístico abstrato (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010). Afinal, como nos ensina Bakhtin (Volochínov) (2010), o homem se constitui interagindo com o outro, no seu confronto com o outro.

Assim sendo, o espaço para a compreensão do nosso do problema de pesquisa é o espaço do encontro, das relações dialógicas existentes em processos e produtos humanos, o que Bortolotto realça, com base em Bakhtin, como inter-relações:

o pensamento de Bakhtin permite compreender processos e produtos humanos naquilo que lhes confere identidade como eventos históricos, sociais e culturais, traços fortes de suas ideias. Entendo que uma compreensão de tal amplitude e complexidade requer o “olhar” teórico sobre o objeto, que não se contente com uma análise que não permita apreender a natureza de fenômenos envolvidos no agir humano: esse espaço de compreensão é aquele das *inter-relações*, do convívio no mundo objetivo, em contexto do *ser* social (BORTOLOTTI, 2007, p. 37, grifo da autora).

Ao investigarmos a escrita na escola, com o olhar voltado aos gêneros do discurso próprios da esfera das ciências e o lugar que ocupa nesse ambiente institucional, enfrentamos o desafio de dar visibilidade ao processo vivenciado por partícipes desse espaço, ou seja, ao processo de inter-relação de alunos em processo de alfabetização com o *outro* (vozes de outros).

Tal olhar objetiva estabelecer com as crianças uma relação dialógica na qual as formas de compreensão e interpretação serão tratadas, na pesquisa, com o foco no cotidiano, no mundo diário vivido na escola, nos gestos enunciativos que se constituem ao longo dos processos de linguagem.

As possíveis implicações dos participantes envolvidos nesta pesquisa, no contexto de interação social, amparam nossa proposta de uma opção metodológica por uma *investigação de cunho qualitativo*,

nas inter-relações das *crianças* na *dialogia* do mundo concreto em situação de ensino e aprendizagem da escrita na escola, que denominamos, com base na teoria de Bakhtin, de *esfera escolar*¹⁵. Além disso, enfocamos o ser social em inter-relação com o outro nos atos individuais e coletivos de apreensão do conhecimento circulante na escola na e pela linguagem.

Elegemos as produções (enunciados concretos) que abarcam o *discurso das ciências*, pelos quais a criança constrói sentidos (temas) perante atividades e atitudes no mundo cotidiano e cultural circundante, por meio de um conjunto de formulações pedagogicamente organizadas (ensino escolar). Portanto, trata-se de um recorte na ampla cadeia discursiva produzida pela humanidade, ao longo de sua história. Igualmente, é um recorte investigativo na gama de estudos desenvolvidos em torno do problema da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Antes, contudo, de delinear as categorias de análise realizaremos uma breve descrição da abordagem da pesquisa de campo e, assim, explicitaremos nossas fontes de análise, na pesquisa.

5.1 ORGANIZAÇÃO DO BANCO DE DADOS DA PESQUISA

Na abordagem da pesquisa de campo, optamos por formas de coleta de dados que contemplaram o processo dialógico amplo da constituição dos enunciados (verbais e escritos) dos alunos do que diz respeito ao discurso das ciências na escola. Com o compromisso em torno desse pressuposto, realizamos a coleta de dados em um contexto em que atuávamos como professora em uma turma de vinte e cinco crianças do segundo ano do Ensino Fundamental. No desenvolvimento das atividades pedagógicas diárias ou de rotina, houve momentos, ao longo das aulas, em que o planejamento pedagógico contemplava trabalhos com o discurso das ciências, de formas diversas.

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2013, entre 5 de agosto e 29 de novembro. As ações para esse fim concentraram-se nos seguintes procedimentos:

¹⁵A noção de esfera, em Bakhtin (2011b), é concebida como um nível específico de domínio linguístico, delimitado pelos tipos de signos, sem desconsiderar a influência socioeconômica e as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera da atividade humana, como a arte, a ciência, a religião, entre outras.

- *Consulta a Documentos*, tais como o Projeto Político- Pedagógico da Escola, o Regimento Escolar, Planos de Ensino para o segundo ano do Ensino Fundamental e planejamentos individuais para atuação com a turma. Da mesma forma, a consulta de fichários sobre informações socioeconômicas de alunos, na secretaria da escola e na inspetoria da coordenação dos Anos Iniciais, justificou-se para melhor caracterizar e compreender a realidade desse público.

- *Observação participante e intervenção direta*, registrada via filmagem, gravação de áudios e fotografias do campo de coleta (a sala de aula ou outros espaços da escola que fizeram parte do processo pedagógico). Os vídeos, num total de 145 horas de gravação, foram gravados por duas câmeras posicionadas em sala de aula: uma ao fundo sobre o armário da professora e outra sobre uma carteira na mesma posição em que ficava a professora (de frente para os alunos). Além disso, dispúnhamos de um gravador de áudio que possibilitava maior mobilidade e aproximação a grupos de crianças e suas falas. Os vídeos, fotografias e áudios foram coletados nas aulas de Educação Geral por nós ministradas no papel de professor unidocente, como é denominado o professor dos anos iniciais que ministra as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Integração Social (CA/UFSC, 2007). Foram contabilizados quarenta e cinco dias de gravação, com uma média de três horas de gravação por dia, resultando um total de 135 horas de gravação. Optamos por gravar dias de aula em que havia períodos de maior duração para a disciplina de Educação Geral, a saber: nas terças, quartas e quintas-feiras.

- *Diário de Campo*, em que fazíamos anotações ao final de cada dia de coleta de dados, registrando as impressões sobre o trabalho pedagógico com as crianças, suas relações com as atividades propostas, destacando falas dos alunos e hipóteses quanto ao desenvolvimento e aprendizagem da escrita do grupo e individualmente, se fosse o caso.

As anotações no Diário de Campo eram feitas em todos os dias de aula, mesmo naqueles em que não havia gravações.

- *Produção de textos escritos por alunos e pela turma*, realizados no período da coleta de dados, devidamente escaneados para uso como dado de pesquisa. Os textos foram separados pelo tipo de proposta de escrita formulada e pela autoria, ou seja, se a tarefa era individual ou elaborada pelo coletivo da turma.

De acordo com as categorias de análise a serem apresentadas, os dados coletados de eventos de oralidade serão relacionados com as produções de texto escrito dos alunos realizadas no mesmo período. Além disso, no momento da interpretação de dados, o Diário de Campo será considerado como um texto construído ao longo da produção de linguagem ocorrida na turma, como ponto de vista da professora que, concomitantemente, se constituía pesquisadora de sua prática cotidiana. Os documentos escolares serão dados complementares à compreensão do contexto geral da escola e dos participantes da pesquisa, crianças e adultos. A teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, pressuposta nas ações metodológicas delineadas para esta pesquisa, acena a possibilidade de considerar os enunciados em seu movimento, levando em consideração toda sorte de contradições e instabilidades de que possam se revestir em situações concretas de enunciação.

5.2 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DE DADOS

Tendo em mente o grande fluxo de informações possíveis que os dados coletados ofereciam, apontaremos as diretrizes que nortearam os recortes e a seleção dos dados, relevantes à nossa pesquisa.

As categorias de análise foram formuladas com base na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2011b), destacando o *gênero do discurso* como um conceito caro a este estudo em que serão levados em conta eventos de produção escolar da escrita.

Para responder à questão da pesquisa, atingir os objetivos traçados e realizar recortes da realidade concreta, centramos o olhar em três aspectos particulares: a) os enunciados – historicamente e socialmente situados (das crianças, do professor e de outros participantes da esfera escolar quanto ao que denominamos discurso das ciências); b) as relações dialógicas envolvidas/desenvolvidas no processo de aquisição da escrita, sinalizadas em propostas

pedagogicamente organizadas e c) o *sentido(tema)* produzido pelos alunos na produção escrita, envolvendo o discurso das ciências.

No que tange a esses três itens, esclarecemos que serão postas em diálogo, ao longo da análise, as vozes singulares das crianças e as das crianças entre si e com os adultos, que evidenciarão o percurso enunciativo de aprendizagem e produção da linguagem na escola.

Os objetivos traçados encaminham para o desafio de analisar os enunciados produzidos em sala de aula em que a pesquisadora, ao mesmo tempo em que ocupa o lugar de professora e, nesse papel, propõe uma organização pedagógica, elabora uma pesquisa em educação. Tal lugar vinha-se revelando positivo, dada a relação que construímos com o grupo como professora, pois o tempo de convívio anterior ao da coleta de dados reforçou vínculos afetivos, os quais foram propícios à construção de um campo de pesquisa, de certo modo familiar e ao mesmo tempo coerente com princípios sócio-históricos. O discurso pedagógico (da esfera escolar) e o discurso científico (da esfera científica) eram continuamente postos em diálogo nas relações interativas que produzíamos, meus alunos e eu, na sala de aula.

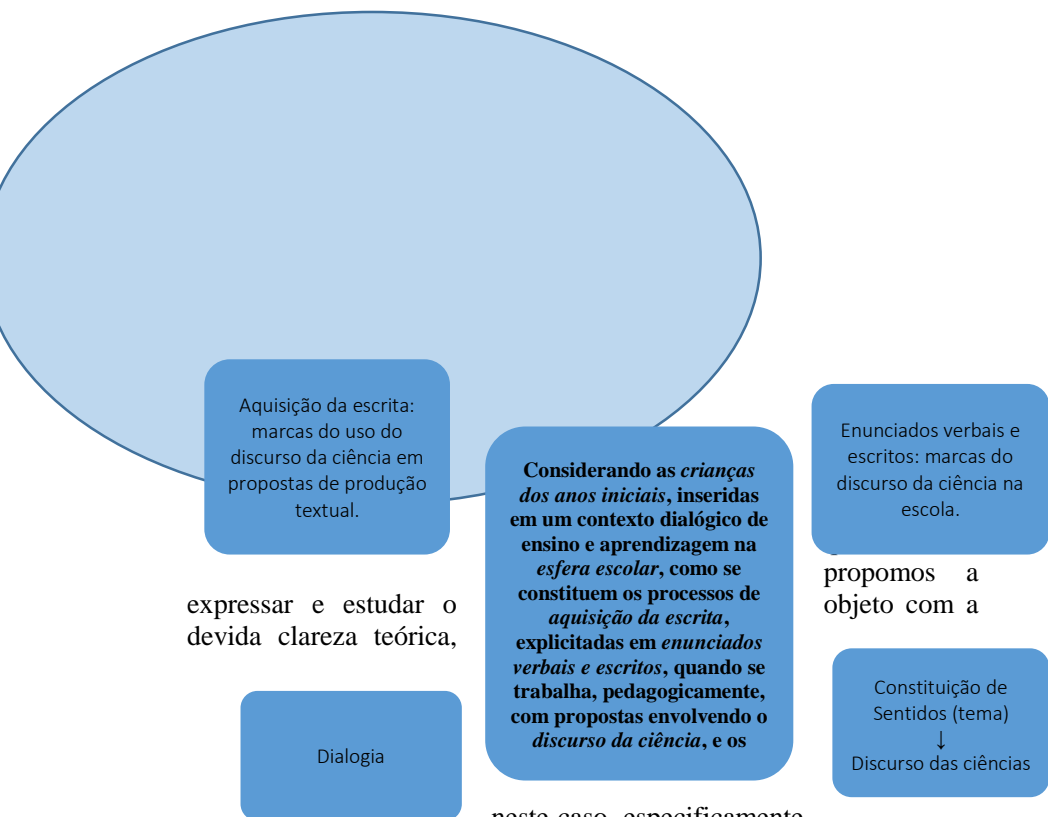
Como sujeito letrado, que já percorreu o caminho da aquisição da leitura e da escrita e faz uso, constantemente, dos gêneros do discurso da ciência, como pesquisadora e como professora, intentamos olhar pelos olhos das crianças o processo que juntos vivemos na escola. Por esse olhar, o desafio atual é compreender motivações, conflitos, propostas, registros, intervenções, enfim, tudo aquilo que é próprio da aquisição pelas crianças – em processo de alfabetização –, de novos gêneros do discurso.

Barbosa, Kramer e Silva (2008) defendem que é preciso analisar criticamente as mudanças dos papéis da criança e do adulto no contexto de pesquisa. No escopo desta investigação, em particular, há a necessidade de avaliar continuamente a dinâmica dos papéis, do lugar de cada sujeito no diálogo da sala de aula o que “exige esforço porque precisamos [...] nos desvencilhar daquilo que nos é imposto pelos hábitos e pela própria imersão no cotidiano para ver todas as coisas como se estivéssemos vendo pela primeira vez” (BARBOSA, KRAMER e SILVA, 2008, p. 88). A dinâmica de pesquisa envolve movimentos de aproximação e distanciamento, o que possibilita uma análise mais criteriosa dos processos ocorridos.

Objetivando sintetizar as ações tanto do recorte de dados de pesquisa como a consequente análise, propomos planos para esse fim, tendo em perspectiva as categorias de análise anteriormente delineadas

(enunciado (o do discurso científico na escola); as relações dialógicas (diante da aprendizagem da escrita e pela ótica do discurso científico); e o sentido (tema)). Delineamos, no diagrama a seguir, a questão de pesquisa e respectivos planos de análise:

FIGURA 1 –
DIAGRAMA DO PLANO DE ANÁLISE



neste caso, especificamente a linguagem viva ocorrida em sala de aula.

Seguiremos, nas próximas seções, delimitando o campo de pesquisa a fim de promover a aproximação ao debate quanto ao problema desta investigação.

5.3 ORGANIZAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES

A transcrição dos dados em áudio e a análise de eventos dos vídeos, devidamente apresentadas e identificadas com marcações temporais, segundo a data em que se originaram os enunciados orais dos interlocutores. A fim de manter o sigilo quanto à identidade das crianças lhes propusemos o uso de codinomes, no caso de aceitarem participar da pesquisa. Esse evento ocorreu no momento da assinatura das crianças do termo de aceite de participação na pesquisa¹⁶. Os codinomes foram escolhidos por eles e somente seguiram a orientação de serem diferentes uns dos outros. O mesmo processo de escolha foi aplicado às bolsistas¹⁷ do Núcleo de Acessibilidade, participantes do processo pedagógico.

Abaixo, na tabela 1, constam os codinomes escolhidos pelas crianças e que serão usados nas transcrições e apresentação dos textos produzidos e respectivas idades das crianças, respeitando a convenção da letra ‘a’ para anos, e ‘m’ para meses¹⁸.

Tabela 1
Codinomes e Idade dos Alunos (Agosto / 2013)

1.	Alexandre	8a1m
2.	André	7a9m
3.	Bruno	7a11m
4.	Cláudio	8a3m

¹⁶A pesquisa aqui apresentada foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFSC, sob o número 16735513.6.0000.0121. Os pais ou responsáveis assinaram um termo de aceite de participação (APÊNDICE A) e as crianças um termo de anuência (APÊNDICE B).

¹⁷ O Núcleo de Acessibilidade vincula-se à Coordenadoria de Acessibilidade da UFSC. Dessa forma, aos Anos Iniciais são disponibilizadas bolsas-estágio para alunos de graduação que tenham interesse em atuar em sala de aula. No caso do 2º ano B, havia duas bolsistas de inclusão, acadêmicas do curso de Psicologia, vinculadas ao trabalho em sala de aula, com os alunos e com uma aluna com deficiência.

¹⁸ Os dados aqui apresentados na tabela 1 foram fornecidos pelas famílias dos alunos à Secretaria do CA e registrados em dois documentos: *ficha de matrícula* e *ficha do aluno*, esta última localizada na Inspeção dos Anos Iniciais.

5.	Diego	8a5m
6.	Edson	8a5m
7.	Eduardo	7a6m
8.	Fernando	7a9m
9.	Flora	8a2m
10.	Gabriele	7a9m
11.	Godofredo	8a3m
12.	Izadora	7a11m
13.	Marcelo	7a8m
14.	Marília	8a4m
15.	Mati	7a8m
16.	Milena	8a3m
17.	Paulo	7a7m
18.	Samanta	7a11m
19.	Samy	8a1m
20.	Sófi	8a2m
21.	Tiago	7a11m
22.	Toni	7a7m
23.	Vini	8a4m
24.	Vitória	7a9m
25.	Yúdi	8a9m

Conforme podemos observar na tabela 1, a turma é composta de 16 meninos e 9 meninas. Quanto aos codinomes das bolsistas do projeto de inclusão, uma escolheu para si o nome X/Lorena e a outra o nome Y/Maria.

Nas transcrições utilizaremos “Cr” para identificar a criança (aluno), seguida do codinome escolhido por cada um dos alunos. Quando houver casos de enunciados verbais proferidos por várias crianças será utilizada a convenção “Crs”. Para a professora pesquisadora utilizaremos a letra P seguida do nome (Débora) e para as bolsistas do projeto de inclusão utilizaremos a letra B, seguida do codinome escolhido por elas.

Nas gravações em vídeo (V) e áudio (A), registraremos, respectivamente, a inicial de cada uma das ações e o número de ordem

cronológica do registro, seguidos da data de realização dos eventos, por exemplo, [A.1 – 31.10.13]. Esse registro indicará que se trata de gravação em áudio, efetuada no dia 31 de outubro de 2013.

Também serão utilizadas, nas transcrições dos vídeos e áudios, as seguintes convenções das falas:

: início da fala

...pausas, hesitações no fluxo das enunciações.

() inserção de comentário da pesquisadora

[...] supressão de um trecho pela pesquisadora

/ interrupção na fala em curso

(“ ”) aspas para assinalar leitura de texto

[] descrição do episódio

Letra maiúscula: marcação de alteração de voz, com efeito de ênfase.

A seguir, um breve exemplo de transcrição a ser utilizada ao longo deste trabalho. Esse diálogo ocorreu por ocasião do preenchimento do termo de anuência das crianças à pesquisa:

[V.2– 05.08.2013]

1. P: Enquanto vocês leem o que está escrito nesta folha que é um documento, vocês vão sublinhando palavras desconhecidas e aguardam que vamos conversar sobre o que vocês entenderam.
2. Cr Cláudio: Nós vamos fazer leitura...coletiva...
3. P Débora: Sim, vamos também fazer leitura coletiva.
4. Crs: (barulho, conversas)
5. P Débora: Turma, vamos nos concentrar na leitura, é importante para vocês decidirem se querem participar.
6. Cr Eduardo: Prô, tu tem uma Ferrari (entonação de interrogação) aqui tá escrito Ferrari.
7. P Débora: Não, o meu sobrenome é Ferrari, assim como o seu é Nunes. Cr Paulo: E existe um posto que se chama Nunes.

Quanto aos documentos consultados pertencentes à organização didático-pedagógica e relativos à administração escolar do

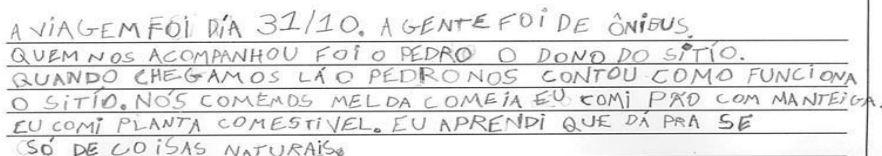
colégio investigado, serão citados conforme as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

O Diário de Campo será citado com base nos critérios utilizados na apresentação do material em áudio e vídeo, portanto, nos valeremos das iniciais do documento referido (DC), seguidas da data do registro em pauta, mudando apenas a regra para a posição do seu registro que ficará ao final do excerto citado. Exemplificamos: “As crianças acharam engraçado comentar que eu não iria colocar no *Facebook*, nem em outro lugar da internet, os vídeos. Acharam que ia ser legal mostrar para as famílias em casa.” [DC –05.08.2013].

Quanto ao registro dos textos escritos pelas crianças, prioritariamente, estes serão apresentados na aparência original, através do processo de digitalização. Além da imagem digitalizada, apresentaremos a transcrição da produção do aluno. Para identificação do material escrito, utilizaremos o codinome do autor, seguido de data da realização do evento. A seguir, um exemplo de um texto produzido por um aluno após uma saída de estudos:

FIGURA 2

[Tiago – 02/11/2013]



A VIAGEM FOI DIA 31/10. A GENTE FOI DE ÔNIBUS.
 QUEM NOS ACOMPANHOU FOI O PEDRO O DONO DO SÍTIO.
 QUANDO CHEGAMOS LÁ O PEDRO NOS CONTOU COMO FUNCIONA
 O SÍTIO. NÓS COMEAMOS MELDA COMEIA EU COMI PKO COM MANTEIGA.
 EU COMI PLANTA COMESTIVEL. EU APRENDI QUE DÁ PRA SE
 SO DE COISAS NATURAIS.

5.4 OS SUJEITOS NA PESQUISA, O GRUPO DO 2º ANO B

O grupo escolhido como sujeitos da pesquisa, como já informamos neste trabalho, foi a turma 2º ano B do ensino fundamental, do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano letivo de 2013. Antes de darmos mais detalhes acerca das crianças, teceremos algumas considerações teóricas a respeito do conceito de infância e das pesquisas voltadas a essa faixa etária, faixa a que pertence o grupo - 25 sujeitos -, inseridos no espaço de relação entre as próprias crianças e adultos - professora (uma) e bolsistas (duas).

A ideia de infância desenvolvida nos últimos anos, especialmente em áreas do conhecimento como a Psicologia, a Pedagogia e a Sociologia, tem indicado que as pesquisas com crianças são de natureza interdisciplinar, como já disse Kramer (2002). A autora esclarece que teorias a respeito da linguagem, especialmente as de Benjamin (1987), Bakhtin (Volochínov) (2010) e Vigotski (1998), têm sido fundamentais para estudar a relação da infância com a própria historicidade do ser humano. Em suas palavras, “se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem” (KRAMER, 2002, p. 46).

Há, portanto, ruptura com as tradicionais pesquisas que tomam a criança como objeto de estudo, um ser sem história, coisa “muda”, conforme nos esclarece Bakhtin (2011b). Nas últimas décadas, o interesse por pesquisas com crianças desencadeou uma infinidade de trabalhos situando-as como sujeitos na pesquisa, e não como sujeitos de pesquisa. Nesta investigação partilhamos das ideias de Castro e Jobim e Souza (2008), ao criticarem pesquisas que partem do pressuposto de que a criança é objeto de investigação, advogando em favor da consideração da criança como sujeito social. Dizem as autoras:

Nessa perspectiva [...] o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana (CASTRO E JOBIM E SOUZA, 2008, p. 53).

A proposta das autoras de compreensão da experiência humana pela relação com a criança pode ser efetivada quando da acolhida às particularidades de seus processos enunciativos, sem serem retiradas da relação com o adulto. Para Smolka (1985, p. 48), o diálogo que a criança constrói na relação com adultos, no curso de seu desenvolvimento, permite que

o universo, de suas experiências se amplie, possibilitando uma crescente capacidade de conceitualização, de verbalização e de comunicação (fala e diálogo) dessas experiências; concomitantemente, aumenta a possibilidade de elaboração do pensamento e de construção conjunta do conhecimento, o que,

por sua vez, conduz a um nível cada vez maior de conscientização e participação efetiva na sociedade (SMOLKA, 1985, p.48).

Conforme aqui já expusemos, as crianças particularmente envolvidas nesta investigação, têm entre sete e oito anos. Desse grupo, vinte crianças haviam frequentado o primeiro ano no CA no ano anterior (2012). Dessas vinte, uma criança ingressou pela cota para alunos com deficiência. Outras cinco crianças ingressaram no CA no início do ano letivo de 2013, vindas de outros estabelecimentos de ensino (públicos ou privados) de Florianópolis, em que frequentaram o primeiro ano. A seguir exporemos algumas informações extraídas de documentos escolares que podem contribuir para a compreensão do universo em que vivem as crianças para além da escola, como a comunidade onde vivem, o universo familiar e atividades que realizam.

Os alunos vêm de comunidades tanto próximas ao CA como distantes. No município de Florianópolis, três alunos moram no bairro Saco dos Limões, dois alunos moram no bairro Rio Tavares, e os outros dividem-se entre os bairros Itacorubi, Abraão, Capoeiras, Saco Grande, Santinho, Trindade, Campeche, Tapera, Barra da Lagoa, José Mendes, Cachoeira do Bom Jesus, Careanos, Agrônômica, Morro das Pedras e Centro. Um aluno reside no município de Palhoça, no bairro Barra do Aririú.

A maioria das crianças envolve-se com atividade extraclasse, uma a duas vezes por semana, a saber: futebol, inglês, coral, balé, judô. Quatro crianças frequentam, diariamente, no contraturno, um projeto oferecido por outra escola que oferece aulas de reforço, artes e educação física. Um aluno frequenta, diariamente, um projeto social em sua comunidade de origem e lá participa de aulas de reforço e esporte, no contraturno.

Para ir e voltar da escola, doze crianças são acompanhadas dos pais ou parentes próximos. As outras crianças utilizam o serviço de transporte escolar privado, existente em vários bairros da cidade. No tocante ao núcleo familiar, oito crianças moram com o pai e a mãe. Nove crianças moram com pai, mãe e irmãos. Cinco crianças moram com um dos pais (pai ou mãe). Duas crianças moram com um dos pais e seu cônjuge (madrasta ou padrasto). E três crianças moram com pais, irmãos, avós, tios ou primos.

Traçado esse breve panorama do contexto em que se desenvolveu a pesquisa, nos deteremos, na seção seguinte, a focalizar

as relações de convivência entre os sujeitos participantes, bem como tentaremos esclarecer questões relativas à organização pedagógica direcionada a essa turma de crianças.

5.5 O CAMPO DE PESQUISA

O Colégio de Aplicação¹⁹ é uma escola da rede pública federal vinculada ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Fundada em 1961²⁰, de acordo com o Regimento Escolar (R.E.) de 2007²¹, a instituição tem como objetivo “servir como campo de estágio aos alunos dos cursos de Licenciatura e Educação” (CA/UFSC, 2007, p. 2). Para tal intento, são desenvolvidas práticas e produzidos conhecimentos visando à qualidade de ensino, pesquisa e extensão. O Colégio está localizado no campus universitário da UFSC, em Florianópolis, num bairro residencial próximo ao centro dessa cidade. Segundo consta no R..E., o objetivo do colégio é de “formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis” e “instrumentalizar o educando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária” (CA/UFSC, 2007, p. 2). De acordo com o artigo quarto desse mesmo documento, a filosofia norteadora da ação pedagógica no Colégio de Aplicação “tem sua origem e seu fim na prática social concreta. O contexto histórico-social no qual vivem os docentes e educandos constitui o fundamento do trabalho” (CA/UFSC, 2007, p. 3).

A partir da Resolução nº 013/CEPE/92, foi determinado o ingresso de alunos por sorteio público a toda comunidade, decisão

¹⁹ A autorização para identificação da instituição foi conseguida graças à aprovação da pesquisa no Comitê de Ética da UFSC, à apresentação e à aprovação do desenvolvimento das atividades a ela pertinentes no Colegiado do Colégio de Aplicação. Tais informações constituem um processo administrativo vinculado à Coordenadoria de Pesquisa e Extensão do CA/UFSC.

²⁰ Conforme Portaria número 673, de 17 de julho de 1961, da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação (CA/UFSC, 2007).

²¹ O Regimento Escolar é o documento que apresenta a organização pedagógica e administrativa da instituição. Quando da coleta de dados, a Direção estava conduzindo a reestruturação do Regimento, formando, para isso, uma comissão constituída por membros da comunidade escolar.

mantida até hoje. A partir de 2002 e por determinação de uma ação civil pública²², estabeleceu-se a reserva de vagas para alunos com deficiência em todos os anos.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a discussão das questões pedagógicas e administrativas ocorre nas seguintes instâncias de encontro dos professores: Colegiado, Reunião de Disciplina, Reuniões Ampliadas de Disciplina, Conselhos de Classe e Reunião Geral. O horário para as reuniões de disciplina, organizadas pela Coordenação dos Anos Iniciais, foi instituído na grade semanal das professoras, ocorrendo, no ano de 2013, ano da elaboração desta pesquisa, nas quintas-feiras²³. Quando necessário, eram convocadas Reuniões Ampliadas de Disciplina, com a presença dos professores especialistas das turmas das áreas de Educação Física, Artes, Língua Estrangeira, Orientação Educacional e técnicos do Núcleo de Acessibilidade.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental funcionam em dois turnos (matutino e vespertino), de segunda a sexta-feira, com uma carga horária diária de quatro horas e vinte minutos. Também são oferecidas aulas de recuperação de estudos²⁴, para as disciplinas de Português e Matemática, no período oposto às aulas regulares, conforme estabelece o Regimento Escolar (CA/UFSC, 2007). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos contam com aulas especializadas de Educação Física, Artes (Teatro, Artes Visuais ou Música) e Enriquecimento Pessoal²⁵.

²² Determinada pelo Tribunal Regional Federal da 4ª região, sob o nº 2001.72.00.001291-8, de 15/02/2001, reserva 5% das matrículas para alunos com deficiência em todas as séries/anos.

²³ As turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no CA dividem-se em dois turnos: vespertino (1º, 2º e 3º anos) e turno matutino (4º e 5º anos). Por essa razão, as reuniões de disciplina ocorriam em dois horários: um pela manhã, para professoras do turno vespertino e um à tarde, para professoras do turno matutino.

²⁴ A recuperação de estudos dos anos iniciais foi objeto de estudo de algumas professoras do segmento no projeto de pesquisa “Práticas Pedagógicas na Recuperação de Estudos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, desenvolvido de 01/03/2012 a 01/12/2013 no Colégio de Aplicação.

²⁵ A disciplina Enriquecimento Pessoal é ministrada por um professor do Setor de Orientação Educacional, como forma de aproximação com o grupo e desenvolvimento de atividades voltadas a questões socioafetivas entre as crianças da turma.

A turma dos anos iniciais escolhida para ser campo de pesquisa foi o grupo 2º ano B. Assim como para as outras turmas do segmento “Anos Iniciais”, as aulas no 2º ano B, de 45 ou 50 minutos de duração, eram ministradas no turno vespertino, iniciando às 13h30min e encerrando às 17h50min, de segunda a sexta-feira. Entre as aulas há um intervalo para lanche, no qual os alunos são acompanhados pelos professores e em seguida o recreio. As disciplinas que compõem a carga horária do 2º ano são: Educação Geral (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Integração Social), ministrada pela professora/pesquisadora; Educação Física, Teatro, Artes Visuais e Enriquecimento Pessoal. A tabela de horário a seguir demonstra como são divididos os horários entre as diversas disciplinas:

TABELA 2

Horário de Aulas do 2º ano – Ano Letivo 2013

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Educação Geral	Teatro	Educação Geral	Educação Geral (BIBLIOTECA)	Enriquecimento Pessoal
Educação Geral (RODA DE HISTÓRIAS)	Educação Geral	Educação Física	Educação Geral	Educação Física
Lanche (10m)	Lanche (10m)	Lanche (10m)	Lanche (10m)	Lanche (10m)
Recreio (20m)	Recreio (20m)	Recreio (20m)	Recreio (20m)	Recreio (20m)
Educação Geral	Educação Geral	Educação Geral (COGNOTECA)	Educação Geral	Educação Geral (BRINQUEDOTECA)
Educação Física	Educação Geral	Educação Geral	Educação Geral	Educação Geral
Artes Visuais	Educação Geral	Educação Geral	Educação Geral	Educação Física

Destacamos, ainda, observando a tabela acima, as informações sobre as aulas de Educação Geral, destinadas a atividades em outros espaços escolares e desenvolvidas em três períodos, com horário e dia fixo para ocorrerem: Roda de Histórias, Cognoteca, Biblioteca e Brinquedoteca. Essas atividades estão previstas no Plano de Ensino dos 2ºs anos, para o ano de 2013, em que consta: “Além das atividades curriculares desenvolvidas no espaço da sala de aula, prevemos o envolvimento de propostas semanais em outros espaços do Colégio, que sejam complementares aos objetivos de aprendizagem das crianças. No momento apontamos as seguintes atividades a serem realizadas: Biblioteca, Brinquedoteca, Roda de Histórias e Cognoteca.” (PLANOS DE ENSINO, CA/UFSC, 2013, p.3). Interessamos esclarecer quais são essas instâncias a fim de compreendermos a dinâmica do campo de pesquisa.

A Roda de Histórias é um projeto de ensino organizado coletivamente por professoras do CA/UFSC e que objetiva tornar permanente a prática de contação de histórias nos anos iniciais da escola; criar eventos de letramento, levando em conta a relação entre oralidade, leitura e escrita e aproximar os alunos de práticas sociais de escuta e fala que ampliem o repertório literário. Semanalmente, as crianças vão à sala de outras turmas para, com elas, compartilhar um momento de contação de histórias, feito pelas professoras ou pelos colegas.

A Cognoteca é um espaço do CA/UFSC vinculado ao projeto de ensino, pesquisa e extensão “Laboratório de Educação Cerebral”²⁶, coordenado pelo professor Emilio Takase (CFH/UFSC). Esse projeto, conforme o *site* oficial, objetiva desenvolver aspectos neuropedagógicos da educação cerebral na aprendizagem, bem como possibilitar o aprendizado das habilidades emocionais e sociais durante a prática da atividade cognitiva. Tal espaço conta com jogos de tabuleiro (xadrez, damas, dominó, ludo, dentre outros), jogos individuais (encaixe/desencaixe, quebra-cabeça, tangram, dentre outros) e brinquedos cognitivo-sensoriais (aptos a estimular o tato, a visão, o olfato e a audição). O atendimento na Cognoteca é coordenado por pesquisadores e estagiárias do projeto supracitado e atende, por falta de

²⁶ Informações complementares podem ser obtidas no *site* oficial do projeto: www.educacaocerebral.com.br

espaço físico, apenas metade das crianças da turma a cada semana. Isso faz com que a frequência da criança a essa atividade seja quinzenal.

As atividades referentes à Biblioteca são desenvolvidas na Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação, localizada nas dependências da escola, que conta com uma sala destinada ao público infantil, com mesas e cadeiras mais baixas e o acervo disponível à altura das crianças dos anos iniciais. Essas atividades são coordenadas pela professora da turma que semanalmente leva o grupo a esse local para leitura livre ou dirigida e contação de histórias. Nessa ocasião, é facultado o empréstimo de livros às crianças.

A Brinquedoteca é um espaço vinculado ao projeto de ensino, pesquisa e extensão “LabrinCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação)”. Coordenado pela professora Leila Lira Peters (CA/UFSC), tem como objetivo propiciar o acesso a uma variedade de jogos, brinquedos e fantasias aos alunos do ensino fundamental e permitir a expressão e a experimentação da cultura lúdica infantil. Uma vez por semana, os alunos frequentam o espaço da LabrinCA em atividades de brincadeira livre dentro da variedade oferecida. A atividade é coordenada pela professora de Educação Geral e pela estagiária do LabrinCA.

Conforme já analisou Rodrigues (2011), em pesquisa que realizou no CA/UFSC, a elucidação das instâncias, lugares e espaços dessa instituição nos permite a visão da escola como ambiente com complexidades nem sempre aparentes. A autora, com base na perspectiva de Bakhtin, considera que o Colégio de Aplicação é

constituído por uma multiplicidade de cronotopos, que de um lado envolvem o aspecto temporal: o tempo cronológico do ano letivo, o tempo cronológico do trimestre, o tempo/espaço da aula, o tempo/espaço das reuniões... Por outro lado, com relação ao aspecto espacial, a escola é um todo que, se olhado de fora, não possibilita a visão dos pequenos cronotopos que existem dentro dela: sala de aula, sala de reuniões, sala de convivência, sala da Direção, corredores, pátio... Para se ver bem (analisar) um deles, é preciso se aproximar sem perder de vista que o espaço escolhido está inserido numa dimensão macrocronotópica (RODRIGUES, 2011, p. 55).

Nesta investigação, não aprofundaremos o olhar para as dimensões cronotópicas da escola, mas pretendemos dar maior visibilidade às inter-relações dos sujeitos em um espaço determinado como o do CA/UFSC, particularmente a uma turma dos anos iniciais, mesmo compreendendo que esta circula por todo o ambiente, pelos tempos e espaços previstos pela organização escolar e didático-pedagógica.

A organização didática da Educação Geral pode ser compreendida com base no Plano de Ensino, documento que regula as atividades docentes para cada ano do ensino fundamental. Para cada etapa, os professores, em suas respectivas disciplinas, organizam um plano de ensino a ser entregue à Direção de Ensino do CA, a fim de organizar o trabalho pedagógico da escola e disponibilizar os documentos à comunidade escolar. O Plano de Ensino da Educação Geral do 2º ano, em 2013, foi organizado coletivamente por três professoras que trabalhavam com essa mesma faixa etária²⁷. Esse plano prevê a organização do trabalho pedagógico para as quatro disciplinas que compõe a Educação Geral, detalhando objetivos de ensino, conteúdos, modo de avaliação, entre outras informações que o professor considere relevantes no planejamento anual.

Do planejamento destinado ao 2º ano B, referente à turma objeto desta investigação, destacamos os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa e, na sequência, os conteúdos nela abordados:

Objetivos

Desenvolver a linguagem oral e escrita em situações do cotidiano e possibilitar ao aluno a ampliação e o domínio da Língua Portuguesa e da linguagem, construídas historicamente nas relações sociais, para que atue como cidadão consciente do seu papel na sociedade.

Conteúdos

- Situações de intercâmbio oral, ampliando o vocabulário.

²⁷ Professoras Marina Guazzelli Soligo, Débora Ferrari Martinez e Liliane Alves da Silva.

- Relatos e audição de experiências pessoais, sequência lógica dos fatos e mensagens
- Descrição de personagens, cenários e objetos
- Consciência fonológica: percepção dos sons das palavras e jogos com a linguagem (rimas, trava-línguas, brinquedos cantados)
- Leitura, compreensão e interpretação de diferentes gêneros textuais
- Compreensão da função social da escrita (forma de comunicação e de interlocução)
- Alfabeto
- Escrita do nome e palavras
- Formação de frases
- Produção individual e coletiva de textos
- Leitura e traçado da letra: cursiva
- Análise Linguística
- Ortografia
- Acentuação gráfica
- Sinais de pontuação
- Divisão silábica

Como podemos observar, há, por parte dos proponentes desse planejamento (incluímo-nos nesse grupo), a preocupação de deixar registrada a escolha da orientação teórica assumida, detalhando-a em atitudes que deem conta da linguagem como processo interacional. Por outro lado, percebemos ali manifestada uma orientação ampla para o desenvolvimento do trabalho docente, pois, mesmo os planejamentos sendo organizados coletivamente no início e ao longo do ano, há autonomia para que os diferentes professores proponham trabalhos com a leitura, oralidade e escrita, de acordo com as necessidades pontuais de cada grupo ou do próprio interesse das turmas.

A disciplina de ciências, no mesmo plano de ensino, apresenta os seguintes objetivos e conteúdos:

Objetivos

Proporcionar um trabalho de observação e análise da natureza, com atenção aos aspectos do cotidiano dos alunos; Propor atividades em que os alunos possam conhecer e analisar os termos cunhados pela ciência para análise dos processos da natureza; Utilizar a pesquisa e interpretação, como forma de desenvolver a capacidade crítica

em problematizar questões sobre natureza e cultura; Analisar criticamente as formas de interação com as ciências tecnológicas e midiáticas, contextualizando seu uso para atividades do cotidiano.

Conteúdos

- Alimentos e hábitos para uma alimentação saudável.
- Hábitos saudáveis relacionados à higiene.
- Observação de elementos naturais e culturais do espaço.
- Meio ambiente e sustentabilidade.
- Corpo humano: representação e características biológicas e culturais
- Animais e seus habitats.
- Cuidado e preservação da vida animal.
- Tecnologias e mídia no cotidiano de hoje

Para a disciplina de Ciências observa-se uma concepção ampla e crítica de ensino, em que as capacidades de pesquisar, analisar e interpretar são possibilidades de abordagem com base nos conteúdos ali previstos.

Como foi destacado acima, o planejamento que no CA é uma prática coletiva, ao longo do ano é também avaliado pelo coletivo proponente, respeitando, evidentemente, idiosincrasias e autonomia do professor em sala de aula. De nossa parte, na relação que fizemos com parceiras de trabalho, as possibilidades de reflexão quanto ao ato pedagógico se ampliaram ao longo do ano letivo, compreendendo que a história vivida nas relações profissionais é constituída nos processos de linguagem vivenciados na interlocução com colegas. Esses processos afetam, certamente, as decisões quanto a escolhas de percursos pedagógicos, cujas relações não se fecham em um plano de ensino único e circunscrito a si mesmo, mas persegue a dimensão ampla da formação do ser social, ora criança, e por isso dimensiona o trabalho na escola para além dos horizontes particulares de uma instituição localizada.

Do conjunto de propostas realizadas para o ensino da escrita e das ciências, destacamos uma que foi desenvolvida com base no pressuposto de que o trabalho com iniciação científica nos primeiros anos de escolarização poderia contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita, da cidadania, de uma postura crítica, e para a organização do conhecimento pelos próprios alunos. A referência mais importante que sustentou este trabalho no 2º ano diz respeito ao trabalho de uma das professoras do grupo, Professora Marina Guazzeli Soligo que investigou, em sua pesquisa de doutorado (SOLIGO, 2011) a relação do ensino de ciências com a perspectiva Cultura, Tecnologia Sociedade (CTS). A proposta foi, então, de provocação de atividades de iniciação científica aos alunos, formuladas com base no trabalho acadêmico da professora Marina, aliadas à proposta de ensino de gêneros do discurso da esfera social da ciência. Cada professor teria liberdade de desencadear um ou outro ensino de gênero pertinente, obviamente relativos à esfera social da ciência e, a depender do tema desenvolvido por cada grupo, para o trabalho de iniciação científica. Dessa forma, cada turma (a depender do professor responsável) elaborou o seu projeto de pesquisa e com a mediação do professor iniciou ações de investigação científica. Os três temas escolhidos pelas diferentes professoras e respectivos alunos foram: “Brincadeiras e Brinquedos para Crianças” (2º A); “O Matagal do Colégio de Aplicação” (2º B) e “Os Saguis” (2º C).

Muitas atividades que serão apresentadas nesta dissertação são parte desse percurso pedagógico. Como vimos acima, o 2º ano B optou por investigar “O Matagal do Colégio de Aplicação”. No contexto particular do que essa turma produziu, temos a dizer, ainda, que essa escolha se deveu, em muito, à descoberta de uma ossada de gambá no pátio da escola. Isto suscitou o interesse dos alunos para conhecerem melhor a área verde do entorno do Colégio de Aplicação e que tipo de fauna e flora estão presentes nesse espaço urbano que é o *campus* da UFSC. Ficou então acordado entre alunos e professora que este seria um tema a ser estudado e assim foi organizado o projeto de pesquisa no que competia a ações do professor e dos alunos.

Na organização das rotinas diárias e nos objetivos pedagógicos privilegiamos a escuta não só dos interesses das crianças, mas de sua palavra, sujeitos da atividade humana de aprender na escola, em constante interação com o outro. Conforme nos alerta Ponzio (2010),

O problema fundamental da filosofia da linguagem é a questão do outro, e o problema do outro é a questão da palavra, e o problema desta é a palavra da voz, reconhecida como uma busca da escuta. Trata-se de uma filosofia da linguagem, então, como arte da escuta [...] (PONZIO, 2010, p. 23).

A escuta do outro é fundamental para que a relação interativa se intensifique, para que o diálogo seja um acontecimento. No caso em análise, os alunos do 2º ano B foram partícipes do projeto de ensino e não sujeitos passivos diante do que pusemos como tema da aula e para a aula (entenda-se aula em seu sentido amplo, de projeto pedagógico).

Diante do desafio de levar a bom termo a tarefa a que nos propusemos, diariamente, semana a semana, empreendemos esforços de forma a contemplar os objetivos amplos de ensino e os específicos do projeto de pesquisa (iniciação científica) a serem desenvolvidos. Nesse contexto, os gêneros discursivos da ciência foram inserindo-se no cotidiano escolar nas atividades de aquisição da escrita de forma a compreender um determinado tema, circundado por alguns temas outros da ciência que naquele momento nos interessavam mais (professora e crianças). A princípio, no planejamento para o segundo semestre previmos as seguintes propostas para produção de textos e sua aprendizagem: anotações de experiências, relatório de pesquisa, dicionário de palavras do projeto (verbetes), cartazes e folhetos de divulgação científica. Ao longo dos meses, algumas das propostas foram retiradas do planejamento (dicionário e cartazes) e outras foram incorporadas: bilhetes e textos inventados (contos) são exemplos.

Ao longo de nossa análise, no próximo capítulo, explicitaremos formas pelas quais os processos enunciativos foram ocorrendo e também como essas propostas abarcaram discursos das ciências em seus processos e produtos linguístico-discursivos, pela aprendizagem da escrita na escola e pelo ensino de gêneros do discurso.

6 – OS ESPAÇOS DE DIALOGIA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: ANÁLISE DOS PROCESSOS DE ESCRITA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS COM AS CRIANÇAS DO 2º ANO B

Conforme temos afirmado até aqui, podemos considerar que os sujeitos, sejam eles adultos ou crianças, constroem conhecimentos quando interagem, quando dialogam e têm a oportunidade de experimentarem novas formas de se relacionarem com os outros e com os objetos de conhecimento. A relação que se estabelece na sala de aula é, sobretudo, com as múltiplas linguagens pelas quais os estudantes transitam na caminhada que terão que empreender para ter acesso ao conhecimento dito científico que circula na escola. Nesse contexto, o espaço da linguagem verbal, o espaço da interação *eu – outro*, da pedagogia cotidiana mediada pelo outro na apropriação das práticas sociais que envolvem o conhecimento da ciência se desdobra em emergentes questões para a compreensão dos sentidos das ações dos sujeitos em sua passagem pela esfera escolar (ensino instrucional). Sobre o sentido, Bakhtin (2011b) diz:

o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram (BAKHTIN, 2011b, p.382).

Propomo-nos, neste trabalho, a fazer uma incursão a sentidos possíveis que foram sendo construídos na prática social escolar com crianças que estão lidando com o domínio da linguagem verbal oral/escrita ao mesmo tempo que adquirem consciência como sujeitos sociais da relação entre imaginação e realidade, entre narrativas ficcionais e ditas da ciência (a do discurso da ciência) e vão conseguindo interpretá-las. Tais contextos em seus sentidos no diálogo das vozes (dialogia) e das entonações (tom) pessoais-emocionais (BAKHTIN, 2011b), permitem o entendimento de caminhos elaborados pelas crianças à procura da própria palavra; a palavra que não é exclusividade de um sujeito, mas é palavra *no diálogo*, palavra do eu e do outro no acontecimento interativo, que

estabelece relações possíveis para construção de enunciados: o dado; o novo.

Para tal intento, selecionamos, das 145 horas de gravação em vídeo, quatro eventos diferentes, envolvendo a produção de escritas dos alunos para tentar compreender o discurso da criança nessa modalidade de linguagem. Consideramos que um aprofundamento de momentos relevantes do processo de aprendizagem do discurso escrito quando a criança tem experiências com conhecimentos de ciência natural, poderá - ao menos é o que acreditamos - trazer contribuições para pensarmos o modo de esse público construir enunciados que circulam pelos domínios das práticas sociais e discursivas quando da apropriação dos sentidos múltiplos em vivências do cotidiano da sala de aula.

Como critérios para a seleção de eventos representativos do conjunto das aulas ministradas no período de agosto de 2013 a novembro de 2013, estipulamos: dar visibilidade aos diferentes gêneros do discurso que foram construídos pelas crianças_ou propostos pelo professor ao longo do trabalho docente/em sala de aula; possibilitar que possam ser analisados textos de crianças em diferentes níveis de apreensão da escrita e permitir a análise de propostas de “textos coletivos”, construídos em sala de aula pelos alunos, com a mediação do professor. Outro fator que procuramos contemplar na seleção dos eventos, referiu-se às regularidades discursivas observadas nas mais diversas experiências de escrita vivenciadas em sala de aula. Dessa forma, um evento selecionado para análise não se torna um evento isolado, mas é parte representativa de um contexto maior de produção de linguagem no qual os enunciados foram sendo construídos. Optamos por expor os eventos em ordem cronológica, acompanhados da descrição das atividades que os motivaram no curso do projeto de ensino proposto para esse grupo de alunos em particular.

6.1 PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA SALA DE AULA: O REGISTRO DE EXPERIÊNCIA “COMPREENDENDO OS SERES DECOMPOSITORES”

O projeto de estudo escolhido pelos alunos teve como foco o estudo do entorno do Colégio de Aplicação, especificamente no que se refere à fauna e à flora. As crianças intitularam esse estudo de “O Matagal do Colégio de Aplicação”. Realizamos, como professora da turma, em conjunto com os alunos, um levantamento dos assuntos que eles gostariam de abordar durante o estudo, com o objetivo de estabelecer

diretrizes ao planejamento da proposta de ensino pela qual se previa o trabalho com diferentes áreas do conhecimento, bem como direcionar o foco a um determinado assunto ou tema. Abaixo, podemos ler um excerto do Diário de Campo da nossa pesquisa em que destaco as perguntas feitas pelas crianças:

Após regressarmos à sala de aula, realizamos no quadro-negro um levantamento coletivo de dúvidas e perguntas dos alunos a respeito do que viram [no matagal]. Na análise das questões, pude resumi-las e organizá-las em torno dos seguintes temas: espaço do matagal (que coisas existem lá, como são os lugares); plantas (tipos de plantas, árvores, tamanhos das plantas); animais (que animais vivem lá; como eles morrem, para onde eles vão depois que morrem). De alguma forma, as conversas dos alunos convergiram para um assunto não esperado que foi a questão da morte dos animais. Especialmente os alunos Eduardo, Tiago, Godofredo, Samy e Flora. As questões deles sobre este último tema vinham misturadas com um grande entusiasmo na fala e com muitas hipóteses (DC, 11.08.2013).

Com base na percepção de um entusiasmo diferenciado dos alunos por tal questão, a realização de um trabalho pedagógico focado na questão da decomposição de seres vivos foi delineando-se. O planejamento organizado previu a leitura e conseqüente debate de textos de divulgação científica (ANEXOS A, B e C) e informativos (folheto) (ANEXO D), observações do espaço geográfico que é o Matagal, visita de um especialista na área das ciências biológicas que forneceu informações sobre o tema, experiências sobre decomposição da matéria orgânica e produção de registros sobre as observações realizadas.

Para nossa análise selecionamos, do conjunto dessas propostas de atividade o registro de uma experiência sobre seres decompositores. A experiência consistia na observação do processo de decomposição de alguns alimentos (laranja, pão de forma e maracujá) trazidos pelos alunos e que foram acondicionados em potes de vidro e sacos plásticos totalmente fechados para observação do processo de decomposição. Ao longo das semanas, realizávamos rodas de conversa para avaliarmos os resultados da experiência e posteriormente realizarmos o registro escrito.

A proposta de escrita, para essa atividade em especial, objetivava o preenchimento de uma tabela fornecida pela professora, com espaço para data, anotações e desenho, conforme figura abaixo:

FIGURA 3 –

Atividade Compreendendo os Seres Decompositores

UFSC/CED/Colégio de Aplicação
Projeto de Pesquisa “O Matagal do Colégio de Aplicação”

Compreendendo os Seres Decompositores

Nome _____

da _____

Atividade: _____

Registro:

Data	Desenho	Anotações

Nas anotações, os alunos foram estimulados a usar a escrita espontânea de pequenas frases com as informações principais sobre a experiência naquele dia. Salientamos que a tabela previa um espaço restrito para a escrita, o qual as crianças poderiam ampliar se considerassem necessário. Após a escrita espontânea, a professora, com auxílio das bolsistas, realizava intervenções em aula com o intuito de auxiliar na elaboração das frases, dúvidas gramaticais ou mesmo na escrita de palavras, para aqueles que ainda não dominavam a escrita alfabética.

O trecho transcrito abaixo é demonstração de um evento de *roda de conversa* sobre a experiência em questão:

[V2 – 19.09.2013]

1. P Débora: A gente vai conversar um pouquinho antes do registro porque

vamos registrar quando os outros amigos voltarem²⁸. Quando eles voltarem, eles vão vir aqui para olhar, mas vocês já vão ter visto. Quem é que lembra qual era o objetivo dessa experiência?

2. C Sófi: As coisas apodrecerem.
3. P Débora : As coisas apodrecerem. Quem mais quer falar?
4. C Samanta: E também os fungos e as bactérias aparecerem.
5. P Débora : Muito bem. Alguém mais?
6. C Sófi: Eu tava lá na minha casa, tinha uma laranja na fruteira podre. Ela ficou mole e ficou mofada igual o pão.
7. P Débora : A Sófi está dando um exemplo de algo que ela já observou.
8. C Paulo: Eu também.
9. P Débora : Então, você quer falar?
10. C Paulo: Eu também já vi uma laranja...[interrupção da fala]
11. P Débora : Conta como é que você viu a laranja.
12. C Paulo: Eu fui pegar assim e qualquer coisa [fica em silêncio por alguns segundos] eu toquei lá naquilo...
13. P Débora : E como era o aspecto dela? O que você via para saber se ela estava podre?
14. C Paulo: Era verde.
15. C Sófi: Era da cor desta casquinha?[aponta para a casca do pão que está apodrecido no pote]
16. C Paulo: É. E era bem mole assim...[fazendo uma careta e gestos com as mãos]
17. C Samanta: Profe, olha o que que tem aqui no pão olha...Essa coisa aqui...
18. C Sófi: É branco.
19. C Edson: Espuma Branca!
20. P Débora : Então quem sabe começamos a passar os potes para cada um pegar...
[Barulho, falas conjuntas]
21. P Débora : Calma, eu vou explicar, vamos fazer assim...A gente vai passar de mão em mão, pode olhar de perto, cuidado para não cair e aí cada um vai olhar e explicar o que acha que aconteceu e se repetir não tem problema, tá bom?
[...]
22. C Mati [com o pote na mão]: É algodão.
23. C Fernando: Que algodão?
24. P Débora : É, tem uma parte do pão com aspecto de algodão, né?
25. C Edson: Mas não é o pss, pss, pss [barulho com a boca e gesto com a mão]?
26. P Débora : O que você quer dizer com pss pss pss?
27. C Edson: É porque parece a coisa da aranha.

²⁸ Metade dos alunos da turma estava em atividade na Cognoteca por um período de quarenta minutos, aproximadamente.

28. C Fernando: A teia da aranha.

[...]

Pela perspectiva sócio-histórica, as variáveis de linguagem que possibilitaram a existência desse diálogo em particular, e de seus temas (sentidos), são apenas uma das possibilidades entre todos os enunciados que poderiam, sob condições diferentes, preencher uma posição de existência na relação dialógica. Foram os sujeitos protagonistas desse evento que possibilitaram, por sua posição histórica no mundo, criar estes enunciados específicos:

[V2 – 19.09.2013]

1.C Edson: Espuma Branca!

2.C Mati [com o pote na mão]: É algodão

3.C Edson: É porque parece a coisa da aranha.

4. C Fernando: A teia da aranha.·.

Conforme afirma Vigotski,

A situação de linguagem falada cria a cada minuto a motivação de cada nova flexão da fala, da conversa do diálogo. A necessidade de alguma coisa e o pedido, a pergunta e a resposta, enunciação e a objeção, a incompreensão e a explicação e uma infinidade de outras relações semelhantes entre o motivo e a fala determinam inteiramente a situação da fala efetivamente sonora (VIGOTSKI, 2000a, p. 315).

Os alunos Sófi e Paulo, em especial, trouxeram para esse diálogo suas vivências pessoais, relacionando uma atividade escolar com um evento cotidiano em suas casas. Assim que a professora possibilitou à turma fazer comentários sem uma pergunta que direcionasse a resposta, os dois alunos posicionaram-se por meio do relato de suas vivências. Tomando como base o episódio, podemos inferir que os sujeitos buscaram na vivência cotidiana, em suas histórias pessoais de outros ambientes sociais, a base conceitual (pensamento) para compreender o processo de apodrecimento dos alimentos. Conforme afirma Bakhtin, toda enunciação é marcada por um tom, separado dos elementos fônicos e semânticos da palavra, que serve “de contexto axiológico-emocional na nossa interpretação (plena e centrada nos sentidos) do texto que lemos (ou ouvimos), bem como em uma forma mais complexa e no processo de criação (de geração) do texto” (BAKHTIN, 2011b, p.403).

Ao observarmos um pouco mais a fala de Paulo, podemos refletir sobre como o contexto emocional, histórico e social no qual a criança produz linguagem conduz esse momento de atividade escolar. O aluno contribui com o grupo falando de sua experiência cotidiana, mas está visivelmente incomodado com o fato de lidar com os elementos presentes na experiência concreta que partilhou na escola (o pão mofado, a laranja decompondo-se). Paulo tenta participar da discussão do grupo, mas ao fazê-lo dá indícios de seu incômodo: utiliza as palavras “coisa” e “naquilo” para referir-se ao alimento decomposto; fica em silêncio no meio de sua sentença e utiliza o próprio corpo para expressar gestos de desconforto, indicativos de nojo, repugnância ao estado de decomposição do pão. Talvez este seja um dos componentes que levaram Paulo a não participar novamente da conversa e permanecer em silêncio, limitando-se a observar o que diziam os colegas. De acordo com Bakhtin (2011b), a produção de sentidos é perpassada por condições emocionais como a que estamos relatando, e ao encontrar um ambiente social (a escola) em que foi desafiado a pensar sobre esta questão, Paulo encontrou alguns entraves para refletir sobre o tema proposto. Poderíamos pensar, portanto, que o aluno criou um texto no contexto escolar e deu a ele as possibilidades linguísticas de que dispunha no momento, ou seja, o silêncio, por não se sentir confortável com o tema. Talvez a mesma estratégia didático-científica com outro tema poderia provocar tom diverso à fala de Paulo e, conseqüentemente, à produção de novos sentidos. Assim como, a exploração deste tema por intermédio de outras propostas de atividades poderia conduzir a outras formas de reação-resposta a esse objeto do conhecimento.

Sobre a produção de sentidos, podemos nos deter no texto produzido por Edson ao longo do tempo em que a rodinha de conversa esteve formada. Suas falas são específicas ao fenômeno do mofo branco que surgiu sobre o pão. Quando o grupo tratou de discutir esse tema, Edson mostrou-se interessado em falar e participar do debate, pontuando que se tratava de uma espuma branca. Em seguida, Mati elabora a hipótese sobre o que seria a camada branca presente no pão dizendo que era algodão. Em seguida, Edson retoma a fala, ao utilizar uma onomatopeia – “pss, pss, pss” - para expressar sua hipótese. É o colega Fernando que auxilia na interpretação e na formulação da ideia de Edson de que ele estaria se referindo a uma teia de aranha. Ao analisar os recursos linguísticos de Edson para imitar o som produzido por aranhas, naquele momento em especial, notamos que houve vinculação com um desenho animado comum entre as crianças da turma, *O Homem Aranha*,

no qual o personagem principal lança teias pelos pulsos e realiza o barulho semelhante ao que o aluno proferiu. Edson concordou com o colega que se tratava da teia de aranha e, partilhando da produção oral alheia, pôde sustentar a sua própria hipótese diante dos colegas.

As relações dialógicas que os enunciados estabelecem nos eventos de oralidade partilhada podem ser mola propulsora para o desenvolvimento da linguagem tanto oral como a escrita (nosso objeto investigado) das crianças. A compreensão dos enunciados, seu tema, estilo e composição podem ser apreendidos como forma de assegurar, mas acima de tudo, aprofundar a materialização do projeto de dizer do autor. Fiad (2012) afirma que

As relações entre intenção discursiva do falante /autor/ sujeito e gênero se dão em dois momentos: primeiramente, o falante ou autor escolhe o objeto do sentido e essa escolha está condicionada à esfera da comunicação discursiva; em segundo lugar, o falante ou autor escolhe o gênero, mas essa escolha é determinada também pela esfera e por outros elementos da situação concreta da comunicação discursiva e, em seguida, deve adaptar-se ao gênero escolhido (FIAD, 2012, p. 223).

No caso em análise, Edson descobriu na expressão “pss, pss, pss” o potencial para transformá-la em explicação para o questionamento do professor. Bakhtin (2011b) esclarece que a “coisa” por si só não é capaz de produzir sentidos. Segundo ele, “A coisa, ao permanecer coisa, pode influenciar apenas as próprias coisas; para influir sobre os indivíduos ela deve revelar seu *potencial de sentidos*, isto é, deve incorporar-se ao eventual contexto das palavras e sentidos” (BAKHTIN, 2011b, p. 404, grifos do autor). Podemos pensar que a experiência em si da observação de eventos da natureza partilhada com a experiência da palavra na relação eu/outro constitui um evento propulsor de sentidos que poderá contribuir nos processos de aprendizagem dos alunos; é a palavra incorporada ao mundo e as coisas.

A produção de sentidos no período inicial de aquisição da escrita passa pelo reconhecimento dos aspectos linguístico-discursivos, das valorações ideológicas no espaço do seu uso (oralidade; escrita; leitura; reflexões sobre a língua), como palavra social (palavra dialógica).

Smolka (1989/2012) compreende o processo da alfabetização como processo discursivo, fato que potencializa, no espaço escolar, diferentes modos de ver e dizer o mundo; qualifica o ensino e a

aprendizagem na atividade pedagógica do ensinar a ler e a escrever, neste que é compromisso da educação básica. Ainda, amparada na perspectiva sócio-histórica, a autora esclarece que “por trás das palavras existe uma gramática própria do pensamento, existe uma sintaxe dos sentidos das palavras. Essa gramática, essa sintaxe, tem origem nas formas sociais de interação verbal, mas é permeada por uma realidade psicológica, individual” (SMOLKA, 1989/2012, p. 84).

Voltando ao evento em discussão, após o término da roda de conversas desse dia, as crianças foram convidadas a retornar às suas mesas e realizar o registro na folha estruturada já apresentada. Cada aluno, conforme já apontamos, poderia escrever aquilo que mais lhe chamou a atenção nos três alimentos em decomposição (laranja, pão ou maracujá). Além disso, a escrita não tinha que, necessariamente, relacionar-se com aquilo que foi debatido na roda de conversas. Vejamos agora como alguns alunos participantes do evento realizaram o registro escrito. Selecionamos os textos de Mati, relativos ao dia do evento em questão (19.09.2013), bem como os anteriores e o posterior à mesma atividade, que foi sendo construído ao longo de algumas semanas:


FIGURA 4

[Mati – 16/08/2013]

Compreendendo os Seres Decompositores

Nome da Atividade: VENDO FUNGOS E BACTERIAS

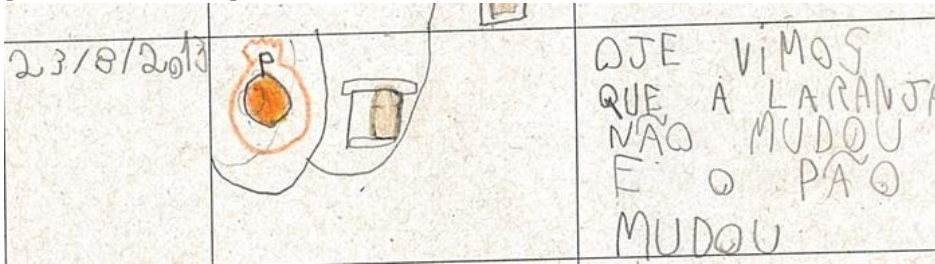
Registro:

Data	Desenho	Anotações
16/8/2013		NÓS BOTAMOS AS LARANJAS NO SACO PLÁSTICO E O PÃO NO POTE

NÓS BOTAMOS
AS LARANJAS
NO SACO PLÁSTICO
E O PÃO NO POTE

FIGURA 5

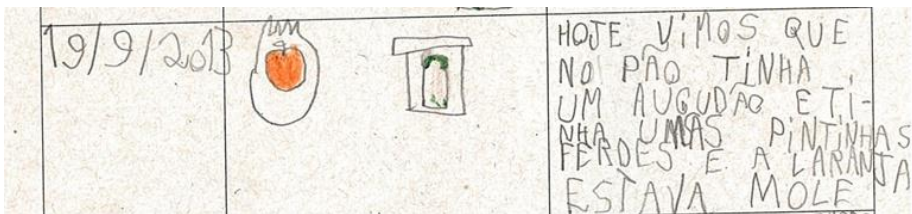
[Mati – 23/08/2013]



HOJE VIMOS
 QUE A LARANJA
 NÃO MUDOU
 E O PÃO
 MUDOU

FIGURA 6

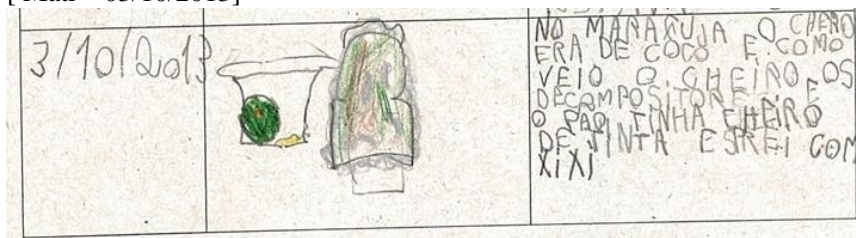
[Mati – 19/09/2013]



HOJE VIMOS QUE
 NO PÃO TINHA UM ALGODÃO E TI-
 NHA UMAS PINTINHAS
 VERDES E A LARANJA
 ESTAVA MOLE

FIGURA 7

[Mati – 03/10/2013]



NO MARACUJÁ O CHEIRO
ERA DE COCÔ E COMO
VEIO O CHEIRO E OS
DECOMPOSITORES
O PÃO TINHA CHEIRO
DE TINTA *SPRAY* COM
XIXI

Os processos de elaboração conceitual em uma determinada área do conhecimento são compreendidos com base em Vigotski (2000a) para quem o domínio da linguagem utilizada no entorno social transforma as práticas sociais em funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2000a). As palavras escolhidas por Mati para produzir seus registros escritos da investigação que realizou com a turma sinalizam uma rota que o aluno vem construindo na tentativa de sistematizar um objeto do conhecimento.

No registro do dia 19.09.2013, em que Mati diz “HOJE VIMOS QUE NO PÃO TINHA UM ALGODÃO” o aluno busca comparar o que foi possível observar pela experiência vivida, com elementos que conhece, no caso o algodão, e, nessa possibilidade da resolução ao questionamento da professora, consegue produzir sentidos naquela situação de conversa pedagógica, conseguindo, possivelmente, avançar em seu processo de aprendizagem. Advoga Vigotski: “O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por determinada palavra” (VIGOTSKI, 2000a, p. 466). A palavra, portanto, tem um papel fundamental na elaboração de Mati pois é ela que condensa uma série de experiências e de significados já partilhados socialmente por essa criança.

Os sentidos elaborados são oriundos de um processo de experiência e convívio social, bem como dos processos singulares do sujeito que está em constante movimento de internalização da linguagem.

Na utilização da palavra escrita, Mati avança na produção de sentidos a respeito do seu meio social, ampliando o conceito da palavra algodão. Seguindo a perspectiva teórica de Vigotski (2000a), as práticas com a linguagem – seu uso e reflexão sobre elas – permitirão ao sujeito alcançar a complexidade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos (VIGOTSKI, 2000a). O autor expõe que um dos papéis da linguagem é organizar o pensamento, permitir a generalização e a categorização na mediação dos sujeitos com o mundo. Os conceitos científicos são uma visão de mundo, uma generalização, por isso o trabalho com a linguagem não deve partir dos conceitos sobre a linguagem, mas por meio dela, do seu uso, chegar a eles, os conceitos científicos inerentes à linguagem, aos conhecimentos tratados no curso escolar.

Do conjunto das falas acima, retomemos o enunciado oral de Mati no dia 19.09.2013, em que, ao pegar o pote da experiência afirma “É algodão.”. Após a sua fala, a professora intervém, dizendo que se trata do aspecto do pão. Logo em seguida, o colega Edson traz para a roda de conversa outra hipótese para a mesma questão, a de que o aspecto branco seria uma teia de aranha. Mesmo com essas possibilidades de construção de novos sentidos para a experiência, parece que Mati encontra no conceito *algodão* a explicação de que necessita para aquele processo de decomposição do pão. O aluno reafirma sua hipótese e a defende como tese em seu registro escrito, sustentando o argumento: “tinha um algodão” (manutenção da posição discursiva, individual). Podemos considerar que Mati utilizou a fala para organizar seu pensamento, assim como defende Vigotski (2000a), constituindo-se um sujeito interativo no processo de elaboração conceitual ao fazer a defesa do que diz ter visto. Foi no grande grupo que disputou sentidos, confrontou-se com as palavras dos outros, a dos colegas, da professora (voz de autoridade) como contrapalavra, uma experiência que se aproximaria do que Bakhtin chama de uma atitude “responsiva ativa” diante da palavra proferida pelo outro, o locutor (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010).

A contribuição de Mati à roda de conversas evoca a ideia de Bakhtin (2010) segundo a qual para o locutor não importa o sistema linguístico em si – significado -, mas aquilo que torna a palavra signo em uma determinada situação concreta de produção de linguagem. Quando esse aluno assume a palavra *algodão* para explicar um processo natural que é o mofo do pão, traz para o grupo uma possibilidade de sentido outro. O meio social escolar possibilitou a Mati e a seus colegas realizarem a reflexão sobre um fenômeno de natureza biológica e buscarem em seus

repertórios de linguagem palavras que pudessem explicar a experiência, com foi o caso de Mati, Édson e Fernando.

A sistematização por escrito que Mati fez do conjunto das observações da experiência sobre decomposição é traço claro de sua experiência na prática a qual descreveu com objetividade e idiossincrasia. Mesmo tendo contato com as aulas sobre decomposição (leitura de textos específicos sobre o assunto) ainda elabora sentidos a partir de conceitos cotidianos selecionando palavras que julga adequadas (VIGOTSKI, 2000a), como tentativa válida de produzir significados e sentidos sobre o discurso científico. Além disso, as hipóteses do aluno são fundadas nas próprias possibilidades de cada etapa do desenvolvimento infantil pois, segundo Vigotski (2000a),

[O] processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como atenção, arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados (VIGOTSKI, 2000a, p. 246).

A produção de Mati nos lembra que o conceito ou significado da palavra é histórico e que sua apreensão é processual. Apesar de naquele momento o aluno ter considerado que o processo biológico poderia ser explicado pela ideia de que era algodão, ele teve a possibilidade de, pela escuta do outro, ter acesso às outras hipóteses que poderão enriquecer as possibilidades de generalização e elaboração desse conceito em outra atividade escolar.

O mesmo ocorre quando o aluno compara no registro escrito (em 3.10.2013) o cheiro desagradável do pão com “tinta e *spray* com xixi”. Mati se vale de enunciados que lhes são familiares para a produção de seu enunciado próprio-alheio, para fazer-se entender diante do(s) outro(s) mas especialmente para si mesmo. A escrita aqui toma um papel de reguladora do conhecimento e das vivências da criança. BAKHTIN (2011b, p. 381) sustenta que “aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós, afastado do diálogo”. Mati usa aquilo que responde às suas inquietações, vivências, emoções no processo de produção da linguagem e a escrita, como palavra-própria e palavra do outro, sintetiza esse momento de sua rota em direção à sistematização de conceitos na escola. Como nos disse Bakhtin, não há sentido em si, somente em contato com o sentido do outro (BAKHTIN, 2011b).

Furlanetto amplia nossa análise, ao estabelecer a diferença entre tema e significação, pela perspectiva bakhtiniana:

Quando Bakhtin/Voloshinov caracterizou a palavra (ou melhor, o enunciado), atribuiu-lhe inicialmente um tema e uma significação. O tema só é perceptível (compreensível) no todo do enunciado, produzindo um efeito de sentido, em sua qualidade de acontecimento. A significação, por sua vez, está integrada no tema, e não tem independência – ela se liga à base linguística, e constitui a potencialidade para produzir sentido (FURLANETTO, 2011, p.50).

Nas condições de enunciação traçadas no evento de atividade escolar, Mati demonstrou com o uso de termos como “algodão”, “*spray* de xixi” e “tinta” puderam ser ressignificados no amplo horizonte da produção de sentidos. A significação aqui a princípio se vincula com a experiência prática dessa criança, como já afirmamos, e estabelece o seu sentido apoiada numa certa estabilidade de significados de que a criança já se vale em seu cotidiano na interlocução com o outro. A dinamicidade dos significados dos termos é que possibilita a Mati tornar a temática de sua escrita adequada ao contexto enunciativo, lembrando que o tema é composto por todos os eventos verbais e extraverbais que situam aquele enunciado como um instante histórico e social singular (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010).

Como um evento discursivo, a alfabetização movimentou os olhares e percepções das crianças no momento da escrita (SMOLKA, 2012). Com esse olhar, passemos agora a ver Edson e seu registro. Inicialmente é importante ressaltar que sua escrita se afasta do tema de sua fala, apresentada na transcrição do vídeo do dia 19.09.2013, em que o aluno debateu com colegas e professora sobre o mofo do pão, elaborando a hipótese de que este seria teia de aranha. Ele modifica o assunto para tratar da decomposição do maracujá, tema sobre o qual o grupo não debateu no evento apresentado, mas que motivou a escrita desta criança. Observemos o registro de Edson:



O MARACUJÁ SAI A ÁGUA TÁ MOLE

Edson se ocupa com o registro da existência de água no pote do maracujá, fazendo-nos refletir sobre o processo de sua escrita. Mesmo ainda lidando coma aprendizagem da língua-estrutura, escreve sua experiência científica, em uma demonstração de conhecimento da língua como acontecimento (em seu uso). Ele entendeu o gênero em ensino e completou o registro da experiência. Vemos que a materialidade da observação da água no pote foi o acontecimento que deu sentido à atividade para Edson. Mesmo com uma contribuição consistente sobre o mofo do pão na roda de conversas, sua mudança de tema, isto é, do mofo do pão à água no pote que continha o maracujá, em seu registro escrito, nos leva a crer que esse último foi um sentido que se sobressaiu entre outros possíveis.

Quando Bakhtin (2011b) trata da metodologia das Ciências Humanas, refere-se à complexidade do ato bilateral que é conhecer. O autor considera que o conhecimento que os homens podem ter do mundo natural é diferente do conhecimento que os homens podem ter de si mesmos, sobre sua natureza, suas criações e formas de vida. Ao levar em conta a particularidade do encontro do pesquisador – mesmo a criança – com o seu outro e, conseqüentemente, a especificidade do conhecimento que pode ser gerado sob essa condição, o que se destaca é a produção de um conhecimento inevitavelmente dialógico. Para Bakhtin (2011b), há que considerar a complexidade do ato bilateral e da profundidade do conhecimento que se constitui e se revela na relação dialógica *eu-outro*. O aluno Edson veio progressivamente inserindo-se nesse contexto dialógico, o que resultou em uma participação do evento escolar com práticas discursivas que dialogaram com os sentidos que vinham sendo produzidos pelo grupo. Tal fato contribuiu para o processo de escrita, a nosso ver, pois, mesmo Edson tendo optado por uma temática diferente (o maracujá) de sua produção oral (o pão), observamos que há

envolvimento com o discurso das ciências na elaboração de hipóteses, descrição de observações e referência à materialidade da experiência. Bakhtin (2011b) afirma que quando analisamos os processos de conhecimento não podemos deixar de ter em mente que a efetivação desses processos se dá tendo como horizonte o próprio indivíduo na complexa dialética do interior e do exterior (BAKHTIN, 2011b). Em outros termos, do que está entre o horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível; entre o que as práticas sociais estão possibilitando e o que o sujeito – como sujeito que tem história – seleciona em suas práticas discursivas. Os enunciados do discurso das ciências passam a ter, nesta perspectiva, uma condição relativa de estabilidade quanto aos seus significados pois estão em uma dinâmica constante de avaliação viva pelos sujeitos, que legitimam ou negam sentidos possíveis na construção de seus enunciados.

Ao ingressar no momento particular de aquisição da escrita, um processo mais amplo de aquisição da linguagem se complexifica. Exemplos desse fato são as possibilidades de produção de linguagem – oral e escrita - que Edson criou pela observação de uma experiência científica. Para compreender essa complexidade, avancemos na análise das questões da aquisição da escrita desse aluno, retornando ao evento acima descrito. Edson já tem conhecimentos sobre a base alfabética, como podemos observar na escrita das palavras e comete algumas trocas fonéticas, como C/G na palavra água. Uma das aprendizagens que o aluno está construindo é o uso do alinhamento na escrita, bem como da segmentação entre as palavras. Edson não apresenta clareza sobre quando usar os espaços das palavras, bem como desloca a palavra *água* para o fim da sentença.

Abaurre, Fiad e Sabinson (1997) argumentam que as primeiras produções escritas das crianças costumam apresentar uma diversidade de hipóteses sobre a segmentação. Para as autoras, essa diversidade deixa evidente a manifestação de uma certa plasticidade semântica explorada no espaço da escrita com base em parâmetros rítmico-entonacionais previamente estabelecidos nas interlocuções orais (ABAURRE, FIAD e SABINSON, 1997). Sobre a relação que o sujeito estabelece entre língua oral e a representação escrita da língua, as autoras afirmam:

Assim, a exploração desse espaço semântico virtual é, muitas vezes, guiada pela percepção de um ritmo que elas “sentem” como subjacente ao material fônico da língua, ritmo este que [as crianças] não conseguem não invocar em momentos episódicos de aquisição da escrita.

Momentos singulares de hipo e hipersegmentações, quando atestam o “vazamento” para o espaço da escrita de elementos que, por sua natureza, pertencem ao espaço da oralidade, constituem belos exemplos do processo de reconstrução da relação do sujeito com a linguagem. Sinalizam também as rotas particulares seguidas pelo sujeito na busca de uma diferenciação entre a manifestação oral e escrita de uma mesma linguagem (ABAURRE, FIAD e SABINSON, 1997, p. 22-23).

Edson provavelmente utiliza a fala como referência para o seu processo de escrever, e em sua rota particular, a compreensão da regra de escrita em linhas, da esquerda para direita, ainda está em processo de aprendizagem. Acreditamos que se trata daquilo que as autoras acima chamaram de processo de reconstrução – sempre permanente –, desenvolvido na relação do sujeito com a linguagem, especificamente, neste caso, das crianças no encontro com a oralidade e com a escrita, situação que pode lhes propiciar uma riqueza de manifestações. Aqui também percebemos uma situação em que a escola tem um papel fundamental, qual seja, o de auxiliar o aluno a não só tomar consciência dos conhecimentos específicos sobre linguagem escrita, mas também na elaboração dos sentidos envolvidos no ato de escrever.

Os textos de Mati e Edson nos mostraram suas histórias por trás de uma escrita, bem como a palavra do outro presente nas escolhas do fazer-se escritor. Como nos adverte Bakhtin (2011b), a palavra em seu sentido amplo, como qualquer conjunto coerente de signos, opera com textos. Na esfera escolar não é diferente e, por isso, sustentamos que ali reside a necessidade de entendermos que as produções escritas “são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (BAKHTIN, 2011b, p. 307), onde não existem fronteiras absolutas ou impenetráveis.

6.2 - FORMAÇÃO ENUNCIATIVA – A EMERGÊNCIA DA ESCRITA SOBRE CIÊNCIAS NATURAIS

Com o avanço do projeto de ensino sobre o Matagal do Colégio de Aplicação, as propostas de escrita foram sendo conduzidas para a reflexão sobre gêneros do discurso das ciências. Uma das propostas foi a construção de um relatório sistematizando a experiência de decomposição da matéria orgânica, explicitada na seção anterior. O objetivo dessa atividade escolar era ampliar o repertório de acesso aos gêneros do discurso das ciências e explorar elementos como descrição, análise e síntese de um acontecimento no registro escrito individual. Nessa atividade não houve a definição de um interlocutor real, configurando-se como uma produção para si, ou ainda como finalidade para o aluno sistematizar uma experiência de estudo vivida na escola.

A fim de que pudessem encontrar recursos enunciativos e linguísticos para a construção do relatório foi promovida uma atividade de leitura e interpretação (APÊNDICE C) de um de um relatório produzido por uma aluna do próprio Colégio de Aplicação em outro ano letivo, qual seja o de 2011. Tal atividade foi realizada uma semana antes da proposta de produção escrita, cujos objetivos e resultados estão delineados nas anotações efetuadas no Diário de Campo:

Já na atividade de leitura, hoje levei um relatório que uma aluna minha produziu em 2011. O relatório não tinha o mesmo tema da pesquisa deles, mas considerei que poderia contribuir para o entendimento sobre como podemos construir um texto como este (relatório). Entreguei as folhinhas com o texto e deixei-os lerem individualmente. Pedi que sublinhassem palavras que não conheciam ou que tinham dúvida sobre os sentidos. Depois fizemos uma leitura coletiva. Na leitura coletiva percebi muitas crianças dispersas e me preocupei por não estarem acompanhando a atividade. [...]. Quando conversamos sobre o texto as crianças ficaram claramente mais interessadas no processo de nascimento de um girassol do que na minha proposta de compreendermos como a autora organizou o relatório. Mas, consegui abordar as questões do ordenamento de uma descrição (as ações que foram feitas) e da função social do relatório, especialmente para quem faz uma pesquisa, um estudo [DC – 24/09/2013].

Naquele dia, algumas crianças narraram ter ouvido falar em relatório durante as nossas próprias aulas, algo que, como professora da turma, não recordava. Abaixo transcrevemos o excerto do diálogo em que registramos esta situação:

[V1 – 24/09/2013]

1. Cr Toni: Aquele outro dia o Arthur [colega de outra turma] veio aqui apresentar um relatório.
2. PDébora: Ah, é verdade! O que os colegas do 2º ano A vieram fazer mesmo?
3. Cr várias: [barulho, falas conjuntas]
4. PDébora: Um de cada vez, vamos deixar que o Vini fale.
5. CrVini: Ele veio contar...ele veio ler...qual as brincadeiras favoritas das crianças. Porque eles tinham perguntado pra gente, agora vieram contar o que todo mundo respondeu.
6. PDébora: Isso mesmo. Ele veio apresentar algumas informações do projeto da turma deles que era sobre brincadeiras. E como ele apresentou estas informações?
7. CrToni: Ele leu o relatório, ele falou que era um...porque...fizeram a pesquisa...ele falou que quase nenhuma criança brinca na rua.

Se compararmos o relato do diário de campo e o evento, ambos acima transcritos, perceberemos que há, por parte da professora, preocupação com a questão composicional do texto – com a forma –, mas os alunos ressaltam temas (sentidos) da escrita do relatório da outra turma, como fez Vini, ao descrever o tema do relatório apresentado pelo colega. A produção escrita está, para esse aluno (Vini), correlacionada às suas vivências concretas com *o que se diz*, sobre *o quê*, mais do que com *o como se diz*, ou seja, com a configuração do texto. Cabe ressaltar que o conhecimento escolar sistematizado sobre a escrita – no caso, *como produzir um relatório* – faz parte do objetivo do trabalho pedagógico da professora e é introduzido ao longo das interações na docência, mas são os temas (sentidos) que mobilizam os alunos em torno da atividade e da reflexão sobre ela. Como já sabemos, o tema (sentido) de um enunciado é a expressão de sua situação histórica concreta (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010) e como tal demonstra ser o aspecto pelo qual as crianças encontram sentidos potenciais para interagir com o discurso pedagógico. Segundo Sobral (2009) quando analisa os conceitos de tema e significação em Bakhtin, o tema como designação dos sentidos nascidos da interação dialógica possibilita a alteração do núcleo do próprio

significado, com base nos contextos em que é mobilizado e por quem é mobilizado. O que a princípio pode parecer um impedimento ao trabalho da professora – a interrupção dos alunos quanto ao conteúdo desenvolvido – torna-se potencialidade de sentido e de novos significados para o discurso da professora.

Nessa perspectiva, ao menos nesse primeiro momento em que as crianças se ocupam mais com *o que dizer*, a aprendizagem da escrita demonstra ser inseparável da compreensão das interações verbais pelas quais elas se relacionam com sujeitos e situações que se interpõem ao longo de suas experiências escolares. A criança, ao escrever, em um espaço e tempo específicos, obviamente necessita selecionar os recursos da língua necessários para compor o seu texto, mas é a interação com seu interlocutor (o leitor) e o tema (sentido) que possibilitam a real unidade enunciativa (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 2010).

Retomando a discussão em torno do relatório, em um momento seguinte, a professora/pesquisadora realiza um debate como preparação a para a escrita de um relatório sobre a experiência de decomposição de alimentos, conforme podemos ler no evento abaixo:

[V3 – 03/10/2013]

1. PDébora: Turma, o texto que vamos escrever hoje é um relatório. Nós já lemos relatórios antes aqui na aula, quem lembra?
2. Cr vários (em coro): Eu!
3. PDébora: Ótimo! Quem gostaria de falar para os colegas o que acha que é um relatório? Por favor, levante a mão...pode falar, Samanta.
4. Cr Samanta: Relatório é uma coisa que...as coisas que aconteceram na pesquisa e durante...quer dizer, o que a gente viu na pesquisa.
5. PDébora: Muito bem, então o relatório tem a ver com algo que aconteceu. No começo da aula a gente leu uma poesia que a Flora trouxe para mostrar pra vocês e a gente conversou que ali apareciam coisas que não existiam de verdade. Quem lembra o que a professora explicou sobre a poesia? (Alexandre levanta a mão para ter vez à fala) Pode falar, Alexandre.
6. Cr Alexandre: Que tem escrita inventada (move os braços para explicar) e tem escrita que não.
7. PDébora: Isso aí. Em um relatório a gente escreve o que aconteceu. A gente quase não usa elementos de inventar histórias porque quando a gente faz um relatório queremos explicar algo que aconteceu de verdade, no caso o relatório da nossa experiência que aconteceu aqui na sala de aula. Porque será que temos que fazer um relatório, que temos que escrever o que aconteceu? Fala, Cláudio.

8. CrCláudio: Pra fazer em casa...pra fazer de novo...com outras comidas.
9. PDébora: Pra que mais?
10. CrFlora: Pra gente não esquecer. Eu já tinha me esquecido do cheirinho bom que tinha o pão.
11. PDébora: E como você lembrou?
12. CrFlora: Porque eu li no meu registro.
13. CrEduardo: Também dá pra lembrar do pão quando a gente compra um pão novo.
14. CrFlora: Mas não é o mesmo pão, tô falando daquele pão [aponta para o vidro onde está o pão decomposto]. É assim ó, por exemplo, se eu vou num aniversário com meus amigos e tem bolo de morango, eu posso explicar para alguém escrevendo assim (inicia entonação mais pausada): eu fui no aniversário e comi bolo de morango. Eu não posso inventar que tinha, por exemplo, balões voadores se não tinha...
15. PDébora: Isso mesmo, então tem que explicar o que aconteceu. Mas e essa explicação tem que ser de qualquer jeito? Como tem que ser?
16. CDiego: Tem que ser na ordem.
17. PDébora: Que ordem?
18. CBruno: Na ordem que aconteceu. O hoje vai ser o último a escrever no relatório.
19. PDébora: Isto é importante. Temos que explicar de uma maneira organizada e uma das formas é escrever na ordem que aconteceu. Se quiser, uma das formas de organizar é com um dos elementos da folha de registro. Quem sabe qual é o elemento que organiza a ordem?
20. CFlora: É a data. A data tá numa ordem.
21. PDébora: Então quem quiser pode organizar a partir das datas de registro, é uma possibilidade.
22. CBruno: Pode colocar a hora que aconteceu.
23. PDébora: Sim, pode sim. Só que... a hora a gente anotou no registro?
24. CBruno: Acho que não.
25. PDébora: Então se a gente quiser colocar a hora como podemos fazer?
26. CEduardo: A gente lembra ou coloca que foi na hora da aula.
27. P Débora: Boa ideia, Eduardo!
28. CBruno: Mas e se a gente voltar e olhar na tua câmera a hora...
29. PDébora: Bom, pode ser, mas minha câmera não tem um relóginho que marca hora e então não posso dar certeza da hora. Quando a gente coloca as datas e a hora a gente pode escrever no meio do texto, explicando quando foi por exemplo (entonação mais pausada) no dia dezois de agosto, de tarde, iniciamos a experiência.... É uma forma.
30. Cr Bruno: Mas é obrigado?
31. P Débora: Não, não é obrigado, o texto é seu, você escreve como achar melhor. [...]

Esse episódio corrobora a ideia de que o tema (sentido) acompanha a discussão sobre a composição formal do texto – aspectos estilísticos – e constitui-se parte do processo dele. Além disso, nos faz refletir sobre as palavras de Bakhtin ao dizer que “No tocante aos enunciados reais e aos falantes reais, o sistema da língua é de índole meramente potencial. [...] só no enunciado e através do enunciado o significado chega à relação com o conceito ou imagem artística ou realidade concreta” (BAKHTIN, 2011b, p. 324). A fala de Samanta e Alexandre, nos turnos 4 e 6, quando dialogam com a professora, pode ser considerada uma tentativa desses alunos de apropriarem-se de um texto escrito, apropriarem-se dos elementos composicionais de um relatório que vinham sendo ressaltados em aula.

Samanta observa que em um relatório há narrativas do que aconteceu na pesquisa, ressaltando que o processo se registra, para tal objetivo, utilizando a expressão “e durante”. A aluna relaciona a produção de um relatório com ocorrências no tempo, como tentativa de situar o acontecimento da experiência. Já Alexandre, tendo como base um exemplo da professora, pondera sobre a diferença entre o que ele mesmo chama de “escrita inventada” e “não inventada”. Os dois alunos vão estabelecendo critérios para a escrita de relatórios e, assim, preparando e selecionando os recursos linguístico-discursivos para a tarefa escolar que estaria por vir.

Essas possibilidades de escolha e articulação que o sujeito faz nos limites de um repertório que tem à sua disposição nos fazem lembrar da noção de gêneros do discurso, definidos por Bakhtin (Volochínov) (2010) como tipos relativamente estáveis de enunciados. A singularidade ou liberdade de um sujeito quanto à escolha dos recursos da língua com os quais comporá seu estilo que o caracterizará como sujeito-escritor, está condicionada aos gêneros do discurso, uns mais estáveis e menos propensos à criação individual, outros menos estáveis e mais suscetíveis a escolhas individuais, singulares.

A proposta de uma produção textual com base em uma vivência concreta nos parece dar aos alunos a possibilidade de poder dizer algo a alguém, mesmo quando essa escrita é um registro para si, no caso, anotações pessoais de um processo de estudo. Efetuar registros escritos durante uma pesquisa escolar é possibilitar a retomada das ações (processos) em outros momentos, como observaram, cada um a seu modo, Cláudio e Flora. Cláudio (turno 8) afirmou que com o relatório poderia repetir a experiência em casa e Flora (turno 10) argumentou que o

relatório escrito nos possibilita “não esquecer”, ou seja, manter a memória de construções conceituais elaboradas individualmente ou no grupo.

A questão do tempo nos parece ser central nos dizeres apresentados pelas crianças, como podemos verificar no episódio vivenciado por Bruno. Na fala do aluno Bruno, nos turnos 18 e 22, podemos constatar várias referências ao processo de marcação temporal no discurso escrito. Além da questão da temporalidade na ordem dos acontecimentos, Bruno aponta para a necessidade de serem registrados os horários dos referidos acontecimentos e, para isso, lança a sugestão de que seja observada a data do registro próprio da câmera filmadora (turno 28). Ao agir desse modo, está indicando um recurso discursivo para a construção do relatório e assim alcançar o objetivo proposto em aula pela professora. A fim de refinarmos as consequências desta proposição na efetivação de sua escrita, observemos como Bruno fez o seu registro da experiência vivenciada:

FIGURA 9

[Bruno – 03/10/2013]

3/10/2023 NO DIA 16/8/2023 AJENTE COMEÇOU
 A EXPERIÊNCIA COLOCANDO A LARANJA NO SACO E O PÃO NO VIDRO AJENTE
 ESPEROU ATÉ DIA 23/8/2023 NÃO TINHA MUDADO QUASE NADA AI AJENTE
 ESPEROU MAIS UM POUCO ATÉ DIA 04/9/2023 A CASCA DO PÃO FICOU VERDE
 ESPERAMOS MAIS UM POUCO ATÉ DIA 19/9/2023 A LARANJA FICOU MOLE
 O MARACUJÁ QUE O DOUGLAS TROUZE FICOU VILHO AJE ESPEROU ATÉ DIA
 3/10/2023 O PÃO FICOU FEDORENTO O MARACUJÁ MENOS MAS A LARANJA
 NÃO FICOU FEDORENTO



PLANETA DOS FUNGOS



3/10/2013 NO DIA 16/8/2013 AJENTE COMEÇOU
 A EXPERIÊNCIA COLOCANDO A LARANJA NO SACO E O PÃO NO
 VIDRO AJENTE
 ESPEROU ATÉ O DIA 23/08/2013 NÃO TINHA MUDADO QUASE NADA
 AI AJENTE
 ESPEROU MAIS UM POUCO ATÉ DIA 04/09/2013 A CASCA DO PÃO
 FICOU VERDE
 ESPERAMOS MAIS UM POUCO ATÉ O DIA 19/9/2013 A LARANJA FICOU
 MOLE

O MARACUJÁ QUE O DOUGLAS TROCE FICOU VELHO AJE ESPEROU
ATÉ O DIA
3/10/2013 O PÃO FICOU FEDORENTO O MARACUJÁ MENOS MAS A
LARANJA
NÃO FICOU FEDORENTO
PLANETA DOS FUNGOS

Vemos que Bruno já domina o sistema alfabético de escrita e consegue fazer uso dele em produções mais elaboradas. O aluno tem construído alguns conhecimentos sobre o uso da ortografia, por exemplo, o uso da letra *n* antes do *d* e *t*, nas palavras “quando” e “fedorenta”. O uso correto de encontros consonantais como *lh* (velho) e *nh* (tinha) também indicam que ele se apropriou de regras ortográficas próprias da língua portuguesa. Mesmo nos momentos em que sua escrita não se enquadra nas regras da língua, como na expressão “ajente”, o aluno parece observar certa regularidade, seguindo um padrão próprio para a escrita de certas palavras, como é exemplo, a forma aglutinada com que redige “ajente”, bem como o uso do *j* na palavra *gente*. Bruno ocupa-se com o *quê* e como escrever, sem deixar que questões da ordem normativa da língua portuguesa bloqueiem o raciocínio discursivo.

Atitudes como a de Bruno são possíveis pois as hipóteses formuladas por ele e pelos outros alunos, tornam-se aliadas do processo de ensino e aprendizagem, resultado consequente da compreensão de que o sujeito interage com outros sujeitos e com o objeto de aprendizagem para apreender conhecimentos (cognitivos, éticos, estéticos). A interação, nesse nível, fomenta não apenas a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem verbal, mas o todo desse fenômeno social em sua complexidade: a linguagem em suas múltiplas manifestações. Algo que pode ser conferido pela composição do Bruno em que se vale da linguagem verbal e icônica, mediante o desenho de fungos. É evidente que a experiência vivenciada pelo aluno contribuiu positivamente para o êxito de sua escrita e para a representação do que seriam os *organismos* que estariam visivelmente alterando o estado de algo, no caso, pães e frutos. Afinal, ele observou a consequência de um processo de transformação, mas e o que estaria implicado no estado de alteração de uma coisa em outra? Bruno escreve sobre sua experiência em aula de ciências e desenha fungos, seres não visíveis a olho nu, “agrupados” e “em abundância” (algo considerado pela professora em aula). Os fungos não são apenas desenhados e colocados um ao lado outro, Bruno, nomina a colônia de fungos como “PLANETA DOS FUNGOS”, como garantia de que ali estariam representados organismos microscópicos, cuja

existência fora comentada pela professora, bem como de que se trata de um número expressivo de “seres”. Toda esta conjuntura deveria estar significada. O modo de Bruno dar conta desse desafio foi a proposição de um título, pelo qual exprimi de modo peculiar o vivido e o que recebeu como informação didatizada. Designação, aliás, não utilizada ou reconhecida pela comunidade científica, mas criativamente cunhada por Bruno porque assim compreendeu e assim formulou.

Bruno já havia demonstrado, em seus enunciados orais, intenso interesse pela apresentação dos acontecimentos em ordem temporal, o que justificaria sua iniciativa de inventariar na produção escrita em dia, mês e ano o processo da decomposição dos produtos em análise, como forma de dar legitimidade ao registro e garantir a necessária compreensão da experiência pela objetividade do registro de datas. Bruno também se vale de certas expressões discursivas que põem em evidência as marcações temporais que sinalizam cronologicamente as etapas da experiência com o conhecimento em ciências biológicas. Outro ponto de destaque é que Bruno vai fazendo escolhas discursivas diferenciadas para indicar o que é processo (dinâmicas de transformação) nessa experiência com a decomposição de certos alimentos. Em destaque, o relatório de Bruno com marcações discursivas dessas ocorrências que conferem unidade no tratamento do tema, portanto, vimo-nos diante de uma escrita com unidade discursiva:

3/10/2013 NO DIA 16/8/2013**AJENTE COMEÇOU**
A EXPERIENCA COLOCANDO A LARANJA NO SACO E O PÃO NO VIDRO AJENTE
ESPEROU ATÉ O DIA 23/08/2013NÃO TINHA MUDADO QUASE NADA
AJENTE
ESPEROU MAIS UM POUCO ATÉ DIA 04/09/2013 A CASCA DO PÃO
FICOU VERDE
ESPERAMOS MAIS UM POUCO ATÉ O DIA 19/9/2013**A LARANJA FICOU**
MOLE
O MARACUJÁ QUE O DOUGLAS TROCE FICOU VELHO**AJE ESPEROU**
ATÉ O DIA
3/10/2013 O PÃO FICOU FEDORENTO O MARACUJÁ MENOS MAS A
LARANJA
NÃO FICOU FEDORENTO
PLANETA DOS FUNGOS

O uso da expressão “ajente”, de forma repetida, bem como de conjugações verbais no plural (“esperamos”) indica uma ação coletiva, uma ideia de que o processo de estudo no contexto da sala de aula foi

sendo conduzido de modo coletivo, em grupo. Se considerarmos sua escrita como uma forma de preservar a memória do acontecido, veremos que Bruno destaca a ação do grupo – colocar, esperar – como parte do processo de compreensão sobre o processo de transformação da matéria orgânica. As expressões de marcação temporal igualmente destacam-se como fundamento da unidade discursiva que é seu texto, bem como o uso de elementos coesivos – “até o dia” “aí” – bem como expressões de tempo – “esperamos mais um pouco” – delineando uma forma de escrita de descrição (narrativa) de acontecimentos, própria a um relatório.

A mesma tendência de atentar à questão do tempo, surge na forma como Bruno utiliza os tempos verbais. Prioritariamente, o aluno escolheu o uso do pretérito perfeito do indicativo (“ajente *começou*” “o pão *ficou*”). Mas percebemos o uso de outro tempo como forma de situar o leitor quanto aos acontecimentos ora em narrativa. O aluno utiliza o pretérito mais que perfeito do modo indicativo, de forma composta, no sentido de falar de uma ação passada que foi concluída antes de outra. O pão ainda não havia se modificado mas iria modificar-se ao longo do tempo e, talvez por isso, a escolha de Bruno de não utilizar o mesmo tempo verbal que vinha utilizando até então. Aqui novamente Bruno busca a garantia de que o tempo de transformação da matéria orgânica fosse registrado, a garantia de que o conhecimento escolar sobre a experiência fosse efetivamente compreendido pelo seu interlocutor – que poderia ser a professora, seus colegas, ou ele mesmo em um outro momento.

Outro ponto de destaque do texto desse aluno é a forma como classifica os alimentos de acordo com o cheiro exalado por cada deles ao final da experiência: “o pão ficou fedorento o maracujá menos mas a laranja não ficou fedorenta”. O uso do termo “menos” seguido da conjunção de adversidade, “mas”, estabelece valores entre os alimentos, dando uma ideia comparativa àquele que era mais malcheiroso. Bruno estabelece a conexão entre as sentenças e consegue destacar o fato de a laranja não ter ficado malcheirosa com o uso da conjunção “mas” que estabeleceu oposição às duas explicações anteriores.

A escrita de Bruno neste texto indica que o aluno se vale de formas em nada simplificadas para compor seu enunciado. Nesse particular, assim pensa Vigotski (2000a): “a linguagem escrita contribui para o fluxo do discurso na ordem de uma atividade complexa” (VIGOTSKI, 2000a, p. 457), mas *torna-se* complexa à medida que consegue ser um objeto de conhecimento que dialoga com o discurso interno e com o discurso falado. Os recursos que a criança tem que buscar para dar sentido e

significado às suas produções linguístico-discursivas constituem-se na dinamicidade entre estas três formas de linguagem (discurso escrito, falado e interno). Levando em consideração essa etapa da escolarização (2º. ano do Ensino Fundamental) vemos que algumas crianças já se valem de formas elaboradas de produção de linguagem, próprias da linguagem escrita.

Desde o início, o aluno se colocou como locutor que tem algo a dizer, razões para dizer e, para isso, faz escolhas discursivas (GERALDI, 1997). A escrita do relatório de Bruno nos leva a afirmar a importância dos eventos interacionais em sala de aula nas vivências dos estudantes com pessoas e objetos de conhecimento e, nesse processo, com a linguagem verbal ou outras formas de linguagem (múltiplas linguagens).

Sustentamos, sobretudo, a necessidade de abordar o processo de escrita como processo dialógico, portanto, na relação eu/outro (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010), pois é pelas interações sociais, pelo modo de se relacionar com o outro que se pode encontrar possibilidades de produzir a escrita. No que diz respeito à seleção dos recursos de escrita, não encontramos, no enunciado de Bruno, apenas o conhecimento formal sobre o objeto da escrita – mesmo considerando os problemas apresentados, aceitáveis em sua etapa de escolarização -, mas também conhecimentos linguístico-discursivos, certamente adquiridos no contato com vários enunciados que circulam pela esfera escolar, especialmente o discurso das ciências constituído em uma vivência com seus colegas e professora.

6.3 EXPERIMENTOS EM CIÊNCIAS – O ESPAÇO DA FORMULAÇÃO DE CONCEITOS

No escopo da mesma atividade de produção de relatório apresentada na seção anterior, transcrevemos, abaixo, o texto de Cláudio que nos impele a pensar sobre a elaboração de conceitos pelas crianças nessa fase de alfabetização:

FIGURA 10

[Cláudio – 03/10/2013]

NAQUELE DIA A PROFESSORA TROU
 SE UM PÃO E UMA LARANJA E
 NÓS COMEMOS O PÃO E COLOCAMOS
 O PÃO EM UMA POTE E A
 LARANJA TAVA EM UMA SACO
 LA E DIAS DEPOIS APRENDEMOS
 OS CÓCOS E OS BACILOS E MAIS
 DIAS DEPOIS O PÃO TAVA
 COM 10% DE FUNGOS E A LARA
 NJA TAVA 0% DE FUNGOS E
 MUITOS DIAS DEPOIS O PÃO TAVA
 22% E A LARANJA NADA
 MAIS DIAS E O PÃO TAVA 100%
 E ERA FEDEIRO E A MARRA
 A TAVA 100% MAIS FEDEIRO
 A LARANJA TINHA CHEIRO
 MUITO BOM.



NAQUELE DIA A PROFESSORA TROU
 SE UM PÃO E UMA LARANJA E
 NÓS COMEMOS O PÃO E COLOCAMOS
 O PÃO EM UMA POTE E A
 LARANJA TAVA EM UMA SACO
 LA E DIAS DEPOIS APRENDEMOS
 OS CÓCOS E OS BACILOS E MAIS
 DIAS DEPOIS O PÃO TAVA

COM 16% DE FUNGOS E A LARA
NJA TAVA COM 0% DE FUNGOS E
MUITOS DIAS DEPOIS O PÃO TAVA
92% E A LARANJA NADA
MAIS DIAS E O PÃO TAVA 100%
E ERA FEDORENTO A MARACUJ
TAVA 10000% MAIS FEDOR
A LARANJA TINHA UM CHEIRINHO
MUITO BOM.

Se no relatório de Bruno acima analisado os acontecimentos narrados seguiam uma sequência temporal indicada, sobretudo por dias, meses e ano, no texto de Cláudio esses elementos marcadores não são centrais. O aluno delinea em sua escrita o processo de decomposição dos alimentos e faz uso de termos próprios do discurso da ciência discutidos em sala pela professora, bem como de práticas sociais de aprendizagem de outras esferas, referimo-nos, neste caso em particular, ao uso que o estudante faz de dados percentuais para acentuar a intensidade com que cada alimento ao longo do tempo do experimento deteriorou. Quando destaca que “aprendemos os cocos e bacilos” o aluno faz referência a um vocabulário específico sobre bactérias decompositoras, conteúdo visto em outros momentos de aula no colégio. Para Cláudio, a inserção de palavras que circulam na esfera científica daria legitimidade ao relatório científico que estava fazendo em sala de aula.

Cláudio amplia seu vocabulário pela mediação da professora quando esta ensina ciências naturais na escola, mas na experiência concreta e na relação com a experiência da escrita é possível observar a construção conceitual de enunciados do discurso das ciências para além do que disse ou diz a professora em sala. Cláudio faz referência a cocos e bacilos²⁹ em seu relatório, ciente de que se trata de elementos que compõem o universo de bactérias decompositoras. O uso desse vocabulário aproxima-se do que Vigotski (2000a) chamou de pseudoconceitos, pois apesar de Cláudio ser capaz de lidar com um nível de generalização e de abstração bastante elaborado como nas nomações próprias do discurso científico da Biologia, como é exemplo o uso de

²⁹ Cocos e bacilos são duas definições da morfologia das bactérias, tendo as primeiras formato oval ou esférico e as segundas formato cilíndrico ou de bastão. Algumas bactérias têm funções decompositoras e juntamente com alguns tipos de fungos e protozoários constituem o grupo dos seres decompositores (BOSSOLAN e NOBREGA, 2010).

termos como “cocos”, “bacilos”, “fungos”, em seu relatório atual, ainda não temos elementos para afirmar que Cláudio compreende toda complexidade envolvida na compreensão desses conceitos. O aluno cita também que “o pão tava com 16% de fungos”, ainda não compreendendo que os seres decompositores já estão sobre o alimento mesmo antes das primeiras manifestações visuais de bolor, mofo etc. Conforme já afirmamos, um conceito científico é considerado uma generalização de segunda ordem, formulada com base em conceitos advindos de experiências colhidas no cotidiano ou outras além delas (VIGOTSKI, 2000a). Cláudio, ao utilizar a escrita, se vale, portanto, dos conceitos que domina sobre o tema do relatório e, pela escrita, elabora, enunciados apreendidos na atividade com ciências naturais, bem como, concomitantemente, vai apreendendo o gênero do discurso *relatório* em ensino. Todas essas ações efetuadas, certamente, com a mediação de professoras e colegas.

O mesmo ocorre quando opta por utilizar conceitos matemáticos de porcentagem para explicar a forma como os alimentos foram se decompondo. A utilização do registro numérico também faz parte das escolhas das estratégias discursivas de Cláudio. A porcentagem, conhecimento proveniente do campo da matemática, exige de seus usuários elaborações conceituais complexas: comparação, sequência, ordem, progressão numérica. Cláudio se utiliza de seu conhecimento matemático para narrar o processo de decomposição de modo a representá-lo de forma proporcional, escalonada, indo de números menores aos maiores, respeitando o que se pôs sob observação científica: a decomposição do pão, da laranja e do maracujá. É certo que, da parte de Cláudio, o conceito de porcentagem também está sendo apreendido, tanto que Cláudio cita que o maracujá estava “10000% mais fedor”, demonstrando ainda o não domínio da relação um para cem, informação necessária para a aquisição desse conceito. Trata-se do uso do aluno de suas hipóteses conceituais próprias da esfera das ciências, neste caso, mais relacionada a conceitos que domina, como o de “ordenamento crescente” (numérico ou de percentual), o que não impossibilita ao leitor do seu relatório compreender qual a escala de putrefação de um e outro alimento na experiência com ciências. Cláudio produz sentido nesta relação entre o escritor (ele próprio) e o possível leitor de sua produção escrita ao ponderar sobre o domínio do conceito de porcentagem em sua complexidade. Crianças podem se utilizar desse conhecimento como estratégia para compor seu discurso e, assim, avançar na própria elaboração conceitual da linguagem verbal e matemática.

É oportuno ressaltar que esse conteúdo matemático não havia sido abordado em sala de aula durante o ano letivo de 2013 e nem mesmo estava previsto no planejamento anual dos professores. Inferimos que este é um caso em que elementos do discurso das ciências estão presentes em outras vivências do aluno, fazendo com que dialogue com os enunciados postos em circulação na esfera escolar. Conforme Vigotski (2000),

se aprendemos, digamos, um novo método de pensamento, um novo tipo de estrutura, isto nos dá a possibilidade não só de desenvolver a mesma atividade que fora objeto de aprendizagem imediata mas nos dá muito mais: dá a possibilidade de ir além dos limites daqueles resultados imediatos que a aprendizagem conduziu (VIGOTSKI, 2000a, p. 303).

As palavras de Vigotski, acima, reforçam sua tese segundo a qual a aprendizagem antecede o desenvolvimento. Nos dão a entender também que, a exemplo de Cláudio, as crianças experimentam uma grande dinamicidade no processo de elaboração de um conceito, algo que vai além, muitas vezes, do que está previsto nos conteúdos/objetivos escolares. Essa dinâmica realiza-se sobretudo na zona de desenvolvimento iminente, pela qual a criança encontra na mediação com o outro a fonte para o surgimento do novo.

Logo, a importância do adulto (professoras) de problematizar os conceitos formulados pela criança, auxiliando-a a projetar-se a um nível superior de desenvolvimento na etapa escolar. Vigotski (2000a) em defesa da palavra como formadora de conceitos argumenta: “no uso da palavra como meio de formação de conceitos surge a estrutura significativa e original que podemos denominar de conceito na verdadeira acepção da palavra” (VIGOTSKI, 2000a, p. 239). Ainda nessa linha de reflexão, Vigotski (2000a) expõe seu entendimento sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância:

a força dos conceitos científicos se manifesta naquele campo inteiramente determinado pelas propriedades superiores dos conceitos, como a tomada de consciência e a arbitrariedade; é justamente aí que revelam sua fragilidade os conceitos espontâneos da criança, que são fortes no campo da aplicação espontânea circunstancialmente conscientizada e concreta, no campo da experiência e do empirismo. O

desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade (VIGOTSKI, 2000a, p. 351).

A relação entre os conceitos cotidianos – aqueles apreendidos em processos em que o objeto vincula-se à formação do conceito – e os conceitos científicos – aqueles que envolvem generalizações e abstrações de ordens complexas – na idade escolar demonstra que a tomada de consciência e a arbitrariedade a todo momento dialogam com o campo da experiência e da concretude. Entretanto, à medida que a criança vai conseguindo avançar nos processos de tomada de consciência, vai percebendo as diferenças entre um e outro. Sustentamos que a linguagem (palavra), como produto do meio social é o que possibilita a inserção da criança no universo dos conceitos científicos e, portanto, é o que sustenta o processo de tomada de consciência sobre um conceito científico a ser assimilado. A exploração da palavra em suas inúmeras possibilidades enriquece e amplia as condições concretas dos estudantes em lidar com conceitos científico. Concordamos com Vigotski que advoga: “Quando começa a ser aprendida, a nova palavra não está no fim, mas no início de seu desenvolvimento. Nesse período, ela é sempre uma palavra imatura. O gradual desenvolvimento de seu significado redonda também no amadurecimento da própria palavra (VIGOTSKI, 2000a, p. 394).

Entendemos que as afirmações de Vigotski (2000a) sobre a importância da palavra na questão da tomada de consciência aproximam-se das de Bakhtin (Volochínov) (2010) ao afirmar que é preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. Uma análise profunda da palavra exige relativizar sua posição em relação à esfera de produção, aos sujeitos que a produzem e aos valores ideológicos que envolvem sua criação como signo. Por exemplo, ao olharmos a forma utilizada por Cláudio para lidar com palavras (registros escritos) do discurso das ciências, podemos inferir que se trata da maneira como hoje, e neste lugar, este sujeito interpreta estes conceitos. As possibilidades de permanência e mudança do sentido (tema) e dos significados dessas palavras em seu desenvolvimento dependerão do uso social que delas se

fizer– relação dialógica na e pela linguagem. No processo de interação verbal, na relação com o outro, ocorrem mudanças cognitivas, por isso, a consciência só pode ser explicada no meio social e ideológico em que o sujeito está inserido. Essa reflexão reafirma a condição social e histórica do ser humano. Bakhtin (Volochínov) (2010) afirma que

É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. [...] A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p. 38).

Friedrich (2012), ao interpretar Vigotski, afirma que o autor trata os conceitos científicos como generalizações de generalizações, insistindo no fato de que o conceito científico não anula a etapa precedente de formação conceitual. A noção de que os conceitos científicos não são um novo modo de generalização, mas um trabalho sobre generalizações já existentes revela-se um caminho na definição dos procedimentos metodológicos que deveriam ser privilegiados no ensino escolar. De acordo com Friedrich, “É nesse jogo de dependência e interdependência [...] entre generalizações de primeira e segunda ordem, entre os conceitos cotidianos e os conceitos adquiridos na escola, que a aprendizagem escolar deve se fundar ” (FRIEDRICH, 2012, p.101).

Com base nessas reflexões, podemos afirmar que os conhecimentos escolares, nas diferentes áreas pelas quais estes circulam na esfera escolar, devem ser abordados em uma perspectiva de constante retomada pedagógica, tendo a mediação do professor como uma das formas de possibilitar o acesso à construção de conceitos científicos. O fazer pedagógico automatizado, como simples repetição de um conceito, não dá ao aluno a possibilidade de reelaborar conceitos, pois ali não estão presentes as condições que, para Vigotski (2000a), vão promover a elaboração conceitual na etapa escolar, que são a tomada de consciência e a arbitrariedade (domínio). Dessa forma, o trabalho pedagógico deve levar os alunos a perceberem que a composição do discurso das ciências, levando em conta todos os seus aspectos (verbais, não verbais, informações apresentadas ou omitidas, o destaque dado a algumas mais do que às outras) é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos enunciativos.

No texto de Vini, abaixo, podemos perceber indícios do desenvolvimento de conceitos científicos pelo ato da escrita, pela forma como o aluno faz referência em seu texto aos *seres decompositores*:

FIGURA 11

[Vini – 03/10/2013]

NA QUELE DIA PROFESSORA TROCE UM
PÃO E HOJE ELE ESTÁ PODRE E AS OUTRAS
COISAS TAMBÉM E OS
SERES DECOMPORI AJUDARÃO.
A DEICHAR PODRE
E O PÃO FICOU VERDE
E O MARACUJÁ FICOU BRANCO
E SE M OS SERES DECOMPORITARE O PLANETA
VAI FIGAR SUJO



NAQUELE DIA A PROFESSORA TROCE UM
PÃO E HOJE ELE ESTÁ PODRE E AS OUTRAS
COISAS TAMBÉM
E OS SERES DECOMPORI AJUDARÃO
A DEICHAR PODRE
E O PÃO FICOU VERDE
E O MARACUJÁ FICOU BRANCO

E SEM OS SERES DECOMPOSITORE O PLANETA VAI FICAR SUJO

Ao analisarmos aspectos discursivos da escrita de Vini percebemos elementos de uma possível ruptura com a oralidade e a tentativa de formalização da escrita. O texto do aluno apresenta logo nos dois primeiros enunciados, uma relação temporal pelo uso das expressões “naquele dia” e “hoje”. Novamente, vemos como a questão temporal está presente na produção de um relatório, auxiliando a descrição das ações e ordenamento dos acontecimentos. Em seguida, o aluno opta por descrever a ação dos seres decompositores (“os seres decompori ajudarão”) e como os alimentos se encontraram ao final da experiência (“o pão ficou verde e o maracujá ficou branco”). Vini quebra a descrição elemento a elemento e traz, para finalizar o seu relatório, um enunciado que agrega todos aqueles de que falava (“seres decompositore”), mediante o uso da expressão de cunho conclusivo em sua escrita (“sem os seres decompositore o planeta vai ficar sujo”). Trata-se de uma elaboração conceitual complexa, passível de ser efetuada em processos de escrita de gêneros do discurso das ciências. E, neste caso em particular, da aprendizagem de escritas de relatórios de experimentos científicos, Vini descreveu, analisou e sistematizou informações.

Vemos Vini articulando seus conhecimentos com os que circulam na esfera cotidiana, estes próprios de estruturas formalizadas (escola; ciência etc.). Ele foi lidando com sua aprendizagem da escrita como acontecimento discursivo (língua no seu uso). O sentido movia seu ato de escrevente. Bakhtin (2011b) afirma que ao escolhermos determinados tipos de palavras, expressões ou orações, escolhemos do ponto de vista de um enunciado inteiro. E ainda, segundo ele,

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 que nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. [...] Os gêneros do discurso organizam nosso discurso quase da mesma forma como organizam as formas gramaticais (sintáticas) (BAKHTIN, 2011b, p. 282-283).

Ao lançar sua palavra no texto, Vini estabelece uma maneira de dar sentido ao seu enunciado, na função de um gênero de discurso em aprendizagem e com seu estilo individual. Para Vini, o esclarecimento ao

possível leitor (consciente ou não dessa ação) sobre o papel dos seres decompositores na vida do planeta é uma reflexão impregnada de vivências que se coadunam com as de outros sujeitos preocupados com a compreensão da vida do homem, preocupados com a vida dos seres que com ele (o homem) convivem em relação de dependência ou não. O aluno percebe a maneira como os seres decompositores agem sobre a natureza e conclui o que aconteceria sem a presença deles.

Nossa observação do texto do aluno também destaca que o fato de ter desenvolvido uma síntese de seu relatório foi em razão de a professora, em atividade anterior (APÊNDICE C), quando da leitura de um relatório de outra criança, ter chamado a atenção sobre a síntese que o referido relatório continha. Vini estabeleceu uma relação entre a fala da professora e a atividade escolar que estava desenvolvendo (um relatório), demonstrando sua maneira de compreender como, neste gênero, podemos elaborar a conclusão de um estudo.

Fundamentando-nos na teoria sócio-histórica elaboramos a compreensão segundo a qual as diversas vozes com base nas quais se produzem as práticas sociais de linguagem precisam ter um papel ativo e responsivo (BAKHTIN, 2011b). Só assim o aluno poderá desenvolver práticas de linguagem que ampliem e ressignifiquem seus conhecimentos na escola. É necessário também dar ênfase ao aspecto relacional do sujeito com a linguagem no processo de elaboração conceitual, para que compreendamos que o sujeito constrói conhecimentos – e assim se constrói - em um plano de “negociação” de sentidos, em que a condição do aluno que aprende (eu para si) se define a partir e com colegas e professoras (eu para o outro), o que implica pensar que não há esgotamento das possibilidades de elaboração conceitual em um agir que se propõe sempre interativo.

6.4 ESCRITA COLETIVA – VOZES EM DIÁLOGO

O evento discursivo que aqui passamos a nominar de *texto coletivo* exemplifica a prática docente de ensino da escrita na qual a professora assume o papel de escrevente e ao mesmo tempo de

coordenadora, das manifestações verbais do coletivo dos discursos de alunos, circulantes no espaço da sala de aula. Nesse processo em que assume o papel de escrevente do grupo (escritor privilegiado) sintetiza ideias do coletivo, todavia é também “seletiva” diante dos enunciados proferidos, uma vez que acaba selecionando certos enunciados em detrimento de outros que por ventura considere pouco oportunos para a escritura do tema e ao processo de ensino em pauta.

A produção de um texto escrito com o coletivo da turma e fruto de um diálogo de certo modo dirigido, porque centrado na voz da professora, aparece como prática de linguagem escolarizada, com o objetivo de levar o aluno a atuar com e sobre a língua escrita pela oralidade, na negociação de ideias com o outro – professora e colegas. Na etapa de alfabetização, essa prática de ensino da escrita de “textos coletivos” constitui-se forma de explorar aspectos da complexa relação entre linguagem oral, leitura e escrita. Como evento de letramento, esse tipo de prática pedagógica, no âmbito do planejamento do trabalho direcionado à turma do segundo ano, sujeitos da pesquisa, tinha o objetivo de “socializar o conhecimento da escrita com os estudantes com a mediação do professor” (Plano de Ensino - CA/UFSC, 2013, p. 2).

A partir dessa atividade intentamos dar possibilidade aos alunos de refletirem sobre os enunciados em circulação, favorecendo espaços de negociação de sentidos mediante o uso da escrita textual e a tudo o que nesta e com esta esteja envolvido (enunciadores, vozes no texto); posição das vozes etc.) O percurso de incorporação de gêneros do discurso, sejam orais ou escritos, é complexo como é complexa a formação das esferas sociais nas quais os gêneros são formulados. No processo de alfabetização essa complexidade é ainda mais desafiadora, pois ao mesmo tempo a criança apreende o sistema de escrita, apreende suas mais diversas e diferenciadas materialidades orais e escritas.

Vejamos, também pela dimensão da aprendizagem de gêneros pertencentes ao discurso escrito, como crianças e professora disputam sentidos em uma formulação de bilhete, cujo objetivo é responder a um bilhete enviado pela turma do 4º ano do Ensino Fundamental que ocupa a sala do 2º ano em turno oposto. As crianças do segundo encontraram um bilhete daquela turma que foi colado em um mural, agradecendo o cuidado que o grupo vinha tendo com os elementos de uma experiência científica desencadeada por aquela turma do quarto ano. O texto escrito foi:

FIGURA 12

Bilhete enviado pelo quarto ano ao segundo ano



OBRIGADA! POR NOS AJUDAREM A CUIDAR
DA NOSSA EXPERIÊNCIA, VAMOS VER O QUE
VAI DAR!

Após a leitura do bilhete, em sala, a professora sugeriu que os alunos do segundo ano respondessem ao bilhete, objetivando estabelecer uma interlocução com alunos de outra turma. A turma, então, foi organizada em roda e a professora posicionou no centro folhas de papel em branco em tamanho A3 para que as ideias de cada aluno fossem anotadas. Os alunos foram, então, convocados a construir juntos um bilhete-resposta ao grupo de alunos do quarto ano.

A seguir, a transcrição de um diálogo, cujo objetivo era preparar os alunos a escrever coletivamente um bilhete:

[V1 – 06.09.2013]

1. PDébora: Quem poderia ler o bilhete que a turma da manhã deixou para a gente?
2. C Milena: Eu leio! “Obrigada...por nosaju...darem a cuidar...da nossa...ex..periência...vamos ver...o que...vai dar.”. E eles colocaram figurinhas da *Monster* (tipo de boneca bastante popular à época).
3. PDébora: Muito bem Milena, obrigada. Então, vamos escrever a resposta pra eles?
4. C vários: Sim!
5. PDébora: Nós vamos escrever um bilhete coletivo e hoje eu vou anotando aquilo que vocês querem escrever.
[...]
6. PDébora: Quem gostaria de começar o bilhete? (Samanta e Sófi levantam a mão) Samanta!

7. C Samanta: Dá pra escrever pra eles sobre a experiência das bactérias? Acho que eles vão gostar!
8. PDébora: Quem responde à pergunta da Samanta? (Marcelo, Edson e Cláudio levantam a mão) Marcelo, pode falar.
9. C Marcelo: (permanece em silêncio)
10. PDébora: Quer falar, Marcelo?
11. C Marcelo: Ah, não sei!
12. C Samanta: Então a gente pode começar assim...eu sei...tem que ser uma palavra antes...eu vou começar sem essa palavra. Assim “A gente está fazendo uma experiência sobre os fungos e bactérias.”
13. PDébora: Então vamos lá, deixa a professora escrever e olhem se o que ~~o que~~ eu estou escrevendo está certo (A turma observa a professora anotar o que a aluna ditou). Fazendo o quê?
14. C Samanta: Uma experiência...sobre (a aluna vai lendo em voz alta o que a professora anota na folha de papel).
15. PDébora: Olhem aqui, eu estou escrevendo a palavra “experiência” mas eu não tenho mais espaço, o que eu faço?
16. C Sófi: Bota um tracinho e continua embaixo.
17. C Samanta: Ex...pe...ri...ên...cia (continua lendo em voz alta o que a professora anota).
18. C Marília: Os seres...
19. PDébora: O que é Marília?
20. C Marília: Os seres decompositores.
21. PDébora: Como é que a gente pode escrever a ideia da Marília?
22. C Sófi: Continua escrevendo “e o nome deles são seres decompositores”.
23. PDébora: Vocês acham que para escrever o que a Sófi sugeriu a gente coloca um ponto e inicia a nova frase ou a gente continua na mesma frase?
24. C vários: Ponto!
25. PDébora: E porque temos que botar um ponto?
26. C Samanta: Porque terminou a frase!
27. PDébora: E como a gente sabe quando é hora de terminar uma frase?
28. C Samanta: Porque a gente escreveu não só uma coisa, mas a gente escreveu várias coisas.
29. C Alexandre: Daí tem que ter o ponto para cada coisa.
30. PDébora: Tem a ver com isso que vocês estão falando. Quando a gente muda de ideia, falar de uma coisa diferente é bom a gente parar e retomar numa nova frase. Assim quem está lendo, consegue ler sem misturar as ideias.
31. C Samanta: Pra explicar melhor...
32. PDébora: Isso. Então que ponto eu vou colocar aqui?
33. C Alexandre: Final.
34. PDébora: Certo. Vamos começar a nova frase...
35. C Marília: “O nome deles são seres decompositores”.

36. PDébora: Deles quem?
37. C vários: Os fungos e bactérias.
38. PDébora: Certo, vou escrever...(A professora anota a frase O NOME DELES SÃO SERES DECOMPOSITORES).
39. C Marcelo: E tem dois tipos de bactérias: os bacilos e os cocos.
40. PDébora: Certo, estou escrevendo isso agora.
41. C Mati: Alguns a gente pode comer.
42. C Alexandre: Os bacilos a gente pode comer porque parecem um “cheeto”³⁰. (risadas de algumas crianças).
43. C Vini: Não! Os bacilos a gente nem vê, eles estão no iogurte.
44. PDébora: É importante sabermos que as bactérias que podemos comer estão dentro de alguns alimentos e podem ser tanto cocos quanto bacilos. Além disso, existem outros tipos de formatos de bactérias além destes dois.
45. C Samanta: Agora escreve assim: “A nossa experiência é o pão e a laranja para ver se os fungos e as bactérias aparecem”.
46. PDébora: O que a gente fez com o pão e com a laranja?
47. C Alexandre: Botamos dentro de um pote e um saco.
48. PDébora: Então vamos escrever: A nossa experiência foi...
49. CSófi: colocar uma laranja em um saco e pão dentro de um pote de vidro.
50. CSamanta (observando o que a professora escreve): Pão não tem acento?
51. PDébora: Sim, vou colocar, qual é o acento?
52. C Alexandre: Que nem João.
53. PDébora: É o til. Serve para fazer o som /ã/. Que mais, gente, só isso?
54. C Samanta: Sim, já é bastante.
55. C Sófi: Não, a gente tem que escrever mais sobre a experiência. Escreve assim: “ Queremos saber...”
56. CMilena: Queremos saber se aparecem os seres decompositores.
57. C Samanta: Não! Saber não! Queremos ver!
58. PDébora: Pode ser “queremos ver...”?
59. C vários: Sim.
60. PDébora: Então vou escrever. [...] A gente vai querer dizer para os colegas se eles podem ver nossa experiência?
61. C Samanta: A gente...pode dizer assim...qual a última palavra?
62. PDébora: Decompositores.

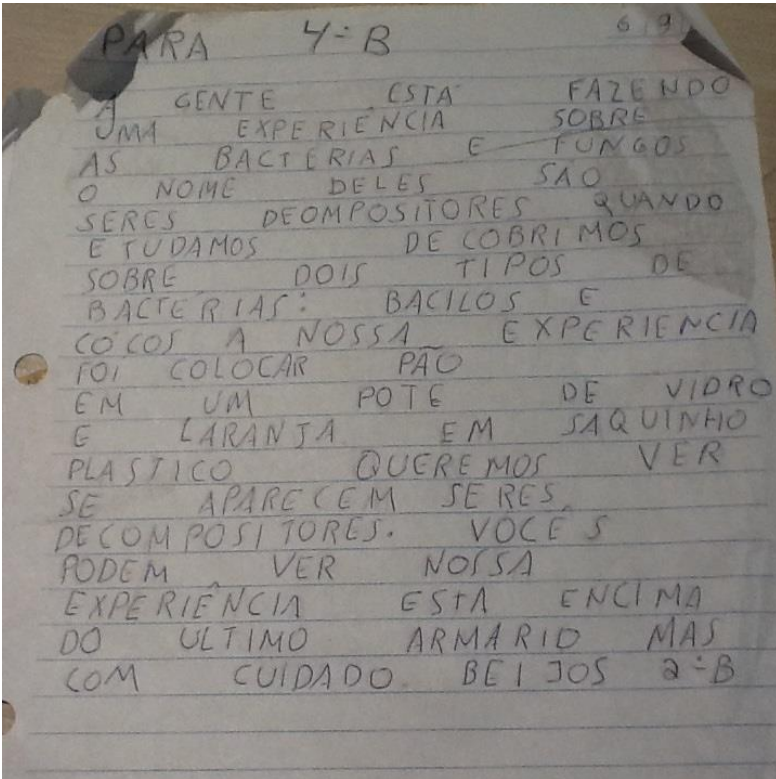
³⁰ O termo “cheeto” refere-se à marca de um salgadinho industrializado (Cheetos) produzido pela marca Elma Chips. O salgadinho é feito à base de milho, de cor amarela e formato de palito, levemente arredondado nas pontas, apresentado nos sabores artificiais requeijão, parmesão ou picante.

63. CSamanta: Então que pode ser assim: “Vocês podem olhar nossa experiência, ela está em cima do armário e olhem com cuidado.”
64. C Alexandre: Profe, eu “tô” com a Samanta porque eles deixaram a gente ver a deles e a gente tem que deixar eles verem a nossa.
65. PDébora: Acho ótimo vocês compartilharem o que estamos fazendo.
66. C Marília: Profe, tem que colocar qual armário eles têm que olhar.
67. PDébora: Muito bem, Marília.
68. C Marcelo: Ele está no último armário.
69. PDébora: Então eu tenho que acrescentar a palavra último, onde?
70. C Marcelo: Depois de “em cima do...”
71. PDébora: Que mais?
72. C Sófi: Mas com cuidado, não quebrem o vidro.
73. PDébora: Isso, olhem como eu escrevo “quebrem”, eu uso o QU. Eu acho que aqui podemos colocar um ponto diferente dos que já usamos...
74. CSófi: Aquele lá, um risco!
75. PDébora: O de exclamação, quando a gente quer ser enfático em alguma coisa, quando quer dar um tom de atenção para quem lê.
76. C Sófi: Ali profe, ali tá escrito: “Vamos ver no que vai dar!” (a aluna lê o bilhete enviado pelo quarto ano, colado na parede).
77. PDébora: Isto! Então o ponto vai mudar o jeito como eles vão ler. O ponto dá a entonação de como a gente vai ler e entender alguma frase.
78. C Paulo: Profe, escreve para não rasgar o saquinho.
79. PDébora: Sim, pode ser, vou complementar com outra frase.
80. CVini: Mas profe, é o saco do quê? Tem que escrever.
81. C Paulo: Da laranja.
82. CSófi: Agora não bota ponto só pra ver se aparecem mais ideias.
83. PDébora: Mais alguma ideia para esta frase?
84. CSamanta: Não, bota só “Beijos, segundo B”. Agora acabou.
85. PDébora: Ainda está faltando uma coisa.
86. CSófi: Pra quem é. Aqui, escreve bem aqui em cima do resto (aponta para a folha de papel indicando o topo da página).
87. PDébora: Certo vou escrever aqui, o quê?
88. C Alexandre: Para o quarto B.
89. PDébora: Certo. E agora quem quer ler como ficou? Pode ser você Marcelo?(Marcelo realiza a leitura do texto em voz alta).
90. PDébora: Vamos agora ver quem vai passar a limpo, pois a professora não caprichou na letra. A gente fez um rascunho para não perder a ideia e agora precisamos escrever a versão final, com uma letra mais caprichada e podemos desenhar também. Anotei um número na minha folha até dez e quem adivinhar poderá passar a limpo.
91. C vários: (As crianças se revezam para adivinhar o número).
92. PDébora: Quem adivinhou foi o Paulo! Agora o Paulo vai para sua mesa copiar e cumprir com seu compromisso.

93. CCláudio: E se ele não cumprir o compromisso? Acho que será despedido!

Ao final da atividade, o texto ficou da seguinte maneira:

FIGURA 13
Produção Textual Coletiva “Bilhete para o Quarto Ano”



PARA 4º B
 A GENTE ESTÁ FAZENDO

UMA EXPERIÊNCIA SOBRE
AS BACTÉRIAS E FUNGOS.
O NOME DELES SÃO
SERES DECOMPOSITORES. QUANDO
ETUDAMOS DECOBRIMOS
SOBRE DOIS TIPOS DE
BACTÉRIAS: BACILOS E
COCOS. A NOSSA EXPERIÊNCIA
FOI COLOCAR PÃO
EM UM POTE DE VIDRO
E LARANJA EM SAQUINHO
PLÁSTICO. QUEREMOS VER
SE APARECEM SERES
DECOMPOSITORES. VOCÊS
PODEM VER NOSSA
EXPERIÊNCIA ESTÁ EM CIMA
DO ÚLTIMO ARMÁRIO. MAS
COM CUIDADO. BEIJOS 2º B

A oportunidade que os alunos do segundo ano-B tiveram de réplica) ao bilhete deixado para eles pelos colegas do quarto ano, fortaleceu as possibilidades de compreensão da linguagem escrita, assim como pela escrita no coletivo, a apreensão do que está envolvido em uma negociação de sentidos (apresentação de ideias, concordâncias, discordâncias, acatamentos, rejeição etc.)

Faraco (2009) expõe que o exercício da réplica permite estabelecer com a palavra do outro (o locutor) relações de sentido de uma determinada espécie, gerando significações com base em posições avaliativas de um e outro sujeito na dinâmica da constituição dos discursos.

Bakhtin (2010) defende que a compreensão dos enunciados alheios se dá quando reagimos às palavras destes, as quais despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2010). O autor argumenta que o diálogo é relação de interlocutores, histórica e espacialmente partilhada, sempre mutável a variações do contexto em que se dá tal diálogo.

A voz do interlocutor, sustenta Amorim (2002), é uma instância interior ao enunciado e isso traz uma consequência decisiva para a constituição do discurso, pois sua própria estrutura se organiza em razão de sua destinação. Segundo a autora, a voz do destinatário em Bakhtin é uma instância interior ao enunciado, a tal ponto que ele é considerado um co-autor do enunciado. Para Amorim (2002, p. 9) “isso traz uma

conseqüência decisiva para o trabalho identitário do discurso pois sua própria estrutura se organiza em razão de sua destinação, o que conduz ao princípio maior do dialogismo, que é o princípio da não coincidência consigo mesmo: do ponto de vista discursivo, “A” não é nunca idêntico a “A”. ”. Do ponto de vista da autora, que estuda a teoria de Bakhtin, “o sentido original não existe, pois tudo que é dito é dito a alguém e deste alguém dependem a forma e o conteúdo do que é dito” (AMORIM, 2002, p.9).

Bakhtin (2006) afirma que há formas de reagir a enunciados:

os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos, e além disso enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia mas não podem ser reacentuados (em termos de ironia, de indignação de reverência, etc.); os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação; podemos simplesmente nos basear neles como em um interlocutor bem conhecido, podemos pressupô-los em silêncio, a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso – na seleção de recursos linguísticos e entonações, determinada não pelo objeto do próprio discurso mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto (BAKHTIN, 2011b, p. 297).

É possível depreender daí que a interação das crianças do segundo ano B com os seus interlocutores possibilita a reação à palavra do outro, bem como aos diversos enunciados que circulam entre os alunos – e que por eles são postos em uso. Tais reações são fundamentais no processo de análise e compreensão da linguagem, pois pressupõem a avaliação viva pela criança do acontecimento enunciativo. Com base na afirmativa de Vygotski (1997) de que a criança de sete a oito anos encontra-se em uma etapa de grande elaboração do discurso interno, tanto que este passa a ser o centro de seu psiquismo, podemos depreender que a atitude responsiva dos alunos frente aos enunciados alheios lhes permite um alargamento das possibilidades de compreensão e análise do mundo que os cerca. Na relação entre o discurso interno e a interlocução com seus pares vai constituindo sentidos que lhes permitem analisar a palavra própria e a palavra do outro. Entender que o colega tem uma visão

diferente sobre a mesma ação – escrever um texto coletivo – redefine essa ação, auxiliando a criança na elaboração sobre esse objeto do conhecimento que é a escrita.

Também é possível perceber que a professora assume um papel de interlocutor privilegiado ao assumir nesse processo de diálogo entre turmas no ato de ler e escrever a mediação deste e neste processo interativo. A professora assume função de mediadora no processo de aquisição da linguagem, pois tem responsabilidades para com o ensino da leitura e da escrita, valendo-se, por conseguinte, do evento da escrita de bilhetes para atingir objetivos didático-pedagógicos. No evento da escrita coletiva do bilhete em resposta à turma do quarto ano, as perguntas da professora aos alunos têm contornos entonacionais assumidos pela fala de alguém que está aí para ensinar, para conduzir certo raciocínio, qual seja, a formulação de um gênero em ensino, no caso, um bilhete. Daí por que suas perguntas aos alunos são de outra ordem.

No turno 15 do excerto de aula acima exposto, quando a docente diz aos alunos: “Olhem aqui, eu estou escrevendo a palavra “experiência”, mas eu não tenho mais espaço, o que eu faço? ”, está devolvendo um questionamento sobre a escrita da palavra *experiência* e sua segmentação quando do uso em texto escrito a mão, como provocação para que reflitam sobre a questão da separação silábica. A proferição de tal enunciado objetiva tornar evidente aos alunos como proceder quando a folha de papel acaba e temos que continuar escrevendo.

Outra interação entre professora e alunos que destacamos está no turno 50, em que a aluna Samanta chama a atenção da professora para o uso do til na palavra “pão”. Samanta assume uma atitude de colaboração neste processo de construção do conhecimento, valendo-se de um conceito que já domina – o uso do sinal de nasalidade –, demonstrando que, mesmo de lugares sociais diferentes, professora e aluna puderam estabelecer uma escrita coletivamente. Em processos dialógicos de construção coletiva é preciso não perder de vista o direito à participação e à palavra de todos os envolvidos no processo de escrita; assim sendo, a via nem sempre é de mão-única (do professor que ensina, para os alunos que aprendem).

Sobre essa questão, Nuernberg (2002) argumenta que a dialogia, como condição da enunciação, viabiliza a compreensão sobre as abordagens discursivas dos sujeitos, sendo a significação produzida na interlocução, como síntese da relação de tensão de sentidos posta entre locutor e audiência. O autor argumenta que nessa relação dialógica os lugares sociais (ou o modo como os sujeitos os assumem) ocupados pelos

sujeitos são mutuamente afirmados. Trazendo essas ideias ao contexto de nossa análise, podemos afirmar que o discurso da professora que conduz sua prática institucionalizada é pedagógico e didatizado (no ato da escrita ensinava um gênero do discurso, o bilhete, e a língua como estrutura linguística). Já as palavras e os silêncios dos alunos, crianças de sete e oito anos, estão carregadas dos sentidos da vida cotidiana, das experiências concretas vivenciadas em sua esfera social. E ainda, o que move o discurso do aluno é, acima de tudo, o desejo de comunicar-se com seus interlocutores. Toda essa amálgama de discursos, e suas diferentes faces, constituem o texto, como enunciado.

Bortolotto (1998), referindo-se ao discurso pedagógico, afirma que não é sempre que o discurso pedagógico prima pela simetria de voz entre locutores. Há métodos que, de certo modo, “enquadram” a voz do professor aprisionando-a ao passo a passo de certa formulação produzida como princípio de método (de certo método, evidentemente):

quando um professor seleciona um método [com passos previstos e predeterminados] está selecionando juntamente com ele um discurso delimitador que enquadra o desenvolvimento das atitudes e atividades escolares [...] O professor fala pela voz memorial de discurso (legitimado) que não é seu, mas que passa a assumir como seu. É a voz técnica, a fala prevista para ser dita por e para qualquer locutor nos limites de uma situação pedagógica (BORTOLOTTI, 1998, p. 24).

A parceria com os outros sujeitos no ato da escrita pode contribuir sobremaneira para a valorização dos processos coletivos de construção do conhecimento (no caso, a escrita textual), bem como para a mediação de processos próprios à aquisição da linguagem escrita. Uma prática pedagógica que leve à legítima alternância de vozes no momento de construção coletiva de uma produção textual, efetiva-se como uma possibilidade de dar voz ao sujeito-aluno e legitimá-la agregando-a ao tecido textual em elaboração, mas é bom ressaltar que a voz do professor mediador não deixa de ter caráter didatizado (em grau mais ou menos intenso), levando à formulação de certo produto até certo ponto, um tanto regrado.

No caso da produção em análise, entre as perguntas produzidas e as respostas ao longo do diálogo entre as crianças e a professora, observamos que há pausas, silêncios que não são destituídos de sentidos, uma vez que a interação prossegue também pelo desenvolvimento de

atitudes e gestos novos. Bakhtin (2011b) adverte que, concomitantes ao ato verbal, os silêncios também são importantes no processo interativo, carregam sentidos, acarretam concordância implícita, implicam conhecimentos e sentidos compartilhados, não necessários de ser verbalizados.

Brait (2011), ao referir-se ao que Bakhtin expõe na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, afirma que “o silêncio, muitas vezes, se torna espaço de ressonância, elaborando procedimentos estético-discursivos que excedem o plano imediato da composição, e criam planos de experiência estética por aproximações” (BRAIT, 2011, p. 37). Evidentemente, a produção textual escolarizada de um bilhete tem um valor estético específico para esse contexto sociocultural responsável por um ensino sistematizado da escrita. Brait (2011) assevera que uma produção (oral ou escrita) envolvendo muitos sujeitos, suas falas e silêncios, cria experiências discursivas em que o silêncio ressoa concordâncias, discordâncias ou, até mesmo, uma relação alheia ao processo de escrita. O espaço do silêncio também dimensiona o texto, suas continuidades e rupturas com este ou aquele discurso, formulado num dado contexto e numa dada situação.

Como afirma Bakhtin (2013), em sua análise sobre o herói em Dostoiévski³¹,

A evasiva (silêncio) é o recurso usado pelo herói para reservar-se a possibilidade de mudar o sentido último e definitivo do seu discurso. Se o discurso deixa essa evasiva, isso deve refletir-se fatalmente em sua estrutura. Esse possível “outro” sentido, isto é, evasiva deixada acompanha como uma sombra a palavra. Pelo sentido, a palavra com

³¹Segundo Bakhtin (2013), na obra de Dostoiévski a representação das personagens possui um caráter dialógico pois nela percebe-se a representação das consciências plurais, da interação das consciências que dialogam entre si, produzindo o que o autor chama de grande diálogo no romance. Bakhtin (2013) vai tratar da polifonia e da relativa liberdade e independência da personagem e de sua voz no plano polifônico. Para Bakhtin, os fragmentos da realidade, o caleidoscópio presente no romance, só pode ser analisado “no plano desse ou daquele herói, dessa ou daquela consciência” (BAKHTIN, 2013, p. 22). Isso quer dizer que os fatos dentro do romance só existem a partir da estrutura do herói, ou seja, é o discurso desse herói que instaura um sujeito. Em nosso trabalho tomamos as ideias de Bakhtin sobre o herói para compreender a estrutura do enunciado proferidos pelas crianças e professora.

evasiva deve ser a última palavra e como tal se apresenta, mas em realidade é apenas a penúltima palavra e coloca depois si um ponto condicional e não final (BAKHTIN, 2013, p. 269).

Analisemos um exemplo em que o silêncio ocupa papel dentro da construção do texto coletivo dos alunos do 2º ano B. Nos turnos 8 a 14, os alunos Marcelo e Samanta discutem com a professora sobre como iniciar o texto. Samanta inicia sua fala com uma pergunta aos colegas e logo em seguida Marcelo se dispõe a respondê-la. Ao ser dada a palavra, Marcelo fica em silêncio e fala após a mediação da professora. Sua resposta à pergunta da colega é “não sei”, nos levando a crer que seu silêncio se aproxima de uma fala evasiva quanto ao discurso de Samanta. Em seguida, Samanta interrompe o turno de Marcelo, já introduzindo sua sugestão para a escrita do texto, que é acolhida pela professora. Neste caso, temos o silêncio de Marcelo como uma produção de sentido no contexto discursivo do ato de escrever, e que nos parece ser um sentido de contradição; bem como o silêncio dos colegas que, ao contrário, expressa um sentido de acolhimento da ideia de Samanta, pois é com base naquela sugestão que se compõe todo o restante do texto escrito.

Em linhas gerais, as características enunciativas acima descritas guardam estreita relação (dialogam) com as condições reais da situação imediata: uma professora e seus alunos envolvidos em responder um bilhete. Mas no pensamento bakhtiniano, é preciso supor, além do contexto enunciativo mais imediato, um horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica daquele grupo social, compondo um plano de múltiplas relações entre eu e o outro, em que o silêncio ocupa um papel fundamental. Conforme Bakhtin (2013), “O herói não sabe de quem é a opinião, de quem é a afirmação, enfim, seu juízo definitivo: não sabe se é a sua própria opinião, arrependida e condenatória, ou, ao contrário, a opinião do outro por ele desejada e forçada, que o aceita e o absolve” (BAKHTIN, 2013, p. 271).

Os textos produzidos pelos alunos manifestam alguns discursos correntes naquela situação de diálogo sobre ciências. Observamos, como já mencionado, o discurso pedagógico produzido majoritariamente pela professora, mas também observamos o discurso do conhecimento científico na fala dos alunos. Nos turnos 18, 20 e 22 Marília e Sófi solicitam a inserção do termo “seres decompositores” no corpo do bilhete e elaboram uma frase sobre o assunto. A escolha das alunas não está deslocada do momento que estão vivendo, que é de imersão nesse assunto em seus estudos de sala de aula. Estas palavras *seres decompositores* assumem um papel discursivo importante no relato sobre uma vivência

escolar, na opinião das alunas. Aqui, o termo que havia sido trabalhado ao longo de várias aulas, é redimensionado em outro espaço de interlocução, possibilitando a ressignificação do conhecimento escolar. Quando Bakhtin (2011b) tratou da questão do discurso salientou que sua realidade primeira é sua própria produção. A palavra (como enunciado) tem diferentes faces no discurso, palavra minha e palavra do outro fundem-se no processo dialógico, conforme o autor:

A palavra usada entre aspas, isto é, sentida e empregada como palavra do outro, e a mesma palavra (como alguma palavra do outro) sem aspas. As gradações infinitas no grau de alteridade (ou assimilação) entre as palavras, as suas várias posições de interdependência em relação ao falante. As palavras distribuídas em diferentes planos e em diferentes distâncias em face do plano da palavra do autor. Quando nas linguagens, gírias e estilos começam a se fazer ouvir, as vozes, estas deixam de ser meios exponenciais de expressão e se tornam expressão atual, realizada; a voz entrou nelas e passou a dominá-las. Elas estão chamadas a desempenhar o seu papel único e singular na comunicação discursiva (criadora). [...] A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica (BAKHTIN, 2011b, p. 327).

Ao apropriar-se do discurso da ciência, as alunas Marília e Sófi, acima mencionadas, tornaram a palavra do outro a sua palavra e dela utilizaram-se de forma a produzir sentido no acontecimento de escrita de seu texto. O valor ideológico do discurso científico parece ser compartilhado pelos colegas e professora que não contestam seu uso e também estabilizam a ideia de utilizar o discurso da ciência na constituição desse bilhete em especial. Tal fato também se deve ao próprio bilhete recebido que tratava de um tema semelhante, ressaltando o papel do interlocutor (real) na produção do discurso escrito. Tanto no segundo, quanto no quarto ano que enviou um bilhete, esse gênero foi constituindo-se com base em um contexto específico: a necessidade do cuidado com as experiências de ambas as turmas. É um modelo de ensino que assume as circunstâncias de produção de linguagem como elemento do planejamento pedagógico diferenciando-se, a nosso ver, de modelos de ensino que didatizam os gêneros em seqüências ou tipos estáveis, que podem ser utilizados somente em determinadas práticas sociais.

Dadas as circunstâncias de produção, a estrutura composicional do texto é afetada. Conforme afirma Furlanetto (2011), “Qualquer forma de produção discursiva (singular) faz apelo àquilo que chamamos memória discursiva, que convive com as práticas sociais em geral. Não criamos nada senão a partir de um pano de fundo histórico e cultural, permeado de crenças, valores, discursos – que vai se formando como tradição ” (FURLANETTO, 2011, p. 52). Sendo assim, somente um modelo de ensino que traga à tona nossa memória discursiva pode desencadear e mobilizar as condições de produção de linguagem na escola e, quem sabe, proporcionar maiores possibilidades de aprendizagem da escrita.

Em certo momento do evento “texto coletivo”, a fala de Alexandre no turno 42, nos chama a atenção pois o aluno lança mão da palavra “cheeto” (tipo de alimento) como forma de elaborar o conhecimento sobre os formatos das bactérias, aproximando seu conhecimento de mundo cotidiano ao que circula na esfera científica. Alexandre busca reafirmar a ideia sustentada logo antes por Mati, de que algumas bactérias seriam comestíveis. E assim elabora uma hipótese original: o formato cilíndrico seria um indicativo de que a bactéria poderia ser comestível, como é o “cheeto”. Conforme vimos em análises acima apresentadas, o aluno utiliza suas referências sociais, históricas, culturais próprias do discurso da vida cotidiana, no caso sua vivência pessoal de alimentação, para incrementar uma discussão na esfera escolar, efetuando aproximações entre o mundo cotidiano (mundo da vida) e o cultural (mundo da cultura).

Alexandre é contra-argumentado por Vini, no turno 43, sustentando que os bacilos não são visíveis a olho nu e que os encontramos no iogurte. Com sua fala, Vini parece querer afirmar que não encontramos bacilos no salgadinho, apesar de terem a mesma forma. Aqui percebemos a relação entre os diferentes discursos em contraposição – o discurso da ciência em Vini e o discurso do cotidiano em Alexandre - e a busca dos alunos pela palavra que melhor expresse seus conhecimentos até o momento sistematizados pela legitimidade do aceitável pelo professor-mediador ou pelo discurso da ciência linguístico-discursiva ou da Biologia.

As risadas ao final do turno 42, “Os bacilos a gente pode comer porque parecem um “cheeto”. ”, proferido por Alexandre, nos levam a crer que houve estranhamento por parte do grupo no que diz respeito a seu enunciado. A palavra “cheeto” não parecia pertencer àquele evento discursivo e se constituiu como um elemento engraçado frente ao que

vinha sendo elaborado no curso da produção coletiva. Entretanto, Alexandre não demonstrou essa mesma reação, mantendo-se atento à fala dos colegas e, de certa forma, sustentando a sua hipótese. Ao ser contra-argumentado por Vini e pela professora, turnos 43 e 44, respectivamente “Os bacilos a gente nem vê, eles estão no iogurte” e “É importante sabermos que as bactérias que podemos comer estão dentro de alguns alimentos e podem ser tanto cocos quanto bacilos. Além disso, existem outros tipos de formatos de bactérias além destes dois. ”, Alexandre recebeu a contrapalavra e nela pôde colocar em avaliação a sua produção verbal. Nos turnos seguintes, o aluno segue contribuindo à construção do texto coletivo, evidenciando interesse pelo processo de interação promovido pelo diálogo.

As crianças do 2º ano B trazem à esfera escolar seus horizontes apreciativos sobre o mundo, constituídos pela variedade de suas experiências. Alexandre, por exemplo e como já vimos, busca no *já-dito* de seu cotidiano a palavra “cheeto” para esclarecer sua dúvida sobre a questão das bactérias comestíveis. Apoia-se no significado já existente sobre o formato dessas bactérias para elaborar uma hipótese e na interlocução a renova na tentativa de esclarecer sua dúvida.

A produção do conhecimento e a autonomia discursiva dos alunos passam por momentos de negociação do dizer e contradizer no ato de aprender, pois, como vimos, a partir da palavra possibilidades de elaboração conceitual estão vivas e em movimento.

Bakhtin (*apud* Faraco, 2009) amplia-nos a compreensão desse fenômeno:

Se imaginarmos a intenção de uma tal palavra, isto é, sua direcionalidade para o objeto, na forma de um raio de luz , então o jogo vivo e irrepitível de cores e luz nas faces da imagem que ele constrói pode ser explicado como a dispersão espectral da palavra-raio, não no interior do objeto em si [...] mas antes como sua dispersão espectral numa atmosfera cheia de palavras alheias, julgamentos de valor e acentos através da qual o raio passa em seu caminho em direção ao objeto; a atmosfera social da palavra, a atmosfera que cerca o objeto faz as faces da imagem cintilar” (BAKHTIN *apud* FARACO, 2009, p. 50).

Ao lançarem palavras no jogo vivo da construção do texto, as crianças as colocam sob análise dialógica e, portanto, complexa, das camadas dos discursos pelos quais aquela determinada palavra

(enunciado) ganha sentido. Fazer isso é produzir sentido, pois, como já vimos, os sentidos – temas no sentido bakhtiniano – tendem a ser mais flexíveis, envolvendo as situações extraverbais, como o efeito da relação dos interlocutores. Faraco (2009) aponta que a práxis vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo; modos que vão materializando-se e se entrecruzando no mesmo material semiótico e chama esses modos de horizontes apreciativos.

Esse mesmo autor apresenta três dimensões diferentes da dialogicidade presentes na criação dos enunciados: a primeira que todo dizer não pode deixar de orientar-se pelo “já dito”, a segunda que todo dizer é orientado para resposta e a última dimensão que todo dizer é internamente dialogizado (FARACO, 2009). Todo dizer é, assim, parte integrante de uma grande discussão socioideológica que confirma, antecipa, refuta, procura apoio, responde, orientando-se pelo já dito.

Sobre o evento em análise é necessário, também, trazeremos para a reflexão o que nos diz Vigotski (2000a) sobre as relações entre pensamento e palavra, bem como aproximá-las das ideias de Bakhtin defendidas até o momento. Vigotski (2000a) defende que na idade escolar as crianças têm a possibilidade de utilizar as capacidades de síntese e generalização, pelo uso da palavra, para construir significados, sentidos e elaborar conceitos. Isso ocorre pois, segundo o autor, o pensamento “não se expressa, mas se realiza na palavra.” (VIGOTSKI, 2000a, p. 412). Portanto, é no uso dela, a palavra, que o pensamento vai constituir-se e que se desencadeiam as possibilidades de aprendizagem das crianças.

Quando Alexandre utilizou a palavra “cheeto” deu a ela certo valor semântico, relacionado ao seu aspecto visual-formal. Ainda podemos dizer que a criança não conseguiu dar à palavra um significado sistêmico, no qual compreende a palavra na cadeia complexa de conceitos que a envolvem. A resposta do outro auxilia Alexandre não só na compreensão de categorias conceituais das palavras, mas na sua organização psíquica e na (re)elaboração de sua relação com esse alimento em seu cotidiano e no universo do conhecimento científico. Alexandre se viu envolvido em uma situação de aprendizagem colocada como zona de desenvolvimento iminente, tal qual Vigotski (1998, 2000a) a compreende.

Levando em conta a relação desenvolvida por esse autor entre aprendizagem e desenvolvimento, a zona de desenvolvimento iminente permite a compreensão de como uma atividade interpessoal – no caso a construção de um texto coletivo – pode tornar-se uma atividade intrapessoal – assimilada na singularidade, reorganizando os processos

psíquicos já existentes. Percebemos a necessidade constante de práticas semelhantes a descrita acima, a fim de contribuir no processo coletivo e singular de aprendizagem, por parte das crianças, dos conceitos escolares linguístico-discursivos e do universo da Biologia.

No caso da escrita do “texto coletivo” há um interesse intrínseco, por parte do grupo, no processo de suas aprendizagens que é de comunicar-se com os colegas, conhecerem-se mutuamente, estabelecerem relação com e pela escrita. As escolhas discursivas, no geral, parecem vinculadas ao discurso das ciências, ao qual as crianças dão um tom de singularidade, especialmente por terem um interlocutor real. Nesse processo, encontram espaços para que situações de aprendizagem ocorram de forma a contribuir com os processos de desenvolvimento.

Em síntese, reconhecemos a dialogia como propulsora dos processos de escrita dos enunciados das crianças, nos quais a mediação da professora teve peso importante para a consecução do gênero do discurso bilhete. Na direção em que nossa análise aponta, consideramos que para o aluno aprender a escrever, precisa ter em vista interlocutores definidos, colocar-se em dialogia (locutor/ interlocutor), encontrar espaços para a atividade humana de expressão verbal, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que atentem para as condições de produção do discurso nas práticas sociais de que for partícipe. Conforme Leal (2005), é necessário que a escola oportunize aos alunos a contrapalavra, a negociação de sentidos e a interlocução para que se construa, na interação com o outro, uma prática dialógica propulsora de experiências vivenciadas de forma dinâmica e coerentes com as necessidades de uso da linguagem de um e de outro (locutor e interlocutor), nas várias modalidades em que esta se apresenta.

6.5 CONTOS DO MATAGAL: GÊNEROS DO DISCURSO E ELABORAÇÃO CONCEITUAL

Nesta seção analisaremos o processo de produção textual envolvido em uma atividade que foi nominada pelos alunos e professora da turma de “Contos do Matagal”. Ao aproximar-se o encerramento do projeto de trabalho de iniciação científica denominado “O Matagal do Colégio de Aplicação”, os alunos foram solicitados a organizar-se, com a professora, para uma “Mostra Pedagógica”, ao final do ano letivo. A

Mostra Pedagógica é um evento que reúne a comunidade escolar para que esta conheça os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no Colégio de Aplicação. No ano de 2013, a referida Mostra ocorreu no final do mês de novembro, no curso da coleta de dados.

A participação dos alunos do 2º ano B na organização da Mostra de 2013 pode ser dimensionada, pelo registro da professora em seu Diário de Campo, representado pelo excerto a seguir:

O registro das ideias que as crianças tiveram para a Mostra foi feito hoje, no primeiro período. Acho importante começar agora para termos tempo de organizar a nossa participação até o dia do evento. As crianças sugeriram algumas coisas e eu fui incrementando para dar uma ideia de exposição de trabalhos, pois percebi que algumas não haviam passado por uma experiência como essa. As ideias foram: mostrar as pastas do projeto; fazer um mural com materiais do Matagal (folhas secas, galhos, terra, etc.); mural de fotos; panfletos para distribuir para os visitantes e um livro de histórias inventadas sobre o Matagal. Devo salientar que fui surpreendida pela sugestão da Flora que foi de fazermos um livro de histórias sobre o Matagal. [...] minha abordagem de ensino, neste projeto em especial que é “O Matagal do Colégio de Aplicação”, não foi voltada à literatura, mas para produções de diferentes naturezas, cuja tônica fosse o conhecimento científico e que evoluísse aquela mata, mas parece que para as crianças a escrita literária tornou-se necessária. A turma ficou muito entusiasmada e Alexandre complementou a ideia dizendo que poderiam escrever sobre histórias de terror. Registrei no quadro as ideias em forma de lista e pedi que eles anotassem também em seus cadernos [...] (DC, 05/11/2013).

O planejamento do mês de novembro, bem como o encerramento do projeto “Matagal do Colégio de Aplicação” foram desenvolvidos com base em uma lista de atividades que arrolamos em sequência: organizar as pastas do projeto para exposição; fazer um mural com materiais do Matagal (folhas secas, galhos, terra, etc.); selecionar fotos e compor com estas um mural; elaborar coletivamente um panfleto para distribuir aos visitantes acrescido a atividade de produção de “histórias inventadas”, tal como sugerido pelos alunos. Quanto à produção das “histórias

inventadas”, como professora da turma, previmos o ensino do gênero do discurso “conto” para materializar a proposta das crianças de “inventar histórias”; assim estaríamos dando concretude à escrita sugerida pelas crianças e ao mesmo tempo aproximando-as ainda mais da recepção, circulação e produção de escritas literárias. A seleção do gênero “conto”, de nossa parte, como professora, deu-se em razão da necessidade de um enunciado da ordem do narrar e que fosse caracterizado pela brevidade (desenrolar da ação em apenas um episódio), dado que a solicitação dos alunos era que cada um pudesse ter o seu conto produzido para, posteriormente, ser composto um livro com a participação de todos os estudantes. Nessa perspectiva e tendo em vista o curto tempo para produção de um livro dessa natureza, o gênero “conto” mostrou-se adequado ao desejo dos alunos. Optamos por lhes explicitar que se tratava de um conto, na tentativa de organizar elementos temáticos, composicionais e discursivos que pudessem auxiliar na elaboração dos mesmos. O tema “histórias inventadas” no cenário do matagal do CA, seriam, então, os elementos comuns a todas as escritas dos alunos. Cabe ressaltar que as crianças foram colocadas em uma situação de ensino de um gênero definido para suas escritas literárias, o que dentro do contexto de escolarização e de aquisição da língua escrita torna-se importante para a aprendizagem dos elementos que compõem o discurso literário.

Destacamos, contudo, que nosso pressuposto de ensino para essa atividade didática também compreendia a heterogeneidade dos gêneros do discurso, como tipos relativamente estáveis de enunciados, bem como a conseqüente dificuldade de definir a natureza de cada gênero pois em cada esfera de ação humana existem elementos que vão constituir o enunciado - seu conteúdo temático, estilo e composição – de acordo com práticas sociais histórica e culturalmente situadas (BAKHTIN, 2011b).

Subjacentes à construção de cada texto escrito pelos alunos poderão ser observados o seu projeto de dizer e a execução desse projeto - o que dizer e como dizer. Conforme a relativa estabilidade dos gêneros, a criança não age inteiramente livre, pois têm sempre a palavra do outro presente na atividade de escrever. Especialmente, a palavra da professora pode imprimir certas formas de compor o gênero que certamente exercerão influência no desenvolvimento do texto da criança. O conceito de ato em Bakhtin (2014) pode nos auxiliar a compreender como a execução desse projeto de dizer (pela escrita) se materializa nos textos das crianças.

Sobral (2012) esclarece que o ato em Bakhtin (2014) se caracteriza por três elementos: tempo e espaço social (dimensão

cronotópica), responsividade (resposta) e responsabilidade (avaliação). De acordo com Sobral (2012), o ato tem um sentido ativo relacionado à ação concreta e intencional, praticada por alguém situado, daí o caráter da responsabilidade e da participatividade.

Ao assumir escolhas enunciativas, a criança não deixa de imprimir singularidades em sua empreitada, de demonstrar um estilo individual, um modo particular de imprimir responsabilidade e participatividade a sua voz no ato de escrever. Ela ocupa o seu lugar de existir perante o conhecimento quando age responsivamente e com responsabilidade no ato de escrever. Para Sobral (2012), a originalidade na ideia de ato em Bakhtin está na compreensão de que um sujeito sendo eu-para-si (condição da formação da subjetividade) é também eu-para-o-outro (condição que coloca essa identidade no plano responsivo/responsável). É nessa situação que a criança participa ativamente do plano de negociações de sentidos proposto pelas condições de linguagem, ultrapassando assim a condição de ser apenas um alguém que se assujeita ao ambiente sócio-histórico.

Tendo em vista esses pressupostos, elaboramos um planejamento de ensino para a atividade em pauta, sem deixar de levar em consideração as possibilidades de compartilhar com os alunos as decisões sobre o ato da escrita. Abaixo podemos observar a aula que tratou do assunto:

[V.2 – 12/11/2013]

1. P Débora: Na semana passada a gente fez um levantamento de ideias sobre o que a gente gostaria de apresentar na Mostra. E uma das ideias foi a gente apresentar histórias inventadas sobre o Matagal. Quando a gente começou a estudar o Matagal o que vocês achavam que tinha lá?
2. C Paulo: Que tinha monstros!
3. C vários: (barulho, conversas conjuntas)
4. PDébora: Calma, é isso aí! Que tinham coisas fantásticas e por isso o nosso interesse! Aí a gente foi estudando, fomos lendo, fomos pesquisando, e o que aconteceu?
5. C Flora: A gente aprendeu mais.
6. PDébora: Isso. E as nossas ideias ficaram as mesmas?
7. C Flora: A gente foi descobrindo que era imaginação.
8. PDébora: O que era imaginação?
9. CVini: De que a gente morria lá!
10. C vários: (risadas)
11. PDébora: Então, a ideia que a professora tem é que nós façamos contos, que são pequenas histórias que acontecem de uma vez só. E nesses contos, a gente pode usar tanto a nossa imaginação quanto os

- conhecimentos que a gente sistematizou durante os nossos estudos, certo?
12. P Samanta: Não pode só contar o real?
 13. PDébora: Bom, aí cabe a vocês selecionarem o que cada um acha mais interessante pra contar uma história. Dá pra falar em natureza, seres vivos, ecossistema, animais, seres decompositores e ainda criar novos elementos, se quiser.
 14. C Godofredo: A gente pode ir lá [referindo-se à mata] pra pensar?
 15. PDébora: Infelizmente hoje não. Vocês viram que está chovendo e não dá para sairmos hoje.
 16. C Paulo: A gente começa com a data né, profe?
 17. PDébora: No caso de um conto, não é obrigado a colocar a data, como é em um bilhete ou em uma carta. Vamos olhar este livro aqui (professora pega o livro “Menino do Dedo Verde” de Maurice Druon, que está lendo em trechos para a turma). O autor coloca a data ao longo da história?
 18. C vários: Não, não precisa.
 19. PDébora: Mas se quiserem não tem problema, não está errado.
 20. C Flora: Mas o título e o autor é obrigado, né, profe?
 21. PDébora: Na maioria dos contos encontramos título e autor. No nosso caso, como queremos construir um livro, precisa ter título e autor?
 22. C Flora: Ah, sim, pra saber quem foi! (levanta-se para falar)
 23. C Samanta: Profe, tem que ter uma história, né? Tem que ser assim “Era uma vez...”, ou “Há muito tempo atrás...”
 24. PDébora: Sim, são ideias de como começar. Pode ser outras também. Depende também quem são os personagens de cada conto.
 25. C Izadora: Pode ser qualquer personagem?
 26. PDébora: O que vocês acham?
 27. C vários: (discordância, alguns acham que não outros que sim, falas conjuntas)
 28. PDébora: Calma. Olha só gente, como se trata de um conto, pode ter personagens que não são do Matagal. Mas, vocês têm que elaborar uma história que faça sentido para quem vai ler. Quem tem ideias de personagens? (crianças levantam a mão e a professora vai chamando)
 29. C Samy: Uma caveirinha.
 30. C Godofredo: Um sagui com nome de pessoa.
 31. C Vini: Um dragão.
 32. P Débora: Vocês já estão cheios de ideias, vamos então começar a escrever!

Tendo em vista as propostas para o ensino da língua em uma perspectiva dialógica, especialmente no tocante à produção de textos escritos, percebemos o quanto a participação dos alunos, e esse evento em

especial exemplifica, pode ser determinante aos rumos da escrita de cada escritor em aprendizagem. Os diálogos que antecederam a escrita de um conto, no caso sobre o Matagal do CA, mostram-nos como a questão dos gêneros do discurso pode ser trazida e assim, quem sabe, compreendermos as formas de elaboração dos enunciados do discurso da literatura feito pelas crianças quando estas dialogam com conhecimentos do discurso da esfera das ciências e os trazem para o âmbito da ficção.

As crianças convivem de modo mais intenso com produções de narrativas orais e escritas. Esta turma, concomitantemente ao projeto de iniciação científica, desenvolvia atividades de hora do conto, leitura e escrita pelas quais desenvolveu conhecimentos e apreço por esse tipo de produção. O gênero “conto” não era algo desconhecido por parte deles, sendo trabalhado junto de outros gêneros do discurso literário, comuns ao trabalho escolar nos anos iniciais, como fábulas, novelas, lendas e poemas.

A possibilidade de transitar de um discurso próprio da esfera das ciências biológicas para o discurso da ficção mantendo o mesmo tema, permite aos alunos a experiência com a plasticidade discursiva pelo drama de diferente gênero. Machado (2005), com base na obra de Bakhtin, afirma que “o conceito de gênero é potencialmente a imagem de uma totalidade, em que os fenômenos da linguagem podem ser apreendidos na interatividade dos textos através do tempo, decorrente, sobretudo, dos usos que se faz da língua” (MACHADO, 2005, p. 144). Os usos da língua configuram essa quase totalidade de um gênero e a dinâmica de estabelecer um elo entre os discursos pode trazer à tona uma diversidade de práticas de linguagem. Os enunciados das crianças posicionando-se sobre o quê escrever demonstram um processo vivo de escolhas e recusas próprias da construção do gênero “conto” no ambiente escolar. Ao verificarmos que as crianças sugeriram uma atividade pedagógica que coloca em diálogo direto os discursos produzidos na área da Biologia e os da Literatura observamos que mesmo em processo inicial de aquisição da escrita instala-se certa complexidade na compreensão das possibilidades de articulação entre esses discursos. A possibilidade de reelaboração de um gênero é sustentada por Bakhtin (2013), ao afirmar:

O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisso consiste a vida do gênero. [...]. O gênero vive do presente, mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da

memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento (BAKHTIN, 2013, p. 121, grifos do autor).

As possibilidades criativas desse processo nascem da relação entre o que o gênero é e o que ele pode tornar-se ao entrar em contato com uma nova prática de linguagem. Não há como reconhecer um gênero sem olhar o seu passado, a história de como foi constituído socialmente. Mas a existência de cada gênero só se justifica diante dos usos sociais que se fazem dele no presente e nos sentidos que os sujeitos encontram para o seu uso.

Para Sobral (2011), os gêneros do discurso mobilizam o texto de acordo com as condições das situações típicas de seu surgimento, produção, circulação e recepção. O autor argumenta que o que permite instaurar sentidos a um texto é a convocação do discurso em algum tipo de gênero, o que implica sua pertinência na esfera à qual está vinculado (SOBRAL, 2011). As estratégias e os funcionamentos dos gêneros, as formas de realização do projeto discursivo de uma dada arquitetônica são sempre relacionais e fundados em relações enunciativas. De acordo com Sobral (2011), a motivação para a escolha de uma ou outra prática discursiva é “algo que constitui o arcabouço no qual o *tema*, o *estilo* e a *forma de composição* unem o histórico do gênero à expressão individual contextual de cada locutor, realizando atos simbólicos que são a um só tempo estáveis e instáveis, objetivos e subjetivos, cognitivos e práticos, textuais e discursivos/genéricos” (SOBRAL, 2011, p. 42, grifos do autor). Consideramos que para as crianças do segundo ano B, os eventos de letramento com base no desenvolvimento e na construção de gêneros narrativos foram de tal forma mobilizadores de sentido que as levaram a articular com certa destreza aqueles do discurso das ciências com os e da ficção. Diante disso, concordamos com Sobral (2011) que argumenta serem necessárias reflexões específicas sobre o uso dos gêneros na esfera escolar, dado que ali encontramos enunciados concernentes às expectativas do discurso pedagógico, isto é, com objetivos meramente escolarizantes. Tal fato, alerta Sobral, reserva ao aluno uma posição enunciativa por assim dizer híbrida, como uma espécie de tradutor: escreve a partir de instruções e expectativas [...] e o resultado é a escolarização do gênero praticado, o que na verdade o altera[...]. Cabe então pensar nas formas

de incorporação de gêneros à escola considerando-a do ponto de vista das alterações que isso provoca a fim de questionar (e fazê-lo deve ser sempre tarefa da escola) até que ponto não se criam híbridos indomáveis em vez de educar para o uso e análise de gêneros (SOBRAL, 2011, p. 43).

A articulação dos gêneros a uma atividade escolar requer atenção do professor, especialmente pelo fato de que o gênero se constitui na dimensão social de uma prática pedagógica, e não em sequências didáticas formuladas com base em métodos com passos previstos e determinados e que engessam a escrita. Os gêneros do discurso, como objeto de ensino e de aprendizagem, podem levar o aluno à compreensão e aprofundamento de práticas discursivas de seu entorno social, bem como ao desenvolvimento de estratégias de produção de enunciados orais e escritos, como usuários da língua em formação.

O entendimento sobre o discurso literário, em Bakhtin, aponta para uma melhor compreensão das possibilidades de articulação entre as diferentes práticas discursivas na constituição dos gêneros no contexto escolar. Segundo Sobral (2009), o Círculo se opõe a uma proposta formalista de criação literária, que separa a arte da vida, ou “a linguagem “cotidiana” da linguagem “artística” ” (SOBRAL, 2009, p. 106). Ainda, em suas formulações sobre esse assunto, o Círculo defende que as manifestações simbólicas dos seres humanos, no âmbito da interação dialógica em que os discursos se constroem ativamente, transformam os dados ou conteúdos do mundo de acordo com variadas e variáveis representações estéticas, com base no material semiótico (a língua) (SOBRAL, 2009). Por esse ponto de vista, a ação dos sujeitos é entendida como atividade arquitetônica que envolve “o conteúdo (o mundo humano em sua apropriação avaliativa pelos sujeitos no ambiente social e histórico), o material (a linguagem ou linguagens) e a forma da obra estética (a concepção e realização específicas baseadas nas formas de interlocução) ” (SOBRAL, 2009, p. 106). Cabe salientar que, nesse processo, os gêneros são recebidos, avaliados e transformados pelos sujeitos no processo de interlocução no contexto específico que é a escola.

Outro ponto a ser destacado do excerto de aula que acima apresentamos é a preocupação com as particularidades do real e do imaginário, na prática discursiva dos alunos e da professora. Salientamos que o real foi compreendido pelo grupo de alunos com base nos estudos realizados no momento das discussões sobre o discurso das ciências e o imaginário (mundo da ficção; elaboração do conto), isto é, aquilo que

fugia dos aspectos científicos e voltava-se a uma maneira de dar conta da realidade de outro modo, pelo olhar que escapa dela, pela narrativa literária.

Vigotski (2009), ao discutir a questão, ou seja, a relação entre o real e o imaginário na infância, sustenta que a emergência da dimensão simbólica é, assim como todas as funções psíquicas do ser humano, resultado das práticas sociais convertidas pelo sujeito. Sendo assim, poderíamos situar todas as práticas discursivas dentro de uma perspectiva simbólica, tanto as θ que pertencem ao mundo da ficção (imaginário) quanto as que são elaboradas no discurso das ciências. Tal premissa nos permite analisar que as zonas que definem o real e o imaginário são perpassadas pela dimensão semiótica, o que possibilita que esses dois elementos estejam em posição próxima um do outro na proposta das crianças de escrita de conto.

Para compreendermos as motivações para a escrita do conto, buscamos fundamentação nas três leis de Vigotski (2009) pelas quais buscou sistematizar a relação entre imaginação e realidade. Reza a primeira lei que a atividade criadora da imaginação (em qualquer campo de atividade da criança) depende da riqueza e da diversidade da experiência anterior. A imaginação origina-se do acúmulo de experiências. A segunda diz que o produto final da obra criativa, no caso de nossos alunos um texto escrito, torna-se possível somente quando forjada na e pela incorporação da experiência social e coletiva (VIGOTSKI, 2009). Segundo o autor,

a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo como base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu diretamente em sua experiência pessoal [...]. Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, [...] a nossa imaginação serve à nossa experiência. Assim, há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A terceira e última lei formulada pelo autor diz respeito ao caráter emocional da imaginação, segundo o qual o sujeito seleciona ideias, imagens e impressões – e em nosso caso palavras – em uma relação de

ida e vinda, em que emoções influenciam a imaginação e esta influencia as vivências e sentimentos das crianças. A emoção atua não somente agregando imagens ao processo criativo, mas também dando significado a uma ação (VIGOTSKI, 2009).

Segundo Cruz (2005), Vigotski ocupou-se da tensão entre pensamento lógico-conceitual e imaginação ao afirmar que a significação, como ação processual, se faz num “equilíbrio dinâmico entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação” (VYGOTSKY, apud CRUZ, 2005, p. 1). Argumenta ainda Cruz que a perspectiva de Vigotski nos permite afirmar que a imaginação pode ser compreendida como uma forma especificamente humana de atividade consciente que, como base de toda atividade criadora, manifesta-se em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica.

Para Vigotski (2009), a imaginação é compreendida como atividade que combina e cria incessantemente novos parâmetros de significação e sentidos, sendo constituída pelas experiências vivenciadas pelas crianças em suas práticas sociais. As ideias do autor nos indicam que a escolha do gênero narrativo pelas crianças, passa por aspectos relacionados às suas experiências – escolares ou não – e por seus estados emocionais em relação à atividade em questão. Assim sendo, os processos imaginários estabelecem significações sobre o real, que serve de base para atividades criadoras que permitem à criança libertar-se das restrições imediatas, perceptuais e situacionais. Ao realizar a ação de combinar essas imagens é que surge a possibilidade da criação. Em um texto em que analisa os sentidos da criação literária na infância, Vigotski (2009) afirma: “O sentido e o significado dessa criação é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para sua fantasia e permanece por toda sua vida. O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, [...]” (VIGOTSKI, 2009, p.96). A criação literária é, portanto, para o autor, uma forma diferenciada e complexa de criação para o desenvolvimento da criança, em que estão em evidência os aspectos emocionais e os de experiências anteriores por ela vivenciadas.

A ação de combinar e criar, com base em diversos gêneros do discurso, exige dos alunos o envolvimento com ações tais como seleção de imagens, recursos linguísticos e discursos que possam dar sentido ao processo de criar um conto. As crianças vinham elaborando ideias de que no Matagal do Colégio de Aplicação havia algo de assombroso, ligado à morte e ao medo da finitude, tanto que acreditavam na existência de monstros. De certo modo, para as crianças, o espaço do Matagal

provocava-lhes medo do que era por elas desconhecido, por que não visto. Entretanto, à medida que tratávamos do assunto “Matagal”, as crianças iam percebendo que lá era um *habitat* de muitas espécies de vegetais e animais uns conhecidos, outros não, e assim aos poucos iam desfazendo as construções imaginárias constituídas com base naquele mundo real ora desvelado. Nesse cenário, surgiram as possibilidades de criação do texto “conto” sobre o Matagal. Apoiando-nos na perceptiva teórica de Bakhtin (2010; 2011b; 2013) sobre os gêneros de discurso e de Vigotski (2009) sobre as relações imaginação e realidade, efetuaremos, a seguir, a análise de três produções textuais de alunos na atividade de escrita de conto.

A primeira produção, de Godofredo, abaixo, exemplifica uma das maneiras de elaboração das narrações discursivas.

FIGURA 14

[Godofredo - 14/11/2013]

AS AVENTURAS DE DIDINHO

ERA UM DIA COM UM SAGUI CHAMADO DIDINHO, ELE ANDAVA ANDAVA ATÉ QUE ELE ENCONTROU SEU AMIGO O JACARE DE PADO AMARELO E ELES CONVERSARAM SOBRE UM TREM QUE DA A VOLTA AO MUNDO E O JACARE DO PADO AMARELO, - PALOU: EFICA NO MATAGAL DO COLEGIM DE APLICACAM, E ELE ANDOU E FINALMENTE CHEGOU E O TREM ESTAVA PARTINDO, E ZEJA A SUA PATINA, E ELE DEJA VOLTA AO MUNDO E QUANDO ELE CHEGOU, TODOS OS ANIMAYS FALARAM COMA FOI AVIAGEM

AS AVENTURAS DE DIDINHO
ERA UM DIA COM UM SAGUI CHAMADO

DIDINHO. ELE ANDAVA ANDAVA ATÉ QUE ELE ENCONTROU O SEU AMIGO O JACARE DE PAPO AMRELO E ELES COMVERSARAM SOBRE UM TREM QUE DÁ A VOLTA AO MUNDO E O JACARE DO PAPO AMARELO, - FALOU: E FICA NO N TAGAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: E ELE ANDOU E FINALMENTE CHEGOU E O TREM ESTAVA PARTINDO. EZ E A A SUA PATIDA. E ELE DEU A VOLTA AO MUNDO E QUANDO ELE CHEGOU. TODOS OS ANIMAIS FALARAM COMO FOI A VIAGEM

Como vimos expondo, as crianças em suas experiências com a escrita têm se valido das leituras ficcionais vivenciadas seja na escola ou fora dela. No caso da escola, predominantemente, vimos, como professora das séries iniciais, primando pela formação do leitor ou pelo aperfeiçoamento desse papel, caso a criança venha de casa já com interesse pela leitura literária. No caso da escrita de Godofredo e que exemplifica muitas outras, o aluno buscou trazer para a escrita do seu conto (gênero em aprendizagem escolar) aqueles elementos linguísticos e discursivos que eram de seu domínio. Com base no mundo da ficção, Godofredo cria personagens com base nos animais da fauna brasileira, especialmente naqueles estudados nas aulas de iniciação científica, até porque era isso o combinado com a turma e professora, conforme vimos na orientação para a atividade.

No trabalho de Godofredo observamos que a ideia de criação das personagens foi motivada pelos animais que vivem no ecossistema do Matagal. O tema animais foi um dos blocos de estudo do projeto desenvolvido pelos alunos. Os saguis eram animais muito presentes no ambiente escolar e vistos pelas crianças com frequência. O jacaré do papo amarelo, apesar de não ter sido visto, foi objeto de estudo, dado que essa espécie costuma habitar mangues litorâneos do sul e sudeste do Brasil³², como os da cidade de Florianópolis. Godofredo cria adequadamente

³²Fonte: informação retirada de Coutinho, Marcos; Marioni, Boris; Farias, Izeni Pires;. Verdade, Luciano M.; Bassetti, Luís; Mendonça, Sônia; Vieira, Tiago; Magnusson, William E.; Campos, Zilca. [Avaliação do risco de extinção do jacaré-de-papo-amarelo *Caiman latirostris* \(Daudin, 1802\) no Brasil](http://www.icmbio.gov.br/revistaeletronica/index.php/BioBR/article/view/403/312). In: Revista **Biodiversidade Brasileira**. Publicado em: <http://www.icmbio.gov.br/revistaeletronica/index.php/BioBR/article/view/403/312>, acesso em outubro de 2013.

personagens animais com base em seus conhecimentos sobre o ecossistema do Matagal, mas observa-se que lhes atribui características humanas como nome próprio (Didinho) e a propriedade/capacidade de estabelecer relações de amizade.

O enunciado de Godofredo vai ao encontro da construção de um gênero narrativo ficcional, o conto. Contudo, percebe-se que, na tentativa de entrelaçar enunciados das duas esferas sociais, a científica e a literária, o que conseguiu foi trazer para seu conto o ambiente do Matagal, especialmente pela escolha dos personagens. Atribuindo aos animais papéis tipicamente humanos, as ações vividas pelos personagens (encontrar amigos, pegar um trem, viajar) são vinculadas a vivências cotidianas das crianças. A ideia de atribuir aos animais características humanas certamente adveio do contato (lendo ou ouvindo histórias) com alguns gêneros da esfera literária, como contos, fábulas, poemas, lendas, novelas, e, até mesmo, histórias em quadrinhos. Godofredo reconheceu a possibilidade do uso desse recurso para a proposta da atividade e valeu-se dela para trazer à tona as ações que delineou como centrais ao texto – o encontro entre amigos e a aventura da viagem ao redor do mundo. O tema da amizade entre os animais é desencadeado mediante uma ação coletiva destes entre si, que é a volta ao mundo em um trem que sai do Matagal do CA. O aluno usa o Matagal do CA como cenário para uma aventura que acontece entre animais amigos. Os processos de imaginação criados por Godofredo são calcados em vivências do cotidiano. O elemento ficcional é central na produção do aluno, enquanto que o discurso das ciências não é abordado com profundidade.

O papel do mediador (professora) com esse aluno poderia ser instigar o aluno a desenvolver mais suas ideias com base nos estudos realizados no projeto de iniciação científica, acrescentando informações e/ou detalhando as ações dos personagens. Uma possível ação pedagógica direcionada ao enunciado de Godofredo, acima transcrito, poderia auxiliá-lo na apropriação das práticas de produção do discurso das ciências e dos diferentes lugares sociais nelas envolvidos. Em circunstâncias como esta, a palavra do outro (professora) é de fundamental importância na formação do sujeito que escreve, auxiliando o aluno a desenvolver práticas de linguagem mais complexas no entrecruzamento das práticas discursivas.

Avaliamos que, mesmo no início da aquisição da língua escrita, é importante redimensionar os espaços que proporcionem um conjunto de práticas discursivas, ou seja, que viabilizem diversas formas de usar a linguagem e construir sentidos pela fala e escrita para que haja na escola

momentos de negociação de enunciados que expressem diferentes maneiras de ver e dizer o mundo. Segundo Smolka (1989/2012), a interdiscursividade

inclui um aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para quê, para quem, onde, como, por quê). O que aparece também como relevante (...) é a consideração não apenas como atividade cognitiva (...), mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim, ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita) (SMOLKA, 1989/2012, p. 63).

A análise da escrita do Godofredo reforça a ideia de que atividades didáticas no ensino da língua materna são envolvidas pelo que poderíamos chamar de tensões entre os diferentes discursos que circulam em diferentes esferas sociais tal qual a das ciências e a da ficção, selecionando ou negando discursos que não provoquem sentidos para o escritor e para seu leitor (no caso da escrita do conto). O que nos parece fundamental na dinâmica discursiva do processo de escrever é que

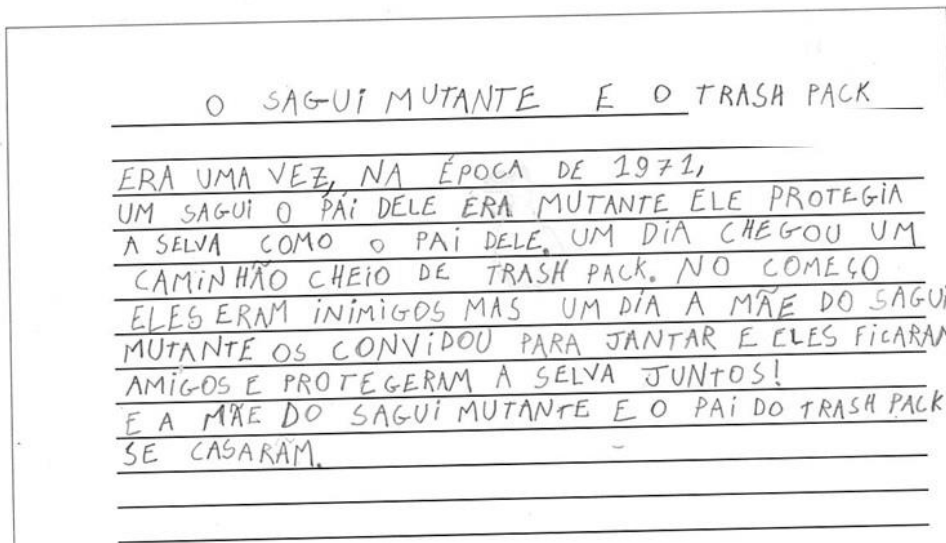
O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea (SMOLKA E GÓES, 1993, p. 10).

O modo como cada criança assumiu o papel de enunciador em seu conto nos deu algumas pistas sobre suas vivências afetivas. Godofredo parece ter tido uma relação positiva em relação ao Matagal, que à primeira vista foi um assunto meio assustador para as crianças da sala. Contudo, na experiência em discussão, o espaço do Matagal foi

destinado para uma aventura divertida e com amigos, sem indícios de temor em relação àquele ambiente. Já, pela produção escrita do Tiago, que é representação de outras tantas, podemos observar outra forma pela qual as vivências afetivas em relação ao conhecimento da Iniciação Científica aconteceram em sala de aula.

FIGURA 15

[Tiago - 14/11/2013]



O SAGUI MUTANTE E O TRASH PACK

ERA UMA VEZ, NA ÉPOCA DE 1971,
 UM SAGUI O PAI DELE ERA MUTANTE ELE PROTEGIA
 A SELVA COMO O PAI DELE. UM DIA CHEGOU UM
 CAMINHÃO CHEIO DE TRASH PACK. NO COMEÇO
 ELES ERAM INIMIGOS MAS UM DIA A MÃE DO SAGUI-
 MUTANTE OS CONVIDOU PARA JANTAR E ELES FICARAM
 AMIGOS E PROTEGERAM A SELVA JUNTOS!
 E A MÃE DO SAGUI MUTANTE E O PAI DO TRASH PACK
 SE CASARAM.

Novamente a ideia de um animal como personagem parece oferecer uma possibilidade de sentido para o conto do aluno. O que percebemos é que Tiago utiliza a estrutura familiar para compor o seu discurso. De um lado temos o pai-sagui (mutante) e a mãe-sagui, descritos

positivamente como protetores e amigos, e do outro temos a figura dos *trashpack*³³ como inimigos que invadiam o espaço do Matagal. A mãe exerce papel fundamental de conciliadora pois quando ela convidou os inimigos para jantar, a paz foi reestabelecida. Inferimos que, para Tiago, ao externar uma dimensão emocional positiva sobre os pais, tanto a mãe quanto o pai assumem papéis conciliadores nas situações de conflito. Na finalização do texto, Tiago promove o casamento entre a mãe-sagui e o pai-*trashpack*, colocando um novo personagem com o papel de pai. O casamento entre os antes inimigos sustenta o discurso de paz e acordo entre saguis e monstros e a instituição casamento para Tiago é uma forma de resolução de conflitos, uma condição para tranquilidade e felicidade a todos. Há na escrita de Tiago a representação familiar como harmoniosa, apaziguadora, dado que o subentendido é de que é assim que uma mãe e um pai adultos devem se comportar, de forma zelosa e atenciosa, amorosa, conciliadora. Pais na sociedade ocidental contemporânea, além de prover necessidades imediatas de sobrevivência, são tidos como os responsáveis primeiros pela proteção das crianças.

A respeito dessa relação sujeito/linguagem, Bakhtin afirma que se examinarmos apuradamente todo e qualquer enunciado, levando em conta as condições concretas da interação verbal, poderemos perceber no enunciado daquele que fala ou escreve “as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade” (BAKHTIN, 2011b, p. 318). Como vimos ao longo desta explanação, as palavras dos outros subjacentes à produção escrita das crianças não ocorrem no vazio, mas das experiências das crianças em condições concretas de interação verbal. No caso de Tiago, suas experiências com o grupo familiar carregam uma série de sentidos de que o aluno se vale para compor seu enunciado.

O *inimigo*, condição atribuída por Tiago aos brinquedos *trashpack*, não é por acaso. O brinquedo é na realidade um monstro do lixo e a invasão desses monstros a um ambiente natural onde moram os saguis poderia representar perigo para a sobrevivência esse macacos (discurso que fica subentendido). Aqui vemos que o discurso explícito da esfera social das ciências ~~no~~ pelo qual, na contemporaneidade, advoga-se a preservação da natureza, não está colocado de forma explícita, mas implícito na escolha das personagens pelo Tiago. O aluno, possivelmente, pode ter considerado o lixo (na forma dos monstros) no ambiente do

³³ Boneco de tamanho pequeno que imita pequenos monstros que vivem no lixo. Cada boneco tem cores, formas e expressões diversas. Muitas crianças da turma faziam coleção desse brinquedo à época da coleta dos dados.

Matagal um modo de trazer danos ambientais aos animais que lá vivem, bem como ao meio ambiente daquele contexto. Apesar de não vermos explícito o conceito de “proteção ambiental”, vemos Tiago utilizar-se de vários discursos (da ciência, da literatura, do cotidiano) para constituir sentidos sobre a proteção ambiental. Aliás, proteção é o termo que ele utiliza duas vezes para caracterizar o papel dos animais na natureza “UM SAGUI O PAI DELE ERA MUTANTE ELE PROTEGIA/ A SELVA COMO O PAI DELE[...]ELES [Sagui; *trashpack*] FICARAM /AMIGOS E PROTEGERAM A SELVA JUNTOS”.

Vigotski (2000a) enfatiza a presença de conceitos cotidianos paralelamente ao desenvolvimento dos conceitos científicos, como no caso de Tiago ao tratar da proteção ambiental, relacionando proteção familiar à proteção ambiental. Como parte de sistemas explicativos mais amplos, organizados logicamente, os conceitos científicos demandam, em sua elaboração, operações lógicas complexas, que no texto não foram explicitadas por Tiago, porque não era este o propósito, dado que se estava tratando de produção literária, a escrita de um conto. Entretanto, lembramos o quanto o aprendizado de conceitos sistematizados na escola transforma todo o processo de elaboração conceitual, afetando, inclusive, os conceitos cotidianos, à medida que lhes acrescentemos sistematicidade e reflexividade. Como defende Vigotski, os dois processos diferem entre si, mas correm em paralelo, pois afetam-se mutuamente durante o desenvolvimento do pensamento.

No tratamento da formação de conceitos, Vigotski (2000a) compromete-se com uma abordagem que é processual, pois busca demonstrar que o conceito tem história na vida do indivíduo e do grupo social ao qual se vincula. Portanto, particularizando conceitos do ponto de vista das ciências biológicas, sustentamos que na escrita de Tiago, em sua elaboração conceitual, se vê refletido um momento de sua história do que vem apreendendo sobre o tema da proteção ambiental, conceito este desenvolvido (e em desenvolvimento) ao longo do projeto de nossa docência sobre o Matagal do CA. É importante notarmos o quanto a escrita contribui nesse processo, sistematizando, pelo uso da palavra, conhecimentos do discurso das ciências e auxiliando na progressiva estabilização (VIGOTSKI, 2000a) do conceito em um sistema de categorias mais complexas, e ao mesmo tempo rompendo as fronteiras entre o conhecimento científico e aquele nominado de ficcional.

Os conceitos cotidianos carregam, em sua estrutura, determinantes de origens diversas: sensoriais, emocionais, afetivos, ideológicos pois em sua construção são mediados pelas relações

familiares, por grupos de amizade ou por outros grupos significativos para a criança. A essas vivências somam-se os conhecimentos também obtidos nos diversos grupos sociais com os quais a criança convive, e um deles é a escola. O resultado é um conjunto de representações com universo simbólico característico, formando seus sistemas de interpretação da realidade, ou suas visões de mundo, construídos muito mais por critérios subjetivos do que por critérios racionais e pragmáticos, mas que, contudo, estabelecem possibilidades de o sujeito relacionar-se com o mundo ao seu redor na e pela linguagem.

No conjunto de textos das crianças do 2º ano B, notamos que, na etapa escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, a compreensão do mundo passa, e em muito, pela palavra nas suas mais diversas manifestações, porque amplia os papéis analíticos e generalizadores das elaborações conceituais dos alunos. Portanto, sustentamos a ideia de que a escrita, em suas diversas formas e gêneros possíveis no contexto escolar, promove situações de sistematização das atividades de aprendizagem, o que de certo modo contribui para a organicidade e plasticidade do ato do conhecimento. No texto da aluna Samy, abaixo, observaremos como a aluna elaborou seu discurso no contexto desta atividade escolar.

FIGURA 16

[Samy - 14/11/2013]

A menina corajosa e a morte

Há muito tempo atrás No colégio de Aplicação, dentro do Matagal existia um lugar proibido e lá dentro existia a morte. Ninguém nunca entrou lá e lá era muito escuro e a coisa que ela mais gostava de fazer era ser contada em histórias de terror. Ela conseguia ver e ouvir de quilômetros de distância. Um dia uma menina que era muito corajosa foi lá dentro e a morte viu a menina e falou:

- lá lá lá finalmente vou matar a menina

la menina falou:

- prepare para morrer morte e então a menina simplesmente tirando a manta dela e ela se desmontou todinha. A menina pegou um ossa de recompensa e ela ficou feliz para sempre, fim.

A Menina corajosa e a Morte

Há muito tempo atrás No colégio de Aplicação, dentro do Matagal existia um lugar proibido e lá dentro existia a Morte. Ninguém nunca entrou lá e lá era muito escuro e a coisa que ela mais gostava de fazer era

ser contada em histórias de terror. Ela conseguia ver e ouvir de quilômetros de distância. Um dia, uma menina que era muito corajosa foi lá dentro e a Morte viu a menina e falou:

- há há há finalmente vou matar
ha ha ha

e a menina falou:

- preparece para morrer morte
e então a menina simplesmente
tirando a manta dela e ela se des-
montou todinha. A menina pegou
um osso de recompensa e ela viveu
feliz para sempre, fim.

A produção textual de Samy demonstra um conhecimento adequado do gênero conto, trazendo clareza sobre quem são as personagens, qual é o cenário, criando uma situação de conflito e um desfecho. Diferente de seus colegas que escolheram animais para serem personagens, Samy preferiu uma menina e a Morte, definindo essa última como um ser fantástico, do gênero feminino, com poderes especiais (como ver e ouvir a quilômetros de distância). As escolhas discursivas de Samy orientam-se pela discussão ocorrida por ocasião da explicação feita pela professora sobre a atividade de escrita do conto, quando, em diálogo na sala de aula, os colegas ponderaram tratar da morte nos contos. Naquele evento a aluna chega a contribuir com a elaboração de uma personagem, a “caveirinha”, que ela não chega a utilizar no texto escrita, mas que se aproxima da ideia de morte. Aqui também não podemos esquecer de que o disparador do projeto de iniciação científica “Matagal do CA” foi a descoberta de uma ossada de gambá pelos alunos, como abordamos em seções anteriores a esta. Ao definir a personagem Morte, Samy a descreve de forma detalhada, explicando onde ela vivia e o que ela mais gostava de fazer, aproximando-se dos contos fantásticos. O uso da onomatopeia “há há há” no diálogo direto da Morte com a menina é um recurso utilizado no gênero narrativo, bem como em outros, como quadrinhos. Há uma passagem do conto escrito por Samy muito interessante que aproxima o mundo vivido por Samy ao de sua personagem, a menina do conto. Ela escreve: “e a menina falou:/- preparece para morrer morte/e então a menina simplesmente/tirando a manta dela e ela se des/montou todinha. A menina pegou/um osso de recompensa e ela viveu/feliz para sempre, fim. ”

A menina, heroína do conto, “venceu a Morte (personagem)”. A menina aparece como sendo corajosa, pois desmonta a Morte retirando sua capa e, assim, pode-se ter um final feliz. A representação que faz da Morte usando uma capa corresponde a representações usadas socialmente em obras de arte, desenhos animados e histórias em quadrinhos, em que a morte aparece como um esqueleto coberto por uma capa e segurando uma foice. A capa é um elemento simbólico, ligado à sobrevivência daquela personagem (Morte). Sem a capa, a Morte se desmonta e perde seus poderes.

Conforme já pontuamos, o Matagal sempre esteve envolto em mistérios, por ser um espaço “proibido” da escola. Dessa forma, as crianças temiam a aproximação e a entrada nele. Dessa ideia de proibição originaram-se muitas elaborações e hipóteses que conduziram o pensamento dos alunos durante os estudos. Salientamos o quanto a palavra do outro teve valor para Samy no momento de escrever. Toda elaboração interdiscursiva sobre o tema morte resultou em um personagem elaborado com cuidado, instigando sentidos. Samy atentou para a palavra produzida na interlocução com seus professores e colegas e a tomou para si, em uma combinação de vozes que geraram seu enunciado no gênero conto.

Assim como as produções de Godofredo e de Tiago, a da Samy é igualmente vinculada a um processo afetivo. Samy, contudo, se diferencia dos colegas ao escrever um conto fantástico (trabalha o medo, o sobrenatural em um universo verossímil). Ela vai selecionando recursos linguísticos que pudessem sustentar um suspense naquele cenário real do Matagal (o do CA). Pela linguagem escrita a criança vai produzindo escritos e produzindo a si mesmo, na elaboração das questões afetivas que envolvem os processos de conhecimento. Vigotski (1997) afirma que por volta dos sete, oito anos, a criança começa a tomar consciência de seus estados emocionais (tristeza, alegria, raiva). À medida que isso ocorre, a fala espontânea converte-se em discurso interno. Percebemos, em nossa análise, que a escrita assume um papel importante na tomada de consciência quando as crianças tomam a palavra alheia e com ela elaboram seus enunciados. Escrever, além de ter função de instrumento psicológico determinante nos processos de elaboração conceitual, permite a emergência de processos de constituição da subjetividade nas crianças.

No contexto escolar, o desenvolvimento da linguagem escrita não poderia prescindir de sua condição dialógica; também é imprescindível considerar as manifestações de linguagem, todas elas, como objetos do ensino. Nessas condições, os gêneros do discurso, como

“tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011b, p. 262), oportunizam um trabalho efetivo com a linguagem na escola. Ter em conta a linguagem, como processo de interação social (dialogismo) e os gêneros do discurso (unidade de ensino) como constituidores do processo de produção e do desenvolvimento da linguagem, tal como defende a teoria de Bakhtin (2010, 2011b), permite que nossos olhares, na ação pedagógica, se dirijam às relações de interlocução com os participantes de cada comunidade discursiva. Como assumimos a teoria dialógica de Bakhtin, compreendemos que quando os enunciados são tomados como o centro da discussão e da reflexão na aula, resultante das trocas verbais entre os sujeitos, há a constituição de um texto que reflete processos de sentido mais complexos, mais vinculados ao uso social da linguagem, distanciando-se de uma idealização de texto. Como sujeito qualificado para mediar o processo, o professor institui metas e ações linguísticas, discursivas e pedagógicas tomando os dados do texto na sua concretude, como objeto real do acontecimento discursivo.

A apropriação das práticas discursivas – da esfera científica e da esfera literária – pelas crianças demonstraram que os sentidos construídos na escrita percorrem caminhos que vão da palavra-própria (criança) à palavra do outro (colegas e professoras), passando pela palavra do outro já em processo de incorporação (família, grupos sociais, mídia, etc.). O ato pedagógico na mediação do ensino da escrita não pode, portanto, prescindir do entendimento de que “Compreender é opor à palavra do interlocutor uma contrapalavra ” (BAKHTIN (Volochinov), 2010, p.137). Assim sendo, na educação institucional, a palavra da vivência, do cotidiano, é palavra na relação com a palavra da cultura (no nosso caso, as ciências e a literatura), uma palavra que põe em escuta palavras outras, realidades outras, produzindo novas realidades na ordem dialógica das relações de sentido. Bakhtin (2011b, p. 323) corrobora essa afirmação ao dizer que “Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas. ”

A proposta de trabalho com gêneros discursivos permite à escola não apenas a contextualização e a mobilização dos saberes acumulados – os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, mas a visibilidade da pertinência desses conteúdos na vida cotidiana e cultural de cada sujeito. Concordamos com Rojo (2008, p.85) quando afirma que o trabalho com gêneros do discurso “em princípio, favorece um tratamento mais flexível da forma e do estilo e o diálogo entre linguagens e vozes na construção dos sentidos. É mais resistente, em princípio, à gramaticalização”. E isso ocorre porque, especialmente em relação à língua escrita, em que os

textos das crianças engajam-se em um trabalho de construção de sentido, este passa pela circulação, recepção e produção na unicidade e universalidade concreta do mundo vivido pelo sujeito aprendiz.

As condições de existência, as relações sociais, da história e da cultura estabelecem sentido pelos sistemas simbólicos da linguagem, pelos quais os falantes. À medida que forem partícipes desse contexto discursivo, as crianças também produzem textos, compreendendo e fazendo-se compreender, ainda que pelas fronteiras do conhecimento lógico de um lado e da imaginação e da afetividade de outro, no processo que se constitui o ato de conhecer.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, buscaremos sintetizar as ideias antes explanadas e marcar o término da escrita desta dissertação. Com esse enunciado, não pretendemos indicar o término para o diálogo estabelecido entre a palavra-própria, aquela que tínhamos antes de iniciar a pesquisa de Mestrado e as palavras alheias que foram sendo compreendidas, apropriadas e registradas ao longo deste percurso acadêmico. As últimas páginas escritas, e mesmo a dissertação como um todo, indicam acabamento, é certo, contudo *acabamento* no sentido que Bakhtin (2011b) dá a esse termo, ou seja, o entendimento desse *fim* como início de um diálogo com o outro pela escuta da palavra alheia, da reação-resposta ao que foi dito. A abertura para o diálogo possibilita que haja a alternância dos sujeitos do discurso e permite que o outro possa responder ou ainda adotar atitude responsiva perante este acabamento específico, perante o texto que ora finda. Assim, esperamos não só ter conseguido responder a contento as questões levantadas sobre práticas de linguagem do 2º ano B do Colégio de Aplicação, como também ter aberto um espaço para formular outras tantas, como um desafio ao debate em torno dessa temática.

As atividades discursivas no contexto de sala de aula são construções coletivas, nas quais os significados vão sendo produzidos e apropriados pelos que delas participam. Muitas vezes se entrecruzam em sua produção, vozes presentes no campo da enunciação (falante-ouvinte) e também aquelas de vozes ausentes, próximas ou distantes, advindas de outros contextos influentes nessa produção: familiar, institucional, cultural e social. Também elas (as atividades discursivas) são condicionadas pelas circunstâncias do momento concreto de sua ocorrência, dependente ainda do que se fala ou fez antes, bem como das expectativas do que pode ser dito ou feito posteriormente. Assim, uma atividade com uma intencionalidade pedagógica definida desencadeia modos de realização diferentes e promove construções e aprendizagens distintas, posto que estas estão submetidas a uma multiplicidade de circunstâncias influentes. As relações sociais que estão na base da construção do conhecimento e do desenvolvimento da humanidade materializam-se nas redes de interações que se entrecruzam nos cenários culturais particulares.

A imagem do periscópio, elaborada por Ponzio (2013), nos parece adequada para sintetizar como as crianças constituem suas relações com a escrita e com as diferentes atividades discursivas. Ao

longo de nossa investigação tivemos que lançar um olhar indireto, enviesado, para a língua, não para descrevê-la em si, mas para olhar para ela para ver o mundo; olhar para as ciências humanas não em si, mas para nelas colocar-nos à escuta das vozes, das palavras, das tantas maneiras de construção de olhares para a vida (PONZIO, 2013). Nessa dinâmica, o que nos conduziu não foi encontrar uma certa verdade, mas alargar a perspectiva dos sentidos produzidos pelas crianças, nos textos e fora deles, naquele pedaço de mundo que é o Colégio de Aplicação da UFSC.

Nossa posição como pesquisadora e professora dos sujeitos desta investigação proporcionou um olhar privilegiado de quem, ao longo da elaboração do constructo teórico, da coleta de dados e da análise, pôde situar-se ativamente frente às crianças, compreendendo com profundidade suas realidades e experiências, suas vivências sócio-afetivas e de suas famílias. Entretanto, desafios surgiram ao longo do processo, especialmente no que se referiu à análise das fontes por um olhar crítico e atento, que demandou uma atitude responsiva de nossa parte frente aos objetivos deste trabalho. Era necessário fazer ouvir a contrapalavra, mediada não apenas pela experiência como professora, mas pelo arcabouço teórico que redefiniu o cenário da sala de aula como um espaço profícuo para investigar processos e produtos da escrita. Foi necessário, como pesquisadora, criar espaços para revelar aquilo que como professora, na dinâmica de sala de aula, não conseguiríamos ver.

Quando pudemos nos debruçar sobre os dados com mais atenção, é que percebemos o quanto as crianças dialogavam com o aparato tecnológico, posicionando-se como sujeitos ativos no processo de pesquisa. Deixavam recados, conversavam com a câmera, mostravam seus trabalhos e indicavam quando a bateria estava acabando para que pudessemos trocar. Tais movimentos foram constantes expressões de aceite e de participação na investigação, permitindo que analisássemos aquela cadeia discursiva por outro ponto de vista. Constituímos uma relação dialógica entre todos nós, sujeitos presentes no espaço da sala de aula, o que nos oportunizou chegar até aqui e podermos sintetizar alguns resultados do percurso investigativo.

Ao longo de nosso trabalho pudemos constatar que os textos escritos pelas crianças apontam para uma *cadeia enunciativa* localizada histórica e culturalmente, tanto naquilo que se refere à aquisição do código escrito quanto na elaboração de conceitos pertinentes ao discurso das ciências. Mesmo em fase inicial de escolarização, observamos que as palavras utilizadas na escrita – seus sentidos e significados – evidenciaram relações com discursos anteriormente vivenciados pelos

alunos. A escrita tem um papel de sistematizar e reelaborar as práticas de linguagem ocorridas na sala de aula, incorporando discursos de outros espaços sociais. Ela contribuiu para os processos de aprendizagem e para o ato de conhecer, funcionando como instrumento psicológico, ou conforme Vigotski (2000a), como meio de influência do sujeito sobre si mesmo e meio de autorregulação.

Sendo assim, ao escrever a criança toma para si os discursos do outro e, na relação dialética do interior para o exterior, constrói suas próprias hipóteses sobre o objeto do conhecimento. O ato pedagógico de planejamento da atividade de escrita, ao prever espaços para que os discursos do cotidiano, das ciências, da literatura, da cultura, entre outros, dialoguem com a esfera escolar, enriquece as possibilidades de construção de sentidos sobre a língua – seus usos e significados.

Os movimentos de constituição de sentidos e elaboração de conceitos partem da experiência prática, sustentados por certa estabilidade de significados que a criança já domina. A emergência de novas elaborações conceituais é evidenciada por meio dos processos de *interlocução*, observados em nossa análise na relação entre enunciados orais e escritos. Ao colocar-se em diálogo com o outro (professora e seus pares) a criança coloca sua palavra à avaliação viva pela reação alheia. Assim, a palavra passa a ampliar-se para além do sistema linguístico em si e recebe lugar nas tantas possibilidades enunciativas que lhe podem ser dadas. De acordo com o que nos diz Bakhtin, ao longo de suas obras, é oferecer à palavra a possibilidade da contrapalavra, na ordem dialógica das relações de sentido.

Nossa análise demonstrou que as possibilidades da contrapalavra ampliaram-se à medida que o texto escrito tinha um interlocutor real. A circunstância de colocar-se em dialogia (locutor/ interlocutor) abriu aos alunos espaços para a atividade humana de expressão verbal, propiciando-lhes as condições de produção de discursos, de acordo com suas necessidades e interesses. Aqui a palavra e a contrapalavra são avaliadas pelo sujeito-escritor em relação a seu leitor, numa posição dialógica em que diz e é escutado, escreve e é lido.

Observamos que o interesse pela construção dos textos advinha dos sentidos em movimento na sala de aula e não das reflexões gramaticais e/ou ortográficas ou ainda de outros aspectos do sistema da língua. Tal observação vai ao encontro da afirmação de Bakhtin (2011b) segundo a qual são os enunciados (dialógicos) que organizam os gêneros do discurso e não as regras gramaticais. Portanto, o professor que no ato pedagógico consegue olhar os textos por um prisma enunciativo e

dialógico consegue realizar um trabalho de ensino articulado com as práticas sociais de uso da língua, tornando o aluno um sujeito ativo na comunidade discursiva em que se insere.

Os alunos do 2º ano B trouxeram elementos em seus textos que nos permitem afirmar que a oralidade ainda sustenta boa parte do fluxo de suas escritas. Contudo, percebemos que muitos deles já traçam estratégias específicas para o discurso escrito, as quais, diferenciando-se do enunciado oral, demonstram a preocupação do sujeito-escritor com seu interlocutor, com seu projeto de dizer, com o fazer-se compreender pelo outro. Nesse processo, a mediação da professora nas diversas atividades propostas evidenciou-se nos textos, sustentando a ideia de que na etapa de alfabetização os alunos necessitam ter acesso à palavra do outro no desenvolvimento de suas capacidades de uso da língua. E essa palavra está nos dizeres da professora, nos textos lidos, nas histórias contadas, nos livros da biblioteca aos quais as crianças tiveram acesso, em uma relação intensa com processos de letramento.

A linguagem (palavra), como produto do meio social foi o que possibilitou a inserção das crianças no universo dos conceitos do discurso das ciências, desenvolvendo o processo de tomada de consciência de um conceito científico. Contudo, percebemos que foram os conceitos cotidianos, os significados que as crianças já dominavam que permitiram a emergência da elaboração dos conceitos específicos do conhecimento científico. Daí a importância de *acolhermos* a linguagem que a criança traz para a escola, pois ela representa o primeiro degrau pelo qual a criança chega ao conhecimento científico. Além disso, como pesquisadores de um projeto de iniciação científica na escola, as crianças tiveram espaços e tempos para que a palavra pudesse ir se resignificando, estabelecendo novos elos de sentido. Um projeto de ensino na etapa de alfabetização, ao prever a recepção e circulação dos discursos por uma gama diversa de atividades direcionadas à área das ciências, promove reflexões sobre os conceitos científicos, num processo de idas e vindas, dado que os sentidos são sempre inacabados. A exploração da palavra em suas inúmeras possibilidades enriquece e amplia as condições concretas dos estudantes de lidar com conceitos científicos.

Ao longo do projeto de ensino “Matagal do CA” e da apropriação de conceitos próprios do discurso das ciências, os alunos começaram a utilizar termos específicos da área em suas escritas, alguns com mais propriedade e outros, mesmo com pouco domínio de uso desses termos, como forma de legitimar um texto do gênero discursivo do campo científico. Tais movimentos do uso da palavra são, como advoga Vigotski

(2000a), novas estruturas de generalização e abstração que não anulam as anteriores, mas as transformam em estruturas de significação mais complexas. Dessa maneira, na fase escolar, não são criados conceitos para cada novo estágio, mas recriados pela criança, por intermédio da palavra como condutora desse novo plano do desenvolvimento.

A apropriação dos conceitos da esfera científica foi observada também na interlocução com a esfera literária, quando da produção de contos. Tal análise nos permitiu visualizar a relativa estabilidade dos gêneros do discurso no contexto da sala, em que a produção de um texto narrativo incorporou enunciados do discurso das ciências, possibilitando a existência de um episódio de reelaboração do conhecimento científico pela via literária. Na possibilidade de avaliação viva da língua, os alunos propuseram o uso da narrativa como forma de reelaboração dos conteúdos discursivos concernentes ao conhecimento científico, aos quais tinham acesso naquele momento. Os alunos abordaram, naquele cenário de produção de texto, a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso os quais, segundo Bakhtin (2011b), crescem, diferenciam-se e se complexificam nas inesgotáveis possibilidades da atividade humana.

A análise dos contos escritos pelas crianças demonstrou a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o cognitivo (conceitual) se inter-relacionavam, evidenciando atitudes afetivas relacionadas a determinada realidade eram transmutadas para outras realidades. Segundo Vygotski (1997), as emoções estão em interface com os demais processos psicológicos, o que pudemos verificar na análise das motivações dos alunos na escrita literária. Dessa forma, vivências afetivas dialogaram com processos de aquisição da linguagem escrita, bem como de formação conceitual.

O processo de aquisição da escrita pela criança depende da qualidade das experiências que vão se acumulando em sua existência. Por isso, a escola deve ter um papel nas zonas de desenvolvimento iminentes dos alunos, tendo como compromisso, considerar o que já foi apreendido pelo sujeito quando este estiver em um ou em outro nível de aprendizagem. Em vista disso, consideramos que a concepção de linguagem assumida no planejamento e ao longo da atuação do professor em aula, deve supor o sujeito em interlocução com uma gama diversa de práticas discursivas, que incidam diretamente na aquisição e construção do conhecimento. Reiteramos, então, a defesa da concepção de linguagem como interação (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010) e fundamento das ações escolares quando o assunto é a aprendizagem da linguagem escrita.

O texto final é, na trajetória das crianças, como a ponta do *iceberg* de um processo mais amplo, sustentado em bases sociais mais firmes que aquelas imediatas. O texto das crianças mostrou ser janela para o mundo, para o mundo de cada um e para nossa história de apropriação da escrita. Vemos na trajetória das crianças, o resultado de uma atividade humana com milhares de anos que é a escrita, especialmente ao percebermos que quando o sujeito toma a palavra escrita para si, modifica comportamentos, afetos e aprendizagens. A linguagem escrita, instrumento e processo capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é um dos mais importantes legados humanos. Sua aprendizagem é condição fundamental para que a criança se aproprie do conjunto das formas verdadeiramente humanas de existência, portanto, para a atividade da criança no universo sociocultural.

Nossa pesquisa traz uma pequena amostra de como as relações dialógicas existentes na esfera educacional influenciam os processos de aquisição da escrita e de como os alunos apropriam-se das vozes sociais – vozes essas que emergiram na escolha dos temas (sentidos) e das palavras alheias trazidas para os eventos discursivos de escrita. Concluímos, com base na perspectiva sócio-histórica, que o ato de escrever das crianças passa pelas relações dialógicas que nos constituem como sujeitos e pelas possibilidades de interlocução desempenhadas nas práticas sociais. A escola ocupa papel central nesse processo, especialmente no tocante à recepção, circulação e problematização do discurso das ciências.

Resta ainda dizer que ao final desse percurso investigativo, aberto agora a possíveis interações com leitores em suas reações-respostas diante das possibilidades de sentidos a serem ainda construídos, compreendamos que não apenas constituímos linguagem na escola, mas também somos por ela constituídos – crianças e professoras.

Daí a necessidade de avançarmos no conhecimento das práticas pedagógicas direcionadas à valoração do ensino da língua escrita comprometida com o conhecimento da “coisa-objeto”, de si, do outro. Tal perspectiva poderá ter repercussão, direta ou indireta, nos níveis mais amplos e complexos de aprendizagem das práticas de linguagem que envolvam o discurso das ciências na escola ou fora dela.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete; FIAD, Raquel; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- AMORIM, Marília. **Vozes e silêncios no texto de pesquisa em ciências humanas**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 7-19, julho/ 2002.
- BAKHTIN, Mikhail (Valentín N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 14ª. Edição. São Paulo: Hucitec, 2010.
- _____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.
- _____. **O freudismo: um esboço crítico**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- BEATÓN, Guillermo Arias. **La persona en lo histórico-cultural**. São Paulo: Linear, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BORTOLOTTTO, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. Gêneros de discurso na pedagogia da língua portuguesa. In: **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação/UFSC**.

Florianópolis: Editora da UFSC, v. 24, n.2 , julho/ dezembro de 2006, p. 418-448.

_____. **O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico na prática social.** Tese de Doutorado – UFSC, Florianópolis, 2007.

BOSSOLAN, Nelma; NÓBREGA, Francisco. Invisíveis, hóspedes e bem-vindos: os microrganismos. IN: **Coleção Explorando o Ensino.** Ciências: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRAIT, Beth. PCN's, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: In: ROJO, Roxane (org.). **A prática da leitura em sala de aula:** praticando os PCN's. Campinas: Mercado das Letras, 2000, p. 13 – 26.

_____. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Diálogica da Linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p. 87-98.

BRAIT, Beth e MELO, Rosineide de. Enunciado/Enunciado Concreto/Enunciação. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2012, p. 61-78.

BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais.** Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 de outubro de 2013.

_____. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental : alfabetização e linguagem . – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Fascículos 1 a 7 e fascículo complementar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

- _____. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, DF: 2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 de outubro de 2013.
- BUNZEN, Clécio. **O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna**. IEL/UNICAMP: Núcleo de Pesquisa Letramento do Professor, 2009. Acesso em http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_elecio/o_ensino_de_generos.html#1n . Acesso em 10 set. 2013.
- CA/UFSC. **Regimento Escolar**. Florianópolis, 2007.
- _____. **Planos de Ensino**. Florianópolis, 2013.
- CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, 2007.
- CASTRO, Lúcia R.; JOBIM E SOUZA, Solange. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Sílvia Helena V. (org). **A Criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CHAIKLIN, Seth. A Zona de Desenvolvimento Próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem ensino. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. Tradução de Juliana Campregher Pasqualini.
- CRUZ, Maria Nazaré da. Desenvolvimento Cognitivo em Vygotsky: entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação. IN: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. Piracicaba (SP) UNIMEP, 2005. Acesso em 23/06/2015: <http://www.unimep.br/~mncruz/desenvolvimento-cognitivo-28-anped.pdf>
- DUARTE, Newton. **A Individualidade para-si: contribuição para uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Editores Associados, 1993.

- _____. **Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto. Pesquisa Aplicada em Linguagem: alguns desafios para o novo milênio. In: **D.E.L.T.A: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.** São Paulo: PUC/SP, número 17, 2001a.
- _____. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, Beth (Org.). **Estudos Enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas.** Campinas: Pontes/FAPESP, 2001b.
- _____. **Linguagem e Diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas: 1999.
- FIAD, Raquel Salek, **A escrita na universidade.** IN: Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, 2011, p. 357-369.
- _____. **Subjetividade e autoria na aquisição da escrita.** In: Sociedade, Cognição e Linguagem. FIGUEIREDO, Débora de Carvalho [et al.] (Orgs.). Apresentações do IX CELSUL. Florianópolis: Insular. 2012.
- FONTANA, Roseli. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções em sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luisa e GOES, Cecília (Orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1993, p. 121-151.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. IN: BRAIT, Beth. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, págs. 295-314.
- FRIEDERICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica.** Tradução

de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

FURLANETTO, Maria Marta. Tenho um trabalho na cabeça (reflexões sobre a linguagem interior). IN: **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Florianópolis, UNISUL, volume 1, número 1, jul./dez. 2001.

_____. Produzindo textos: gêneros ou tipos? IN: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n.01, jan./jun. 2002, p.77-104.

_____. Ensino de língua portuguesa: focalizando as práticas discursivas. In: **Uniletras**. Ponta Grossa, v.33, n. 1, p.43-59, jan./jun.2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOES, Maria Cecília. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: **Cadernos CEDES**. Campinas: ano XX, nº 50, 2000.

GRAFF, Harvey, **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

_____. O mito do alfabetismo. In: **Teoria e educação**. Porto Alegre, Pannônica, n.2, 1990, p. 30-64.

GRILLO, Sheila. Gêneros Primários e Gêneros Secundários no Círculo de Bakhtin: implicações para divulgação científica. In: **Revista Alfa**. São Paulo: número 52, vol. 1, 2008.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 173-204.

_____. **Preciso ensinar o Letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?**. Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP e Ministério da Educação/BRASIL, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul: v. 32, n 53, dez. 2007, p. 1-25. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196>. Acesso em 02/12/2013.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto - o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1991.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

LURIA, Alexander. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO, Irene. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

MARTINEZ, Débora F. **Ressignificando as práticas escolares em leitura e escrita**: alfabetização, letramento e autorias. Monografia (Especialização em Alfabetização e Letramento). Canoas: UNILASSALE, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Apresentação de Jacob Gorender; coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MIOTELLO, Valdemir e MOURA, Maria Isabel de. Apresentação. In: GEGE/UFSCar (Organizadores). **A escuta como lugar do diálogo**:

alargando os limites da identidade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

MORATO, Edwiges Maria. **Linguagem e cognição**: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus Editora, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NUERNBERG, Adriano. Os processos de negociação dos lugares sociais de professora e aluno no contexto da escolarização formal. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 229-243, dez. 2002.

NUERNBERG, Adriano; ZANELLA, Andrea. A relação natureza e cultura: o debate antropológico e as contribuições de Vigotski. In: **Interação**, v.7, n2, p. 81-89, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl e DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PLATÃO. **Diálogos**: Mênon, Banquete, Fedro. 18 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 19_.

PONZIO, Augusto. **Encontro de palavras, o outro no discurso**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **III Simpósio – contribuição de Bakhtin à linguística e à educação (UNICAMP) e Ciclo de Estudos Bakhtinianos**. São Carlos: UFSCAR, 2013.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

- PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. In: **Revista da Educação Pública**. Cuiabá: v. 22, n. 49/1, maio/ago. 2013, p. 295-304.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. As diferentes esferas sócio-discursivas como critério para elaboração de currículos. In: **Revista Intercâmbio: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. São Paulo: PUC/SP, Vol. VII, 2001.
- RODRIGUES, Nara Caetano. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.
- ROJO, Roxane . Os PCN´s, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática da leitura em sala de aula: praticando os PCN´s**. Campinas: Mercado das Letras, 2000, p. 7 -12.
- _____. O letramento escolar e os textos da divulgação científica. In: Revista **Linguagem em (Dis)curso**. Florianópolis: UNISUL, v. 8, n. 3, set./dez. 2008, p. 581-612.
- ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SMOLKA. Ana Luiza B. A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo. In: **Leitura, Teoria e Prática**. São Paulo: ALB, 1985.
- _____. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 13^a. Edição, 1989/2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante & GÓES, Maria Cecília R. de. (Org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas (SP): Papyrus, 1993

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil**: estado do conhecimento. Brasília: INEP/REDC, 1989.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004, p. 89-113.

_____. **Pesquisa em educação no Brasil**: continuidade e mudanças – um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. In: *Perspectiva*: Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 24, n. 2, julho/dezembro, 2006, p. 393-418.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17/09/2013.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre: v. 46, n. 1, jan./mar. 2011, p. 37-45.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 11-36.

SOLIGO, Marina G. **As atitudes de um professor e seus alunos frente ao ensino de ciências e à cultura CTS**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2011.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. São Paulo: Humanitas, 2002.

STREET, Brian .What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current issues in comparative education**, New York: Teachers College / Columbia University. v.5, n.2, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm>, Acesso em: 17/12/2013.

_____. Perspectivas Interculturais sobre o Letramento. In: **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo: USP, n. 8, 2006, p. 465-488.

_____. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. In: **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**. Florianópolis, n. 2, jul./dez. 2010, p. 541-567.

_____. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. *Cadernos CEDES* [online]. Campinas: vol.33, n.89 2013, p. 51-71. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100004&script=sci_arttext. Acesso em 03/01/2014.

TFOUNI, Leda. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004a.

_____. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an) alfabetismos. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 29, n. 2, p. 125-142, jul.-dez. 2004b. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/download/25396/14730>, acesso em 12/12/2013.

VIGOTSKI, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Construção do pensamento e linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. S. Manuscrito de 1929. In: **Educação e Sociedade**, 71, vol. 21, 2000b, p. 21-44.

VIGOTSKII, Lev; LURIA, Alexander e LEONTIEV, Alex.
Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone, 2010.

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VIGOTSKII, Lev; LURIA, Alexander e LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone, 2010, p. 103-118.

VYGOTSKI, Lev S. e LURIA, Alexander. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.** Madrid: Fundación Infancia e Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKI. Lev. S. **Obras escogidas IV.** Madri: Visor, 1997. Versão em disponível na Internet em PDF.

APÊNDICE A

CARTA DE ESCLARECIMENTO E
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Senhores(as) Pais, Familiares e Responsáveis,

Eu, Débora Ferrari Martinez, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, e-mail débora.81@ca.ufsc.br, desenvolverei uma pesquisa como requisito para obtenção do título Mestre em Educação. Para que isso seja possível, preciso observar e registrar em áudio, fotos e vídeos atividades de alunos do 2º. Ano do Ensino Fundamental.

O objetivo geral da referida pesquisa é verificar como se constituem os processos de escrita de crianças em fase de alfabetização, no que se refere à produção textual, a partir de uma prática pedagógica com enfoque sócio-histórico e que compreende a linguagem como enunciação. Como objetivos desdobrados desse primeiro temos como objetivos específicos: promover o debate conceitual em relação aos temas-chaves desse projeto; identificar práticas pedagógicas que permitam o protagonismo do aluno-alfabetizando em seu processo de fazer-se autor, e, por fim, realizar o acompanhamento de um grupo de alunos em fase de alfabetização, no ambiente escolar, propondo intervenções a partir de uma prática pedagógica para o aprendizado da leitura e escrita.

Assim, tomo a liberdade de enviar o presente documento por intermédio da agenda escolar e solicito que os senhores (as) leiam juntamente com seu/sua filho(a) as informações aqui contidas. Se concordarem com os termos, será preciso que tanto os senhores (as) quanto seu filho (a), participante da pesquisa, assinem as duas vias deste documento, devolvendo-me um deles, através da agenda escolar.

Informo que as observações e os registros de áudio e vídeo – mencionados acima – devem compor o quadro de geração de dados da minha pesquisa, que tem por objetivo geral compreender como **as crianças dos anos iniciais, inseridas em um contexto dialógico de ensino e aprendizagem na esfera escolar, constituem os processos de aquisição da escrita, explicitadas em enunciados verbais e escritos, quando se trabalha, pedagogicamente, com propostas envolvendo o discurso das ciências, e os gêneros a ele relacionados?**

Além disso, dada a necessidade de utilização de instrumentos múltiplos de pesquisa para geração precisa de dados, solicito de sua permissão para acessar ficha de matrícula, boletins conceituais, caderno, materiais didáticos e tarefas produzidas no ambiente escolar.

Informo ainda, que os senhores (as) têm a garantia de acesso ao estudo que realizarei, em quaisquer de suas etapas, tanto quanto tem o direito

esclarecimento sobre o processo. Se houver alguma consideração ou dúvida, os senhores poderão entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 37212251, contato com a Profa. Dra. Nelita Bortolotto, orientadora desta pesquisa ou pelo e-mail nelbortolotto@gmail.com.

Ao participarem da pesquisa, seu/sua filho(a) estará sendo estimulado a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, de acordo com a faixa etária indicada, bem como de participarem dos processos educativos propostos pela investigação.

Os senhores têm liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento para a sua participação e a de seu/sua filha, sem que haja qualquer prejuízo. Enfatizo que NÃO existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para os participantes em qualquer fase do estudo. A participação dos alunos e alunas e das famílias é isenta de qualquer ônus, devido ao caráter da pesquisa.

Por tratar-se de uma pesquisa que utiliza vídeos e áudios, há a possibilidade de constrangimento da criança frente a esse tipo de coleta de dados. Considerando isso, a criança que demonstrar contrariedade ao procedimento, será respeitada em seu direito de não querer participar do momento da gravação. Nesse sentido, preservando os aspectos pessoais, subjetivos ou emocionais dos participantes.

Também garanto que os áudios, fotos e vídeos serão utilizados apenas para os fins da pesquisa. Garanto-lhes que as informações obtidas serão analisadas de forma sigilosa e que a identidade dos participantes não será divulgada em nenhum meio. Ademais, comprometo-me a utilizar somente os dados destinados aos objetivos da pesquisa na elaboração da dissertação, de artigos científicos em revistas especializadas e em encontros científicos, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes.. Atenciosamente,

Débora Ferrari Martinez Data: ____/____/____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Dado o exposto neste documento, pela pesquisadora e tendo sido suficientemente esclarecido, concordo, voluntariamente, que meu/minha filho (a) participe desta pesquisa, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento do estudo, sem prejuízo a qualquer participante. Autorizo, ainda, que a pesquisadora acesse documentos relativos ao meu filho (a): ficha de matrícula, boletins conceituais, caderno, materiais didáticos e tarefas produzidas no ambiente escolar. Assim, eu e meu filho (a) assinamos este documento, redigido e assinado em duas vias permanecendo uma comigo, como responsável pelo aluno(a) e outro com a pesquisadora.

_____ Florianópolis, ____/____/____

242

Assinatura dos pais ou responsáveis do Aluno (a)

_____ Florianópolis, ____/____/____

Assinatura do (a) Aluno (a)

Nome do Responsável: _____

Nome do(a) aluno(a): _____

Endereço: _____

RG do Responsável: _____ Fone de contato:

Contato das Pesquisadoras: Débora Ferrari Martinez – debora.81@ca.ufsc.br

Nelita Bortolotto (Orientadora) – nelbortolotto@gmail.com

APÊNDICE B – Termo de Anuência**TERMO DE ANUÊNCIA**

PREZADO ALUNO/ALUNA,

ESTOU FAZENDO UMA PESQUISA SOBRE A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS. NESSA PESQUISA VOU PRECISAR FAZER ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA, OBSERVANDO VOCÊ E SEUS COLEGAS. O OBJETIVO DA MINHA PESQUISA É SABER COMO AS CRIANÇAS APRENDEM A LER E ESCREVER, SOBRE O QUE ESCREVEM E COMO SE AJUDAM NA HORA DE ESCREVER TEXTOS.

PARA ISSO, PRECISO OBSERVAR VOCÊS EM AULA, GRAVAR AS CONVERSAS E FILMAR ALGUMAS ATIVIDADES QUE VOCÊS FARÃO. ALÉM DISSO, VOU PRECISAR UTILIZAR OS REGISTROS DE ATIVIDADES, O CADERNO E A FICHA DE MATRÍCULA.

TODAS AS INFORMAÇÕES COLETADAS SERÃO SIGILOSAS. ISSO SIGNIFICA DIZER QUE NÃO VOU MOSTRAR A OUTRAS PESSOAS AS GRAVAÇÕES FEITAS OU DIVULGAR PELA INTERNET OU OUTRAS FORMAS.

PARTICIPAR OU NÃO DA PESQUISA É UMA ESCOLHA SUA, SEM QUE ISSO PREJUDIQUE O SEU DESEMPENHO NAS ATIVIDADES ESCOLARES. POR ISSO, A QUALQUER MOMENTO VOCÊ PODE

ME PERGUNTAR SUAS DÚVIDAS OU DESISTIR DE PARTICIPAR DA PESQUISA. SE VOCÊ NÃO QUISE SER GRAVADO PELAS CÂMERAS OU NÃO SENTIR-SE À VONTADE EM QUALQUER UMA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS, VOCÊ PODE ME PROCURAR E FALAR QUE NÃO DESEJA PARTICIPAR DAQUELE MOMENTO.

SE VOCÊ CONCORDAR EM PARTICIPAR DA PESQUISA, ESCREVA O SEU NOME COMPLETO E TAMBÉM ESCOLHA UM CODINOME QUE VOCÊ DESEJA TER, PARA NÃO SER IDENTIFICADO.

DÉBORA FERRARI MARTINEZ
PESQUISADORA DO PPGE/UFSC

[Débora.81@ca.ufsc.br](mailto:Debora.81@ca.ufsc.br)

NOME COMPLETO: _____

CODINOME: _____

APÊNDICE C – Atividade de Leitura (Relatório)

LEIA O RELATÓRIO QUE JULIANA ESCREVEU SOBRE UMA EXPERIÊNCIA QUE REALIZOU EM AULA:

FLORIANÓPOLIS, 23 DE MAIO DE 2011.

EXPERIÊNCIA SOBRE CRESCIMENTO DAS PLANTAS

PESQUISADORA: JULIANA DA SILVA

NO DIA 14 DE ABRIL, NA SALA DE AULA, A PROFESSORA TROUXE SEMENTES DE GIRASSOL E DISTRIBUIU UMA PARA CADA CRIANÇA. NÓS COLOCAMOS A SEMENTE EM UM POTE COM TERRA E REGAMOS, TODO DIA, COM ÁGUA.

NA SEMANA SEGUINTE, A SEMENTE BROTOU E DELA SAIU UM GALHO VERDE. TAMBÉM VIMOS RAÍZES BRANCAS E PEQUENAS SAINDO DA SEMENTE. NO DIA 8 DE MAIO NASCEU A PRIMEIRA FOLHA DO GALHO. A PLANTA COMEÇOU A VIRAR PARA O LADO DA JANELA, ONDE HAVIA SOL.

ATÉ O MOMENTO, AINDA NÃO NASCERAM FLORES DE GIRASSOL. PARA QUE ELE CONTINUE CRESCENDO VAMOS PLANTAR O GIRASSOL NO JARDIM DA ESCOLA.

EM NOSSA EXPERIÊNCIA APRENDEMOS QUE TODAS AS PLANTAS NASCEM DE SEMENTES E QUE ELAS CRESCEM NA DIREÇÃO DO SOL.

(Fonte: Texto produzido por uma aluna do Colégio de Aplicação em 2011.

Adaptado pela professora)

Interpretação

1 – SOBRE O QUE FALA O RELATÓRIO DE JULIANA?

2 – QUANDO INICIOU A EXPERIÊNCIA FEITA POR ELA?

3 – QUEM TROUXE AS SEMENTES PARA A EXPERIÊNCIA?

4 – O QUE JULIANA APRENDEU COM A EXPERIÊNCIA?

5 – DESENHE O QUE VOCÊ ENTENDEU DA EXPLICAÇÃO QUE JULIANA FEZ NO RELATÓRIO SOBRE A EXPERIÊNCIA:

ANEXO A – TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA 1

UM CIENTISTA EM CADA ESQUINA

Crianças finlandesas ajudam a estudar como a natureza se livra do cocô dos animais

ISADORA VILARDO

O trabalho de cientista não é fácil, principalmente se você precisa viajar por todo o país para fazer suas pesquisas. Para evitar esse cansaço e também acelerar o trabalho, pesquisadores da Finlândia, na Europa, puderam contar com uma ajuda e tanto. As



crianças do país entraram em ação e fizeram os experimentos para eles!

Foram mais de 70 crianças e adolescentes envolvidos no projeto que durou dois meses. O objetivo era curioso: saber como besouros conhecidos como **rola-bosta** e outros pequenos invertebrados auxiliavam na decomposição do cocô das vacas. “Precisávamos entender as diferenças do processo em todo o país, ou seja, fazer o mesmo experimento em muitos lugares”, explicou o ecólogo coordenador da pesquisa, Tomas Roslin, da Universidade de Helsinki.

As crianças foram de grande ajuda. Tomas enviou a elas materiais de coleta e orientou-as a irem à fazenda mais próxima para arregaçar as mangas. Cada participante coletou 20 litros de cocô de vaca e separou em 15 porções. Nojento!

As porções foram colocadas no campo e o pesquisador disse às crianças o que fazer para observar o comportamento dos besouros e insetos atraídos pelo cocô. “Em alguns dos cocôs, bloqueamos a entrada dos besouros. Em outros, não

deixamos que eles enterrassem o cocô – coisa que adoram fazer”, contou o cientista.

Para impedir o trabalho dos insetos, foram usadas grades e malhas ao redor do cocô. Algumas amostras também foram protegidas com grades mais finas ou tecidos, para impedir a entrada de animais menores e minhocas que poderiam atrapalhar o experimento.

Com essa brincadeira, eles viram o quão importante são os besouros para dar fim ao cocô! “Vimos que 13% de toda a decomposição são responsabilidade dos insetos e o mais importante deles é o besouro rola-bosta do gênero *Geotrupes*”, disse Tomas. “Além disso, percebemos que a decomposição é mais rápida no sul do país, onde é mais quente, do que ao norte. Todas essas conclusões seriam impossíveis sem a nossa equipe gigante! ”

Agora, os pesquisadores estão fazendo experimentos menores em laboratório para entender melhor as observações da criançada. Puxa, queria eu ser cientista por um dia! Ou melhor, por um experimento!

FONTE: Revista Ciência Hoje Para Crianças On Line.

ANEXO B – Texto de Divulgação Científica 2

O que é ecossistema?

Caroline Faria - www.infoescola.com.br

O ecossistema é a unidade principal de estudo da ecologia e pode ser definido como um sistema composto pelos seres vivos (meio biótico) e o local onde eles vivem (meio abiótico), onde estão inseridos todos os componentes não vivos do ecossistema como os minerais, as pedras, o clima, a própria luz solar.

Os seres vivos podem ser divididos em três tipos: as plantas verdes, capazes de produzir seu próprio alimento através de substâncias como a água e os nutrientes da terra; os animais que se alimentam das plantas ou de outros animais e os seres decompositores, que se alimentam de matéria morta.

A totalidade destes organismos interagindo em um determinado local de forma a criar um ciclo de energia constitui um sistema ecológico ou ecossistema, independentemente da dimensão do local onde ocorrem essas relações. Podemos observar que nesses ambientes existe uma cadeia alimentar.

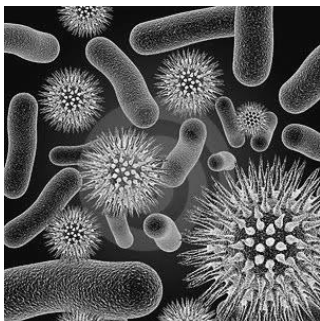
As dimensões de um ecossistema podem variar consideravelmente desde uma poça de água até a

totalidade do planeta terra que pode ser considerado como um imenso ecossistema composto por todos os ecossistemas existentes.

Os ecossistemas são classificados de duas formas: em ecossistemas terrestres e ecossistemas aquáticos. Ambos possuem o funcionamento parecido com apenas a diferença óbvia da quantidade de água entre um e outro o que faz com que comportem formas de vida completamente diferentes embora algumas possam compartilhar ou migrar de um meio para o outro.

ANEXO C – Texto de Divulgação Científica 3**SERES DECOMPOSITORES**

Daniel Bagatini



Sempre que algum alimento estraga pensamos que algo ruim aconteceu, no entanto, esse acontecimento é tão importante que sem ele a vida não seria possível em nosso planeta!

O apodrecimento ou decomposição dos alimentos, e de toda a matéria orgânica (restos mortos de animais e plantas, etc.), ocorre pela ação de fungos e bactérias que crescem sobre a matéria orgânica e se alimentam dela. Quando o organismo morre os nutrientes devem ser devolvidos ao ambiente, e são os seres decompositores que fazem isso.

Nesse processo de crescimento e alimentação esses organismos liberam algumas substâncias que deixam um cheiro desagradável e tornam o alimento impróprio para o consumo humano, no entanto é desse modo que os nutrientes são devolvidos para o ambiente, podendo assim serem usados novamente por outros organismos.

Se a decomposição não acontecesse, os nutrientes levariam um grande tempo para retornarem ao ambiente, o que impediria que novos organismos se desenvolvessem. Sem os decompositores, nosso planeta estaria repleto de corpos mortos e com o solo extremamente pobre.

(Texto publicado no site www.cienciabr.org)

ANEXO D – Texto Informativo

ANTES DE JOGAR LIXO NA RUA, SAIBA O TEMPO QUE DEMORA PARA SE DECOMPOR:

<i>Papel</i>		3 a 6 meses
<i>Pano</i>		6 meses a 1 ano
<i>Filtro de cigarro Cibiclete</i>		5 anos
<i>Madeira pintada</i>		13 anos
<i>Nylon</i>		mais de 30 anos
<i>Plástico Metal</i>		mais de 100 anos
<i>Vidro</i>		1 milhão de anos
<i>Borracha</i>		tempo indeterminado

*Não maltrate o meio ambiente.
Normalmente, este lixo vai parar
nos rios, lagoas e mares.
Água é vida. Valorize!*

 **SANEPAR**
Vida mais saudável para você

Fonte: Divulgação SANEPAR (Companhia Sanitária do Paraná).