

**DISCURSOS DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NO MEIO RURAL DE UMA
CIDADE DO INTERIOR MINEIRO**

**THE CHILDREAN'S DISCURSES OF BEGINING YEARS OF MEDDLE
FUNDAMENTAL SCHOOL AT RURAL ZONE OF A INTERIOR
CITY OF MINAS GERAIS**

**Glória Lúcia Magalhães¹
Maria José Pereira Monteiro de Almeida²**

¹Mestranda/gepCE/Faculdade de Educação Unicamp, g041336@dac.unicamp.br

²Orientadora/gepCE/Faculdade de Educação Unicamp apoio CNPq, mjpma@unicamp.br

Resumo

Este estudo busca compreender discursos de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental no meio rural de uma cidade do interior de Minas Gerais. Foram analisados alguns diários produzidos pelas crianças e algumas conversas motivadas por questões relacionadas às aulas de ciências. O estudo contribui para reafirmarmos que os sentidos são determinados pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico onde os discursos são produzidos.

Palavras-chave: criança, rural, discursos, ciências.

Abstract

The aim of this study is to understand the children discourses in the beginning of Meddle Fundamental School at rural zone of an interior city of the Minas Gerais.state. It was analyzed some diaries produced by the children and some conversations motivated by questions related ciencie's lessons. The study helps to confirm that the senses are determined by ideological positions in the historic social process where the discourses are produced.

Keywords: child, rural, speech, sciences.

ELEMENTOS DA TRAJETÓRIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL

No Brasil, o ensino de Ciências Naturais possui uma curta história no Ensino Fundamental. Até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases nº4024/61, as aulas eram ministradas apenas nas duas últimas séries do antigo curso ginasial. A partir de 1971, com a lei nº5692, o ensino passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do então chamado primeiro grau.

Em se tratando de tendências metodológicas dominantes e fases do ensino de ciências, estaremos considerando o documento oficial do MEC- Ministério da Educação – Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série), Ciências Naturais (2001).

O documento oficial aponta o ensino tradicional de ciências como metodologia utilizada no passado:

[...] Em 1961, o cenário escolar era dominado pelo ensino tradicional, [...] Aos professores cabia a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, por meio de aulas expositivas, e aos alunos, a absorção das informações. [...] O principal recurso de estudo e avaliação era o questionário [...] (p.19)

Segundo o documento, com as influências da Escola Nova, o eixo da questão pedagógica foi deslocado dos aspectos lógicos para os pedagógicos, valorizando, dessa forma, a participação ativa do aluno em sala de aula, passando dos objetivos informativos para os formativos. Abrem-se as portas para as atividades práticas – experimentais, sendo proclamadas como a grande solução para o ensino de ciências. O

aluno deveria ser capaz de “redescobrir” o já conhecido pela ciência, identificando o problema, observando, levantando hipóteses, testando, refutando e abandonando quando fosse o caso, tirando suas conclusões solitariamente de forma empirista / indutivista. A maior intenção dessa metodologia foi a de democratizar o conhecimento científico, não apenas para os futuros cientistas, como também para todos os alunos.

A partir dos anos 70, o incentivo à industrialização trouxe sérios problemas ambientais a diversos países, inclusive o Brasil. Dessa forma, os assuntos referentes ao meio ambiente e à saúde passam a fazer parte dos currículos de Ciências Naturais.

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares, a crença na neutralidade da ciência e a visão ingênua do desenvolvimento tecnológico são fortemente abaladas junto à crise político-econômica. A produção e aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos são discutidas tanto no âmbito social como nas salas de aula. Para o ensino de Ciências, inicia-se a configuração de uma tendência do ensino conhecida como Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), considerada importante até os dias de hoje.

Ainda segundo o mesmo documento, tendências progressistas surgem fortalecidas pelas discussões sobre as relações entre educação e sociedade, que no Brasil, se organizam em correntes importantes, como a Educação Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. O ensino das ciências recebe influências dessas correntes paralelo à tendência Ciência, Tecnologia e Sociedade. Os critérios para a escolha dos conteúdos pode ser renovado, no entanto os métodos de ensino/aprendizagem persistiram na redescoberta que caracterizou a área desde os anos 60.

Por outro lado, ainda na década de 70, a abordagem e a organização dos conteúdos de ciências naturais passam por significativos questionamentos saindo da justaposição de conteúdos para a integração de diferentes conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade.

Já nos anos 80, pesquisadores do Ensino de Ciências afirmam que os professores reconheciam em suas práticas que o simples fato de experimentar não garantiria a aquisição de conhecimentos científicos. Nesse período, o processo de construção do conhecimento científico pelo aluno passa a ser tônica do processo educacional: os alunos, crianças e adolescentes trazem

segundo algumas correntes da psicologia conceitos intuitivos, espontâneos, alternativos ou pré-conceptuais sobre os fenômenos naturais.

[...] A aprendizagem provém do envolvimento ativo do aluno com a construção do conhecimento e as idéias prévias dos alunos têm papel fundamental no processo de aprendizagem, que só é possível embasada naquilo que ele já sabe. . (p.23).

Ressaltamos aqui a importância da necessidade de reorientação das investigações para além das pré-concepções dos alunos sem deixar de considerá-las, pois a formação do indivíduo, para além da construção do conhecimento científico propriamente dito, tem exigências relativas a valores humanos, e à compreensão de relações entre as Ciências, a Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente.

OBJETIVO DO TRABALHO

Este trabalho é parte de uma pesquisa de Mestrado em andamento, que pretende abordar a maneira com que as crianças pequenas do meio rural atribuem significados aos fatos quando experimentam, observam, questionam os fenômenos naturais.

Procuramos conhecer a criança do meio rural, sua forma de brincar, estudar, trabalhar, viver em família, tentamos perceber sua compreensão de mundo, em especial dos fenômenos da natureza que ela convive, trazendo para essa discussão a voz da criança e a possibilidade de dialogar com as teorias.

APORTES TEÓRICOS

Nossa investigação se apoia em aportes que nos possibilitaram dialogar com os sujeitos envolvidos, visando destacar relações entre sujeitos, em suas condições sociais específicas de produção.

Encontramos, na perspectiva histórico-cultural a importância das investigações sobre os fenômenos humanos e sociais considerarem o homem como sujeito histórico concreto produzido pela cultura e produtor de cultura. E, em se tratando de pressupostos de aprendizagem, Vygotsky (1984), destaca dois fatores primordiais: a relação existente entre aprendizagem e interação social. Na concepção sócio-cultural, o conhecimento é adquirido através de um amplo processo de interação social entre o aluno e o mundo. É um fenômeno social que se realiza e desenvolve-se nas relações estabelecidas entre os sujeitos mediados pelas trocas simbólicas. O desenvolvimento conceitual da criança é processado no meio social no qual está inserida. Ao relacionar-se com os objetos, o homem utiliza os sistemas simbólicos que são fornecidos pela cultura, pelo meio social, permitindo, com essa operação, o desenvolvimento da abstração e da generalização que, nessa perspectiva, vai do social para o individual.

As funções psicológicas superiores têm primeiro sua correspondente social e são internalizadas no processo de interação com outros indivíduos. Nesse processo dinâmico, a internalização de determinada função leva à reestruturação de outras e acaba transformando o próprio processo, implicando uma reestruturação mental.

Nesse sentido, cabe destacar que há diferença entre o que uma criança é capaz de produzir isolada e o nível de desenvolvimento que atinge numa situação de interação com adultos ou com a colaboração de outras crianças. A essa distância que chamou de desenvolvimento real e desenvolvimento potencial, Vygotsky deu o nome de zona de desenvolvimento proximal, fator que o autor aponta como primordial para a aprendizagem.

Com Bakhtin (1988), compreendemos que a enunciação é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto de condições de vida de uma determinada comunidade lingüística.

Socialmente constituída e historicamente desenvolvida, a linguagem é mediação necessária, é ação que transforma. Ao agir sobre o outro e sobre o mundo, mediado pela linguagem, o homem modifica o seu ambiente e modifica a si mesmo, internalizando formas culturais socialmente construídas.

O elemento fundamental da filosofia da linguagem apontada por esse autor, importante para este trabalho, que diz respeito às vivências escolares, é o da construção de sentidos: os sentidos de um enunciado não estão pré-determinados, dependem da memória, história de vida, intenções, preferências e circunstâncias materiais:

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (Bakhtin, 1981, p.95).

A concepção de linguagem subentendida nessa fala de Bakhtin, é coerente com a concepção de linguagem em que se pautou Michel Pêcheux ao da origem à análise de discurso de linha francesa, nos anos 60. Nessa perspectiva a linguagem não é transparente e o discurso é efeito de sentidos entre locutores

De acordo com Orlandi:

Saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro. (Orlandi, 2000, p.10)

Assim, quando nos referimos ao discurso, não estamos tratando apenas de transmissão de informação, mas de um complexo processo de constituição de sujeitos e de produção de sentidos que são afetados pela história e pela língua.

O discurso é um processo: em nossas formulações recorremos sempre a outros discursos, e decorre daí a relevância e a primazia do interdiscurso. O discurso acontece no bojo de um interdiscurso, somente terá sentido se o relacionarmos no interior do universo de outros discursos.

O sentido não existe em si, mas é determinado pela ideologia, e esta encontra no discurso uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza. Os sentidos estão aquém e além das palavras.

Os sentidos não estão assim predeterminados por propriedades da língua. Dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas. No entanto, é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nela mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações. (Orlandi, 2000, p.44).

O sentido é determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico, onde são produzidas as palavras. Palavras aparentemente iguais podem ter sentidos diferentes, pois se inscrevem em formações discursivas diversas. Elas mudam de sentido de acordo com as posições assumidas por quem as emprega.

TRANSITANDO ENTRE DIÁRIOS E CONVERSAS EM GRUPOS

A realização deste trabalho envolveu a elaboração de diários e conversa com pequenos grupos motivados por questões específicas.

Analisar os discursos das crianças que vivem no meio rural seria anunciar alguns fatos da vida cotidiana dessas crianças.

As comunidades rurais pesquisadas estão situadas no interior de Minas Gerais. São regiões agrícolas que possuem como atividade principal a cultura do café. As crianças envolvidas nesse trabalho são filhos e filhas de pequenos sítiantes e lavradores que residem nas proximidades das escolas onde o trabalho está sendo desenvolvido.

Cada cultura possui seus mitos, crenças, costumes, seus sistemas de significação. As crianças têm suas idéias próprias a respeito da realidade em que vivem, constroem suas representações, falam de aspectos do mundo natural a partir dessa realidade.

As crianças que vivem no meio rural, são elementos naturais desse cenário. Ali, nascem e crescem convivendo com as mais diversas formas de vida. Frequentam a escola, acompanham seus pais no trabalho, executam pequenas tarefas domésticas, cuidam dos animais agindo de forma espontânea diante de toda essa diversidade.

Neste sentido, damos uma especial atenção à vida cotidiana do meio rural, partindo do pressuposto de que também produz um tipo de conhecimento que influencia o saber escolar tornando-se necessário nos aproximarmos do das crianças, se pretendemos contribuir para sua apropriação de elementos do conhecimento científico. De acordo com Lopes:

[...] a fim de discutirmos o processo de constituição do conhecimento escolar, é importante compreender a organização do conhecimento cotidiano, contra o qual se organiza o conhecimento científico. [...] o conhecimento científico, seja no campo das ciências sociais ou no campo das ciências físicas e biológicas, se constitui ao romper com o conhecimento cotidiano[...] o saber cotidiano pode, inclusive, acolher certas aquisições científicas, mas não o conhecimento científico como tal.[...].(Lopes, 199, pp 138-143).

Iniciamos o trabalho propondo aos professores e professoras de cinco escolas públicas municipais do meio rural, anos iniciais do Ensino Fundamental, a elaboração de um diário por parte das crianças.

Inicialmente, os alunos deveriam relatar as atividades que desenvolvem durante um dia inteiro, do amanhecer ao anoitecer.

A maioria dos diários foi escrito em casa e alguns deles passaram por correções ortográficas dos professores.

Os diários foram enviados, aos cuidados da primeira autora deste texto, à Secretaria de Educação, local onde atua como pedagoga, responsável pela Divisão Pedagógica do município.

Num total de trezentos diários entregues, todos foram lidos e, aproximadamente quarenta, foram selecionados dentro do critério diversidade de situações e falas diferenciadas.

Os trabalhos recebidos foram bem elaborados, ilustrados com flores, corações, pessoas e animais, supostamente retratando a vida das crianças do meio rural. As paisagens locais como cafezais, currais, montanhas, rios, estradas não foram esquecidas. Os títulos foram sublinhados e pintados de várias cores. As páginas receberam diversas técnicas de manifestações artísticas em suas margens.

É importante ressaltar que, Maingueneau (2002), afirma que os discursos estão carregados de orientação pré-determinada, a fim de convencer/persuadir a qualquer custo o seu destinatário. Na tentativa de fazê-lo crer nas “verdades” do seu discurso, seria menos arriscado dizê-las de maneira implícita.

Neste texto, no entanto, no que se refere aos diários, estaremos nos restringindo a comentar apenas alguns dos discursos verbais escritos pelas crianças. As produções selecionadas pertencem a alunos e alunas, na faixa etária de 6 a 11 anos, de quatro escolas distintas:

“Eu levanto às seis horas, escovo os dentes, tomo café, vou arrumar minha cama, vou brincar até o sol aparecer, depois calço sapato e ajudo meu pai ruar café.” (Bruno¹, 9 anos).

“Quando o dia amanhece eu levanto, escovo meus dentes, tomo café e vou para o ponto pagar o ônibus. Então vou para a escola, lá aprendo muitas coisas novas. Cada dia uma coisa mais interessante... Logo depois vou arrumar a casa para depois brincar... Às 4 h. minha mãe chega do café que ela trabalha para fazer janta. E às 8h. nós dormimos para começar tudo de novo! Esse é o meu dia! E o seu como é? (Lilian, 10anos).

“... agora eu vou falar para você da minha vida de tarde. Eu vou para o café e fico no trator... volto para casa... vou brincar de carrinho e andar de bicicleta...” (Pedro, 9anos)

Essas falas podem não fazer sentido para aqueles que não sabem o que significa ruar café, chegar do café, ir para o café. Os discursos não fazem sentido pelas significados dicionarizados de suas palavras.

De onde essas crianças estão falando? Sobre o que falam?

Não é possível atribuir sentidos a esses discursos quando não conhecemos a vida dessas crianças pequenas do meio rural mineiro.

“...busco o leite para minha irmãzinha , varro a casa, tiro o pó, passo o pano e vou brincar. Na hora do almoço vou fazer comida. Pego o ônibus e vou para a escola. Eu chego lá atrasada, vou rápido para a sala, aí já está o dever no quadro. Eu gosto da matéria de ciências.” (Ester, 10 anos).

“... Vou tratar dos porcos, das galinhas e quando está quase escurecendo, vou tratar da Mairinha, é minha vaca. Ela dá sete litros de leite todos os dias... Eu levanto às cinco horas da manhã e vou juntar os cavalos e os burros. Logo mais, vou apartar os bezerros e tratar dos porcos... então eu vou picar o trato para os animais e vou para a Escola para estudar.” (Vinícius, 11anos).

“...tomo café, arrumo a cama, varro a casa e vou ajudar meu pai levar os cabritos para o pasto...”(Natália, 8anos).

“...arrumo as camas...varro a casa e brinco de boneca...” (Rute, 7anos).

“Em casa eu busco lenha, acendo o fogo, assisto televisão, tomo banho, janto e vou dormir muito cansada.” (Priscila, 9 anos).

¹ Os nomes mencionados são fictícios, por questões éticas em relação à identidade das crianças envolvidas.

As crianças do meio rural trabalham junto às suas famílias, desde bem pequenas têm seus papéis definidos dentro da estrutura de funcionamento familiar.

O trabalho desenvolvido pelas crianças dessa localidade não poderia ser caracterizado como abusivo, está vinculado ao prazer. Segundo Martins (1991), as tarefas domésticas e os serviços gerais do campo desenvolvidos pelas crianças é fruto de transmissão oral e aprendizagem por modelos familiares.

Como é viver no meio rural, dividir o tempo com o brincar, cozinhar e estudar?

Preservar essa atividade é preservar a família, a cultura e a comunidade.

“...o ônibus me pega e me leva para a escola. Quando chego lá na fila, canto o hino nacional. Entro para a sala e estudo até falar: Chega! Então eu vou embora...chego em casa lanchinho e assisto televisão. Depois vou por água para as cabritas. Assim é o meu dia!” (Mateus, 10 anos).

“Primeiro levantei, escovei os dentes, arrumei o cabelo, troquei de roupa, tomei café e vim para a escola... cheguei na casa da minha avó, peguei o leite para o meu irmão e vim para casa. Cheguei, lavei o tênis, lavei um tapete para o meu cachorrinho Gambá, ele está descadeirado, ainda bem que ele come, bebe e não vai morrer... às vezes ele chora, mas não é à toa, é porque ele está fora da sua caminha.”(Luana,10 anos).

“No sábado, eu gosto de cuidar do meu corpo, arrumar unha e, no domingo, eu vou para cidade passear na casa da minha avó. O dia mais especial da minha vida é o dia de domingo.” (Aline, 8 anos).

Toda enunciação, mesmo sem a presença do destinatário, é marcada constitutivamente pela interatividade. Essa interatividade é uma troca, explícita ou implícita, com enunciadores reais ou virtuais. Para quem as crianças querem falar? Quais seriam os leitores de seus diários?

Os sujeitos dirão de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensam produzir em seu ouvinte. Porque é importante falar sobre a higiene do corpo e da casa?

Em relação a este assunto, quais são as ações mais valorizadas pela escola?
Seguem outras falas:

“... depois tomei banho, li a leitura que a professora pediu. Fiz o dever. Jantei, escovei os dentes e fui dormir às sete horas.” (Tais, 9anos).

“A semana passada fui em Três Pontas com minha mãe receber o Bolsa Escola; sentamos em uma mesa, vi uma coisa que me chamou a atenção: um menino de rua pedindo dinheiro para comprar um pão. É!.. Sou muito feliz, tenho uma família. Não sou rico, mas sou muito feliz. Não precisamos pedir dinheiro na rua para comprar um pão. Vou à escola e lá tem uma sopa deliciosa!” (Lucas, 10 anos.)

“Gosto de dormir do lado do meu pai e da minha mãe. Espero ter um bom sonho e sonhar com os anjos.”
(Fernanda, 9 anos).

“... vou esperar o ônibus para ir para a escola. Espero dar a hora para tomar sopa... 11 horas vamos para casa... almoço, espero a comida descer para trabalhar. Cuido

dos porcos e cuidado dos cachorros. Depois que eu termino o trabalho, vou brincar com meu irmão... vou chupar laranja. Quando é mais tarde, chega o Luiz Paulo do café, ele “agôa” a horta e brinca um pouco conosco...Eu gosto muito da minha família! A minha família é muito importante para mim, para meus pais e meus irmãos. Com nossa família, vamos até o fim de nossa vida! Esse é o fim da minha história.” (Jean, 10 anos).

Em um segundo momento, as atividades foram desenvolvidas pessoalmente pela pesquisadora nas escolas, com a presença das crianças as quais seus diários foram selecionados. O encontro ocorreu em lugares diferentes de sala de aula: galpão, biblioteca e sala dos professores. A pesquisadora foi apresentada às crianças como integrante da Secretaria de Educação, algumas já a conheciam anteriormente.

Para o desenvolvimento dessa atividade, foram formados grupos de aproximadamente sete crianças.

A proposta de trabalho apresentada nesse momento possibilitou às crianças uma relação das atividades que desempenham em casa, no trabalho com as aulas de ciências. O que fazem em casa e no trabalho em relação ao que aprenderam nas aulas de ciências, ou o que aprenderam nas aulas de ciências, são utilizados em casa e no trabalho?

Outra questão que foi apresentada às crianças foi a seguinte:

Como vocês gostariam que fossem as aulas de ciências, para ser “legal” e bem interessante?

. Inicialmente, as crianças ficaram tímidas, demonstrando insegurança para falar.

As crianças das quatro escolas pesquisadas trataram de dar respostas técnicas, ensaiadas, decoradas, “ frases prontas” do tipo: Devemos preservar a natureza! Não podemos jogar lixo no planeta!

Diante desse fato, as crianças foram encorajadas para que falassem o que quisessem sobre o assunto, , não se preocupando com respostas e o importante seria ouvir a opinião de todos . Ficaram desta forma, um pouco mais à vontade, “desescolarizadas” participaram melhor da atividade.

As redes discursivas são infinitamente ricas em diversidade e multisemióticas. Sendo assim, as respostas das crianças podem ser tratadas nas mais diversas discussões e compreendidas em sistemas discursivos diferentes.

Em resposta ao primeiro questionamento: o que vocês fazem em casa, no trabalho em relação ao que aprenderam nas aulas de ciências, ou o que aprenderam nas aulas de ciências vocês utilizam em casa e no trabalho?

Transcrevemos algumas falas das crianças, que julgamos interessantes para esse estudo:

Vinícius (11 anos) responde à questão, dizendo que ciências era coisa de roça, mexer com criação, tratar dos porcos, das galinhas, descansar a memória, também eram atividades da roça.

"Aprendi matar galinha e usar chinelos para tomar banho e não pegar micróbios no pé, vendo os outros fazendo. Andar a cavalo e amansar cavalo, eu aprendi com meu pai. Com minha professora, na aula de Ciências aprendi que, se não cuidar das florestas, seca as nascentes, represas e minas."

Fez questão de dizer que muitas pessoas prometem cuidar bem da natureza porém, não cumprem:

“Falamos para plantar quando derrubam árvores. Quando derrubam já tem intenção de derrubar mais para plantar pastos, cana...Em casa, aprendo ter mais higiene com o corpo, cuidar dos animais, ter carinho com eles, tratando na hora certa. Na escola

aprendo corpo humano, os pulmões. Não consigo lembrar nenhuma coisa que estudei dos pulmões.” (Lucas 10 anos).

“Eu aprendi com meu pai que devemos cuidar da natureza, na escola, aprendi como faz o sol e os planetas, é uma bola de fumaça que muito tempo foi formando o sol e o planeta.” (Poliana 10 anos).

“Em casa, aprendo higiene, na escola aprendo sobre corpo humano, células, espera aí, tenho que lembrar: células gordurosas parecem balões cheios de gorduras.” (Sara 11 anos). “Aqui na escola, eu fiquei sabendo os alimentos que tinham carboidratos, proteínas e gorduras. Eu não sabia que batata-doce tinha carboidrato, devemos evitar um pouco porque faz mal para saúde.” (Luana 10^a).

Como já tinha visto inicialmente, o discurso acontece no bojo de um interdiscurso, somente terá sentido se o relacionarmos no interior do universo de outros discursos:

“Eu já sabia que a gente deve cuidar dos animais e preservar a natureza.”(Aline 8 a).

“Na escola, eu aprendi que não podemos viver sozinhos no mundo.” (Débora 9 a).

“Aqui na escola, aprendi ler ciências, eu já sabia sobre os animais, como cuidar e dar carinho, meu pai e minha mãe que ensinou.” (Júlia 11 anos).

“Aprendo um pouco na escola e um pouco em casa.” (André 9 anos).

“Escovar os dentes eu já sabia na sala de 5 anos, a mãe e o pai que ensinou, aqui na escola eu aprendi fazer bolinha, serrinha e vassourinha.” (movimentos com a escova).(Tiago 8 anos).

Utilizamos o mesmo procedimento com as crianças para a segunda atividade proposta. As crianças respondiam enquanto anotávamos. A pergunta direcionada à elas foi a seguinte:

Como vocês imaginam uma aula de ciências bem “legal” e interessante? É Vinícius de 11 anos quem propõe:

“Em vez da aula de ciências ser de papel, ela deveria ser no mato, ou no zoológico. Aula de papel é: a “dona” tem um tanto de coisa escrita no papel sobre ciências. A gente tem que responder as perguntas.”

Mateus, 10 anos sugeriu a espionagem:

“Espionando, espionar é ver, olhar. A professora deveria levar para passear, ver a água. Meu pai me leva no ribeirão, eu nado.”

“Nós estudamos só com palavras, não dá pra ver o desenho inteiro. Se fosse uma planta, deveria dirigir a um jardim e ver uma planta, como nasce, cresce, reproduz, morre e entra em decomposição.” (Marina 8 anos).

Ainda utilizando as características do discurso proposto por Maingueneau (2002), podemos dizer que o discurso é uma forma de ação. Ação sobre o outro, afirmar, negar, prometer, sugerir são atos constituintes de uma enunciação.

Mesmo o discurso sendo dirigido para algum lugar, inúmeras vezes ele pode ser desviado, propositadamente desviado: Pedro 9 anos, acredita que para uma aula de ciências ser boa, a professora deveria levar revista de mulher pelada. “Revista de mulher pelada também pode.” César, 10 anos, interfere imediatamente em seu discurso explicando que revista de mulher pelada também ensina o corpo.

O discurso é contextualizado, ele não poderia existir se assim não estivesse. Não é possível atribuir sentido a um enunciado fora de contexto, pois o mesmo enunciado exposto em lugares diferentes, corresponderia a dois discursos distintos.

Para o contexto escolar é válido dizer:

“Com o livro a gente aprende um pouco, mas a professora também ensina.” (Lucas 10 anos)

“O livro faz um exemplo, escreve as ciências, o professor dá aula e o aluno aprende.” (André 9 anos).

“O livro é bom porque se você quer saber como uma célula é, ele tem ilustração.” (Sara 11 anos).

“O aluno deve ler e o professor também deve ler.” (Fernando 7 anos).

“Numa aula “legal” a professora deve dar exemplos, porque exemplos ensinam”. (Lis 9 anos).

“A professora deve mandar escrever para marcar no caderno e não esquecer mais. Ela podia dar uma aula oral... a gente não estava com caderno nem nada, ela desenhava... e explicava. A gente escreve muito e eu não gosto de escrever matéria de ciências, tem muita coisa.” (Luana 10 anos).

“A professora deveria explicar, pedir para os alunos ficarem quietos para entender, para fazerem uma prova ótima.” (Débora 9 anos).

“O que a professora fala, ela deveria fazer experiência. Eu já vi uma experiência que a dentista fez...” (Poliana 10 anos).

COMENTÁRIOS FINAIS

Os sentidos são determinados pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico onde os discursos são produzidos, não estão dados em seus textos. Buscamos neste trabalho compreender como as crianças pequenas do meio rural produzem sentidos aos seus discursos.

Os lugares sociais de criança, professor, pesquisador não existem em si, eles existem historicamente por indivíduos singulares.

Quem são essas crianças? De onde, para quem e sobre o quê falam?

Estabelecendo constantes relações com o ambiente social e cultural do meio em que vivem, as crianças participam de diversas atividades. Na família, na escola com seus professores e professoras, em companhia de outras crianças, freqüentando a escola, trabalhando em casa e na lavoura, participando de festas e eventos da comunidade, visitando parentes e amigos nos finais de semana, as crianças são produtoras e autoras de discursos.

Falam para si próprias, para seus pais, colegas, professores e professoras, autoridades, pessoas da comunidade com as quais convivem. Por diversas vezes calam-se produzindo também no silêncio, como na fala, efeitos de sentidos.

Produzindo textos de diversos lugares e posições que ocupa enquanto filho e filha, aluno, aluna e criança, revelam imagens que são produzidas de si próprio e dos outros. Em suas singularidades, deixam-se transparecer como trabalhadores, estudiosos, asseados, carinhosos, esperançosos cansados e críticos.

Apenas iniciamos a análise dos discursos das crianças mas já podemos notar a riqueza das suas manifestações e como estas se diferenciam dependendo, aparentemente, de: a quem se dirigem e do que lhes é solicitado. Certamente, muito do que dizem tem a ver com as condições imediatas de produção dos seus dizeres: falas e recomendações da professora e da pesquisadora. Mas, entre outros aspectos que pretendemos evidenciar na análise dos discursos recolhidos conforme o aqui exposto é inegável que as falas aqui registradas mostram: a satisfação de algumas crianças com suas tarefas diárias; um discurso escolarizado, manifestado pelas crianças diante de certas questões respondidas com “frases prontas”; a diferenciação que fazem do que aprendem em casa e na escola e, sem dúvidas, suas insatisfações com aulas de ciências trabalhadas “só com palavra”, bem como o reconhecimento do valor das explicações da professora, das ilustrações, das experiências, das idas locais como o zoológico, para aprender ciências.

Na continuidade do trabalho, além de buscarmos compreender as posições das crianças cujos trechos de falas aqui expusemos, pretendemos selecionar outros discursos que nos possibilitem compreender como crianças pequenas do meio rural atribuem significados a fatos relacionados a fenômenos naturais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria José P. M. de. **Discursos da ciência e da escola: ideologia e Leituras possíveis**. 1.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução; Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

FONTANA. R.A.C. Nas relações de ensino o aprendizado da escuta. In: ALMEIDA, Maria José P.M de; SILVA, Henrique César da [org.]. **Textos de Palestras e Sessões Temáticas: III encontro de Linguagem, leituras e ensino de Ciências**.1.ed. Campinas, SP: Gráfica FE/UNICAMP, 2000. P.115-129.

JOBIN E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 8.ed.Campinas, SP: Papirus, 2004.

LOPES, Alice Casemiro L. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, J de S.(coord.). **O Massacre dos Inocentes: A criança sem infância no Brasil**. São Paulo: HUCITEC,1991.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 6.ed.Campinas: Pontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução por Jéferson Luiz Camargo.3.ed. São Paulo: Martins Fontes. 1993.