

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

**A PALAVRA FALADA E A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS EM
AULAS DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

RELATÓRIO PARA EXAME DE QUALIFICAÇÃO

CANDIDATA: KETLIN ELISA THOMÉ WENCESLAU FIOCCO

NÍVEL: MESTRADO

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a. MARIA ELIZA MIRANDA

SÃO PAULO

ABRIL 2014

Ketlin Elisa Thomé Wenceslau Fiocco

A PALAVRA FALADA E A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS EM AULAS DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Relatório de Qualificação apresentado como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre.

Áreas de Concentração: Ensino de Geografia

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Eliza Miranda – Orientadora

(Prof^ª. Dr^ª. e Pesquisadora do Departamento de Geografia – FFLCH/USP).

Prof. Dr. Júlio Cesar Suzuki - Membro Titular

(Prof. Dr. do Departamento de Geografia – FFLCH-USP).

Prof^ª. Dr^ª. Marisol Barenco de Mello – Membro Externo Titular

(Prof^ª. Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação – SFP-UFF).

Prof^º. Dr. Reinaldo Paul Perez Machado - Membro Suplente.

(Prof^º. Dr. do Departamento de Geografia – FFLCH-USP).

Prof^ª. Dr^ª. Ligia Viseu Barrozo - Membro Suplente.

(Prof^ª. Dr^ª. do Departamento de Geografia – FFLCH-USP).

“(...) O que vou fazer é, simplesmente, explorar algumas palavras e tratar de compartilhá-las. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo **dar sentido ao que somos e ao que nos acontece**. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. (...) E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que **o homem é palavra**, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.”

(Jorge Larrosa Bondía. Notas sobre a experiência
e o saber de Experiência, p.21)

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1- CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS REALIDADES SOCIAIS, A PARTIR DE TOURAINE, 2011. ELABORADO POR KETLIN ELISA THOMÉ WENCESLAU FIOCCO.....	9
Figura 2 - Esquema da estrutura base de Sequência Didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2010, p.83	48
Figura 3 – Sequência Didática por Gênero discursivo textual, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2010. - Fonte: Elaborado colaborativamente por Ketlin Elisa Thomé Wenceslau Fiocco, Nabor Francisco da Silva Junior e Elisabete Montagner.....	50
Figura 4 – Gêneros de discurso, segundo Bakhtin (2010) - Fonte: Elaboração Ketlin Elisa Thomé Wenceslau Fiocco	59

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização geral das amostras - Fonte: Elaboração Ketlin Elisa T. W. Fiocco	73
Tabela 2 – Cronograma de atividades previstas - Fonte: Elaboração Ketlin Elisa Thomé Wenceslau Fiocco.....	97
Tabela 3 - Quadro explicativo dos sinais utilizados nas transcrições, adaptado de Marcuschi, 1986, elaborado por Ketlin Elisa Thomé Wenceslau Fiocco	98

ABREVIATURAS

SD - Sequência Didática

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

FUND II - Ensino Fundamental II

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9394/96.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URSS - União das Republicas Socialistas Soviéticas

EAM – Experiência de Aprendizagem Mediada

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
PARTE I - Disciplinas cursadas e Atividades desenvolvidas	8
Disciplinas cursadas	8
Atividades desenvolvidas	19
Programa de aperfeiçoamento de ensino – PAE	19
Participação em eventos, artigos e publicações.	19
PARTE II – O ANDAMENTO DA PESQUISA	21
APRESENTAÇÃO	22
INTRODUÇÃO	26
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	33
2. O ESQUEMA DIDÁTICO: O GÊNERO DISCURSIVO ORAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA	47
2.1 - "O que os meus alunos devem aprender?"	51
2.2 - "Como os alunos podem aprender?"	55
2.3 - "Como os alunos podem demonstrar o que aprenderam?"	58
3. A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS – <i>ainda em elaboração</i>... ..	62
4. O PLANO EMPÍRICO DA PESQUISA - AMOSTRAS	72
4.1 Sequência Didática: “Belo Monte – A polêmica da construção da hidrelétrica no rio Xingu (PA – Brasil)”	74

4.2 Sequência de atividades: "Espaço geográfico e globalização econômica, tecnológica e cotidiano"	79
4.3 Sequência Didática: “O Brasil vai de quê?”	82
5. CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO TEXTUAL ORAL “DEBATE REGRADO” E “EXPOSIÇÃO ORAL” PARA A APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA E DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II - proposta de capítulo – a ser elaborado	85
5.1 – Análise das práticas de oralidade pesquisadas.....	85
5.2 – O ensino de Geografia no contexto da Modernidade	85
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	86
PARTE III – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E CRONOGRAMA DE PESQUISA	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
Bibliografia utilizada.....	88
Bibliografia consultada	92
Bibliografia a consultar	93
CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	97
APÊNDICES	98
APÊNDICE A- QUADRO EXPLICATIVO DOS SINAIS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES	98
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DE DEBATE REGRADO E AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE LINGUAGEM VERBAL ORAL – 6ª SÉRIE/7º ANO – 29 NOV.2013.	99

APÊNDICE C – AVALIAÇÃO ESCRITA - JÚRI SIMULADO 5ª SÉRIES/6º ANOS –

NOV.DEZ. 2010	119
---------------------	-----

APRESENTAÇÃO

As atividades acadêmicas apresentadas dizem respeito ao período de julho de 2012, desde o ingresso no Programa de Pós-Graduação de Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, até abril de 2014, com a apresentação deste relatório para Exame de Qualificação.

O relatório está organizado em três partes, sendo a primeira, a apresentação das disciplinas cursadas e as contribuições para o desenvolvimento da pesquisa, os créditos obtidos e as atividades acadêmicas desenvolvidas.

A segunda parte diz respeito ao andamento da pesquisa, sua construção teórica, a fundamentação metodológica, a caracterização das amostras e os capítulos projetados para a dissertação até o momento.

Desde o princípio a proposta desta pesquisa era analisar as práticas discursivas que ocorrem entre professores e alunos, considerando também os conflitos e as contradições que o professor tem que enfrentar para que o aluno aprenda enunciados acadêmicos e científicos necessários para a aprendizagem de Geografia e desenvolva simultaneamente níveis cada vez mais altos de pensamento abstrato e complexo.

No processo de aprendizagem consideramos que os alunos, ao ingressar na escola, já possuem práticas discursivas que fazem parte da genealogia da comunicação humana comum de sua cultura, transitando entre a fala e a escrita, utilizando-se espontaneamente, da linguagem verbal oral como afirma Marcuschi (1997):

(...) sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem com um ser que fala, mas não como um ser que escreve (...). Não é necessária muita genialidade para constatar que todos os povos, indistintamente, tem ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente poucos tiveram ou têm uma tradição escrita. Não se trata, com isto, de colocar a oralidade como mais importante, mas de perceber que a oralidade tem uma

“primazia” cronológica indiscutível. (MARCUSCHI, 1997, p. 120. Cf. Stubbs, 1980)

Partindo da primazia e do movimento da fala no processo de ensino, este trabalho focaliza a possibilidade de articular a formação do sujeito na aula de Geografia a partir das contribuições de estudos e pesquisas ligadas diretamente ao ensino de gêneros discursivos textuais, e, o processo de aprender o pensamento complexo, além da contribuição de reflexões acerca do contexto sobre a própria escola na Modernidade.

O contexto da Modernidade, por sua vez, se apresenta com os seguintes elementos, como afirma Rouanet (1993):

O projeto civilizatório da modernidade tem como ingredientes principais os conceitos de **universalidade**, **individualidade** e **autonomia**. A universalidade significa que ele visa todos os seres humanos, independentemente das barreiras nacionais, étnicas ou culturais. A individualidade significa que esses seres humanos são considerados como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade e que se atribui valor ético positivo à sua crescente individualização. A autonomia significa que esses seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agirem no espaço público e a adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência material. Rouanet, 1993, p.9. (grifos nossos)

Consideramos aqui que os conceitos de universalidade, individualidade e autonomia podem configurar-se como critérios para a elaboração de projetos de educação que conduzam a formação de muitas gerações, apesar dos problemas e desafios apontados por este autor, mas também por muitos professores, pais e pesquisadores, que configuram o que Rouanet (1993) denomina de crise de civilização.

Considerando os problemas, principalmente, que dizem respeito ao ensino de Geografia e ao aluno, em uma perspectiva que transcende o momento imediato dos objetivos e das relações que ocorrem na escola, de um sujeito universal, individual e autônomo, o foco de análise deste estudo vem se construindo com a seguinte questão: em um processo didático com ênfase nas competências de leitura e escrita, qual a importância do gênero oral para o desenvolvimento de conceitos e a formação de sujeitos na aula de Geografia.

A terceira e última parte apresenta as referências bibliográficas e o cronograma projetado para o andamento da pesquisa, constando o plano de trabalho futuro e, o calendário para o desenvolvimento das atividades projetadas para a etapa final da pesquisa.

Ainda consta deste Relatório Apêndices que fazem parte da Pesquisa e que também vem sendo trabalhados, mas de modo inconclusivo, ainda.

PARTE I - Disciplinas cursadas e Atividades desenvolvidas

Disciplinas cursadas

Disciplina FLG 5101-3: **Revolução Cognitiva, Aprendizagem Mediada e importância da Geografia na Educação Básica**

Área de Concentração: 8136

Créditos: 8

Docente Responsável: Maria Eliza Miranda

Conceito Obtido: A

Contribuição para a elaboração da dissertação:

A disciplina Revolução Cognitiva Aprendizagem Mediada e importância da Geografia na Educação Básica, ministrada pela Prof^a Dr.^a Maria Eliza Miranda entre os meses de agosto e novembro de 2012, possibilitou desenvolver conceitos fundamentais para o ensino de Geografia no contexto da Modernidade, apoiados nas contribuições de autores como Alain Touraine, Alex Kozulin e Reuven Feuerstein.

Durante as aulas foi apresentada a tese de Touraine (2011) acerca do atual momento vivido no mundo, em que pese se apresentar, muitas vezes, sem resposta prática aos desafios contemporâneos, o autor afirma que:

(...) O transtorno que estamos vivendo não é mais profundo que os transtornos que vivemos no decurso dos últimos séculos, e não é mais assustador evocar o fim do social, e particularmente o enfraquecimento das categorias sociais de análise e de ação, do que o era em outras épocas evocar o fim das sociedades propriamente políticas e, antes ainda, das sociedades religiosas. TOURAINE, 2011, p.11-12.

Organizamos num esquema (figura 1) os elementos na análise da realidade social que Touraine (2011) trabalha em sua tese “do fim do social” para se compreender as transformações de contexto vivido pelas pessoas ao longo do tempo, e assim prospectarmos alternativas em nossa análise:

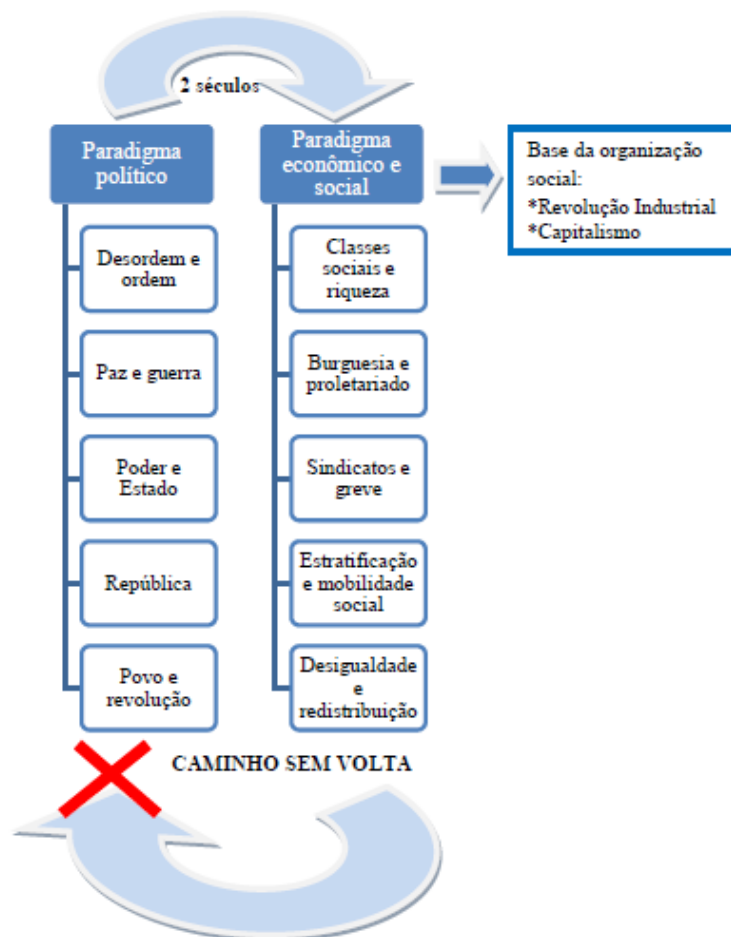


FIGURA 1- CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS REALIDADES SOCIAIS, A PARTIR DE TOURAINE, 2011. ELABORADO POR KETLIN ELISA THOMÉ WENCESLAU FIOCCO

A partir das reflexões sobre a Modernidade de Alain Touraine esta disciplina traçou um panorama histórico de contextualização dos efeitos desta para a educação. Os dilemas enfrentados pela escola refletem a realização e a concretização, não sem contradições, da Modernidade que traz os princípios democráticos,

Touraine (2011) afirma que novas categorias “sociais” precisam ser pensadas para o atual momento, sendo uma delas a questão cultural inaugurando assim uma reflexão sobre os indivíduos e não mais sobre a realidade social, e que aqueles devem ser considerados agora na análise. De acordo com o autor:

Hoje, dois séculos após o triunfo da economia sobre a política, estas categorias "sociais" tornaram-se confusas e deixam na sombra uma grande parte de nossa experiência vivida. Precisamos, portanto, de um *novo paradigma*, pois não podemos voltar ao paradigma político, sobretudo porque os problemas *culturais* adquiriram tal importância que o pensamento social deve organizar-se ao redor deles. (TOURAINE, 2011, p.9, grifo do autor)

Pensar a escola a partir de um novo paradigma que tenha centralidade na questão cultural exige que se rompa com a análise convencional que consideram crianças e jovens como massa de manobra política e disputa de poder, no que diz respeito ao discurso democrático de acesso e permanência dos futuros eleitores na escola pública. Como afirma Miranda (2009) na ementa¹ de sua disciplina:

(...) é preciso formar professores para realizar a transição paradigmática na educação escolar que possam contribuir na base formativa da sociedade e na superação da fragmentação que existe nos currículos escolares o que supõe, entre outros aspectos, compreender as consequências negativas que acarreta o processo em curso de massificação educativa, considerando-se o valor que a revolução cognitiva e a perspectiva sociocultural agregam para a formação de professores com a inserção da Geografia nos currículos de Licenciatura, enriquecendo-os e contribuindo para fundamentar a natureza das interações que ocorrem na escola e na sociedade no quadro das relações locais e globais. (MIRANDA, 2009)

A transição paradigmática que Miranda (2009) se refere exige mudanças no foco do projeto de ação das escolas no contexto de uma sociedade de massas, para o interesse incessante de compreender como os indivíduos aprendem e, neste sentido, apontamos as contribuições da chamada Revolução Cognitiva, numa perspectiva sociocultural assim denominada por Kozulin, 2000:

El drástico cambio que supuso esta revolución cognitiva y sociocultural está asociado con las aportaciones de dos grandes psicólogos, Jean Piaget en Suiza y Lev Vigotski en Rusia. Los dos hicieron sus primeras contribuciones importantes a La psicología durante los años veinte, aunque en los países de habla inglesa no adquirieron verdadero renombre hasta los años sesenta en el caso de Piaget y aún más tarde, durante los años ochenta, en el caso de Vigotski (...) sus teorías abordan las contribuciones fundamentales del desarrollo y el aprendizaje del niño y no pretenden proporcionar respuestas rápidas que sigan la moda popular de la época en la ciencia o en la educación². Kozulin, 2000, p.51.

¹ MIRANDA, Maria Eliza. Revolução Cognitiva, Aprendizagem Mediada e importância da Geografia na Educação Básica. Catálogo das disciplinas. Criada em: 09 dez. 2012. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/janus/componente/catalogoDisciplinasInicial.jsf?action=3&sgldis=FLG5101> Acesso em 04 mar. 2014.

² A drástica mudança que supõe a revolução cognitiva e sociocultural está associada com as contribuições de dois psicólogos, Jean Piaget e Lev Vigotski, na Suíça, e na Rússia. Os dois psicólogos realizaram suas primeiras contribuições significativas para a psicologia nos anos vinte, embora em países de língua inglesa não foram reconhecidos até os anos sessenta, no caso de Piaget e até mesmo mais tarde, na década de oitenta, no caso de Vigotski (...) suas teorias abordam contribuições fundamentais sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e não se destinam a fornecer respostas rápidas para seguir a moda popular da época em ciência ou educação. Kozulin, 2000, p.51. (Tradução livre de nossa inteira responsabilidade)

As pesquisas de Piaget buscaram compreender como se dá o processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano, ou seja, a compreensão da ontogenia do pensamento humano, através de muitas pesquisas e observações de crianças operando na ação proposta a elas.

Vigotski buscou compreender a influência da estrutura cultural no desenvolvimento do pensamento da criança, como afirma:

(...) O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (...) A conclusão é a seguinte: um desenvolvimento não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social. Vigotski, 2009, p.149.

Os estudos da disciplina cursada articularam a tese de Touraine, de emergência de um novo paradigma com foco no indivíduo a partir das novas demandas culturais e as contribuições da Revolução Cognitiva numa perspectiva sociocultural, acerca do desenvolvimento cognitivo em que o conhecimento científico e a fala têm papel fundamental, inclusive no que se refere ao Ensino de Geografia, conforme afirma Miranda (2009),

(...) A Geografia é uma ciência que, na verdade, contribui para o desenvolvimento do pensamento complexo, pois articula conhecimentos diversos dos campos da Natureza, da Sociedade e da Tecnologia e apresenta um enorme valor no debate sobre os rumos da Educação no sentido da religação dos saberes no currículo escolar das futuras gerações, e também quanto à consciência dos problemas e das perspectivas que caracterizam o espaço geográfico do mundo em que a instituição escolar se insere. A ciência geográfica deveria, ao contrário, ter um papel relevante nos currículos de formação geral de professores, pois é um conhecimento que apoia decisivamente a aprendizagem dos sistemas de linguagem e o uso de diversas tecnologias, favorecendo a emergência de uma nova identidade para o próprio professor e também para a escola como um todo, se considerados os conhecimentos e problematizações que cercam os estudos do espaço geográfico em que vivemos.

Por fim, os estudos acerca da Revolução Cognitiva, incluíram também as contribuições do psicólogo e educador romeno radicado em Israel, Reuven Feuerstein, acerca da importância da mediação humana entre o aluno e seu sistema cultural no sentido do

desenvolvimento cognitivo, enriquecendo assim as reflexões acerca da importância da formação do professor e deste inserido no contexto mais amplo da educação.

As pesquisas de Feuerstein levaram à formulação das Teorias da Experiência de Aprendizagem Mediada e da Modificabilidade Estrutural Cognitiva, conforme afirma Fonseca (1998):

A modificabilidade é um conceito central, pois refere-se às mudanças que se podem produzir no próprio indivíduo, na sua personalidade, na sua maneira de pensar e no seu nível global de adaptabilidade. (...) entendida como modificação estrutural do funcionamento do indivíduo, produzindo-se nele uma mudança no desenvolvimento qualitativa e substancialmente diferente da prevista pelos tradicionais contextos genéticos, neurofisiológicos ou educacionais. (FONSECA, 1998, p. 43)

A teoria da modificabilidade estrutural cognitiva imprime um valor às interações intencionais denominadas por Feuerstein de mediadas, as quais podem ocorrer entre os seres humanos favorecendo a transmissão cultural, e à escola nesta concepção, agrega valor às relações professor e aluno, podendo tornar-se assim, espaço privilegiado para aprendizagens de qualidade mais significativas, como afirma o próprio autor:

A teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) – definida como a qualidade de interação entre o organismo e o meio – produz-se pela interposição de um ser humano iniciado e intencionado, que medeia o mundo e o organismo, criando no indivíduo a propensão ou a tendência à mudança pela interação direta com os estímulos. A EAM é a única que produz flexibilidade, a autoplaticidade na existência humana e, em última instância, oferece-lhe a opção de modificabilidade, tal como temos descrito. (FEUERSTEIN, 1997, p.15, apud GOMES, 2002, p.80)

O desenvolvimento cognitivo com níveis cada vez mais altos de abstração e de complexidade dos indivíduos fortalece a tese de Touraine em que estes podendo se afirmar como sujeitos culturais poderão levar a novas formas coletivas de organização e significação da vida na sociedade, como afirma o autor:

(...) as mudanças que ocorrem não se reduzem ao aparecimento de novas tecnologias, a uma ampliação do mercado ou ainda a uma mudança das atitudes em face da sexualidade. (...) estamos mudando de *paradigma* em nossa representação da vida coletiva e pessoal. Estamos saindo da época em que tudo era expresso e explicado em termos sociais e devemos definir em que termos se constrói este novo paradigma, cuja novidade se faz sentir em

todos os aspectos da vida coletiva e pessoal. É urgente saber onde estamos e qual é o discurso sobre o mundo e sobre nós mesmos que no-los torna inteligíveis." Touraine, 2011, p.12.

A articulação de diferentes conceitos discutidos nesta disciplina contribuiu para a aproximação de importantes referências teóricas para a pesquisa acerca da importância da fala para o Ensino de Geografia numa perspectiva sociocultural.

Como parte da avaliação desta disciplina, elaboramos um artigo denominado: O sujeito na aula de Geografia, que posteriormente, depois de avaliação e revisão foi apresentado no 14º Encontro de Geógrafos da América Latina, em abril de 2013.

Disciplina EDM 5093-1: **Práticas de Linguagem em Contextos de Ensino-Aprendizagem**

Área de Concentração: 1116

Créditos: 8

Docente Responsável: Sandoval Nonato Gomes-Santos

Conceito Obtido: A

Contribuição para a elaboração da dissertação:

A disciplina Práticas de Linguagem em Contextos de Ensino-Aprendizagem, ministrada entre os meses de março e junho de 2013, pelo Profº. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos, nos apresentou e discutiu um conjunto de estudos voltados às abordagens contextuais da elaboração dos textos, considerando estes a materialidade dos discursos dos sujeitos, bem como a pertinência desta abordagem para o contexto escolar.

As dicotomias presentes em muitas linhas de análise revelam estruturas de pensamentos que organizam o conhecimento de objetos de estudo. Em todo o século XX a tensão ocorreu entre dois polos: o formal e o empírico. Na Linguística, a distinção se deu entre *langue* e *parole*, instauradas por Saussure; e, competência e desempenho para Chomsky, como explica Marcuschi, 2008:

A *parole* era a visão da língua no plano das realizações individuais de caráter não social e de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação, e a

langue era a visão da língua no plano social, convencional e do sistema autônomo. De igual modo procedeu Chomsky ao distinguir entre *competência* e *desempenho*, em que o primeiro plano universal, ideal e próprio da espécie humana (inato), sendo o segundo plano individual, particularístico e exteriorizado, não sendo este de interesse para os estudos científicos da língua. (MARCUSCHI, 2008, p. 31-32)

A partir dos anos 1950-1960 ocorre uma tendência interdisciplinar na Linguística surgindo muitas denominações como: linguística de texto, análise do discurso, sociolinguística, psicolinguística etc. Atualmente muitas pesquisas apontam para a importância de se compreender a relação entre linguagem e contexto, como afirma Hanks (2008):

Trabalhos em antropologia linguística, sociolinguística, pragmática, psicolinguística e filosofia da linguagem apontaram uma grande variedade de modos pelos quais a língua e a informação de vários tipos comunicada verbalmente são formatadas ou moldadas pelos contextos sociais e interpessoais nos quais o discurso ocorre. (HANKS, 2008, p. 169)

Dada à importância dos trabalhos acerca das relações dos contextos e linguagem, para a compreensão do processo de elaboração discursiva textuais dos sujeitos, apresentam-se principalmente duas abordagens de análise, como que dicotômicas, assim como destaca Hanks (2008):

(...) Enquanto o primeiro conjunto de abordagens está assentado na linguística, na psicologia, e na microsociologia, o segundo está fundado em uma teoria social ampla na história. A produção de enunciados não é tomada como sendo o centro gerador do contexto, como o é para as abordagens individualistas. Ao invés disso, os sistemas de referência explicativos são as condições sociais e históricas que são anteriores à produção do discurso e que o restringem. (HANKS, 2008, p. 171)

Na abordagem contextual micro, chamada de individualista o ponto focal de elaboração discursiva textual é o enunciado falado em que o fluxo temporal, a sequenciação, a relevância e a representação mental emergem em uma situação momentânea. Já na abordagem contextual macro, isto é, social e histórica, o ponto focal de análise são as condições históricas anteriores em condições de abstrações analíticas, como classe, rede social, sexo, instituição, poder etc..

Frente aos limites de compreensão e análise do contexto, na produção discursiva textual, com duas abordagens separadas, ou seja, estanques em micro e macro o autor (HANKS, 2008) optou por duas dimensões abrangentes, ou seja a emergência e a incorporação/encaixamento, como explica:

(...) O nosso interesse aqui é tanto pelas especificidades semióticas das práticas discursivas como por seu encaixamento social e histórico. (...) A primeira (emergência) designa aspectos do discurso que surgem da produção e da recepção enquanto processo em curso. (...) Já a incorporação (*embedding*) designa a relação entre os aspectos contextuais relacionados ao enquadramento (*framing*) do discurso, sua centração ou seu assentamento (*groundedness*) em quadros teóricos mais amplos. Dito desse modo há, por um lado, um alinhamento inicial da emergência com a esfera altamente local da produção do enunciado, e a incorporação ao contexto em larga escala, por outro lado. (HANKS, 2008, p. 175)

A apresentação conceitual das abordagens abrangentes de análise dos contextos de produção de discursos na disciplina nos apresentou entre outras, as seguintes questões para nossa pesquisa:

- Quais as condições de produção dos dados de nosso objeto de pesquisa?
- Qual o tamanho, natureza e dimensão do contexto de produção dos nossos dados?
- Levando-se em conta o objeto de pesquisa: O que é o contexto e como ele está inserido na reflexão teórica e metodológica?
- Que sujeito é o de nossa pesquisa e que produz linguagem?

Os estudos desta disciplina ofereceram assim, questões que se apresentam fundamentais para a pesquisa a partir do trabalho com gêneros discursivos textuais orais na aula de Geografia, no que diz respeito à reflexão acerca da importância de abordagens mais abrangentes dos contextos em que os discursos são produzidos na escola.

Como parte da avaliação da disciplina, elaboramos um artigo denominado: “Análise de Referenciais de Ensino de leitura e escrita e suas implicações para o ensino de Geografia”

no qual analisamos os documentos oficiais da Rede Municipal de São Paulo para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental no âmbito da disciplina escolar de Geografia.

Disciplina FLG5897: Ensino e Aprendizagem da Geografia e as Práticas Interdisciplinares

Área de concentração: 8136

Créditos: 8

Docente Responsável: Nidia Nacib Pontuschka

Conceito Obtido: A

Contribuição para a elaboração da dissertação:

A disciplina Ensino e Aprendizagem da Geografia e as Práticas Interdisciplinares, foi ministrada entre os meses de agosto e novembro de 2012, pela Prof^a. Dr.^a Nidia Nacib Pontuschka, e apresentou um conjunto de bibliografias voltadas às discussões das relações entre teoria e método no ensino e aprendizagem da Geografia.

O foco da disciplina foi a análise da relação entre as especificidades das ciências e a interdisciplinaridade, através do planejamento, execução e avaliação de um trabalho de campo ao município de Cunha (SP).

Do ponto de vista do conceito de interdisciplinaridade Frigotto afirma que: “(...) Trata-se de apreender a interdisciplinaridade como uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado)” (FRIGOTTO, 1995, p.26).

A interdisciplinaridade nas pesquisas em ciências humanas e sociais, bem como no campo educacional se apresenta como necessidade diante da complexidade das relações humanas enquanto objeto de pesquisa e análise. Ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade se

apresenta como problema, devido às visões fragmentadas que temos da própria realidade, como afirma Frigotto (1995):

(...) Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. (...) o processo de conhecimento implica uma ação ativa, uma elaboração, um trabalho de construção por parte do sujeito que pretende aprofundar a compreensão dos fatos. (FRIGOTTO, 1995, p. 27-32)

No contexto da necessidade da interdisciplinaridade para que se tenha uma visão cada vez mais globalizante dos fenômenos estudados, a Geografia tem papel fundamental ao tratar de fenômenos complexos das relações do homem com o espaço geográfico, bem como na escola, no sentido da formação de nossas futuras gerações, conforme considera Damiani (1999):

Ela (a Geografia) tem um papel fundamental como ciência do espaço, se não se imaginar soberana, única a lidar com o tema do que lhe é residual, passando de um conhecimento fragmentário para um conhecimento total. (...) Lidamos hoje com fenômenos totais, globais, que envolvem mais de uma disciplina, transcendendo o campo de cada uma delas e, ao mesmo tempo, esse tratamento, exigido pela substância dos problemas a enfrentar, não se descobre na soma das mesmas, na chamada interdisciplinaridade. O concerto das disciplinas não se faz senão mantendo o terreno de cada uma em particular, a partir de seus pares supostos, utilizando sua terminologia. É preciso ir além, para compreender os fenômenos urbanos, os fenômenos espaciais. (DAMIANI, 1999, p. 53)

Um dos caminhos de reflexão e crítica dos problemas da interdisciplinaridade são os currículos escolares elaborados e adotados por diferentes sistemas de Ensino. Por serem importantes documentos que instrumentalizam governos, diretores e professores para ações em prol, como também contra a interdisciplinaridade, devem ser objetos de amplo interesse e discussão, como afirma Goodson (2001):

(...) como se tem observado, o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um “significado simbólico” e um “significado prático”, quando publicamente indica quais as aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização. Neste sentido, portanto, são publicamente

estabelecidas “normas básicas” que avaliam a prática ou com ela se relacionam. (...) O estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender esta definição pré-ativa. Com isso ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas. (GOODSON, 2001, p.18)

Durante os estudos nesta disciplina, questões como a interdisciplinaridade, o currículo, o planejamento, o papel relevante da Geografia no debate sobre o Ensino a partir das relações complexas que tecem o próprio objeto de estudo da ciência geográfica, estiveram presentes nas aulas e permearam as reflexões em nossa pesquisa, o que pretendemos ainda considerar além desta, e outras abordagens.

Como parte da avaliação da disciplina, elaboramos um artigo denominado: “Turismo em Cunha (SP) - a relação dialógica das pousadas com o mundo”, em coautoria com Daniel Delani. Este artigo compõe uma coletânea de outros artigos elaborados pelos alunos da disciplina a partir do Estudo do Meio a Cunha (SP).

Atividades desenvolvidas

Programa de aperfeiçoamento de ensino – PAE

Entre março e abril de 2013 participamos da Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da FFLCH, que contou com as seguintes palestras:

Apresentação do PAE-FFLCH.

Prof. Dr. Emerson Galvani (FFLCH-DG)

O Conhecimento como Questão: o papel da epistemologia no ensino superior.

Profa. Dra. Sara Albieri (FFLCH-DH)

Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de mestres e doutores.

Prof. Dr. José Luiz Fiorin (FFLCH-DL)

Revisitando Obviedades, Tradições e Formações.

Profa. Dr. Nelson Schapochnik (FE-USP)

Universidade: instituição, ética e relações políticas

Prof. Dr. Franklin Leopoldo e Silva (FFLCH-USP)

Participação em eventos, artigos e publicações.

- Apresentação da comunicação: **“Trajetória das mudanças na prática docente ao longo da formação de professora de Geografia”** no 1º Seminário Interno de Leitura Inicial das pesquisas sobre formação de professores para o Ensino de Geografia e outras áreas do currículo escolar realizado pelo LEMADI - Laboratório de Ensino e Material Didático do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, com apoio do Programa de Pós-Graduação de Geografia Humana, nos dias 10 e 11 de agosto de 2012.

- Apresentação oral e escrita publicada nos anais do 14º Encontro de Geógrafos da América Latina do artigo: **“Sujeito na aula de Geografia”**, realizado em Lima, Peru, de 08 a 12 de abril de 2013 e organizado pela União Geográfica Internacional.
- Elaboração escrita do artigo: **Turismo em Cunha (SP) - a relação dialógica das pousadas com o mundo** em coautoria com Daniel Delani. Aguardando reelaboração e revisão para futura publicação.
- Elaboração escrita do artigo: **Análise de Referenciais de ensino de leitura e escrita e suas implicações para o ensino de Geografia**. Aguardando reelaboração e revisão para futura publicação.

PARTE II – O ANDAMENTO DA PESQUISA

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

2. ESQUEMA DIDÁTICO: O GÊNERO DISCURSIVO ORAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

3. A GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS – ainda em elaboração

4. CARACTERIZAÇÃO DAS AMOSTRAS

CAPÍTULO PROJETADO:

5. CONTRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS DISCURSIVOS TEXTUAIS ORAIS: DEBATE REGRADO E EXPOSIÇÃO ORAL PARA A APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA E DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II – proposta de capítulo – a ser elaborado

5.1 – Análise das práticas de oralidade pesquisadas

5.2 – O Ensino de Geografia no contexto da Modernidade

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APÊNDICES

APRESENTAÇÃO

Nossa prática docente, marcada pelo reprodutivismo e utilização constante dos conteúdos de livros didáticos para o ensino de Geografia foi modificada com a perspectiva de novos estudos teóricos e práticos que orientaram a elaboração e aplicação de Sequências Didáticas por gêneros discursivos textuais, as quais compõem a base investigativa deste trabalho que estamos realizando.

A base investigativa foi sendo construída no contexto dos estudos e pesquisas que se realizam no LEMADI – Laboratório de Ensino de Geografia e Material Didático sob a orientação e coordenação da Prof^a Dr^a Maria Eliza Miranda, que envolve diversas abordagens temáticas sobre o ensino e aprendizagem de Geografia e a formação de professores de Geografia, com diferentes trabalhos e enfoques envolvendo diferentes concepções que foram denominadas por Miranda (2010) de “fronteiras teóricas para a formação de professores”, numa perspectiva metodológica que busca interfaces e aproximações entre diversos sistemas teóricos. As fronteiras teóricas permeiam e fundamentam assim os caminhos por nós aqui adotados de elaboração e aplicação de Sequências Didáticas no ensino de Geografia objetivando formar sujeitos no âmbito da Educação Básica.

As SD foram elaboradas e aplicadas em aulas de Geografia, em 2010, 2011 e 2013 à luz das discussões e estudos das fronteiras teóricas, realizados no âmbito do Círculo de Pesquisas e Estudos, abrangendo um universo de 227 alunos do Ensino Fundamental II (atuais 6º ao 9º anos) da Educação Básica Pública Municipal, de uma escola da zona oeste de São Paulo.

O plano material desta pesquisa foi emergindo e organizado durante as aplicações de SD e de atividades, ao longo das aulas de Geografia, que foram acompanhadas de reflexões teórico-metodológicas que apontaram a possibilidade de se pesquisar como a palavra falada

pode contribuir no ensino e aprendizagem de Geografia e, ao mesmo tempo, configurar uma qualidade maior ao processo escolar ao focalizar também a formação de sujeitos, considerando-se a necessidade e o potencial que alunos do ensino fundamental II apresentam no sentido de participar ativamente das aulas, questão importante para a Educação, para a própria Geografia, para a sociedade e para a cultura.

As concepções que marcaram a escolha dos conteúdos de Geografia, o planejamento e a aplicação de SD por gêneros discursivos textuais, e que, por sua vez, tem também foco no desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos alunos de Ensino Fundamental II, se apresentam na tendência dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (PCNs):

Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia dos últimos tempos foi o surgimento de abordagens que consideram as dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade, rompendo, assim, tanto com o positivismo como com o marxismo ortodoxo. Buscam-se explicações mais plurais, que promovam a intersecção da Geografia com outros campos do saber, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas, por exemplo. Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios. Enfim, buscar explicar para compreender. (PCNs de Geografia, 1998, p.23)

A perspectiva cultural do ensino de Geografia se apoia no foco adotado em nossa pesquisa que tem por objetivo geral incrementar as atividades em aula que valorizem a linguagem verbal oral pelo desenvolvimento de diferentes gêneros textuais orais ao longo de SDs, cuidadosamente elaboradas e aplicadas em aula, as quais buscam contribuir também para a formação de sujeitos que possam aprender novos conceitos, os quais apoiem o desenvolvimento do pensamento complexo, essencial para a compreensão do espaço geográfico, como afirma Claval (2001):

A Geografia que se reconstrói com a virada cultural não esquece a existência de limites ligados ao ambiente e à distância, porém liga-se, ainda assim, à maneira como os atores geográficos funcionam no mundo em

função de suas aspirações, de seus sonhos e de suas antecipações. Para isso, os pesquisadores mobilizam novas ferramentas: exploram as *representações* e os *imaginários* e se interessam pelo que as mulheres e os homens constroem, o aqui e o lá do mundo sensível. Eles são indispensáveis aos indivíduos e aos grupos para avaliarem o real, fazer seus julgamentos e guiar suas ações. Claval, 2001, p.155

Ao considerar as representações e os imaginários de nossos alunos acerca dos estudos geográficos e suas diferentes categorizações, as SDs são assim concebidas como experiências fundamentais para a construção do conhecimento na vivência escolar de cada um dos sujeitos em formação dentro de nossas aulas e escolas, que assim são concebidas por MIRANDA (2013), quando afirma:

Estamos trabalhando com uma concepção que considera a Escola e o espaço da aula como um sistema aberto, portanto não linear, e por isto passível de transformação.

Como sistema aberto, a Escola e as aulas não respondem apenas à função de transmissão de conhecimentos como muitas vezes tem sido considerada, pois ao pensarmos a escola e a aula no contexto social, cultural, político e econômico fica mais evidente compreender sua relevância no contexto territorial também. (...)

Assim, como um sistema aberto, a escola se caracteriza com um nível alto de complexidade, tanto a pública quanto a particular; e, é preciso que seja conhecida também como Instituição historicamente produzida pela sociedade, e assim ainda como uma produção humana.

Aqui não escolhemos pensar a escola como instituição propriamente dita, mas adentrar em sua esfera de ação a partir dos sujeitos professor e aluno, implicados diretamente no trabalho que se realiza na escola: o ensino e a aprendizagem. (MIRANDA, 2013, p.2-3)

Com estas concepções primordiais embasamos nossa pesquisa que, a partir da mudança das escolhas didáticas e metodológicas, também nos possibilitou a aproximação com sistemas teóricos muito diversos que vem contribuindo decisivamente para ampliar a compreensão dos desafios que a tarefa da formação de sujeitos apresenta no contexto contemporâneo da educação, para além do sentido e do significado do ensino da Geografia neste contexto.

Quanto à concepção de Geografia, partimos de uma abordagem cultural que exige novas interpretações para os desafios da territorialidade espacial da existência humana, e também das representações do mesmo espaço que os homens estabelecem a partir de suas próprias experiências e vivências, o que significa uma perspectiva para o ensino que passa a ter um ponto de partida no próprio sujeito do espaço geográfico.

Por fim a concepção de escola e aula como um sistema aberto e da esfera de ação de determinados sujeitos específicos, professores e alunos, nos tem possibilitado repensar as práticas sociais e culturais com foco no processo de ensino e aprendizagem considerando a escuta atenta da palavra falada, valorizando-a como instrumento comunicacional e de aprendizagem de conceitos, além da própria construção do próprio ser humano enquanto sujeito.

INTRODUÇÃO

Aplausos! Euforicamente foi a expressão espontânea dos alunos do 6º ano frente a PALAVRA FALADA materializada em gênero discursivo textual Debate regrado, como atividade de uma das Sequências Didáticas (SD) aplicada aos alunos do Ensino Fundamental II nas aulas de Geografia de uma escola pública da zona oeste de São Paulo. Entretanto, as palmas não ocorreram para qualquer *palavra falada*, mas para aquelas que expressavam o esforço de aproximação, ou imitação, por parte dos alunos, de conceitos acadêmicos estudados, aprendidos e aplicados ao complexo geográfico que estava em pauta.

Ao planejar as sequências didáticas (SD) de Geografia por gêneros discursivos textuais, nos deparamos com a necessidade de organizar em todas elas, atividades de linguagem verbal oral com foco na aprendizagem da comunicação e expressão de ideias, opiniões e posicionamentos sobre determinado tema de estudo, compreendendo que tal atividade seria fundamental para o aprendizado da ciência, o desenvolvimento da capacidade de linguagem argumentativa e a formação do pensamento crítico de nossos alunos; sendo este um dos objetivos apontados ao longo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (PCNs).

Se considerarmos os argumentos: o aprendizado da ciência e a formação do pensamento crítico do aluno, objetivos explícitos nos PCNs de Geografia, estes já poderiam justificar a importância da realização de atividades de linguagem verbal oral nas aulas, bem como os debates teóricos e metodológicos sobre o oral. Entretanto, o mesmo documento não apresenta referências sobre a importância de atividades orais nas aulas para o Ensino.

As SDs por gêneros discursivos textuais apresentam uma tendência educacional mundial da aplicação em processos didáticos sobre as competências de leitura e escrita na

Educação Básica, e ao mesmo tempo uma inovação se tratando de outra disciplina, neste caso a Geografia e não, tradicionalmente, a Língua Portuguesa.

Neste contexto, de aplicação de Sequências Didáticas de Geografia, por gêneros discursivos textuais, nos anos de 2010, 2011 e 2013, os alunos tinham um problema a ser estudado e respondido através de um processo de elaboração de gênero discursivo textual em três etapas, sendo um texto inicial, um intermediário e um final.

O enfoque do ensino na Educação Básica brasileira, a partir das competências de leitura e escrita, resulta entre outros, da realidade de analfabetismo funcional escolar, como aponta o Relatório final do Grupo de trabalho de alfabetização infantil: os novos caminhos, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (2007):

No caso da avaliação, o país vem realizando trabalhos como os do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica - há mais de dez anos, mas não vem conseguindo usar os resultados como instrumento de diagnóstico para melhorar o desempenho dos alunos. Em consequência, quase 80% dos alunos que concluem o oitavo ano do Ensino Fundamental se tornam candidatos a analfabetos funcionais - inviabilizando a proposta de erradicar o analfabetismo adulto. No caso dos conhecimentos científicos, o país vem ignorando os progressos e as práticas mais adequadas para alfabetizar alunos, atendo-se a concepções equivocadas e manifestamente ineficazes sobre o que é e como se deve alfabetizar as crianças. (BRASIL, 2007)³

A preocupação frente ao grande número de alunos que chegam ao Ensino Fundamental II e que não conseguem ler e compreender os textos, como seria esperado para esta fase da escolarização, nos coloca frente aos desafios do processo inicial da alfabetização para o qual a maioria dos professores de Geografia⁴ não está preparada. Por outro lado, temos gerações de indivíduos, pois o problema perdura por anos, que passam pela escola e lhes é negado o direito de aprender e desenvolver funções cognitivas tão essenciais para o pleno

³ BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**. -- 2. ed. -- Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007. p. 180

⁴ Consideramos que não só os professores de Geografia, enfrentam a realidade de não saberem como lidar com o problema do analfabetismo escolar, mas também professores de outras áreas que compõe o currículo escolar, inclusive os professores de Português também.

exercício de todas as potencialidades do aparato intelectual humano, ligadas diretamente ao processo de alfabetização.

Diante da gravidade dos problemas apresentados, a leitura e a escrita ganham destaque nas orientações para as práticas docentes e no planejamento de inúmeras políticas públicas a fim de encontrar saídas para o problema do analfabetismo escolar. Neste quadro, as análises acerca do papel e a importância do oral no processo de ensino e aprendizagem são vinculadas a escrita ou a expressão espontânea, como afirmam Schneuwly e Dolz (2010):

Dada a idealização da escrita como forma perfeita da língua – e logo, da expressão da realidade e do pensamento –, a fala só pode ser concebida de duas formas, aliás, não mutuamente exclusiva: seja tendente necessariamente à forma ideal, representada precisamente pela escrita, fundindo oral e escrita numa unidade mítica de uma língua ideal; seja como fundamentalmente diferente da escrita em sua forma e em sua função, já que ela é o lugar da expressão espontânea cotidiana que, por definição, não tem cidadania no sistema escolar. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2010 p.112-113)

Autores como Marcuschi, 1997, Schneuwly e Dolz, 2010, ambos ligados ao ensino de língua admitem a escassez de pesquisas relacionadas a importância da oralidade para a formação comunicativa dos alunos, bem como o espaço limitado que ela tem nas aulas, em geral.

A saber, pesquisas dos campos da Psicologia e da Linguística apontam que, atividades como o debate regrado e a exposição oral, por exemplo, vão muito além, no que diz respeito a aquisição de instrumentos psicológicos superiores mediados pela fala; e, conseqüentemente o pensamento por conceitos e a formação discursiva do aluno enquanto sujeito.

Os problemas de tradução das ideias de Vigotski, apontados por Zoia Prestes, 2010, quanto à questão da fala como linguagem, devem ser considerados, pois podem ter provocado equívocos na compreensão que alcançou o conhecimento dos professores, principalmente por meio de manuais que tinham como objetivo a divulgação das ideias do psicólogo russo, principalmente sobre a importância da fala para o desenvolvimento de conceitos e conseqüentemente para a prática docente.

Sendo assim, este trabalho de pesquisa, num processo didático de aplicação de Sequências Didáticas de Geografia por gênero discursivo textual, com foco nas competências de leitura e escrita dos alunos envolvidos, tem como objetivo discutir a importância DA PALAVRA FALADA para o desenvolvimento de conceitos e a formação discursiva na aula de Geografia.

Para discutir a importância da *palavra falada* para o desenvolvimento de conceitos e a formação discursiva na aula de Geografia, apresentamos no capítulo 1, a fundamentação teórica desta pesquisa em que consideramos as contribuições de Vigotski em especial o estudo do desenvolvimento de conceitos e de Bakhtin acerca do processo dialógico das enunciações dos sujeitos.

O presente trabalho de pesquisa acerca da *palavra falada* percorre um caminho no qual a concepção do oral não se apresenta como um todo homogêneo com a escrita e nem se opõe a ela, numa tradicional dicotomia oral-escrita, mas sim, uma concepção do oral como realidade que se apresenta multiforme, como afirma Schneuwly e Dolz (2010):

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros -, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2010, p.114)

A partir da concepção multiforme do oral adotada nesta pesquisa, a análise, se aproximará ora da escrita, uma vez que o contexto de aplicação da SD foi a elaboração de textos escritos pelos alunos considerando um problema; e ora se distanciará e o foco será somente o gênero discursivo textual oral produzido durante as atividades das aulas.

Sabendo-se que para o ensino dos conceitos de Geografia no Ensino Fundamental II existem inúmeras possibilidades que poderiam ser escolhidas, entretanto, nossa opção teórica e metodológica, pelo trabalho com gêneros discursivos textuais escritos e orais nas aulas se alinham com Schneuwly e Dolz (2010):

(...) a entrada que privilegiamos é a dos gêneros textuais, pois eles respondem perfeitamente às exigências definidas por nossa concepção do desenvolvimento: são a um só tempo complexos e heterogêneos (mas fundado de certa maneira sobre uma heterogeneidade “integrada”), produtos sócio-históricos, definíveis empiricamente, além de serem instrumentos semióticos para a ação de linguagem. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2010, p.115)

O esquema da sequência didática por gênero discursivo textual adotado no trabalho empírico é apresentado no capítulo 2 bem como as atividades de linguagem verbal oral de nossa pesquisa e as especificidades que a aplicação de tal esquema impõe a prática docente e ao ensino de Geografia, uma vez que a base teórica foi adaptada da aplicação de Sequências Didáticas (SD) elaboradas especialmente para o ensino da língua francesa, a partir de estudos e pesquisas dos autores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, 2010.

Considerando o ensino de Geografia, e sendo esta uma ciência de complexidade alta em relação ao seu objeto de estudo, o espaço geográfico, como afirma Monbeig (1956, p.8), "(...) não sendo uma ciência de fatos isolados, simples, passíveis de serem conhecidos por si e em si", tem como papel, enquanto disciplina na escola, de contribuir para o processo de elaboração da visão de mundo de crianças e adolescentes na idade escolar, segundo Claval (2013):

A Geografia constitui uma das abordagens possíveis para perceber, compreender e explicar o mundo, a natureza, a sociedade e o homem; é um conjunto de conhecimentos e de técnicas que permitem transformar a natureza, modelar o ambiente e influenciar o funcionamento e o futuro dos grupos sociais. (CLAVAl, 2013, p.144)

No capítulo 3 “A contribuição do ensino de Geografia na escola para a formação de sujeitos”⁵, debatemos o papel da escola e do professor atualmente, sabendo-se das representações de mundo que os alunos constroem ao longo da escolarização, e assim a importância que a própria Geografia tem a oferecer para esta construção, que ocorre pela interação humana por intermédio da comunicação oral e escrita.

⁵ O capítulo 3 “A contribuição do ensino de Geografia na escola para a formação de sujeitos” está em processo de elaboração ainda.

Não podemos negar como afirma Marcuschi (1998) que “o ser humano é um ser que fala e não um ser que escreve” e a escola por sua vez, um espaço vibrante da fala de crianças e jovens num processo constante de comunicação primordial para a prática social.

O desenvolvimento da fala nos seres humanos, que inicialmente se processa independente do pensamento, em certo momento crucial, se cruza e marca decisivamente outro tipo de desenvolvimento, o cultural, como afirma Vigotski (2001):

En un cierto momento, estas líneas – el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento –, que han seguido diferentes caminos, parece que se encuentran, se cruzan y es entonces cuando se interceptan mutuamente. El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje. La misión que nos planteamos en el presente capítulo es la de explicar este momento central del que depende todo el destino posterior de la conducta cultural del niño. (VIGOTSKI, 2001, p.172)

Há duas perspectivas que podem se articular na análise do papel da linguagem verbal oral para o Ensino de Geografia considerando-as complementares e indispensáveis ao processo de aprendizagem dos alunos:

- Da fala como estruturante do pensamento, como afirma Vigotski (2009): “as estruturas da linguagem dominada pela criança tornam-se estruturas básicas do seu pensamento” p. 148
- Da fala como prática social, como afirma Marcuschi (1998): “Nos seus dois modos de uso – oralidade e escrita –, a língua é uma prática social que contribui para constituir; transmitir e preservar a própria memória dos feitos humanos.” p. 141

A partir destas perspectivas é que a hipótese desta pesquisa se dá em um processo de aprendizado e elaboração de gêneros discursivos textuais, atividades de linguagem verbal oral, contextualizadas pelo conhecimento científico nas aulas de Geografia, podem apoiar o desenvolvimento do pensamento cada vez mais abstrato e complexo e por sua vez a formação de sujeitos.

Por sua vez, o capítulo 4, sobre o Plano Empírico da pesquisa – as amostras, em que são apresentados e descritos, o trabalho de gravação audiovisual, das atividades de linguagem verbal oral, como realidade multiforme, nas aulas de Geografia, através de transcrições no corpo do texto, como partes da análise e no apêndice deste trabalho. Neste capítulo apresentamos ainda uma descrição dos planos das SDs aplicadas e que contextualizarão as atividades de linguagem verbal oral que são analisadas nesta pesquisa.

O capítulo 5, “Contribuição do gênero discursivo textual oral “debate regado” e “exposição oral” para a aprendizagem de geografia como pensamento crítico no Ensino Fundamental II” (proposta de capítulo – em elaboração ainda) têm como objetivo apresentar as categorias de análise elaboradas a partir do plano empírico e a escola com suas demandas no contexto da Modernidade.

Nos resultados parciais retomamos as problematizações que surgiram ao longo das discussões e análises realizadas nesta pesquisa pensando acerca do lugar, do valor e importância da *palavra falada* do aluno na aula de Geografia, prospectando assim, uma escola que cumpra com a sua função na formação das futuras gerações.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Com o objetivo de discutir a importância DA PALAVRA FALADA para o desenvolvimento de conceitos e a formação discursiva dos alunos do Ensino fundamental II nas aulas de Geografias recorreremos as contribuições de Vigotski e do Círculo de Bakhtin, nas quais identificamos aproximações e sobre as quais articulamos a construção teórico-metodológica de nossa pesquisa.

A expressão "Círculo de Bakhtin" diz respeito um conjunto de intelectuais, cientistas e artistas que, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais (BRAIT e CAMPOS, 2009, p.15), como Brandist afirma que:

(...) O que hoje, na ausência de uma expressão melhor, chamamos de Círculo de Bakhtin, é na verdade, apenas um ponto no qual diferentes pensadores se intersectavam e não é de modo algum certo que, para qualquer dos participantes, esse fosse o mais importante dos agrupamentos a que eles pertenciam. (...) (BRANDIST, 2012, p.8)

Logo, não temos apenas um teórico que se encarregou de produzir tantas ideias, mas um grupo multidisciplinar que interessados pelas mesmas questões produziram muitas reflexões e que de muitas formas nos chegam, ainda que por traduções equivocadas ou interpretações que elevam as ideias a patamares de importância distantes de suas aspirações reais. Brandist na apresentação de seu livro revela que o que encontrou através de suas pesquisas foram:

(...) práticas autorais diferentes e argumentos divergentes, apesar dos pontos de convergência óbvios e significativos, e me pareceu que tínhamos ali um grupo de estudiosos dialogando entre si. (...) Entretanto, não tinha uma real consciência dos vários grupos intelectuais aos quais pertenciam os diferentes membros do Círculo de Bakhtin nem de como toda a noção de haver um Círculo de "Bakhtin" era, na verdade, problemática. (BRANDIST, 2012, p.8)

A expressão "Círculo de Vigotski também foi empregada por Brandist, 2012, explicado em uma nota, referindo-se a Luria, A. N. Leontiev e ao próprio Vigotski,

conferindo assim a grupos de pesquisadores que tinham em seus trabalhos aspectos convergentes e divergentes do debate. O Círculo de Bakhtin ainda apresenta pontos de discussão acerca da autoria das obras originadas acerca do contexto do regime político que estavam submetidos, destacamos assim os seguintes membros: V. N. Voloshinov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1937), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937) (BRAIT e CAMPOS, 2009, p.17).

Ambos os Círculos tanto o de Bakhtin quanto o de Vigotski apresentam as vicissitudes de trabalhos em constante transformação a partir de reflexões, debates e pesquisas de seus membros e que até hoje são consideradas de grande valor para investigações acerca do valor da interação humana e da centralidade da fala para o pensamento discursivo.

De acordo com Brandist (2012):

(...) a evidência de fontes comuns, porém, é mais significativa do que geralmente se supõe, já que um exame sistemático da questão nos permite identificar os tijolos com os quais cada um dos edifícios teóricos foi construído e, com isso, julgar a contribuição particular de cada pensador. Contudo, Voloshinov e Vigotski compartilhavam algo mais que era importante: ambos desenvolveram suas ideias enquanto trabalhavam em projetos de pesquisa coletivos dentro de instituições que aderiram a um programa de pesquisa comum. (BRANDIST, 2012, p.93)

Esta sendo, outra característica importante dos Círculos de Bakhtin e de Vigotski em que ambos se mantinham ligados por um dos membros à Associação Russa de Institutos de Pesquisa Científica em Ciências Sociais. Ainda que Voloshinov trabalhasse em Leningrado e Vigotski em Moscou, ambos tinham que cumprir uma exigência de seus institutos: "um caráter tópico-científico, tanto do ponto de vista da teoria e metodologia da ciência quanto dos interesses da construção socialista" (BRANDIST, 2012, p.93) o que, de certa forma, se refletia na ligação dos trabalhos: psicologia e prática social e pesquisas empíricas sobre as patologias da fala, estratificação sociológica da linguagem e as formas de interação discursiva.

No contexto da Rússia, do Regime adotado a partir de Revolução de 1917, os participantes dos Círculos viveram momentos de tensão que precederam a Revolução, bem como o patrulhamento posterior a 1917, do Estado que se implantou, influenciando assim posicionamentos, declarações, deslocamentos, experiências, perseguições e exílios. Os participantes do Círculo de Bakhtin tinham dois desafios, como afirma Ribeiro (2006)

De um lado, pensar o marxismo com Marx e não com o Partido Comunista; de outro, discutir o modelo ocidental, positivista por excelência. Sua saída foi buscar apoio em uma erudição literária invejável e um conhecimento filosófico sofisticado. A erudição literária ofereceu-lhe um contacto privilegiado com a linguagem humana real e o conhecimento filosófico uma vacina eficaz contra as simplificações positivistas seja do marxismo oficial, seja da ciência que se fazia no Ocidente.⁶

Consideremos também as ideias do neokantismo, baseada na crença profunda da razão, defendida por Kant, com grande difusão na Rússia com a Revolução, e que influenciaram os caminhos percorridos tanto por Bakhtin e Voloshinov quanto por Vigotski, por isso, não é surpresa, como afirma Brandist, 2012, encontrar o trabalho de Paul Natorp, filósofo neokantiano da escola de Marburg, influenciando os pensamentos de ambos.

Entretanto, Vigotski avança em estudos e pesquisas a fim de analisar a influência da estrutura cultural no desenvolvimento da criança, como explica Brandist, (2012) "(...) em 1930, Vigotski buscou uma "noção de estrutura dialeticamente reconstruída" como a principal ferramenta para a investigação psicológica." p.98.

Neste aspecto, os trabalhos de Vigotski e Bakhtin diferem bastante, enquanto que para Bakhtin as estruturas emergentes da cultura são *sui generis*, para Vigotski elas são enraizadas na história natural e biológica do sujeito. (BRANDIST, 2012, p. 102) Logo podemos concluir que as bases teóricas dos dois Círculos foram as mesmas, mas as visões resultantes nem sempre coincidiram:

(...) Ambos os grupos buscavam uma teoria geral das estruturas emergentes em psicologia e cultura e, ao fazê-lo, recorreram a um círculo muito

⁶ Nesta versão eletrônica da Revista Brasileira de Literatura do artigo de Ribeiro, 2006, não foram identificados os números das páginas do texto.

semelhante de pensadores contemporâneos que sugeriam maneiras pelas quais determinados subdomínios poderiam ser repensados dessa maneira. Entretanto, os dois grupos de pensadores permaneceram marcados por seus pontos de partida filosóficos: enquanto Vigotski foi motivado por uma busca por unidade, de acordo com a qual os fenômenos culturais são coerentes com as estruturas físicas e biológicas, mesmo sendo qualitativamente diferente delas, o Círculo de Bakhtin foi marcado por uma necessidade neokantiana de dividir o mundo em domínios governados, de um lado, pela causalidade e, de outro, pela teleologia. (BRANDIST, 2012, p. 103)

Quanto aos estudos acerca da estruturação do pensamento e da elaboração do discurso pelo sujeito, há a influência em ambos os Círculos da interação comunicacional e, neste caso, por intermédio da palavra falada.

Bakhtin apresenta críticas para os estudos linguísticos que isolam as unidades da língua, como a oração e a palavra, como formas de análises estanques do contexto de interação comunicacional, pois estas se distanciam das intenções e objetivos dos falantes, isto é, seus enunciados, e perdem assim o sentido. Os enunciados (orais e escritos), segundo Bakhtin (2010) são o emprego da língua proferido pelos integrantes dos diferentes campos das atividades humanas.

Em Bakhtin, a palavra é uma unidade significativa da língua e que compõe cada enunciado contextualizado e empregado em diferentes gêneros de discurso, isto é, a palavra empregada se torna o sentido do que se deseja expressar, explicar, dizer, contrapor, responder ao interlocutor, através do conjunto dos nossos enunciados, segundo Bakhtin (2010)

Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado. O significado neutro da palavra referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão. p.291-292

Em vista da importância da palavra nas interações que são estabelecidas pelos participantes num processo dialógico constante de construção do discurso através de elos estabelecidos pelos próprios enunciados é que Bakhtin (2010) afirma que:

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos apenas em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado. p.293

Sendo assim, Bakhtin estabeleceu para as palavras a importância e o valor individual, no sentido de que os sujeitos que as empregam inserem seus desejos de acordo com a construção enunciativa e discursiva que pretendem comunicar. Outro ponto de vista é que os sujeitos, no processo comunicativo se apropriam de palavras que compõe os enunciados de outros sujeitos, estabelecendo assim, importantes elos de comunicação. Segundo Zandwais (2011)

Da mesma forma, podemos apontar também para o fato de que, no que tange ao ato de dizer, uma enunciação está sempre imersa em outras enunciações, como um processo reativo à palavra do outro que não pode ser apreendido como mera transmissão do dizer de outrem, dizer marcado, atestado na materialidade da língua, dizer contextualizado, linearizado, superficializado, identificável simplesmente por marcas estruturais, como faz a gramática ao opor as relações entre discursos citados e citantes, tratando-os como discursos direto e indireto. Ao contrário, as intersecções, os modos de articulação entre enunciações precisam ser tomados como relações ativas, ainda que nem sempre contextualizadas, por isso não transparentes, obrigando-nos, inelutavelmente, a interpretar. O dizer na “superfície” da língua trabalha porque conjuga em um mesmo enunciado múltiplas enunciações, vozes e “acentos” que estão dispersos em espaços e tempos distintos. p.10

Na vivência das práticas sociais, “nos modos de articulação entre enunciações”, como explica Zandwais (2011), em diferentes esferas de ação, os sujeitos elaboram seus enunciados em gêneros de discurso, assim chamados por Bakhtin, caracterizados por sua estabilidade, estilo e conteúdo temático.

Nas interações cotidianas utilizamos os gêneros primários e estes por sua vez são incorporados e reelaborados, em situações que assim exijam maior complexidade, em gêneros secundários.

A escola é uma das esferas de ação que pode elaborar experiências de aprendizagem cada vez mais complexas para que os alunos possam assim avançar para além dos gêneros primários, típicos do cotidiano, para os gêneros secundários, típicos de situações de maior complexidade.

As experiências escolares assumem assim, um caráter mais acadêmico, distanciando-se das experiências concretas do cotidiano próximo, como afirma Touraine (2011) que considera que “sempre é possível dar ao indivíduo uma base mais sólida do que experiência imediata dele mesmo”, p.121.

Consideramos que o desejo do sujeito em utilizar-se de determinadas e diferentes palavras para exprimir seus pensamentos são o produto de dois distintos desenvolvimentos: pensamento e palavra, como afirma Vigotski (2009) acerca das raízes genéticas: (...) surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem. p.395.

Vigotski, assim como Bakhtin, também critica os estudos que analisam os processos de desenvolvimento do pensamento e da palavra separadamente como explica a “concepção das relações entre pensamento e palavra que considera esses dois processos como dois elementos autônomos, independentes e isolados, cuja unificação externa faz surgir o pensamento verbalizado com todas as suas propriedades inerentes.”, p.396, limitando as possibilidades de explicação de processos, sobretudo a influências externas.

Sobre o método de análise, criticado por Vigotski (2009), para explicar as propriedades do pensamento discursivo que decompunham a análise do pensamento e da palavra para explicar a totalidade, pouco contribuíram para a compreensão e a relação desse

complexo processo. Diante deste contexto a unidade de análise escolhida por Vigotski (2009) foi a palavra:

Encontramos no *significado* da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. p. 398

Sendo assim, Vigotski encaminha suas pesquisas, pelo campo da Psicologia, seguindo a ideia, de como a fala⁷, um objeto biológico numa perspectiva histórico-cultural, pode colaborar com a estruturação do pensamento. Durante suas pesquisas considerou as contribuições de Piaget, escrevendo artigos, a fim de discutir os aspectos mais relevantes de vários processos cognitivos a partir do desenvolvimento biológico. Piaget (1978) afirma que:

(...) é sobre o aspecto espontâneo da inteligência que estudarei, sendo o único do qual falarei porque sou psicólogo e não educador; e também, porque do ponto de vista da ação do tempo, é precisamente esse desenvolvimento espontâneo que constitui a condição preliminar evidente e necessária para o desenvolvimento escolar, por exemplo. (PIAGET, 1978, p.212)

Ambos os psicólogos, se preocupam em explicar como se estrutura o pensamento, entretanto com perspectivas diferentes, enquanto Vigotski considera o efeito que as relações humanas podem provocar no organismo; Piaget não desconsidera a perspectiva cultural, mas focaliza os processos humanos de herança genética que cada indivíduo recebe desde sua concepção e por isso apresenta uma abordagem que se apoia no desenvolvimento naturalmente orgânico. Porém, os dois psicólogos, Piaget e Vigotski concordam que o desenvolvimento da fala e do pensamento, são dois processos distintos, como apresentam:

(...) É conveniente insistir sobre o fato de que as operações enquanto resultantes da interiorização das ações e de suas coordenações permanecem

⁷ Utilizamos a palavra “fala” seguindo as afirmações de Prestes (2010) quanto as traduções equivocadas do russo adotadas no Brasil como “linguagem” e que serão explicadas no decorrer do nosso texto.

por muito tempo relativamente independentes da linguagem. (PIAGET, 1978, p.267)

(...) O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra. (VIGOTSKI, 2009, p.396)

Quanto a importância da fala para o desenvolvimento da estruturação do pensamento Zoia Prestes apresenta o problema das traduções das obras do psicólogo russo para a língua portuguesa e os possíveis problemas causados na interpretação de suas ideias. Sendo assim, no capítulo de sua tese "Fala virou linguagem", referindo-se a livros de Vigotski, Prestes (2010) afirma que:

A defesa de que a palavra *retch* está muito mais relacionada à fala e não à linguagem pode ser feita baseando-se apenas em dicionários. Mas, ao aprofundarmos os estudos de suas obras, descobrimos que Vigotski refere-se à relação entre o pensamento e a fala, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita. Para Vigotski a fala e o pensamento são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em um certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando lugar à unidade pensamento e fala que é o pensamento verbal. (PRESTES, 2010, p. 176)

Para apoiar sua tese a autora recorre a definições de dicionários, tanto para a palavra fala, quanto para a palavra linguagem, sendo esta última que nos chegou, pelas traduções das obras de Vigotski no Brasil, e ainda analisa a opção de tradutores, da palavra fala, para a língua inglesa e espanhola, sendo esta a mais adequada para a análise que Vigotski faz em sua obra. Outro aporte para sua tese, Prestes, se apoia nas conclusões do próprio Vigotski sobre o desenvolvimento das palavras em cada língua, ou seja:

Ao falar da história do desenvolvimento das palavras em cada língua e da transferência do significado da palavra, Vigotski alerta que, por mais estranho que possa parecer, a palavra, no processo histórico de seu desenvolvimento, muda seu significado da mesma forma como ocorre na criança, quando a palavra pode coincidir com as palavras do adulto na referência a algum objeto, mas pode não coincidir em seu significado. (PRESTES, 2010, p. 177)

Nos apoiamos na tese de Prestes (2010), quando admite que Vigotski esteve preocupado em explicar como a fala enquanto processo, inicialmente sem vínculo com o pensamento, em determinado momento do desenvolvimento humano se une para formar um pensamento de tipo novo: o pensamento verbal, como afirma o próprio autor: "(...) A fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado." (VIGOTSKI, 2009, p. 131); sendo dois processos inicialmente independentes, mas que se apoiam e se conectam para se transformarem num complexo processo de significação das palavras, segundo Vigotski:

(...) O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento. p. 398

Inicialmente a criança necessita da palavra para que consiga se aproximar e estabelecer um elo de comunicação com um adulto. E a criança ao procurar ativamente assimilar o signo da palavra para se aproximar ao máximo de sua função simbólica real, e de um pensamento por conceitos, desenvolve seu próprio pensamento e a palavra, chamado por Vigotski (2009) de “pensamento discursivo” p.396, em uma complexa estruturação do pensamento.

Vigotski, em sua tese, afirma que é pelo mecanismo da fala, através da interação humana social, que o sujeito assimila todo o sistema cultural em que está inserido, aprendendo diferentes modos de pensar. Esta interação humana ocorre em diferentes espaços antes de chegar à escola, ou seja, os alunos chegam à escola com discursos próprios da esfera do cotidiano, na concepção de Bakhtin, discurso primário e para Vigotski, conceitos espontâneos, e para ambos os autores tanto os discursos primários, quanto os conceitos espontâneos são considerados processos de pensamento que são vinculados a processos mais complexos da vivência em nível social e cultural e psicológica, segundo Vigotski (2009):

(...) O novo e essencial que essa investigação introduz na teoria do pensamento e da linguagem é a descoberta de que os significados das palavras *se desenvolvem*. A descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a nossa descoberta principal, que permite, pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra, que servira de base as teorias anteriores do pensamento e da linguagem. p. 399

Para o desenvolvimento de formas de pensamento e de discurso mais complexos, o sujeito necessariamente precisa vivenciar diferentes experiências que oportunizem e exijam maior diversidade na socialização, elaboração e expressão de ideias, na resolução de problemas, etc.; através de aprendizagens que apoiem o desenvolvimento do processo de significação das palavras empregadas e organizadas em enunciados.

A escola tem papel fundamental na tarefa de oferecer, como afirma Bakhtin um convívio cultural mais complexo (BAKHTIN, 2010, p.263) e assim propor aos alunos novas formas de pensar o que nunca pensaram antes de serem colocados em um sistema cultural superior, proporcionado pelo conhecimento científico por excelência.

O estudo de Vigotski (2009) sobre a elaboração de conceitos científicos ocorre de maneira diversa dos conhecimentos espontâneos, confirmando a necessidade de aulas que levem os alunos a explorar os desafios investigativos próprios da ciência, não de um conhecimento fechado em suas próprias verdades, mas de um conhecimento complexo. Segundo Vigotski (2009, p. 263):

A relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos. Eles surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no processo de experiência pessoal da criança. As motivações internas, que levam a criança a formar conceitos científicos, também são inteiramente distintas daquelas que levam o pensamento infantil de conceitos espontâneos.

A perspectiva de aprendizagem de conhecimentos científicos a partir da prática social na escola, como esfera de ação, possibilita que os sujeitos vão tecendo juntos, através de suas relações, os significados das palavras em próprios enunciados como vínculos que ligam toda a experiência discursiva e suas estruturas de pensamento. Como afirma Marcuschi (2008, p.21):

Bakhtin como Vigotski, Mead e os etnometodólogos, por caminho e visões muito diversos entre si, retiram a reflexão sobre a língua do campo da estrutura para situá-la no campo do discurso em seu **contexto sociointerativo**. (...) Neste caso, o enunciado se torna a unidade concreta e real da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais.

O contexto sociointerativo apontado por Marcuschi como tendência em estudos de Linguística exige a noção de dialogismo, que nasce a partir de Bakhtin, pelo princípio que toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém, daí a noção de gênero como enunciado responsivo “relativamente estável” reafirmando a ideia de linguagem como atividade interativa. (MARCUSCHI, 2008, p.20)

As interfaces entre Bakhtin e Vigotski, no que diz respeito à formação de conceitos e do discurso pelas práticas sociais, ou como apontou Marcuchi, contextos sociointerativos, com foco na importância da *palavra falada* para os processos descritos, é parte fundamental do dialogismo em que discursos vão se construindo por gêneros, como explicam Schneuwly e Dolz:

Gêneros são instrumentos culturalmente forjados (...) são artefatos historicamente constituídos, frutos da experiência de várias gerações, necessários para agir eficazmente numa situação. Psicologicamente, um instrumento tem sempre duas dimensões: por um lado, ele é um artefato material ou simbólico que materializa, por sua forma, a finalidade a que serve, e, por outro, constitui um esquema de uso que contém a possibilidade de agir numa situação. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 115-116).

Justamente por termos à disposição os gêneros como instrumentos é que somos capazes de organizar nossos discursos de maneira cada vez mais complexa e quanto maior for o domínio de tais instrumentos maior será nossa liberdade na expressão do nosso discurso, sendo este ideal na formação de sujeitos discursivos na e pela escola, já que:

(...) de nossa perspectiva, o que constitui no mais alto nível o objeto do desenvolvimento de linguagem: saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 115-116)

O caminho teórico que percorremos apoia nossa investigação de considerar esquemas de análise que contemplem cada vez mais a atividade do aluno, com gêneros discursivos textuais

secundários e a aprendizagem de conceitos científicos, sendo a palavra falada parte importante na construção de formas de pensamentos mais complexos e de discurso que ultrapassem a massificação, o reprodutivismo e assim ampliem as possibilidades da formação de sujeitos nas aulas de Geografia, como se afirma nos PCNs (1998):

É fundamental, assim, que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos de estudos geográficos. A observação, descrição, analogia e síntese são procedimentos importantes e podem ser praticados para que os alunos possam aprender a explicar, compreender e representar os processos de construção dos diferentes tipos de paisagens, territórios e lugares. Isso não significa que os procedimentos tenham um fim em si mesmos: observar, descrever e comparar servem para construir noções, espacializar os fenômenos, levantar problemas e compreender as soluções propostas. Enfim, para conhecer e começar a operar os conhecimentos que a Geografia, como ciência, produz. (BRASIL, 1998, p.30)

Considerando as especificidades das pesquisas realizadas pelos Círculos de Bakhtin e de Vigotski destacamos a importância da construção do significado da palavra na elaboração discursiva dos sujeitos e de conceitos a partir das práticas enunciativas.

As críticas realizadas por Bakhtin e por Vigotski às opções metodológicas que segmentam os objetos de estudo, impedindo assim visões mais totalizantes das relações internas das realidades investigadas, expressam assim suas referências a partir de ideias mais complexas acerca dos problemas que se propuseram a investigar.

Esta totalidade pode ser observada, quando Bakhtin (2010), explica como o significado da palavra está presente no gênero discursivo, mas sem desconsiderar a relação com a elaboração discursiva própria do sujeito, em que afirma:

Essa expressividade típica (de gênero) pode ser vista como a “auréola estilística” da palavra, mas essa auréola não pertence à palavra da língua como tal, mas ao gênero em que dada a palavra costuma funcionar, é o eco da totalidade do gênero que ecoa nas palavras. A expressão de gênero da palavra – e a expressão do gênero da entonação – é impessoal como impessoais são os próprios gêneros do discurso (porque estes são uma forma típica das enunciações individuais mas não são próprias enunciações). Todavia, as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais. Bakhtin (2010, p.293)

Vigotski (2009,p.421) , por sua vez, ao criticar a visão reducionista da semântica, na linguística, explica sua visão do desenvolvimento da palavra como processo de estruturação interna do pensamento do sujeito, ao mesmo tempo que considera a relação da contribuição histórica e cultural ao processo: “o ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior, enquanto a compreensão pressupõe o movimento inverso do plano externo da linguagem para o plano interno.” O autor explicita assim, sua visão em que estabelece uma relação entre a linguagem interior, inscrito no pensamento e a linguagem exterior, materializado nas palavras.

A partir das contribuições de Vigotski e de Bakhtin acerca das relações entre o pensamento e a palavra para a elaboração de conceitos e de discursos é que a prática da oralidade nas aulas podem ser experiências fundamentais para o aprendizado a partir de gêneros discursivos textuais, em que os significados das palavras se constituem do ponto de vista psicológico, segundo Vigotski (2009, p.398.) “uma generalização ou conceito (...) Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento (...)”,

Os gêneros discursivos textuais, em especial, os orais, além do aspecto de contribuírem para a elaboração de formas superiores de pensamento, no que diz respeito ao significado das palavras, Marcuschi (1997, p.134) destaca que:

"(...) A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela sempre será a porta de nossa iniciação à racionalidade. A oralidade é também um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos."

Schneuwly e Dolz (2010, p.126) não dispensam a defesa do trabalho com gêneros discursivos textuais orais nas aulas, dada a importância da palavra falada na construção de conceitos e de discursos, como afirmam:

"(...) ao longo do Ensino Fundamental, o aprendiz poderia fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contexto que não lhe são ainda familiares. Para fazê-lo, numa perspectiva

didática de um procedimento sistemático de intervenções ao longo do ensino fundamental, é necessário *definir claramente as características do oral a ser ensinado*. É somente com essa condição que se pode promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou a literatura." (grifo dos autores)

Sabendo-se da existência de características peculiares aos gêneros orais é que muitas práticas de ensino se distanciam da organização de atividades que envolvam planejamento o oral nas aulas, além de considerarmos que:

Ficar pensando sobre o aspecto caótico do oral em si a partir do discurso organizado pela escrita é condenar-se a somente ver hesitações, titubeios, reformulações, retomadas ecoicas, balbucios, falsos inícios e falsas cadências, fáticos onipresentes, início de turnos abortados, quebras, interrupções, latidos, suspiros de todo tipo, em que a frase canônica Sujeito-Verbo-Objeto é um fenômeno singular e, portanto, notável e notado. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2010, p.132)

Ao considerarmos os aspectos da realidade escolar no que diz respeito a necessidade de um conhecimento teórico e metodológico mais profundo sobre os gêneros orais em diferentes disciplinas, não somente nas aulas de Língua Portuguesa; e do caos que parece implantado em atividades orais é que a presente investigação, a partir da categorização e análise de gravações de atividades orais contextualizadas em SD se propõe debater a importância da palavra falada para a formação de sujeitos e o ensino de Geografia.

2. O ESQUEMA DIDÁTICO: O GÊNERO DISCURSIVO ORAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Neste capítulo apresentamos o esquema didático em que as atividades de linguagem verbal oral de nossa pesquisa estiveram presentes, bem como as especificidades que a aplicação de tal esquema impõe à prática docente e ao ensino de Geografia; uma vez que a base teórica foi adaptada da proposta de aplicação de Sequências Didáticas (SD) elaboradas especialmente para o ensino da língua francesa, a partir de estudos e pesquisas que encontramos em Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, 2010.

As escolhas didáticas para ensinar determinados conteúdos de Geografia são inúmeras, mas muitas vezes recaem sobre o apoio e a ordem dos livros didáticos, que estão à disposição dos professores, os quais fazem parte de enormes gastos do governo federal com o Programa Nacional do Livro Didático, que juntamente com as editoras se beneficiam economicamente da adoção deste material pelas escolas.

Os livros didáticos se caracterizam como instrumentos frágeis no que diz respeito a formação dos alunos como sujeitos discursivos, principalmente por abordarem de modo reducionista e pasteurizado o ponto de vista acerca de um conhecimento, que acaba ficando engessado, como se estivesse pronto e não em constante pesquisa, característica fundamental das Ciências, e em especial nas Ciências humanas como afirma Morin (2012)

(...) tal cultura (a cultura humanista) tem como missão o encorajamento da aptidão a problematizar, a aptidão a contextualizar e, finalmente, a consciência e a vontade de afrontar o grande desafio da complexidade lançada pelo mundo e que será o desafio das novas gerações. p. 23

Ao desafio de ensinar a partir da complexidade, a Geografia por seu objeto de estudo é uma ciência que ao ser levada para a escola pode cumprir com a missão proposta por Morin

(2012) de problematizar e contextualizar a fim de compreender as relações que são estabelecidas com o espaço geográfico nas diferentes escalas, segundo George (1980):

E é necessário frisar bem que o ensino geográfico, então necessário, não é um ensino limitado, especialmente concebido para práticos das ciências da natureza ou de tal ciência econômica e social, mas o ensino geográfico por excelência, isto é, de toda a geografia, da geografia global e sintética analisada nos seus constituintes e apresentada finalmente em suas situações (...) O problema específico da Geografia é estudar, no interior de um espaço definido, todas as relações de causalidade, entre os fenômenos (...) p.28

Ainda que George (1980) destaque uma tendência de estudos regionais dos fenômenos geográficos, mantém aspectos importantes que compõe a especificidade do Ensino de Geografia e do espírito investigativo da ciência. Além dos desafios da alfabetização concebida como um processo complexo de decifrar o código e compreender os significados, é a organização do Ensino em Sequências Didáticas (SD) por gêneros discursivos textuais que nos oferece possibilidades de recobrir estas demandas: as especificidades da ciência geográfica, o processo de alfabetização entre outras.

De acordo com Dolz; Noverraz; Schneuwly (2010, p.82), "uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito".

A estrutura de base da SD proposta por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2010) é representada pelo esquema elaborado por estes autores e que apresentamos a seguir:

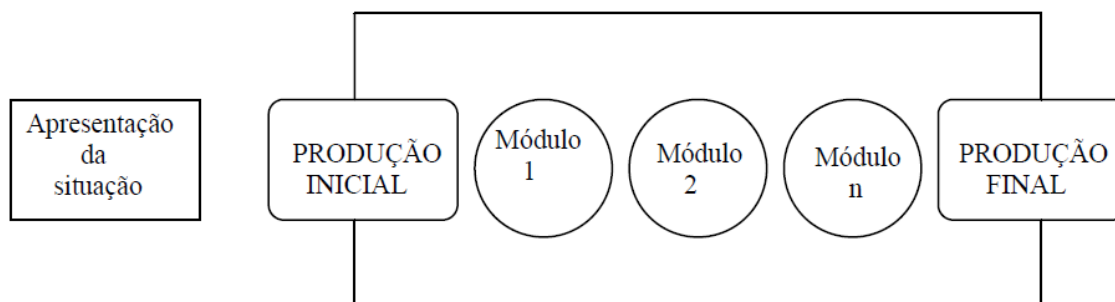


Figura 2 - Esquema da estrutura base de Sequência Didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2010, p.83

De acordo com os autores Dolz; Noverraz; Schneuwly (2010) a SD é dividida em quatro partes, sendo a primeira a apresentação da situação aos alunos, ou seja, uma questão ou problematização a ser estudada e respondida através de um gênero textual. Esta situação inicial percorre e justifica todo o esforço intelectual planejado pelo professor na SD e que será percorrido juntamente com os alunos dentro de um projeto comunicativo.

A segunda parte é a elaboração inicial de um gênero textual definido, a partir da situação apresentada, esta por sua vez, indica ao professor as necessidades da turma quanto ao aprendizado do gênero bem como as capacidades linguísticas envolvidas.

A seguir, a terceira parte é composta por atividades organizadas em módulos a fim de ensinar as características estáveis do gênero estudado, as capacidades linguísticas necessárias para que os alunos escrevam melhor, bem como os conteúdos necessários para a discussão a ser desenvolvida pelos alunos através do gênero textual.

Por fim, a quarta parte, em que os alunos reelaboram gênero textual, respondem novamente a questão apresentada no início da aplicação da SD.

Para compreender e aplicar a concepção dos autores e os conceitos fundamentais do esquema de sequência didática e do paradigma que as orientam bem como "as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino pela sequência didática." (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 43), se faz necessários adaptações sem perder de vista o ensino da Geografia,.

A partir das análises realizadas sobre SD segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2010) apresentamos o esquema a seguir produzido pelo grupo de pesquisadores do Círculo de Pesquisas e Estudos:

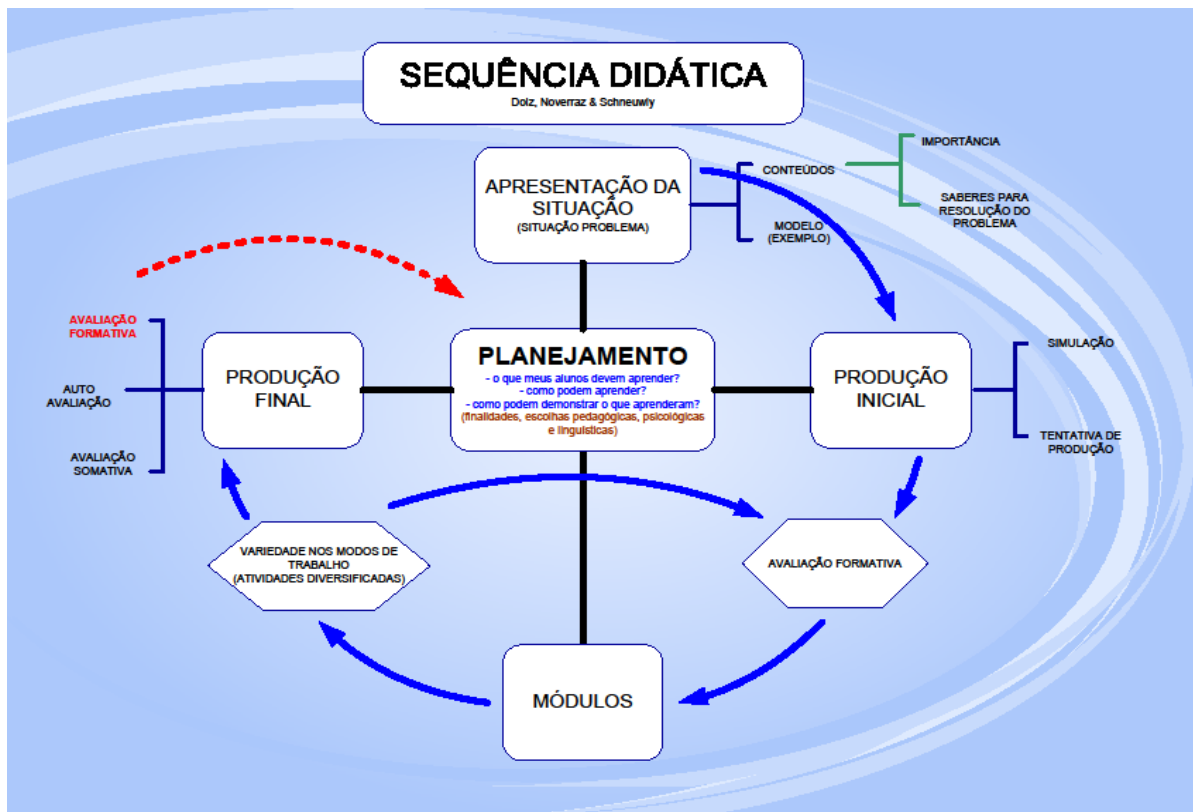


Figura 3 – Sequência Didática por Gênero discursivo textual, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2010. - Fonte: Elaborado colaborativamente por Ketlin Elisa Thomé Wenceslau Fiocco, Nabor Francisco da Silva Junior e Elisabete Montagner.

O esquema apresentado (Figura 3) seguiu o modelo dos autores já indicados, porém acrescido de algumas informações e adaptações iniciais para o Ensino de Geografia, refletindo assim algumas mudanças em nossa prática docente.

Como toda proposta de Ensino iniciamos pelo planejamento da SD, levando em consideração, a finalidade de todo o trabalho de ensino, através da definição das escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas; e para isto são norteadoras as questões propostas no esquema do planejamento:

- O que os meus alunos devem aprender?
- Como podem aprender?
- Como podem demonstrar o que aprenderam?

2.1 - "O que os meus alunos devem aprender?"

Para a questão inicial do planejamento consideramos os conteúdos próprios da ciência geográfica que devem ser ensinados na escola a partir do currículo adotado, entretanto a escolha é de responsabilidade dos professores que utilizando diferentes critérios assim o realizam.

A herança positivista que caracteriza a organização do conhecimento em diferentes disciplinas para a aprendizagem na escola apresenta consequências como um ensino baseado em conteúdos abordados de modo fragmental e descontextualizado, dificultando a formação de uma visão mais complexa da realidade no processo da formação de crianças e jovens alunos da educação básica perpetuando assim, a reprodução dos mesmos conteúdos.

Outra reflexão que articulamos neste trabalho foi o estudo do sistema teórico e filosófico acerca do pensamento complexo a partir da obra "Os sete saberes necessários a educação do futuro" proposto por Edgar Morin (2011) escrito a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1999; e que experimentalmente se tornou um apoio metodológico e criterioso para a escolha dos conteúdos no plano de nossa SD e a ser aprendido pelos alunos, que segundo Morin (2007, p.15):

Meu propósito aqui não é enumerar os “mandamentos” do pensamento complexo que tentei apresentar. É sensibilizar para as enormes carências de nosso pensamento, e compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes. É tomar consciência da patologia contemporânea do pensamento. (...) A patologia moderna da mente está na hipersimplificação que não deixa ver a complexidade do real. A patologia da ideia está no idealismo, onde a ideia oculta a realidade que ela tem por missão traduzir e assumir como a única real. A doença da teoria está no doutrinário e no dogmatismo, que fecham a teoria nela mesma e a enrijecem. A patologia da razão é a racionalização que encerra o real num sistema de ideias coerente, mas parcial e unilateral, e que não sabe que uma parte do real é irracionalizável, nem que a racionalidade tem por missão dialogar com o irracionalizável.

As patologias do pensamento contemporâneo nos desafiam a buscar saídas pelas escolhas dos conteúdos a serem ensinados na aula de Geografia e nos abre a outras necessidades como afirma Claval (2013, p.145) “(...) para conservar o seu valor pedagógico no contexto atual, o ensino da Geografia deve insistir mais ainda sobre o seu conteúdo metadisciplinar e sobre a sua contribuição para o conjunto das Ciências Sociais”.

Os conteúdos metadisciplinares da Geografia assumem nos "Sete saberes necessários a educação do futuro" (MORIN, 2011) um caráter desafiador no sentido de uma educação mais projetiva em que se busca vencer as *cegueiras do próprio conhecimento*⁸.

Na escolha de determinados conteúdos para ensinar é necessário considerar que há vários aspectos deste mesmo conteúdo que não dominamos e desconhecemos, é a consciência das limitações já impostas pelas nossas próprias *cegueiras* e que nos levam ao *erro e a ilusão*.

Neste processo as pesquisas por novas possibilidades de conteúdos, tanto do professor, quanto dos alunos, numa cumplicidade com o conhecimento científico, podem colaborar para pensamentos mais complexos frente as realidades e suas múltiplas perspectivas.

Podemos nos questionar acerca quanto aos conteúdos a serem ensinados como contra-argumentos, outros pontos de vista, outras maneiras de conceber o mesmo conhecimento e que podem contribuir para, segundo Morin (2011, p.29), interrogar sobre nossas possibilidades de conhecer.

Podemos nos questionar também acerca dos conteúdos que são comumente ensinados nas escolas, os quais são cada vez mais divididos e compartimentados, sendo um desafio torná-los *pertinentes*⁹ frente as demandas e problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2011)

A escolha de conteúdos de Geografia pelo princípio do conhecimento pertinente pode colaborar para colocar em evidência o contexto, o global, o multidimensional e o complexo que

⁸ Saber I – As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão (MORIN, 2011, p.19)

⁹ Saber II – Os princípios do conhecimento pertinente (MORIN, 2011, p.33)

são aspectos de um pensamento mais aberto necessário para a construção dos significados e de representação de mundo de indivíduos na educação básica.

O critério do saber *ensinar a condição humana*¹⁰ possibilita pensar a questão de conteúdos que favoreçam aprender a diversidade e a pluralidade cultural que como o próprio Edgar Morin, 2012 afirma:

(...) à finalidade do ensino, que é ajudar o aluno a se reconhecer em sua própria humanidade, situando-a no mundo e assumindo-a. Tudo isso deve contribuir à formação da consciência humanista e ética de pertencer à humanidade, que deve ser completada pela consciência do caráter de matriz que tem a Terra para a vida e, por sua vez, daquele que tem a vida para a humanidade. (MORIN, 2012, p. 19 e 20)

O desafio de contemplar este saber no ensino de Geografia é ampliar o olhar para os fenômenos comuns e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. (MORIN, 2011)

Para *ensinar a identidade terrena*¹¹ Morin nos leva a identificar as dificuldades de compreender nossa identidade e consciência terrena:

O que agrava a dificuldade de conhecer nosso mundo é o modo de pensar, que atrofiou em nós, em vez de desenvolver, a aptidão de contextualizar e de globalizar, uma vez que a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todo-partes (...). Na era das telecomunicações, da informação, da internet, estamos submersos na complexidade do mundo – a incontáveis informações sobre o mundo sufocam nossas possibilidades de inteligibilidade. (MORIN, 2011, p.55-56)

Também encontramos em Ronca e Terzi (1996, p.94) a perspectiva de considerar a natureza humana como parte de uma lógica que precisa ser questionada por uma noção mais rica e complexa de desenvolvimento que abarque as necessidades de todos os seres humanos quando afirmam que

O Mundo, a História, a Existência, o Homem, na sua dimensão cósmica tornam-se obrigatórios “pano de fundo” da aula operatória. A Física, a Geografia, a Matemática e todas as outras Ciências presentes em sala de aula com o objetivo de discuti-lo. Tanto a como-visão como a dimensão particular do cotidiano, emoldurados pelo conteúdo das Ciências, fundem-se em temas e exemplos, cuja principal tarefa é o movimento de análise

¹⁰ Saber III – Ensinar a condição Humana (MORIN, 2011, p.43)

¹¹ Saber IV – Ensinar a identidade terrena (MORIN, 2011, p.55)

crítica dos acontecimentos ocorridos ou que ocorrem no país, na cidade ou na própria comunidade.

Os conteúdos de Geografia podem ensinar também os alunos a *enfrentarem as incertezas*¹², o que significa que precisamos aprender a lidar com as implicações das mudanças e dos valores ambivalentes (MORIN, 2011, p.73) causando assim, um desconforto, mas ao mesmo tempo um desafio, que transforme o ensino numa verdadeira aventura pelo conhecimento, com novas descobertas, imprevisibilidades e possibilidades de pensamento.

Nossas escolhas acerca dos conteúdos de Geografia devem ensinar aos alunos a *compreensão*¹³ entre as pessoas, como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade, como apresenta Morin (2011), além da busca constante das causas das incompreensões que podem nos levar a superação das situações que concorrem contrariamente a este saber.

Assim, a Geografia tem tanto a refletir sobre as incompreensões que ocorrem no mundo pelas nações e povos em disputas pelo poder que ao do ponto de vista da espacialização destes fatos é possível verificar o quanto é comum esta incompreensão traduzida em guerras, conflitos, ataques. Não podemos abrir mão do desenvolvimento de conteúdos que garantam o saber da compreensão humana, a fim de garantir a “(...) reforma planetária das mentalidades (...) como tarefa da educação do futuro.” (MORIN, 2011, p.91)

A *ética do gênero humano*¹⁴ como saber e critério também para a escolha de conteúdos abrange certos aspectos que não podemos deixar de considerar.

Ao compreendermos o indivíduo enquanto espécie e ao mesmo tempo como participante da sociedade, amplia-se a possibilidade de outras escolhas de conteúdos para se trabalhar a questão da “humanização da humanidade”; efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida; alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar no outro,

¹² Saber V – Enfrentar as incertezas (MORIN, 2011, p.69)

¹³ Saber VI – Ensinar a compreensão (MORIN, 2011, p. 81)

¹⁴ Saber VII – A ética do gênero humano (MORIN, 2012, P.93)

ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo; desenvolver a ética da compreensão; e ensinar a ética do gênero humano.

Estes aspectos apontados por Morin (2011) retendem resumir a “missão antropológica do milênio” para a educação englobando assim os demais saberes e a dimensão da democracia que podem garantir aos indivíduos a expressão de seus direitos e desejos, bem como suas responsabilidades enquanto cidadão responsável também pelo bem comum.

Sendo assim as responsabilidades na escolha dos conteúdos de Geografia a serem ensinados na escola e pela escola ganham uma dimensão filosófica e que podem fundamentar nossas respostas frente a primeira questão, o que os meus alunos devem aprender, que o esquema didático de planejamento das SD nos apresenta.

2.2 - "Como os alunos podem aprender?"

Retomando a segunda questão, "**como os alunos podem aprender?**", o esquema de SD, está organizado em módulos, ou seja, um problema inicial é decomposto em partes para abordar, um a um seus diversos elementos; e, considerando Dolz e Schneuwly (2010), o processo geral da sequência vai do complexo ao simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero; ao fim, o movimento leva novamente ao complexo: produção final (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p.88) como apresentados nos esquemas das figuras 2 e 3, páginas 49 e 50 respectivamente.

Nas SD de Geografia por gêneros discursivos textuais a modulação das atividades tem o sentido de progressividade previsto por Dolz e Schneuwly (2010). Os autores enfrentam o desafio de “organizar” a progressividade do ensino da língua francesa com base em um agrupamento dos gêneros, levando em conta os diferentes níveis de operação da linguagem, afirmando que é uma proposta provisória de um currículo aberto e negociado (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p.55).

No Ensino de Geografia, no Brasil temos os PCNs (1998) que apresentam os conteúdos organizados em:

(...) um conjunto de eixos temáticos que sirvam como parâmetros norteadores, nos quais os professores poderão encontrar algumas diretrizes que lhes permitam a seleção e a organização de conteúdos para escolha flexível daqueles que possam compor seus próprios programas de curso, de acordo com seus interesses e objetivos pedagógicos no ensino fundamental. p.37

Para o ensino de Geografia, há de se considerar os conteúdos que se pretende ensinar anteriormente, ou seja, no planejamento prevendo a progressividade que se pode obter a partir de parâmetros encontrados nos próprios textos iniciais dos alunos.

Sendo assim, os primeiros gêneros textuais elaborados pelos alunos a partir da apresentação da situação problema têm como objetivo o levantamento de informações e aspectos que se apresentam como maior tendência nos discursos dos alunos, caracterizando, como afirma Vigotski (2009) os conhecimentos espontâneos.

Mas se queremos que os alunos aprendam os conceitos próprios da ciência geográfica, segundo Vigotski (2009, p. 252) “os conceitos científicos não se desenvolvem exatamente como os espontâneos, que o curso do seu desenvolvimento não se repete nas vias de desenvolvimento dos conceitos espontâneos”, os módulos planejados da SD precisam necessariamente contemplar claramente os conceitos que se pretende que os alunos aprendam.

Vigotski (2009, p. 394) ao final do seu “Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância” aponta que:

(...) o ponto central, o eixo básico e a ideia condutora de todo o nosso trabalho: no momento da assimilação da nova palavra, o processo de desenvolvimento do conceito correspondente não só não se conclui como está apenas começando. Quando está começando a ser apreendida, a nova palavra não está no fim, mas no início do seu desenvolvimento. Nesse período ela é sempre uma palavra imatura. O gradual desenvolvimento interno do seu significado redonda também no amadurecimento da própria palavra. Aqui como em toda parte, o desenvolvimento do aspecto semântico é o processo básico e decisivo do desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança.

Vigotski, desse modo, aponta para nossa pesquisa a importância da *palavra* também para o aprendizado de conceitos científicos, sendo elas amparam a construção das explicações dos alunos nas diferentes atividades propostas em cada módulo da SD. Sem as palavras seríamos órfãos de conceitos que organizam o conhecimento, sendo ele espontâneo, ou seja, ligado diretamente com o imediato vivido; ou científico, de maior complexidade, ligado a construção, investigação e método das próprias ciências.

O planejamento da própria SD e todo processo que será aplicado ao Ensino de Geografia devem garantir a progressividade, complexidade e sequenciação no encadeamento e aprendizado das palavras para a construção do conhecimento.

Sobre as palavras na construção do discurso, Bakhtin (2010, p.294) afirma que:

(...) pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertence a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheias de ecos de outros enunciados; e por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce do ponto do contato da palavra com a realidade concreta nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual(...).

Tanto Vigotski, como Bakhtin colocam à luz da elaboração dos discursos e do desenvolvimento a importância da palavra e do processo do significado pelo sujeito, mas na interação humana. Os alunos podem aprender novos conceitos com foco no processo de construção individual dos significados das palavras através das experiências organizadas de atividades que privilegiem este objetivo.

2.3 - "Como os alunos podem demonstrar o que aprenderam?"

Por fim a terceira e última questão **"Como os alunos podem demonstrar o que aprenderam?"** nos desafia para o trabalho com gêneros discursivos textuais, sendo este o objeto de ensino das SD propostas por DOLZ e SCHNEUWLY, 2010.

Podemos compreender os gêneros discursivos textuais, a partir da regularidade em que organizamos nossa fala em textos de acordo com os diversos campos das atividades humanas, como explicam Dolz e Schneuwly (2010, p.83):

Quando nos comunicamos, adaptamos-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos de e reconhecidos por todos e que por isso mesmo, facilitam a comunicação (...)

O esquema da Figura 6 foi elaborado a partir das contribuições do Círculo de Bakhtin (2010) acerca dos gêneros de discurso e que se complementam com os gêneros de textos explicitados anteriormente por Dolz e Schneuwly (2010).

Segundo Bakhtin (2010) os gêneros de discurso são organizados a partir das diversas esferas de ação humana, sendo a escola uma delas, em que o uso da linguagem se faz necessária à comunicação, esta por sua vez, sendo multiforme, pode se apresentar nas modalidades oral e escrita, por intermédio de enunciados, de acordo com as finalidades e condições específicas do contexto de produção.

As pessoas elaboram seus enunciados que apresentam estilos, conteúdos temáticos e construção composicional determinados pelas especificidades do campo da comunicação que se encontra relativamente estável, ou seja, as características básicas se repetem, determinando assim o gênero de discurso a que pertence.



Figura 4 – Gêneros de discurso, segundo Bakhtin (2010) - Fonte: Elaboração Ketlin Elisa Thomé Wenceslau Fiocco

Ao olhar atento do professor, os alunos demonstram durante todo o processo o que e como estão aprendendo, seja por suas perguntas, por seus registros, por suas condutas e também quando elaboram os gêneros discursivos textuais, tanto os orais, como os escritos.

A materialidade dos gêneros discursivos textuais permite ao aluno expressar, ampliar e organizar o pensamento verbal e o próprio aprendizado do gênero, segundo Bakhtin (2010):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma realizamos de modo mais bem acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2010, p.285).

Efetivamente para que o processo de ensino por SD, desenvolvido a partir de uma questão inicial, organizado em módulos pautados na progressividade dos conteúdos e conceitos da ciência geográfica, se faz fundamental pensar nas escolhas das referências discursivas textuais que serão levadas para as aulas, ou seja, a escolha dos textos que os alunos irão ler durante o processo.

A escolha criteriosa de textos, por sua vez, repletos de discursos possibilita aos alunos conhecerem diferentes pontos de vista acerca do mesmo assunto contribuindo assim, para a formação discursiva dos alunos. Dessa forma, haverá além dos discursos do professor, dos autores do livro didático, outros autores, cientistas, pesquisadores, que são outras vozes que também vão colaborar efetivamente para a formação discursiva dos alunos.

Sobre a escolha dos gêneros discursivos textuais os autores Dolz e Schneuwly (2010, p83), abordam outra questão:

"(...) O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (...). As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente nomináveis."

Dessa forma podemos agregar mais um critério à escolha dos gêneros que serão trabalhados com os alunos durante a SD, os gêneros que os alunos ainda não dominam, tendo a escola, neste caso, grande responsabilidade na ampliação de suas funções intelectuais com o trabalho com gêneros desconhecidos pelos alunos. No nosso caso, a escolha recai nos gêneros discursivos acadêmicos de maior complexidade e desconhecimento por parte dos alunos.

O aspecto da avaliação formativa, que de acordo com o esquema da Figura 4, página 50, percorre todo o processo de aplicação da SD e que deve, segundo Dolz e Schneuwly

(2010) , conduzir a tomadas de decisões entre o planejamento inicial e as novas situações apresentadas pelos alunos, seja através da situação comunicacional que desejamos que os alunos dominem, e ou através do discurso que se constrói mediados pelo conhecimento científico.

Consideramos ainda a questão da avaliação formativa segundo Dolz e Schneuwly, (2010, p.88)

(...) momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino.

O trabalho docente com SD por gêneros discursivos textuais como proposto por Dolz e Schneuwly (2010), possibilita ao professor uma real intervenção e mediação das funções intelectuais, por intermédio dos próprios textos dos alunos, colocando em prática a avaliação formativa proposta pelos autores, em uma perspectiva não de resultados, mas de reais intervenções durante o processo de ensino e aprendizagem.

3. A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS – *ainda em elaboração...*

Edgar Morin (2002) traz em sua obra um anexo denominado “A noção de sujeito”, que pretendemos examinar neste capítulo em que também trataremos a concepção de Alain Touraine do sociólogo Alain Touraine (2011).

Com a provocação, “que sujeito é este que concebemos que formamos nas nossas aulas e, sobretudo porque é necessário refletir sobre a concepção de sujeito com a qual trabalhamos”?

Para se chegar a uma resposta razoável é preciso, em primeiro lugar segundo Morin (2002), uma concepção complexa de sujeito o que significa “reconhecer que, potencialmente, todo sujeito é não apenas ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão. (...)” (MORIN, 2002, p.127).

Observamos uma tendência massificadora dos discursos e atividades docentes em relação aos alunos que estão na Escola Básica, distante ‘da capacidade de todo sujeito de cognição, escolha e decisão que aqui estudamos.

Esta tendência reflete uma concepção de sujeito que está na base de muitas das decisões didáticas e pedagógicas tomadas no planejamento e durante as aulas em nome de uma acomodação, passividade e alienação confortante frente aos desafios que ocorrem no dia a dia da sala de aula. Em geral, enquanto professores, referimos-nos a grupo de alunos e as classes como um todo, e assim rotulamos e demarcamos como se todos fossem de determinado tipo de indivíduos.

A escola também é pensada por seus diretores, coordenadores e supervisores, numa perspectiva generalizante. E numa esfera maior ainda são pensadas políticas públicas

educacionais que leva em conta, ao tomar decisões, escolas sem rosto, sem identidade, sem contexto; um projeto de educação para um país inteiro, sem sujeitos.

Os determinismos e a massificação são encobertos por discursos de democratização, pela ampliação da oferta de acesso à Escola pública e de qualidade que está nos levando para uma situação muito crítica quanto à formação de indivíduos e não de sujeitos.

Nossos alunos, ao serem tratados como números, massa, contingente, demanda, clientela, estão saindo da escola menos propensos a aprenderem do que quando entraram, no sentido de que não temos conseguido expandir seus interesses mais puros por aprender e descobrir o funcionamento do mundo em que vivem e assim a possibilidade de se tornarem sujeitos.

Esse tipo de pensamento, ainda que relatados por fatos superficiais, não corresponde mais a realidade que se instala frente aos acontecimentos e assim não respondem aos desafios contemporâneos, que segundo Touraine (2011) nos leva a refletir sobre um novo paradigma, sobretudo porque os problemas culturais adquiriram tal importância que o pensamento social deve organizar-se ao redor deles.

A massificação a que nos referimos em nossas escolas reflete a atual situação social que tem valorizado “comportamentos individuais” (JAPIASSU, 2012) que deve ser encarada de maneira crítica e objetiva pelas ciências humanas, em especial, e em defesa da Geografia nos currículos escolares.

Em relação a estes comportamentos individuais o autor faz uma breve descrição do que podemos constatar em nossas práticas:

A diversificação dos estilos de vida e a aceleração das necessidades de satisfação conduziram o homem moderno a um avançado estado de narcisismo que se traduz por diversos fenômenos: indiferença, deserção do campo social, tratamento humorístico dos fatos, pacificação das relações ordinárias e ascensão da violência. Toda convicção é substituída pela necessidade de agradar ou por uma disfarçada ironia. (JAPIASSU, 2012, p. 101)

Em relação a esta realidade que identificamos, sem dúvida induzidas também por decisões econômicas liberais de mercado, não tem nos levado senão a um modo de encarar os desafios educacionais contemporâneos senão ilusoriamente, fazendo-nos acreditar em felicidades e liberdades artificiais, passageiras e provisórias e que distanciam os seres humanos de suas capacidades e escolhas reais.

Morin (2002) propõe uma concepção de sujeito, partindo não da afetividade, não do sentimento, mas de uma base bio-lógica, no sentido da lógica própria do ser vivo (Varela, 2007) passando pela relação que os indivíduos possuem com o meio em que vivem a fim de encontrar elementos para a sobrevivência enquanto, simultaneamente, organismo e ser cultural: ser humano.

Sendo assim Morin (2011, p.93) afirma que “qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (...)”.

O autor afirma que reconhece que não existe uma autonomia totalmente livre do ser humano, mas enquanto ser social e cultural necessita desenvolver uma dependência original em relação à cultura, à língua e a um saber (MORIN, 2002, p.118).

Identificamos que existe uma relação entre esta ideia de dependência original de Morin e a concepção de sujeito de Touraine (2011) quando afirma que:

O sujeito se forma na vontade de escapar às forças, às regras, aos poderes que nos impedem de sermos nós mesmos, que procuram reduzir-nos ao estado de componente de seu sistema e de seu controle sobre a atividade, as intenções e as interações de todos. Essas lutas contra o que nos rouba o sentido de nossa existência são sempre lutas desiguais contra um poder, contra uma ordem. Não há um sujeito senão rebelde, dividido entre raiva e esperança. (TOURAINÉ, 2011, p. 119)

É na escola, no espírito de tantos adolescentes e jovens em suas buscas identitárias que podemos encontrar campo propício para o desenvolvimento de um novo paradigma ao

começar pela concepção de sujeito que não deve ser descolada da dimensão cognitiva, como afirma Morin:

(...) é preciso pensar que toda organização biológica necessita de uma dimensão cognitiva. (...) Da mesma maneira, o ser vivo (...) retira informações de seu meio ambiente e exerce uma atividade cognitiva inseparável de sua prática de ser vivo. Ou seja, a dimensão cognitiva é indispensável à vida. (MORIN, 2002, p. 119)

Remetemos-nos a necessidade do professor pensar e refletir sobre si mesmo e sobre seus alunos enquanto sujeitos. A ideia de sujeito como indivíduo biológico possibilita buscar uma compreensão maior sobre todo o processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas e mesmo para os aprendizados que vão ocorrendo nos anos de escolarização, tendo-se a escola como espaço do conhecimento. Como afirma Piaget (1976) a qualidade do que é inato consiste essencialmente nas possibilidades de funcionamento e não hereditariedade de estruturas organizadas de antemão.

Dessa forma a escola e, especialmente as aulas, se apresentam como possibilidade de funcionamento e estruturação do pensamento e da dimensão cognitiva indispensável à formação de sujeitos conscientes que podem cada vez mais criar dependências criativas com a cultura em que estão inseridos.

Com esta possibilidade de funcionamento e estruturação do pensamento é preciso olhar para os alunos da educação básica e enxergar todo o potencial e seus “sinais de propensão para mudança” (Feuerstein, in Gomes, 2002, p.14).

Somente a constatação e identificação da modificabilidade humana é que pode levar a cabo a formação de sujeitos na e pela escola. “A teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) é baseada em um sistema de crenças originado da necessidade vital de ver aquelas crianças desenvolvendo-se, apesar de todas as dificuldades e contra todos os prognósticos.” (Feuerstein, *apud* Gomes, 2002, p.14).

Feuerstein, autor da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) afirma que só tornou plausível sua teoria a partir de três pressupostos que vamos explicitar por acreditar que a concepção de sujeito na escola deva levar em consideração a ontogenia biológica e a ontogenia sociocultural dos seres humanos.

A ontogenia biológica diz respeito em “perceber o ser humano como uma comunidade de células interagindo agitadamente entre si e com o ambiente” (Feuerstein *apud* Gomes, 2002, p. 15).

A ontogenia sociocultural diz respeito “pela estrutura moral e comunicacional do ser humano. É essa parte do desenvolvimento que dá ao organismo a verdadeira natureza de entidade humana.” (Feuerstein *apud* Gomes, 2002, p. 15).

Considerando apenas estas duas ontogenias, nossas escolas poderiam ser transformadas pela consciência dos sujeitos e pela concepção política, apoiando-se na ontogenia biológica para uma visão do indivíduo e na segunda concepção na ontogenia sociocultural, de maneira articulada, na interação cultural, ambas colaborando para a formação de sujeitos.

Acontece que as ontogenias biológica e sociocultural estão em permanente “interação estressante, contínua e altamente conflituosa” (Feuerstein *apud* Gomes, 2002, p. 15) de tal modo que esta interação pode ser explicada da seguinte maneira:

A entidade biológica certamente impõe limites e os traz à tona, ao mesmo tempo em que a ontogenia sociocultural luta por libertar o ser humano desses limites, modificando e criando novos rumos de vida, apesar da imposição, mas contra tal imposição da realidade biológica, neurológica e cromossômica.

Por fim, a concepção complexa de sujeito que aqui apresentamos e se fundamenta em diferentes sistemas teóricos que se dedicam a explicar o desenvolvimento humano, não estão interessadas apenas nos aspectos puramente técnicos de formação de mão de obra dos seres humanos.

Compreendemos assim que a formação dos alunos passa pelo apoio ao desenvolvimento de suas estruturas intelectuais e pela necessidade de tomada de consciência de que sua formação deve considerá-los enquanto sujeitos de tipo novo.

Por isso diante da complexidade da concepção de sujeito é que estudamos a possibilidade de o professor adotar o sistema que considera estas concepções, compreendendo seu papel como mediador importantíssimo e fundamental das relações entre estas duas ontogenias no processo de formação de seus alunos como sujeitos de tipo novo.

Mas o que e como mediar os alunos, sujeitos em formação?

Durante muito tempo pensamos em diferentes caminhos metodológicos para a formação de sujeitos, porém sem êxito ou com poucas conquistas no sentido quantitativo. Durante um ano letivo nas aulas de Geografia seguimos nosso trabalho docente, mas sem desistirmos de encontrar o caminho teórico-metodológico para que todos os alunos possam tornar-se sujeitos.

E a questão que permanece é como garantir a formação de sujeitos na escola, como colocar em prática a concepção de sujeito autor, capaz de cognição/escolha/decisão? Um sujeito que obrigatoriamente para sua sobrevivência estabeleça vínculos com a sociedade e sua cultura?

Enquanto sujeitos, produzimos discursos que dão forma a enunciados que podem revelar nossa forma de pensar, de compreender o mundo em que vivemos e como ele está organizado.

Sendo a escola um espaço para aprender a pensar, sobretudo com enfoque no pensamento científico, se faz necessário compreender o que e como os alunos estão construindo seus próprios enunciados e, por conseguinte seus discursos, mesmo diante da realidade de muitas escolas no que diz respeito aos relatos de indisciplina, violência, analfabetismo e desinteresse.

É preciso fazer uma breve distinção no que diz respeito aos gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) segundo os trabalhos do Círculo de Bakhtin (2010, p.263). Os gêneros discursivos primários (simples) possuem estreita ligação com o imediato da vida concreta, já os gêneros discursivos secundários (complexos) "surgem das condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) (...)" (Bakhtin, 2010, p.263).

Sendo assim, é possível pensarmos que os alunos chegam à escola munidos de conhecimentos espontâneos, de acordo com Vigotski e, discursos primários, segundo Bakhtin, ambos elaborados no cotidiano das relações em que estão inseridos, e cabe à escola, como papel e função, oportunizar concretamente a possibilidade desses mesmos discursos primários (simples) serem incorporados e reelaborados em discursos secundários (complexos) (BAKHTIN (2010, p.263).

Partindo desta possibilidade, a escola e, principalmente, o professor retoma a centralidade de seu papel na sociedade que é a formação de sujeitos, capazes de comunicar suas ideias e formas de pensar de maneira mais competente, real e consciente das forças que nos impedem de sermos nós mesmos, conforme já vimos em Touraine (2011).

Sujeitos dialogam todo o tempo considerando outros enunciados, ou seja, os outros sujeitos discursivos, segundo Bakhtin (2010)

Observamos essa alternância dos sujeitos do discurso de modo mais simples e evidente no diálogo real, em que se alternam as enunciações dos interlocutores (parceiros do diálogo) aqui denominadas réplicas. Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2010, p.275)

Assim compreendido, o diálogo torna-se fundamental nas práticas docentes, e dessa forma não concebemos práticas que não considerem os discursos dos alunos e que não os conceba como sujeitos discursivos enunciadorees "na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (Bakhtin, 2010, p.272) pela palavra falada.

Nesta corrente comunicacional compreendemos os enunciados dos sujeitos discursivos envolvidos, segundo Bakhtin (2010, p.271) como objetivo real da comunicação, e entendemos também que não há como pensar a formação de sujeitos sem o pensamento complexo, cujos discursos, enunciados, textos sejam de natureza ativamente responsiva.

Por isso, nossa resposta à realidade massificadora e reprodutivista sobre os alunos enquanto indivíduos considera a compreensão dos gêneros de discurso que apesar de sua forma mais ou menos estável na sociedade nos possibilita formar sujeitos.

E é no professor que reside a centralidade da educação frente ao cenário sociocultural da escola atual, tão cruel e desolador, pois é possível e necessário considerarmos nossos alunos como sujeitos discursivos. E é pelo olhar e percepção do professor que se iniciam os processos de mediação para o avanço do desenvolvimento e da aprendizagem.

Pensamos a Geografia como ciência humana e com enormes possibilidades epistemológicas para responder aos desafios contemporâneos do individualismo metodológico (JAPIASSU 2012).

No capítulo três de sua obra¹⁵ quando trata do “Declínio” das Ciências Humanas, Japiassu faz uma leitura dos vários acontecimentos que as fizeram perder prestígio intelectual e social e assim destaca:

Nas últimas décadas, com a derrocada das ideologias de esquerda, com o fim dos megarrelatos ou grandes sínteses (filosóficas, teológicas ou ideológicas), com o triunfo crescente da sociedade de consumo e a crise das significações imaginárias tradicionais, assistimos ao ressurgimento com força de um verdadeiro neotoquevillismo interpretando a história da modernidade, não mais a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista, mas segundo uma dinâmica de emancipação do indivíduo relativamente ao peso das tradições e hierarquias naturais. (JAPIASSU, 2012, p.108)

Assim se caracteriza a condição contemporânea das Ciências Humanas para este autor que, segundo ele, caminharam para o esfacelamento do conhecimento, a especialização dos saberes, o tecnicismo das pesquisas, a profissionalização de pesquisadores acompanhada

¹⁵ JAPIASSU, Hilton. **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

do aumento considerável do número destes profissionais com a hegemonia de pesquisas burocráticas que se submetem a esta condição às demandas do poder vigente em troca de recursos.

O autor aponta ainda, entre outras causas de tal declínio das Ciências Humanas sua despolitização frente à força mobilizadora do mercado como aquele que determina as ações individuais para suprimir os interesses de felicidade através de um consumo que põe a serviço desta lógica o Estado e toda a sociedade.

Ao mesmo tempo, entretanto, em que assistimos ao declínio do conjunto das Ciências Humanas imobilizadas e despolitizadas, é através delas que enxergamos as possibilidades: “O que devemos fazer para que as Ciências Humanas voltem a alimentar o diálogo dos homens entre si e o debate político na sociedade consigo mesma?” (JAPIASSU, 2012, p.119)

A mesma questão pode ser feita pela escola às Ciências Humanas, em especial a Geografia, no sentido do diálogo e debate para a formação de sujeitos discursivos que precisam fazer parte dos currículos escolares.

Bem como os grandes centros de pesquisas, as universidades, as escolas de educação básica também tem responsabilidade neste debate, e assim sendo podem deixar de ser meras reprodutoras de técnicas de ensino para serem também sujeitos nesta discussão que não pode ser deixada para depois ou continuar a ser comandada pelos interesses supremos que comandam aquilo que denominamos de mercado.

Japiassu (2012) defende a ideia de que as Ciências Humanas não podem abrir mão da condição de pensar o nosso tempo e de exercer um relevante papel de esclarecer e despertar as consciências coletivas.

É preciso e urgente que se reflita sobre os tempos e espaços em que vivemos, pois “não devemos aceitar que, a partir das ciências humanas, sejam constituídas técnicas capazes

de bloquear e recalcar o desejo dos sujeitos humanos, técnicas de reeducação, readaptação, reintegração, reinserção, ressocialização etc.” (JAPIASSU, 2012, p.141).

Debater a partir de propostas teóricas e metodológicas um Ensino de Geografia que proporcione mudanças na formação de professores, na prática docente e assim na formação real de sujeitos discursivos na escola, é possível a partir de demandas do tempo atual, ou seja, das demandas contemporâneas, é também tarefa dos cientistas, principalmente das Ciências Humanas.

4. O PLANO EMPÍRICO DA PESQUISA - AMOSTRAS

Este capítulo tem como objetivo caracterizar as amostras que serão analisadas na neste trabalho. Para isso elaboramos uma tabela com os dados gerais e quantitativos de cada uma das atividades aplicadas, e, posteriormente a contextualização das condições em que ocorreram as atividades orais, considerando também a contribuição teórica de cada uma delas.

De acordo com a lei nº 9394/96 (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a educação brasileira é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

As atividades de linguagem verbal oral foram realizadas, durante as aulas de Geografia do Ensino Fundamental II (Fund.II), compreendido entre 5ª série/6º ano a 8ª série/9º ano¹⁶ em escola pública, da Rede Municipal de São Paulo, localizada na zona oeste de São Paulo.

Foram realizadas duas aplicações de SD, nos anos letivos de 2010 e 2013, nas turmas de 5ª série/6º ano e 6ª série/7º ano, respectivamente, e uma sequência de atividades, em turmas de 8ª séries/9º anos em 2011, somando 227 alunos envolvidos nesta pesquisa.

Os registros das atividades foram realizados com o auxílio dos próprios alunos que se revezavam nas filmagens audiovisuais utilizando o equipamento disponível na escola.

Os gêneros orais escolhidos foram: o debate regrado e a exposição oral, sendo que na primeira aplicação utilizamos uma versão de debate, denominada por nós, como júri simulado.

É evidente que atividades de debate e exposição oral não podem ser tomadas como novidades nas aulas, e de uma maneira geral, são práticas reconhecidas por todos, mas

¹⁶ De acordo com a LDB a atual estruturação do Ensino Fundamental da Educação Básica é de nove anos, instituído pela Lei nº 11.274, em 2006, entretanto os municípios tinham até 2010 para implementarem em suas redes esta nova organização, sendo assim as turmas envolvidas no período da aplicação de nossa pesquisa estavam inseridas na organização do ensino seriado de oito anos motivo pelo qual optamos pela apresentação das etapas de ensino na duas formas: séries e anos.

múltiplos fatores interferem e compõe estas modalidades, e a primeira observação importante a ser feita é o conceito de cada uma delas, que podem ir além da memória das experiências, seja da formação docente ou da prática. As interpretações podem ganhar muitos aspectos para análise e estes são fundamentais para que cada vez mais os alunos tenham o direito de falar durante sua formação escolar.

Período de aplicação	Número de Alunos	Nível do Ensino	Etapa: Série/Ano	Ciclo de acordo com os PCN	Turmas	Modalidade linguagem verbal oral	Tipo /tempo de registro	Contexto da atividade
2º Semestre - 2010	82	Educação Básica – Ensino Fundamental – Ciclo II	5ª séries/ 6º anos	3º	A, B, e C	Debate regrado	Áudio visual/ 1h 55min 42s	SD: Belo Monte
1º Semestre 2011	66	Educação Básica – Ensino Fundamental – Ciclo II	8ª séries/ 9º anos	4º	A e C	Exposição Oral	Áudio visual/ 3h 35min 15s	SA: Espaço geográfico e globalização
2º Semestre 2013	79	Educação Básica – Ensino Fundamental – Ciclo II	6ª séries/ 7º anos	3º	A, B, e C	Debate Regrado	Áudio visual/ 3h 11min 19s	SD: O Brasil vai de quê?
TOTAL	227	-	-	-	-	-	8h 43min 26s	-

Tabela 1 - Caracterização geral das amostras - Fonte: Elaboração Ketlin Elisa T. W. Fiocco

4.1 Sequência Didática: “Belo Monte – A polêmica da construção da hidrelétrica no rio Xingu (PA – Brasil)”

O Debate Regrado, na modalidade júri-simulado nesta SD, assim denominado por nós, constitui-se :

(...) pelo conjunto de intervenções - cada uma delas fornece esclarecimento à questão controversa; o debate aparece, assim, como a construção conjunta de uma resposta complexa a questão, como instrumento de reflexão que permite a cada debatedor (e a cada ouvinte) precisar e modificar sua posição inicial; essa modificação é realizada essencialmente, pela escuta, pela consideração e pela integração do discurso do outro; cada argumento, cada exemplo, o sentido de cada palavra transformam-se, continuamente, pelo fato de serem confrontados aos dos outros debatedores, pelo fato de que cada uma está continuamente, situando-se em relação à outras intervenções. (Schneuwly e Dolz, 2010, p.72)

Na modalidade adotada por nós os alunos das turmas das 5ª séries/6º anos A, B, e C, onde a SD “BELO MONTE – A POLÊMICA DA CONSTRUÇÃO DA HIDRELÉTRICA NO RIO XINGU (PA – BRASIL)” foi aplicada em três turmas com início no mês de outubro e término no mês de dezembro do ano de 2010 nas aulas de Geografia, os alunos tiveram que se apropriar de argumentos que os diferentes grupos sociais envolvidos na problemática assumiram, a fim de, defender diferentes pontos de vista, em que alguns casos, eram diferentes do seu próprio.

Um dos critérios de escolha do tema da SD foi o próprio planejamento anual, organizado em quatro bimestres e baseado na proposta de organização dos assuntos e conteúdos de acordo com o livro didático adotado na escola¹⁷.

O planejamento contemplava conceitos como relevo, hidrografia e vegetação; assim apresentados no livro didático de Geografia adotado pelos professores da escola. Sendo assim o desafio seguiu como tornar mais significativo o estudo de tais conceitos e a opção foi por

¹⁷ AOKI, Virgínia. Projeto Araribá: Geografia/ Obra coletiva. São Paulo: Moderna, 2007.

uma questão atual que se deu a partir de uma problemática atual com o objetivo de desafiar os alunos para os estudos que estavam contidos no planejamento.

O trabalho de planejamento da própria SD contemplou pesquisas em sites e livros, mas foi em um boletim semanal eletrônico do Instituto Socioambiental¹⁸ que apontou a situação-problema adotada na sequência: a polêmica em torno da construção da hidrelétrica de Belo Monte, no rio Xingu, Pará.

Outro critério de escolha do tema da SD foi a partir da leitura do artigo "Papel e valor do ensino da Geografia e de sua pesquisa", de Pierre Monbeig, 1956 também, além do planejamento, que reafirmou a opção por uma problemática atual e complexa para o estudo com 5ª séries/6º anos com o conceito de Complexo Geográfico:

(...) A pesquisa geográfica trata dos complexos de fatos e são esses complexos que, por sua localização no globo, são verdadeiros "fatos geográficos". Cabe ao geógrafo explicar esta localização, procurar-lhe as consequências, examinando as relações, ações e interações que unem uns aos outros os elementos constitutivos do complexo geográfico. Complexo geográfico, sim, porque se localiza e porque implica em ações recíprocas mutáveis do meio natural e do meio humano. A variedade dos componentes do complexo geográfico é tanto maior, quanto mais elevado é o grau de civilização técnica atingido pelo grupo humano, instalado há séculos, senão milênios, e muito numeroso. (MONBEIG, 1956, p. 10)

Somente alguns aspectos da complexa discussão da construção da hidrelétrica de Belo Monte foram contemplados durante a aplicação da SD com os alunos das 5ª séries/ 6º anos, no entanto somente uma proposta de estudo por complexo geográfico a partir da realidade de nossa sociedade, envolvendo questões sociais, ambientais e conceitos e aspectos da paisagem é que agregariam aos alunos um significado maior do que seria realizado e, principalmente um valor as suas capacidades de abstração e desenvolvimento de uma visão de mundo mais crítica.

Todo o trabalho da sequência foi organizado em módulos constituídos por diferentes habilidades com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da produção de gênero

¹⁸ Disponível pelo endereço eletrônico: <https://www.socioambiental.org/>

discursivo textual e de aprendizagens dos conceitos envolvidos, bem como das atividades a serem realizadas pelos alunos a partir da proposta de Schneuwly e Dolz, 2010.

- **APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Aulas previstas: 4 aulas

Gênero textual: artigo de opinião; reportagem audiovisual; aula dialogada.

Conteúdos: Gênero

Atividades: apresentação da proposta da sequência didática, localização do problema a ser estudado, exibição de reportagens que trataram da questão a ser estudada, elaboração inicial textual: artigo de opinião.

- **MÓDULO I: *Fontes de energia***

Aulas previstas: 4 aulas

Gênero textual: artigo científico, exposição oral, roteiro de pesquisa, verbete, tabela.

Conteúdos: fontes de energia eólica, solar, termelétrica (carvão, gás e petróleo), nuclear, geotérmica, biocombustíveis.

Atividades: Organização dos grupos; Roteiro no caderno; pesquisa em enciclopédias, livros e periódicos; Apresentação; Organização dos dados em uma tabela síntese.

- **MÓDULO II – *O apagão***

Aulas previstas: 3 aulas

Gênero de texto: notícia

Conteúdos: importância da geração de energia e o desenvolvimento econômico e social.

Atividades: Leitura do artigo individual e coletivamente; Questões de localização e inferências no texto; Apresentação das questões; Discussão sobre a importância da geração de energia para as regiões. Registro coletivo das ideias da classe.

- **MÓDULO III – *Hidrografia***

Aulas previstas: 3 aulas

Gênero de texto: didático; mapas

Conteúdos: dinâmica e estrutura de um rio, importância dos rios, rede e bacia hidrográfica.

Atividades: Leitura do texto individual e coletivamente; Questões de localização e inferências no texto; Apresentação das questões.

- **MÓDULO IV** – *Diferentes pontos de vista sobre a polêmica da construção de Belo Monte.*

Aulas previstas: 4 aulas

Gênero de texto: reportagem, roteiro do debate, debate regado na modalidade "júri simulado".

Conteúdos: diferentes pontos de vista acerca de um mesmo problema.

Atividades: Leitura do artigo individual e coletivamente; Identificação e elaboração dos argumentos dos diferentes atores sociais envolvidos na problemática; Júri Simulado.

- **ELABORAÇÃO FINAL:** Reescrita do artigo de opinião.

Aulas previstas: 2

Gênero textual: artigo de opinião

Avaliação

Ainda durante a apresentação da proposta da SD explicamos que outra atividade seria um debate e, questionados se sabiam o que era ou se já tinham participado de algum debate, um aluno da turma C contou que já havia participado de um debate e ao relatar explicou que em uma situação de briga entre meninas houve uma discussão. Neste momento houve uma explicação que debate era um momento em que as pessoas falavam sua opinião sobre algum assunto explicando e argumentando sobre o ele.

Outro aluno da mesma sala relatou que participou de um debate quando a avó dele foi fazer um bolo para as crianças da rua e eles tiveram que defender que tipo e sabor de bolo

queriam e por que. Outros ainda relataram que assistiram na TV aos debates dos candidatos à presidência e que as avós os fizeram assistir aos programas inteiros.

Em uma aula de substituição na turma B foi apresentada a notícia, mas adaptada, antecipando o módulo IV sobre os diferentes pontos de vista com o objetivo de auxiliar a elaboração dos argumentos para o júri simulado. Dois alunos começaram a disputar o papel do juiz e a classe começou a apoiar um dos alunos considerado mais rígido, pois quando uma determinada professora, muito brava, dava a tarefa de anotar os nomes dos alunos que não seguiam as regras na classe ele a fazia muito bem na opinião da classe; sendo assim, por este motivo a classe o considerou apto a desempenhar o papel de juiz no debate. A escolha dos papéis despertou nos alunos grande interesse na participação da atividade de júri simulado. Começaram a conversar e discutir sobre que grupo iriam defender, muitos alunos queriam representar os empresários, outros os índios e ambientalistas, mas nenhum aluno queria pertencer ao grupo da população ribeirinha ou do governo federal. Combinamos que nas próximas aulas iríamos dividir os papéis.

Os dias que antecederam aos júris simulados, chamados de debates foram repletos de envolvimento por parte dos alunos, principalmente da turma C que trouxe para a classe roupas e acessórios que ajudaram na caracterização dos grupos sociais envolvidos. Antes do debate os alunos tiveram que trabalhar em diferentes grupos para elaborar e organizar os argumentos para todos os grupos sociais envolvidos na problemática e não somente para o grupo social que iriam representar.

Iniciamos os debates apresentando os argumentos de cada grupo: os indígenas, população ribeirinha, ambientalistas, representantes do governo federal e empresários apresentando seus posicionamentos em relação à construção ou não da hidrelétrica de Belo Monte. Neste momento os grupos escolheram um aluno para apresentar os posicionamentos iniciais e logo em seguida e, espontaneamente batiam palmas ao final de cada "bom discurso",

na avaliação da classe. O tempo de elaboração dos argumentos, para as perguntas, réplicas e tréplicas foi marcado por uma ampulheta.

O grupo que fazia as perguntas tinha que escolher um aluno que ainda não tinha falado para responder, de modo a garantir a participação do maior número possível de alunos. Em alguns grupos era possível observar a resposta imediata de alguns membros e que logo era repreendido pelos próprios alunos, pois poderia prejudicá-los na pontuação marcada pelo juiz e pelo júri popular. Quase todos os alunos participaram do debate, ou defendendo um argumento, ou fazendo perguntas a algum grupo. Todos tinham uma tarefa a cumprir no debate. Ao final, o juiz e o júri popular saíram da sala e decidiram de acordo com os argumentos apresentados se a Hidrelétrica seria ou não construída.

Foram dias muito intensos para organizar uma atividade desse tipo, pois a euforia dos alunos era grande, e mesmo o ambiente da escola não estando muito favorável, pois os últimos dias de aula foram reservados para um enorme campeonato esportivo, os alunos deixaram de ficar na quadra para participarem do debate.

Em uma das turmas foi possível realizar uma avaliação escrita da atividade do debate. Demonstramos algumas dessas avaliações do debate em apêndice C.

4.2 Sequência de atividades: "Espaço geográfico e globalização econômica, tecnológica e cotidiano"

A exposição oral, atividade que foi desenvolvida, com as turmas das 8º séries/9º anos A e C, seguiram com a denominação de apresentação dos esquemas que os alunos elaboraram a partir da leitura de textos didáticos.

Ao considerarmos a exposição oral um gênero discursivo textual, concordamos com Gomes-Santos, 2012, que este gênero, por sua vez, precisa de outros textos para tornar público um assunto ou tema e sendo assim apresenta vários pontos de contato com duas outras abordagens:

Uma abordagem centrada *no conteúdo*: o foco está na criação de um estatuto de especialista para o expositor, em cuja base estão as motivações de desenvolver no aluno métodos de estudo e de incrementar as capacidades de análise, de síntese e de aplicação de conhecimentos. Uma abordagem centrada na elocução: o foco está na performance do expositor diante do auditório. Daí que uma das motivações para que os alunos aprendam a fazer exposições, é, por exemplo, que percam a inibição quando em situação de fala pública. (GOMES-SANTOS, 2012, p.17-18)

Ambas as abordagens, centradas no conteúdo e na elocução foram contempladas durante o processo de aplicação da Sequência de atividades "**Espaço geográfico e globalização econômica, tecnológica e cotidiano**" aplicada em duas turmas das 8ª séries/9º anos A, e C, com início no mês de março e término no mês de maio do ano de 2011, nas aulas de Geografia.

Um dos critérios de escolha do tema da Sequência de Atividades foi o próprio planejamento anual, organizado em quatro bimestres e baseado na proposta de organização de acordo com o livro didático adotado na escola¹⁹.

O planejamento contemplava conceitos como espaço geográfico, globalização econômica, tecnológica; assim apresentados no livro didático de Geografia adotado pelos professores da escola. Sendo assim o trabalho tinha como objetivo oportunizar aos alunos atividades que posteriormente pudessem utilizar dentro de uma conduta somativa, ou seja, "pela capacidade do indivíduo para controlar, analisar e organizar os dados do mundo pela via da quantificação, seja somando-os, multiplicando-os." (GOMES, 2002, p.128) em uma SD mais complexa.

O trabalho de planejamento da própria Sequência de Atividades contemplou a leitura dos textos didáticos propostos pelo livro didático, no que se refere aos conceitos geográficos. Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, nosso foco foi a aplicação da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, desenvolvida por Reuven Feuerstein, psicólogo

¹⁹ BELLUCCI, Beluce; PIRES, Valquiria. Projeto radix: Geografia, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009.

romeno, entre os anos 1950 e 1963, que conhecemos através do curso de Extensão Universitária: Programa de desenvolvimento do ensino e aprendizagem mediada de Geografia, durante o 1º semestre do ano de 2010; quando nos aprofundamos tendo como base o livro de Cristiano Mauro Assis Gomes, 2010.

A Sequência de Atividades foi organizada para que os alunos trabalhassem em pequenos grupos para que a interação e a ação fossem colaborativas, num trabalho em subgrupos que através da leitura de trechos do texto didático, levantamento das palavras-chave, elaboração de um esquema em folha de papel pardo e exposição oral. Os temas de cada grupo seguiram a ordem apresentada no livro didático e foram os seguintes:

- A expansão das multinacionais e a globalização da economia
- Globalização e a atual Divisão Internacional do Trabalho - Parte I
- A globalização e seus signos
- A globalização da produção: produzir em qualquer lugar
- A globalização e os avanços tecnológicos no cotidiano das pessoas
- "Abismo digital": o fosso tecnológico entre ricos e pobres

Os temas estudados tiveram pequenas diferenças entre as turmas no que diz respeito à organização dos grupos, devido a diferença de números de alunos.

As exposições orais na turma A ocorreram em aulas com apresentações de dois ou três grupos, com nossas intervenções e dos alunos da classe, com perguntas e explicações. As explicações de como poderiam apresentar melhor o conteúdo ocorreram durante as próprias apresentações, pois não houve um planejamento anterior às exposições.

A turma C apresentou muitas resistências e dificuldades em todas as etapas da Sequência de Atividades, como a formação e o trabalho em grupos, na própria leitura e compreensão mínima da leitura dos textos didáticos, na elaboração dos esquemas e por fim na própria exposição oral.

Diante do exposto acima propomos a turma "uma nova chance", e por isso realizaram todo o processo novamente: organizamos os grupos, a leitura já foi repleta de perguntas para sanar as dúvidas, elaboraram esquemas mais claros e organizados e a exposição já ocorreu com mais tranquilidade.

Assistindo as gravações é possível, em especial verificar a mudança vital em um aluno que na primeira gravação estava de braços cruzados, com a cabeça baixa e escondida num boné. Já na segunda gravação, o mesmo aluno, se apresenta ativo, animado, às vezes, de costas para a sala, mas ao solicitar que se virasse, assim fazia sem hesitação.

Nesta Sequência de Atividades, em especial na turma C, compreendemos a importância e o valor do professor mediador, principalmente em uma turma com a autoestima tão baixa e com o sentimento tão marcado pelo fracasso.

Ao final foi realizada uma avaliação escrita e os alunos puderam escrever o que aprenderam com esta Sequência de Atividades. Muitos deles apresentaram o desafio do trabalho em grupos e a exposição oral como o maior aprendizado do semestre.

4.3 Sequência Didática: “O Brasil vai de quê?”

A SD "O Brasil vai de quê?" foi aplicada nas turmas das 6ª séries/7º anos A, B e C, no período de agosto a dezembro de 2013, nas aulas de Geografia e tinha como questão problema: "A exemplo de muitos países europeus com vasta malha ferroviária é comum ouvir que a solução para os problemas da rede de transportes no Brasil são investimentos neste modal. Seria esta a solução para os problemas de transporte no Brasil?" Os alunos tiveram que responder a esta questão elaborando um gênero discursivo textual dissertação e também participar de um debate regrado que tinha como objetivo inicial potencializar os posicionamentos e os argumentos dos alunos.

Organizamos a sequência em módulos assim denominados:

- **MÓDULO 1: LEITOR CRÍTICO**

Este módulo tinha como objetivo realizar a discussão acerca do gênero discursivo textual dissertação, ou seja, o gênero que os alunos teriam que elaborar; apresentar o problema da SD, sem tecer muitos comentários, além do texto de contextualização, elaboração pelos alunos de uma dissertação inicial, ler e avaliar a dissertação de um colega.

- **Módulo 2: Articuladores sintáticos e tipos de argumentos**

Neste módulos os alunos entraram em contato com uma dissertação em que o autor se posicionava acerca da solução da rede de transportes no Brasil; localizaram os articuladores e os tipos de argumentos utilizados pelo autor.

- **MÓDULO 1: LEITOR CRÍTICO - CONTINUAÇÃO**

Os alunos elaboraram uma dissertação intermediária, leram e avaliaram a dissertação de um colega.

- **MÓDULO 3: CARTOGRAFIA**

O trabalho neste módulo teve como foco a espacialização do fenômeno estudado, desse modo, apresentamos um mapa da rede multimodal de transportes, Brasil 2002, aos alunos, que elaboraram tabela e comentário que descrevia a distribuição dos transportes terrestres no Brasil, a fim de compreender a distribuição e localização pelo território, levantar hipóteses que poderiam explicar o fenômeno.

- **MÓDULO 4: ANÁLISE DO SETOR DE TRANSPORTES NO BRASIL E DEBATE REGRADO**

Optamos por apresentar aos alunos um texto mais longo em que os alunos tiveram que novamente localizar os articuladores sintáticos, bem como os tipos de argumento no texto. Organizamos a realização do debate regrado que foi gravado, organizado em turnos e em um dos dias que muitos alunos tinham faltado, tivemos a oportunidade de realizar turnos envolvendo turmas diferentes na mesma aula.

- **MÓDULO 1: LEITOR CRÍTICO - CONCLUSÃO**

Os alunos elaboraram uma dissertação final.

Os debates foram organizados em turnos e todos da classe tiveram papel determinado em cada um dos momentos: debatedores; cronometrista, mediador, auxiliar do mediador, assistente de microfone, cinegrafista, fotógrafo, auxiliar da professora para marcar a quantidade de participação dos alunos e a plateia.

Na aula anterior ao debate lemos um texto com as instruções para a realização do debate e este sempre era retomado quando os alunos tinham dúvida de como proceder, sendo assim, os alunos tiveram a oportunidade de participar, como afirmam Schneuwly e Dolz, 2010, de um:

(...) formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, exploração de campos de opiniões controversos, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas. (...) (Schneuwly e Dolz, 2010, p.72)

Ao final, foi realizada uma avaliação oral do significado e sobre o que aprenderam participando da atividade de debate regrado, sendo que esta atividade também foi gravada como parte da atividade. Demonstramos a transcrição do último turno do debate realizado com alunos da 6º série C/7º ano C em apêndice B.

5. CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO TEXTUAL ORAL “DEBATE REGRADO” E “EXPOSIÇÃO ORAL” PARA A APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA E DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II - proposta de capítulo – a ser elaborado

Neste capítulo o trabalho será voltado para a categorização das amostras válidas e a análise das mesmas a partir do aporte teórico em que se baseia nossa pesquisa; além da contextualização do ensino de Geografia no contexto da Modernidade.

5.1 – Análise das práticas de oralidade pesquisadas.

5.2 – O ensino de Geografia no contexto da Modernidade

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Tratamos nesta pesquisa, a partir das atuais exigências, do desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, na Educação Básica, da importância da palavra falada para o aprendizado de conceitos e a formação de sujeitos, nas aulas de Geografia.

A palavra falada em nossa análise teórica apresenta grande potencial para o Ensino, devido a sua carga biológica e cultural no desenvolvimento humano.

O aparato biológico e orgânico que a fala necessita para se desenvolver acompanhada das assimilações a partir das experiências culturais vivenciadas, apoiam o ser humano no aprendizado de conceitos e de sua formação discursiva, no que diz respeito ao pensamento e palavra.

A escola por sua função formativa não pode deixar à cargo das exigências comunicacionais imediatas do cotidiano o exercício da fala, que assim como o gênero discursivo textual escrito, o gênero oral deve ser planejado e privilegiado nas ações educativas.

Considerando o caminho de análise teórica e metodológica desta pesquisa para a formação de sujeitos e o compromisso de Ensinar Geografia é que a palavra falada pode vir a ser com toda sua carga individual e cultural, ferramenta para outros tipos de pensamento, sendo o pensamento complexo um deles.

Assim não há precedentes para o que podemos esperar de uma formação de crianças e jovens a partir das concepções da importância e significado da palavra falada, de sujeitos de tipo novo, pois os discursos serão minimamente diferentes dos que vemos hoje, tão vazios em significados e ação.

Por tanto, sabemos que ao nos debruçarmos ativamente sobre todo o material empírico, outras problematizações surgirão sem que não nos deixe de cumprir nosso principal

objetivo que é o de privilegiar a palavra falada de nossos alunos e a partir dela pensar em outras possibilidades de um ensino mais coerente com as demandas contemporâneas de nossa sociedade.

PARTE III – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E CRONOGRAMA DE PESQUISA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia utilizada

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 261-306.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº 19, p.20-28, abr 2002. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf> Acesso em 26 mar. 2014.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin e seu Círculo**. São Paulo: 2009. p.15-29.

BRANDIST, Craig. Os círculos de Vygotsky e Bakhtin: explicando a convergência. In: BRANDIST, Craig. **Reprensando o Círculo de Bakhtin**: Novas perspectivas na história intelectual. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, nº 9694/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 15 jul. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**. -- 2. ed. -- Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007. p. 180

CLAVAL, Paul. Uma agenda para a Geografia. SILVA, José Borzacchiello da. **É geografia, é Paul Claval**. Goiânia: FUNAPE, 2013. p. 144-160. Disponível em: http://projetos.extras.ufg.br/posgeo/wp-content/uploads/2013/09/e-geografia_e-paul-claval.pdf Acesso em 06 jan. 2014.

DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. In: **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p.50-61

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problemas nas Ciências Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GEORGE, Pierre. Problemas, doutrina e método. In: GEORGE, Pierre et al. **A Geografia ativa**. São Paulo: DIFEL, 1980.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. A exposição Oral: nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo Teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HANKS, W. O que é contexto? In: **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 169-203.

JAPIASSU, Hilton. **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

KOZULIN, A. Los retos de la educación prospectiva. In: KOZULIN, A. **Instrumentos Psicológicos – La Educación desde una perspectiva sociocultural**. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 2000a. p.179-188.

_____. Piaget, Vygotsky y la revolución cognitiva. In: KOZULIN, A. **Instrumentos Psicológicos – La Educación desde una perspectiva sociocultural**. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 2000b. p.51-75

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

_____. **Oralidade e escrita.** Revista Signótica, Goiânia (GO), nº 9, p.119-145, jan/dez. 1997. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7396/5262> Acesso em 26 mar. 2014.

_____. **Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua – A propósito dos Parâmetros Curriculares no Ensino de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º grau menor.** Revista ANPOLL, Florianópolis (SC), v.1, nº 4, p.137-156, jan/JUN. 1998. Disponível em <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/284/297> Acesso em 26 mar. 2014.

_____. Breve excuro sobre a Linguística no século XX. In: MARCUSCHI. L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.25-46.

MIRANDA, Maria Eliza. **Revolução Cognitiva, Aprendizagem Mediada e importância da Geografia na Educação Básica.** São Paulo: Catálogo das disciplinas USP. Criada em: 09 dez. 2009. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/janus/componente/catalogoDisciplinasInicial.jsf?action=3&sgldis=FLG5101> Acesso em 04 mar. 2014.

_____. **Contribuição ao debate atual sobre a formação de professores no Brasil: pela formação de futuras gerações na perspectiva da reconstrução do sociocultural.** Revista do Departamento de Geografia, nº 20. São Paulo: USP, 2010.

_____. **A Atualidade de Pierre Monbeig e o Direito de Aprender Geografia.** Revista do Departamento de Geografia – RDG USP, Edição Comemorativa dos 50 anos, Volume Especial, 2012.

_____. **A Reinvenção da Prática Docente: interfaces e aproximações.** Encontro de Geógrafos da América Latina, 13º, 2013, Lima, Peru, Anais eletrônico: Lima, Peru, 2013. Disponível em: http://www.egal2013.pe/wp-content/uploads/2013/07/Tra_Maria-Eliza-Miranda.pdf Acesso em 26 mar. 2014.

MONBEIG, P. **Papel e Valor do Ensino da Geografia e de sua Pesquisa.** IBGE – Conselho Nacional de Geografia, Rio de Janeiro. 1956.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita.** 7ª Ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2ª Ed. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. Introdução às jornadas temáticas. In: **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PIAGET, Jean. **A situação das ciências do homem no sistema das ciências**. 3ª Ed. Tradução Isabel Cardigos dos Reis. Portugal: Livraria Bertrand, 1976.

_____. Problemas de Psicologia Genética. In: **Os pensadores: Jean Piaget 1896 -** .São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.209-294.

PRESTES, Z. Fala virou linguagem. In: PRESTES, Z. **“Quando não é quase a Mesma Coisa” - Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, Universidade de Brasília (UNB), 2010. p. 176-183.

RIBEIRO, Luis Filipe. **O conceito de linguagem em Bakhtin**. Revista Brasil de Literatura, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm> Acesso em 22 mar.2014.

RONCA, Paulo A. Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: EDESPLAN, 1996.

ROUANET, Sergio Paulo. Iluminismo ou barbárie. In: ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-Estar na Modernidade**. São Paulo: 1993. p.9-54.

SCHNEUWLY B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIGOTSKI, L. S. Desarrollo del lenguaje oral. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escórias. Vols. II e III**. Madrid, Espanha: Aprendizaje A. Machado Libros S.A. Edição em língua castellana dirigida por Amelia Alvarez e Pablo Del Rio. Tradução de José Maria Bravo. 2º ed. 2001.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª Ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ZANDWAIS, A. **Da língua ao discurso nos limites da sintaxe: as tênues fronteiras entre discursos citados e citantes**. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, p. 4-19, 1º semestre 2011.

Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/5313/5086>. Acesso em 19 fev. 2014.

Bibliografia consultada

BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (Orgs). Perspectiva dialógica. In: **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

CLAVAL, P. **Terra dos Homens – a geografia**. São Paulo: Cortez, 2010.

DIJK, Teun A. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

DRIVER, Rosalind; NEWTON, Paul; OSBORNE, Jonathan. **Establishing the norms of Scientific Argumentation in Classrooms**. Journal Science Education, vol. 84, p. 287-312, 2000. Disponível em: <https://cset.stanford.edu/sites/default/files/files/documents/publications/Osborne-Establishing%20the%20Norms%20of%20Scientific%20Argumentation.pdf> Acesso em 02 fev. 2013.

EMERSON, C. O mundo exterior e o discurso interior, Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Interação e linguagem: balanço e perspectivas**. São Leopoldo (RS): Calidoscópio. Vol. 3, n. 3, p. 214-221, set/dez 2005. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6244/3417> Acesso em 17 fev. 2014.

FIORIN, José Luiz. **Da necessidade da distinção entre texto e discurso**. In: *Texto ou discurso?*. São Paulo: Contexto, 2012, p.145-165.

FREITAS, M.T.A. **O pensamento de Vigotski e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

GEORGE, Pierre. **Os métodos da Geografia**. Tradução Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidad – Cambian los tiempos, cambia el professorado.** Madrid: Ediciones Morata, 1999.

MONDADA, Lorenza. **Relações entre espaço, linguagem, interação e cognição: uma perspectiva praxeológica.** In: *Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.67-90.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro – as matrizes brasileiras.** São Paulo: Contexto, 2010. v. 3.

MORIN, Edgar. **Introdução do pensamento complexo.** 3ª Ed. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOLINA, Olga. **Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1992.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental** /São Paulo: SME/DOT 2006.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Geografia** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2006. 68 p.

VARELA, Aida. **Informação e Autonomia: a mediação segundo Feuerstein.** São Paulo: Editora Senac, 2007.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

POZO, J. I. (org.) **A solução de Problemas – Aprender a resolver, resolver para aprender.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Bibliografia a consultar

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRONCKART, J.P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: Por um Interacionismo Sócio-Discursivo**. São Paulo. EDUC. 1997.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber: Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DE CHIARO, S; LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, set./dez. p. 350-357, 2005.

FUENTES, C. Elementos para o Desenho de um Modelo de Debate Crítico na Escola. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M.C. **Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção**. Campinas: Pontes, 2011. p.225-250.

GOULART, Cláudia. **As Práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. Campinas: Unicamp, 2005.

HAVELOCK, E. A. A equação oralidade - cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade** São Paulo: Ática, 1995. (p. 17-35).

KOZULIN, A. **Instrumentos Psicológicos – La educación desde una perspectiva sociocultural**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A, 2000.

LEITÃO, S. Apontamentos sobre o diálogo Perelman – Bakhtin. In: LEMGRUBER, M.S. e OLIVEIRA, R. J. **Teoria da Argumentação e Educação**. Rio de Janeiro: Editora UFJF, 2011 a. p 57-70.

_____. O Lugar da Argumentação na Construção do Conhecimento em Sala de Aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M.C. **Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção**. Campinas: Pontes, 2011b. p.13-46.

_____. **Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3), (2007a), p. 454-462.

_____. **Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco**. *Pro-Posições*, 18 (3), (2007b), p.75-92.

LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M.C. **Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção**. Campinas: Pontes, 2011.

MARCUSCHI, L. A; DIONISIO e Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro – as matrizes brasileiras**. São Paulo: Contexto, 2010. v. 3.

NAVEGA, S. **Pensamento Crítico e Argumentação Sólida: Vença suas Palavras pela força das Palavras**. São Paulo. Inteliwise. 2005.

NOGUEZ, S. **El desarrollo potencial de aprendizaje**. Entrevista a Reuven Feuerstein. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol.4 número 2, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html> Acesso em 10 mar. 2014.

NÓVOA, Antonio. O Passado e o Presente dos Professores. In: **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

PONZIO, A. As orientações linguísticas hoje e a escuta como arte da palavra. In: **Círculo: Rodas de Conversa Bakhtinianas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **Revolução Bakhtiniana**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

RAMOS, J. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROSA, Ana Amélia Calazans da. **GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA PÚBLICA: o gênero debate na formação crítica do sujeito**. Revista EntreLetras do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT, número 1, volume II, 2010. Disponível em: http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/texto_8.pdf Acesso em 05 jan. 2014.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço – Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 5 ed. São Paulo: Edusp, 2002.

SOUZA, D.A. de Desenvolvimento da produção argumentativa: Um estudo de transformações na estrutura da argumentação de estudantes universitários em situação de “Debate Crítico”. Dissertação de Mestrado. Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco. 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

ATIVIDADES	1º SEM. JUL- DEZ 2012	2º SEM. JAN- JUL 2013	3º SEM. AGO- DEZ 2013	4º SEM. JAN- JUL 2014	5º SEM. AGO- DEZ 2014	6º SEM. JAN- JUL 2015
Revisão bibliográfica e delimitação do tema	X	X				
Sistematização das referências teóricas de trabalho		X	X			
Reunião com o grupo de pesquisadores e orientadora	X	X		X	X	X
Redação do Relatório de Qualificação			X	X		
Transcrição das amostras válidas de atividades de linguagem verbal oral				X	X	
Análise teórica e metodológica das amostras válidas				X	X	
Continuidade da Revisão bibliográfica				X	X	
Redação Final da Dissertação					X	X

Tabela 2 – Cronograma de atividades previstas - Fonte: Elaboração Ketlin Elisa Thomé Wenceslau Fiocco

APÊNDICES

APÊNDICE A- QUADRO EXPLICATIVO DOS SINAIS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

CATEGORIAS	SÍMBOLOS	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS
Pausas e silêncios	...	Para pequenas pausas e silêncios dentro do turno da fala.
Hipótese do transcritor	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão incompreensível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.
Ênfase ou acento forte	LETRAS MAIÚSCULAS	Palavras pronunciadas com tom mais elevado de voz.
Alongamento de vogal	REPETIÇÃO DA LETRA	Reduplicação de letra ou sílaba.
Omissão do nome do aluno	{ }	Substituição do nome do aluno por um número ou a função desempenhada na atividade oral.
Comentário acerca do comportamento	[]	Pequenos comentários a partir do comportamento visto na gravação e que ajudam a compreensão dos turnos de fala.
Sobreposição de vozes	LINHA VERMELHA	Quando os alunos falam todos ao mesmo tempo, sendo incompreensível a transcrição.

Tabela 3 - Quadro explicativo dos sinais utilizados nas transcrições, adaptado de Marcuschi, 1986, elaborado por Ketlin Elisa Thomé Wenceslau Fiocco

**APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DE DEBATE REGRADO E AVALIAÇÃO
DA ATIVIDADE DE LINGUAGEM VERBAL ORAL – 6ª SÉRIE/7º ANO – 29
NOV.2013**

SDV-0715 – TRANSCRIÇÃO – 13m09'

As carteiras da classe foram organizadas em dois grupos de alunos que debateram um de frente para o outro. Entre eles foram colocadas as carteiras dos alunos mediadores. Ao redor e ao fundo ficaram as carteiras para os alunos que formaram a plateia. No centro, mais ao fundo, o tripé com a câmera e o aluno que realizou as filmagens. A professora hora sentou no círculo, hora fora dele. Em pé, ao lado dos alunos mediadores, ficou o aluno responsável pela entrega do microfone ao aluno que iria falar.

Aluna 1 - Mediadora

Boa tarde!... ...boa tarde, estamos no segundo turno...

Aluna 2

[Fala em tom mais baixo] Da sequência didática

Aluna 1 - Mediadora

...da sequência didática... [Aluna 2 soprando] ...

Aluna 2

[Fala em tom mais baixo] Da rede de transportes

Aluna 1 - Mediadora

Da rede de transportes

Aluna 3

[fala em tom mais baixo] Da 6ª C

Aluna 1 - Mediadora

da 6ª C...

Aluna 3

Da Sequência Didática

Professora:

Psiu. Ela vai terminar a frase. Vai.

Aluna 1 - Mediadora

Da sequência didática... dos meios de transporte. (da 2ª corte)

[Leitura] A exemplo de muitos países europeus com base na malha ferroviária. É comum (convir) que a (absolução) para os problemas da rede de transportes do Brasil são...

investimentos nesse modal seria essa solução para os problemas da rede (incompreensível) no Brasil? Da rede de transporte no Brasil?

Eu vou sortear

Aluna 2

O sorteio...

Aluna 1 - Mediadora

Cadê os papelzinho?

Levaram embora os papel.

Professora:

(incompreensível) Vai em ordem

[Pela ausência dos papezinhos decidiram seguir a ordem em que os alunos estavam sentados]

Vai (incompreensível).

Aluna Cronometrista

Começa pela {Aluna 2}

Aluna 1 - Mediadora

Vai assistente

Professora:

Vai assistente

[Vários alunos falando ao mesmo tempo]

Aluno (câmera man):

Vai, vai, tem que tirar a foto da {Aluna 2}

Aluna 2

Eu acredito que essa não seja a melhor opção para o Brasil, pois acredito que o governo de hoje éééé... ele acredita m... ele...ééé.. iiii... que é um custo de vida maior prá gente, por exemplo... ééé... se a gente escolhe usar uma coisa mais moderna, mais confortável... aaa.... eles acabam aumentando o nosso custo, para, prá poder utilizarmos, então acredito que essa não seja a melhor opção. Que mais (incompreensível)...

Aluna 1 - Mediadora

Tá bom

Professora:

(incompreensível)... Tá. Vamos vir aqui desse lado

vamo assim sem sorteio porque vocês não se prepararam. Tá. Pode ser.

Aluna 4:

Ééé, eu tô defendendo ferroviário... porque aqui no mapa da rede multimodal de transporte dois mil, e dois... essas linhas vermelhas aqui.... [mostrando o mapa rapidamente] (incompreensível)...ferroviário... (incompreensível)...estabelecimento. (incompreensível)... eee, no norte há dezesseis, no nordeste seis, centro, centro-oeste seis, no sudeste nove, e no sul dez.

No total da linhas ferroviárias, quarenta e sete no Brasil.

[Utilizando a tabela elaborada a partir do mapa da Rede Multimodal do Brasil 2002)

Aluna 1 - Mediadora

Muito obrigada

Aluna 4:

De nada.

Aluna 1 - Mediadora

Vai {assistente}

A próxima é a {Aluna 5}.

Aluno (câmera man):

{Aluna 2, Aluna 2, Aluna 2} [Pedindo licença, pois estava escondendo a aluna 5]

Aluna 5:

[A aluna recebe o microfone batendo com a palma da mão na mesa]

Aluna 1 - Mediadora

Quer que eu leia a pergunta de novo?

Aluna 5:

(incompreensível)

[repetindo o que a aluna ao lado sopra pra ela, falando pausadamente)]Eu acredito... ...que essa seja a melhor opção... para o problema da Rede de Transportes no Brasil. ...Porque... porque ela é mais rápida. É a ferrovia.

Aluna 1 - Mediadora

Muito obrigada

Aluna 5:

Tó... [passando o microfone]

(incompreensível)

Aluna 5:

(incompreensível)... (pausa)

Aluna 1 - Mediadora

Vai para o {ALUNO 6}

Aluno 6:

Sabendo que a malha ferre é pequena...[Aponta para a aluna mediadora solicitando que repita a pergunta]

Aluna 1 - Mediadora

Quer que leia a pergunta de novo?

(incompreensível) de muitos países europeus com vasta malha ferroviária. É comum ouvir que a solução para o problema da rede de transportes do Brasil são investimentos neste modal. Seria es..., seria essa a solução para o problema da rede... de transportes do Brasil?

Aluno 6:

Sabendo que a ma malha (incompreensível - ferravia)...[risos, pois o aluno estava falando fora do microfone, o aluno estava lendo um texto escrito]

Aluna Cronometrista

Fala no microfone!

Aluno 6:

Sabendo que a malha ferre do nordeste....

[Risos, o aluno tira o microfone da boca e afirma:]

É férrea

Aluna 1 - Mediadora

Ferre, fero, ferro, ferroviária.

Professora:

(incompreensível)...Japão

Aluna 1 - Mediadora

Você falou linha férrea?

Aluno 6:

Éééééé

Não é professora, que é férrea?

[entra e sai de aluno na sala]

Sabendo que a malha *ferre* (incompreensível) no Brasil

[A porta da classe é aberta por mais duas vezes]

Aluna Cronometrista

Acabou o tempo

Aluno 6:

Não. Eu já falei.

Aluna 1 - Mediadora

Acabou o tempo, você já falou.

Muito obrigada

Vai (incompreensível)

Para o { Aluno 7 }

Aluno 7

Lê a pergunta de novo

Aluno (câmera man):

Sai daí Luís, não aparece não...

Aluno 7:

Lê a pergunta de novo.

Aluna 1 - Mediadora

De novo? A exemplo de muitos países europeus com base na malha ferroviária. É comum ouvir que a solução para os problemas da rede de transportes do Brasil são investimentos neste modal. Seria essa solução para os problemas da rede de transportes no Brasil, da rede de transportes no Brasil?

Aluno 7

Não, porque eu defendo a aeroviária.

Aluna 2

Porque que você defende?

Professora:

Porque....

Aluno 7:

Porque... o... o... transporte tem a menor taxa de acidentes.

E assim a gente pode poupar mais vidas.

Aluna 1 - Mediadora

Muitoooooooo obrigada.

Próxima é a { Aluna 8 }.

(incompreensível)

A exemplo de muitos países europeus com base na malha ferroviária. É comum ouvir que a solução para os problemas da rede de transportes do Brasil são investimentos neste modal. Seria essa solução para os problemas da rede de transportes no Brasil, da rede de transportes no Brasil?

Aluna 8:

Não, porque defendo o rodoviário. Ele é caro *mas* é eficiente.

Aluna 1 - Mediadora

Muito obrigada.

Próximo. Vai assistente.

[Vários alunos falando ao mesmo tempo]

Vai salsicha [algum aluno grita]

Aluna 1 - Mediadora

A exemplo de muitos países europeus com base na malha ferroviária. É comum ouvir que a solução para os problemas da rede de transportes do Brasil são investimentos neste modal. Seria essa solução para os problemas da rede (incompreensível) de transportes no Brasil?

Aluno 9:

Não.

Aluno x (não identificado):

Por quê?

Aluno 9:

Eu defendo a... as (incompreensível) vias, e...

Professora:

Por quê?

Aluno 9:

(Aluno 7 ao lado soprando)... (incompreensível) porque são mais baratas.

Professora:

(incompreensível) Hidro? Hidrovias...

Aluna 1 – Mediadora

Muito obrigada.

Professora:

{Aluna 3}

[Vários alunos falando ao mesmo tempo]

Aluna 4:

De novo!? [Se referindo ao pedido da aluna 3 para repetir a pergunta novamente]

Professora:

Não {Aluna 3}! Pelo amor de Deus, chega!... CHEGA!

Aluna 3

(incompreensível) ...ferrove... o ferroviário, porque.. eu acho que ele é mais... confortável, mais moderno, mais rápido...

Aluna 2

E eficaz!

Aluna 3

E eficaz. (incompreensível) E essa é a minha opinião.

[Vários alunos falando ao mesmo tempo]

Professora:

Próximo

(incompreensível) [Aluna 1 Mediadora ficou olhando, parecia uma instrução para a próxima etapa]

Aluno x (não identificado):

Acabou?!

Aluna 1 - Mediadora

Acabou!

Aluna 1 - Mediadora

Agora vamos para a rodada de perguntas.

Aluno x (não identificado):

A professora falou que é sorteio.

Aluna 1 - Mediadora

(incompreensível)

Aluno x (não identificado):

(incompreensível)

Aluna 1 - Mediadora

(incompreensível)

[Vários alunos falando ao mesmo tempo]

Aluno x (não identificado):

Cê tem que falá...

Aluna 1 - Mediadora

Eu já falei.

Aluna 2

Marrrrrrrrccosssss

Aluna 1 - Mediadora

Faz a pergunta.

Aluna 2

(incompreensível)

Professora:

Não, não. (incompreensível)

Aluna 2

[entonação de pergunta] (...incompreensível...) ia ser que a melhor opção para o Brasil sendo que ela não é muito... éé.. não é muito me.. éé.. não é muito boa para a (incompreensível) de transporte de pessoas. Só de mercadorias. (incompreensível)

Aluno 7:

(pausa) (riso)

Aluna 3

{ Aluno 7 } Você entendeu a pergunta?

[O aluno balança em afirmativo a cabeça]

Aluna 1 - Mediadora

Pode *falá...*

Aluno 7

Eu discordo porque...

Aluno x (não identificado):

Fala rápido [interrompendo a fala]

Aluno 7:

Porque você falou que... [pausa]

Aluno x (não identificado):

ãããããã

Aluna 5:

cala a boca...

Aluno 6:

Eu discordo porque você falou que não é (incompreensível) de pessoas, agora (incompreensível) ampliado, há exemplos de países eles usam o aeroviário (incompreensível) e muito bem (incompreensível)

Aluna Cronometrista

Acabou o tempo

Aluna 2

Você acredita que se você fo... pegasse um avião prá ir no shopping seria ma... seria melhor? Sendo que o... o shopping é tão perto. Tipo... as nós podemos usar o avião para ir prá outros estados e outros países, mas não avião para ir aqui perto sendo que você pode usar um ônibus.

Aluno x (não identificado):

Uuuiiii...

Aluno 7:

É verdade, mas o transporte (pra) longas distâncias (incompreensível) de cargas ou pessoas (incompreensível) seria melhor.

Aluna 1 - Mediadora

Cabô?

[Vários alunos falando ao mesmo tempo]

Professora:

Com licença, dá licença. vocês já sabem a ordem da, do (incompreensível) do debate.

Vamos fazer como a gente fez no outro turno?! Que a pessoa que já respondeu, já escolhe e faz prá outra pessoa. Tudo bem!? Então a {Aluna 2} começou, escolheu o {Aluno 7}, agora o {Aluno 7} escolhe e assim vai. Tá bom!?

Então vai...

Aluno 7

[Riso] {Aluno 9}

Por que você acha que o hidroviário é a melhor solução?

Aluno 9:

Porque é mais barato.

Professora:

Fala um pouquinho mais... porque a gente não entende. Se você fa..., se vocês falam muito rápido (incompreensível), não dá prá entender. Fala mais devagar e um pouquinho mais longe.

Aluno 9:

Porque é mais barato

Professora:

Só isso?!

Aluno 9:

(Acenando com a cabeça que sim)

Professora:

É. é é é é é é réplica.

Aluno 7

É. Mas o... hidroviário tem algumas dificuldades, pois precisam limpar o rio para ser usado

Aluno 9:

[Pega o microfone, mas não fala nada acenando que não tem o que falar]

Professora:

(incompreensível)

Aluno 7

(Como é que você fala que é barato se) Por mais que eles (incompreensível) fica bastante caro para limpar os rios.

Aluno 9:

Porque é do governo. Quem vai limpar o rio é do... é o governo.

Aluna 2

[interrompendo]: Mas da onde vem o dinheiro para (incompreensível)?

Professora (interrompendo):

Não não {Aluna 2}, deixa ele terminar a frase dele...

É a frase dele. Não pode interromper.

Aluno 9:

Quem, quem limpa o rio é o governo (incompreensível)

Professora:

É... é tréplica né!? Não pera aí. Ah... (incompreensível)? Mas, guarda tá! Guarda isso! Depois pode voltar. Tá bom!?

Aluno x (não identificado):

Vamo pssora!

Professora:

Prá quem que é?

Aluno 9:

Porque que você acha que o ferroviário é a melhor opção para o Brasil?

Aluna 3

Eu acho porque.. ele é... Eu acho assim, como ele é mais confortável, ééé.. . a população gostaria mais de... de se transportar, numa coisa que é confortável, que é rápido, e é isso.

Aluno x (não identificado):

Vai Lá.

Aluno x (não identificado):

É isso...

Aluno 9:

Como que você sabe mesmo que eles são rápidos e confortáveis?

Aluna 3

Porque...

Aluna 4:

Você desligou!!! [apontando para o microfone]

Aluna 3

Bléaéhhaaa.

Porque eu já andei.

[pausa] [expressões acerca da resposta enfática]

Agora eu escolho o... Eu gostaria de fazer uma pergunta... [pausa para cochicho].

Tá. Pra {Aluna 2}

Porque você acha sim que... o multi-modal seria a melhor opção pro Bras... pro Brasil, e pá... prá população?

Aluna 2

Porque eu acredito que usar somente um meio de transporte vai resolver nosso problema, por exemplo, se eu escolher as ferrovias, vai trazer modernidade e conforto, mas também o governo vai s.. se aproveitar de nós, de nós e vai tipo éé... aumentar o IPTU, passagens, essas coisas porque nós vamos utilizar mais.

E outra. Se... por exemplo. Se eu fosse defender a hidrovia, não existem tantas, éé...tantos rios navegáveis com as hidrovias, por exemplo, o rio Tietê . Se eu fosse usar as

hidrovias (incompreensível), por mais que eles sejam mais baratos, sairia mais caro, porque teria limpeza, manutenção e várias outras coisas.

Eee... por isso que eu defendo o multimodal. Porque eu acredito que seja a melhor opção, por exemplo- Prá transporte interestaduais, o aeroviário, ele é.. ele é muito bom por, (incompreensível),) nós podemos fazer viagens mais rápidas, com mais conforto. E também...é.. prá transporte de mercadorias vindo de...

Aluna 1 - Mediadora

Acabou o tempo. Pêmm.

Aluna Cronometrista

(incompreensível) 32

Aluna 4:

(incompreensível) usa os exemplos (incompreensível) vai... é fácil [Se dirigindo a Aluna 3 que vez expressão de preocupação com o que iria responder] [continua a explicar alguma coisa]

Aluna 1 - Mediadora

{Aluna 3}, {Aluna 3} o tempo tá passando, vai logo!

Aluna 3

Maaiiiss... Tipo, tem algumas, tem alguns, alguns, como é o nome?.

Aluno x (não identificado):

(incompreensível)

Aluna 3

Não...

Aluna 4:

Modais?!

Aluna 3

É. Tem alguns modais que... (riso). ...que não dá prá ser tão utilizado quanto, quanto outros. Éé... o que...

Aluna 1 - Mediadora

Acabou o tempo.

Aluna Cronometrista

Acabou o tempo.

Aluna 1 - Mediadora

(incompreensível)

Aluna 3

(incompreensível)... Tá

O que podemos fazer é... para que a população utilize mais esses modais que não são tão utilizados?

[Vários alunos falando ao mesmo tempo]

Aluna 1 - Mediadora

Não é pra ela [que o microfone deveria ser entregue], é para a professora, sua burra!

Professora:

Não chame a pessoa de burra.

Éhamm... [pausa] .Vocês ainda estão focando, muito, no transporte de pessoas [pronúncia lentamente a frase].

Aluno x (não identificado):

Então, eu ia fazer disso agora...

Professora:

Né?

[Vários alunos falando ao mesmo tempo]

Professora:

É... hummm... Infelizmente o tempo da escola é um negócio meio complicado, né, a gente vai ter que ir embora, porque vai começar a premiação. E.... todas as pessoas que tiveram suas.... (interrompendo a si mesma) Ah! eu preciso das... da folha da população neste turno e no outro...

[pausa - olhando séria para alguns alunos em pé próximo à porta de saída da sala]

[Vários alunos falando ao mesmo tempo]

Aluno (câmera man):

Sai daí...

Professora:

[Aluna 3vai à sua direção segurando um caderno]

Espera eu terminar de falar... (pausa)

Éhaum... (pausa) Eu queria alinhar rapidinho, mesmo a gente terminando aqui uma ou duas falas, do que vocês... éh, nós fizemos assim uma amostra do que seja o debate, né!? Teve dia

que a gente não conseguiu terminar... com a (incompreensível) a gente conseguiu... ... quase completar (incompreensível)... Então foi um... um exercício. Né?! Não sei se vocês já tinham participado antes.

Então eu gostaria de saber o que que vocês acharam..., e o que que foi participar (incompreensível) prá vocês?... Mesmo que não tenha falado... [se interrompendo] Tiago, agora você pode parar, [de tirar fotos] eu só quero que continue filmando. Mesmo que não tenha... ...falado - por exemplo, a Raissa só... fez uma participação, alguns aí nem falaram nada... Mas... [pausa - olhando feio para aluno]:- Daqui essa câmera!

Aluno (câmera man):

Mas é...

Professora:

DAQUI ESSA CÂMERA!!!

Aluno x (não identificado):

Gente!

[Vários alunos falando ao mesmo tempo]

Professora:

[incompreensível] Tá vendo, tá se distraíndo eu quero fazer....

Aluna 3

[Ruídos parecidos com algum animal]

Professora:

{Aluna 3} Cê deve ter algum mircuito aí no... neurônio né!? (balançando a mão próximo a cabeça)

Aluno x (não identificado):

É ela é doida

Aluna 3

(incompreensível)

Professora:

Então vamos lá... Ééémm.. Quem.. gostaria de falar?

[alunos levantam as mãos]

{Aluna 2} ...Qué?! ...ah.. {Aluna 4}... Não! Eu quero saber o que foi participar... de debate, pra você... é isso! {Aluna 4}!?

{Aluna 2} e {Aluna 4}?! Mais alguém!?... Fora as duas.... {Camera man}.

Aluna Cronometrista

Eu

Aluno x (não identificado):

A {Aluna cronometrista}

Professora:

Hoje vamos gravar a fala.

Assistente da diretora

[abre a porta da sala]

Quatro e meia eles têm que ir embora.

Professora:

Ai! Tá, tá bom!

Aluno x (não identificado):

Quatro e vinte!

Aluna 2

Eu acredito que esse debate foi importante prá... poder saber (?)... Ééé...que nem hoje não deu tempo d'eu dar a mi.. ééé.. a minha fala final, mas eu acredito, que...foi muito bom ter participado, porque eu aprendi como argumentar com as pessoas. Fazer ééé... perguntas, sobre o assunto da aula, porque.. éé.. algumas aulas a gente não era tão focado na lição. A gente só fazia perguntas, essas coisas... por timidez. Mas acredito que hoje foi um diaa... muito legal prá... podermos argumentar.

Professora:

{Aluna 4}

Aluna 1 - Mediadora

Palmas pra ela.

[Os alunos batem palmas]

Aluna 4:

Professora, eu queria fazer uma pergunta!

Na hora deee.. que... éé.. vou dar um exemplo:- Eu tô perguntando prá {Aluna 2} porque que ela defende o multimodal!? Aí ela falou que tinha lá (incompreensível) dos transportes, aí eu vou falar pra ela o motivo pra ela não falar o multimodal. E eu queria saber o que que ela ia falar.

Professora:

Você ficou ééééé curiosa

Aluna 4:

É! isso!

Professora:

Você vai guardar um pouquinho a sua curiosidade. (incompreensível) Eu quero saber, {Aluna 4}, prá você...o que vo..com.. o que é part.. o que foi particip... (se interrompendo - olhando para um aluno que passa correndo atrás dela).

Peraí...

(olhando para outro aluno que passava na sequencia por trás).

Aluno x (não identificado):

Não foi eu!

Professora:

Mas cê *qué í* embora?!

Aluno x (não identificado):

Não foi ele!

Professora:

Cê *qué í* embora?!

Aluno x (não identificado):

(incompreensível)

Professora:

Pode í... [acompanhando com o olhar a saída do aluno]

[pausa- olhando para a porta]

[olhando para outro aluno] Cê também *qué í* embora?! Alguém mais quer ir embora?

Aluno x (não identificado):

Eu (incompreensível)

Professora:

Eu quem? [procurando o aluno] *Qué í?* Pode í...

[Vários alunos falando ao mesmo tempo]

Aluno x (não identificado):

(incompreensível) Nossa, parabéns, viu, parabéns! [reprovando a saída dos colegas da sala]

Professora:

[Professora calada pensativa]

(incompreensível) Você tá indo embora com ele?

Aluno x (não identificado):

Tchau!

Professora:

Me dá a folhinha.

Aluno (câmera man):

(incompreensível) Me espera lá fora

Professora:

Que que foi prá você, participar do debate, {Aluna 4}?

Aluna 4:

Foi difícil porque eu não tava muito preparada com o... os argumentos. (incompreensível) não tava muito bom.

Professora:

Tirando o... você achou o que? Que faltou estudo?

Aluna 4:

Isso. Estudo! Foi.

Professora:

E porque que é importante estudar para um debate?

Aluna 4:

Porqueeee... ééé... eu pegava exemplo do texto do Márcio lá que você deu, e eu (?) mais alguns, porque os prós que eu tava lá defendendo o ferroviário, só tinha um. E eu acho que eu preciso de mais porque se alguém contrariasse, o...

Professora:

Contra argumentasse...

Aluna 4:

que eu tô defendendo,... é isso (incompreensível) alguma coisa prá eu falar.

(Pausa)

Professora:

{Câmera man}!... vai {Câmera man}... Se der tempo {Aluna 3}, você fala. Mas eu quero escutar mais gente...

Aluno (câmera man):

Eu quero falar que... nós estudamo muito tempo, e hoje o debate não foi tão bom (incompreensível) Porque... faltou coisa que nós estudô, , (nóis mudou)tem muita coisa que nos não falamo... eeee tá bom.... {risos} eee...

Professora (interrompendo):

Prá você {Câmera man}... o que que você achou dessa atividade?

Aluno (câmera man):

Ah, eu achei que foi diferente uma atividade diferente (?). Ééé...aprendemos a (incompreensível) assim que nós fala. Fazê coisas novas [risos]

Professora (interrompendo):

Você já tinha participado de algum debate antes?

Aluno (câmera man):

Não, do debate não, mas tipo de...(incompreensível) como é que... (incompreensível) manifestação assim... não meu
[risos de outra aluna]

Professora (interrompendo):

Mas atividade de que você já... falar, sobre defender o seu ponto de vista... [câmera man rindo) Cê já tinha participado? [olhando para outra aluna que ria] Shiii...

Aluno (câmera man):

Não, (incompreensível)tipo... defender um ..., mas em uma manifestação ééé para defender o povo, para defender todos... , mas é assim (incompreensível)

Professora (interrompendo):

E você acha importante defender... ééé...

[chamando atenção de aluna que ria bem ao lado] – {Aluna 5}, dá licença {Aluna 5},... Cê tá rindo...

Contando que ele fale... Contanto que ele fale... Ele vai aprender a se controlar. Agora eu não to me importando com isso, eu quero saber o que que ele pensa. Você acha importante a gente defender um ponto de vista?

[ao fundo um aluno faz batidas de rap com a boca]

Aluno (câmera man):

Ah... tem que defender por causa que se você fala uma coisa sem sentido assim... aí (só você) vai entender, e as outras pessoas tem que entender também... prá... dá uma explicação melhor, e (pra gente explicar pra todo mundo) [riso].

Professora:

Muito bom! Bom!

{Aluna 3}!

Muito bom {Câmera man}, muito bom...

Aluno 10

Aí sim MC Tiaguinho SP.

Aluna 3

Então... Eu gostei muito de sa.. debate, porque ele tinha coisa que eu mesmo não sabia, e aprendi com as pesso..., com as pessoas das outras da outra sala que eu já estudei, só que tem coisa que eu não prestei atenção, eee.... eu podia aprender mais, e eu nunca tinha participado de um debate... Foi muito bom.

Professora:

(Quer participar) {Aluno6}?

Aluno 6:

Eeeuuu???

Professora:

Tô curiosa. Suaaa... sua fala é muito importante prá mim.

Aluno 6:

Ah não Pzôra! (rindo)

Professora:

Que que você achou dessa participação?...Não a primeira parte vê gravou neh? Não. A primeira parte você fotografou. Como é que foi?

Aluno 6:

Ah, mais ou menos. Mais (incompreensível)

Professora:

E agora você participou um pouco. O que você achou?

[conversas paralelas]

Aluno 6:

(incompreensível) (parar de conversar um pouco)... porque... se alguém tiver que (perguntar) (incompreensível), porqueee... é argumentar, argumentar bem..

Aluno x (não identificado):

Se defender...

Aluno 6:

É. Se defender e... (incompreensível).

Professora:

Muito bom (?), muito bom.

Aluna 1 - Mediadora

(incompreensível) prá {Aluna 2}.

Aluna Cronometrista

Eu acho que foi m.... [pausa e riso]... Eu acho que foi muito bom a gente participar disso. Que a gente aprendeu a argumentar mais a defender nosso ponto de vista. Tipo, eu sou muito tímida então eu (incompreensível) consegui... [risos geral] ééé.. me expressar mais, defender o meu ponto de vista. Tipo, eu ficava (incompreensível). E eu acho que a gente aprendeu bastante a defender o nosso ponto de vista e argumentar.

APÊNDICE C – AVALIAÇÃO ESCRITA - JÚRI SIMULADO 5ª SÉRIE/6º ANOS – NOV.DEZ. 2010

DEBATE

1 – O que você aprendeu participando do debate? Explique.

Eu aprendi a responder as perguntas
direitas.

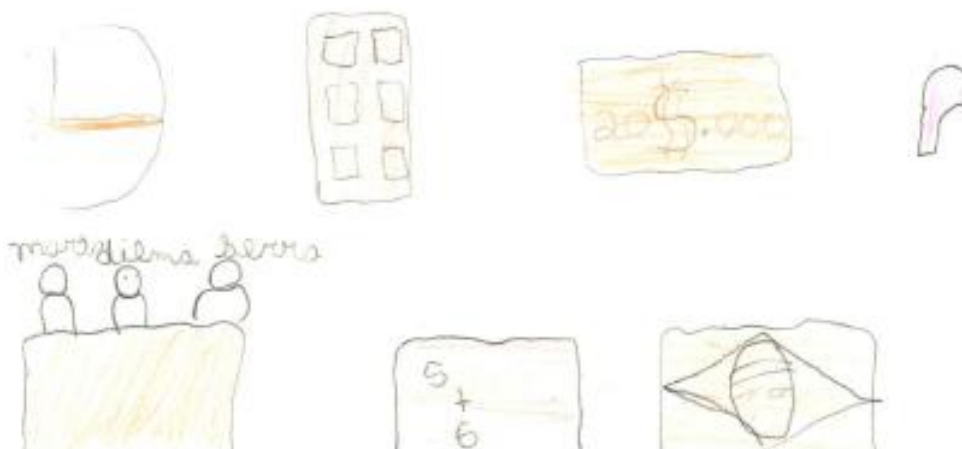
2 – Como foi sua participação no debate?

Muito boa por que eu respondi
muitas perguntas.

3 – Qual o conceito (NS; S; P) você acha que a sua participação no debate merece? Por quê?

P por que eu estava respondendo
muito bem.

4 – Faça um desenho que ilustre nossa atividade de debate.



DEBATE

1 - O que você aprendeu participando do debate? Explique.

Aprendi as conversas com todos os meus amigos ao mesmo tempo e esforcei meus amigos falarem para depois eu entender e responder.

2 - Como foi sua participação no debate?

Ótima, porque consegui responder a todas as perguntas que me fizeram.

3 - Qual o conceito (NS; S; P) você acha que a sua participação no debate merece? Por quê?

P, porque foi eu que respondi a quase todas as perguntas que fizeram.

4 - Faça um desenho que ilustre nossa atividade de debate.



DEBATE

1 - O que você aprendeu participando do debate? Explique.

Que um debate não são pessoas brigando, e sim, pessoas utilizando argumentos para chegar em alguma conclusão.

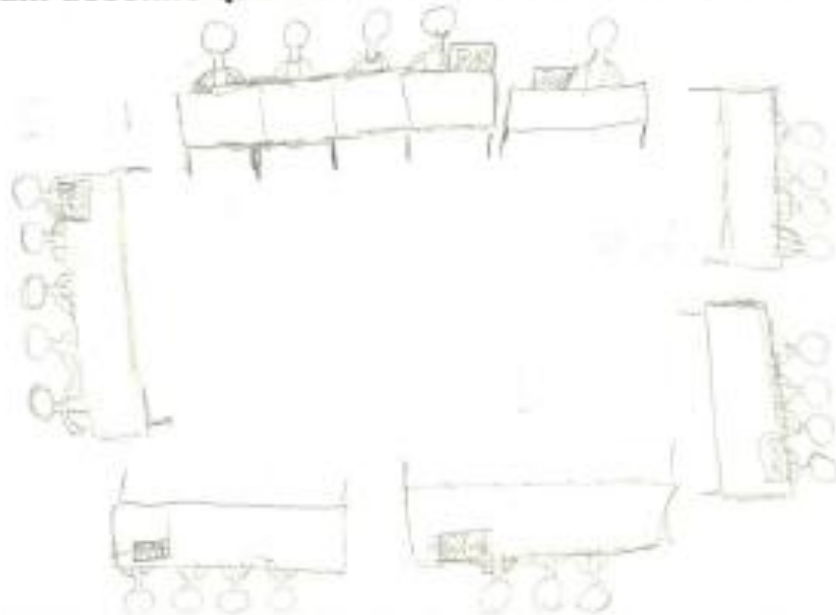
2 - Como foi sua participação no debate?

Foi bom, porque eu ajudei a decidir quem da venceu o debate.

3 - Qual o conceito (NS; S; P) você acha que a sua participação no debate merece? Por quê?

Com S, porque eu não fiz muita coisa no debate.

4 - Faça um desenho que ilustre nossa atividade de debate.



DEBATE

1 - O que você aprendeu participando do debate? Explique.

que devemos considerar para resolver as coisas

2 - Como foi sua participação no debate?

temos que fazer perguntas, responder e dar opinião a construção da história

3 - Qual o conceito (NS; S; P) você acha que a sua participação no debate merece? Por quê?

em média, por que eu respondi todas as perguntas, fiz 7 perguntas, e ajudei nas coisas

4 - Faça um desenho que ilustre nossa atividade de debate.



AVALIAÇÃO

DEBATE

1 - O que você aprendeu participando do debate? Explique.

Que um debate é um meio de pessoas falando o seu ponto de vista até chegarem em uma conclusão.

2 - Como foi sua participação no debate?

Foi muito importante porque a gente popularizou uma votação feita com a igreja para saber quem ganharia.

3 - Qual o conceito (NS; S; P) você acha que a sua participação no debate merece? Por quê?

S porque me senti bem e não participei muito do debate porque eu sou muito tímida.

4 - Faça um desenho que ilustre nossa atividade de debate.



DEBATE

1 - O que você aprendeu participando do debate? Explique.

EU APREDI A FAZER UM DEBATE.

2 - Como foi sua participação no debate?

EU FUI A DILMA.

3 - Qual o conceito (NS; S; P) você acha que a sua participação no debate merece? Por quê?

S PORQUE EU NÃO FUI MUITO BEM.

4 - Faça um desenho que ilustre nossa atividade de debate.

