

## A CONSTRUÇÃO DE GÊNEROS DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL\*

Deborah Christina P. da COSTA

**RESUMO** *O foco neste presente trabalho é a construção de gêneros da escrita (denominados por Bakhtin de secundários/complexos) através da inserção de crianças não alfabetizadas em práticas letradas de prestígio na sociedade. Visamos primeiro, contribuir para as investigações que estão sendo realizadas em contexto escolar relativas ao processo de letramento, da aquisição da linguagem escrita e a apropriação de gêneros secundários e segundo, propor um trabalho que aborde todas essas questões com crianças em idade pré-escolar, principalmente um trabalho que as coloque em contato com textos mais complexos e significativos. Elaboramos e implantamos em uma pré-escola de Campinas um projeto de intervenção cujo principal objetivo foi analisar de que forma crianças de cinco e seis anos foram construindo conhecimentos sobre os gêneros notícia, da esfera jornalística e o verbete, da esfera científica a partir de um gênero conhecido (conto/história)<sup>1</sup>, através das diversas práticas discursivas e sob determinadas situações de produção propostas pela professora/pesquisadora.*

**ABSTRACT** *The focus in the present research work is the construction of writing genres (denominated by Bakhtin as secondary/complex) through the insertion of non-literate children in literacy practices of prestige in the society. First, we sought to contribute with the investigations, which are being accomplished in school context related to the literacy process, in the acquisition of the writing language and appropriation of secondary genres. Second, to propose a work that approaches all these subjects with children in preschool age, mainly a work which places children in contact with more complex and significant texts. We have developed and*

---

\* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, no dia 21 de fevereiro de 2001, sob a orientação da Profª. Drª. Ângela B. Kleiman.

<sup>1</sup> Para nós, os gêneros conto de fadas e histórias utilizam, basicamente, o mesmo recurso da ficção, da fantasia e do imaginário e por isso, referiremos os dois como sendo um único e denominaremos por **conto/história**. Tanto na família quanto na escola, qualquer livro que traga uma narrativa infantil é denominado de história ou historinha.

*implemented an intervention project in a preschool in Campinas. It's main objective was to analyze how five and six-year-old children were building knowledge on the genres - news, on the journalistic field and entry on the scientific field from a known genre (tale/story), through the several discursive practices and under certain situations of production proposed by the teacher/researcher.*

## 1. INTRODUÇÃO

Em virtude da expansão das instituições pré-escolares, estas passaram a exercer um importante papel no desenvolvimento da criança. O trabalho com a linguagem e com o letramento inicial, por exemplo, que era desenvolvido em contexto informal e familiar, passou também para um contexto formal e escolar. Em outras palavras, atualmente, a pré-escola pode ser considerada como uma oportunidade a mais de educação precoce que vem complementar e enriquecer o trabalho que a família realiza, ou, então, proporcionar o desenvolvimento do letramento para as crianças de classes desfavorecidas que muitas vezes não é abordado pela família. Consideramos, portanto, a pré-escola como um lugar importante de democratização das práticas sociais letradas para a construção do letramento inicial.

Na área da linguagem, a pré-escola deve ter um compromisso com a inserção do aluno nas mais diversificadas práticas de letramento de prestígio na sociedade e, conseqüentemente, com a inserção da criança no mundo da escrita por meio da leitura de livros, gibis, revistas, jornais, enciclopédias. Afinal, conhecendo desde pequenas os usos e funções da escrita, as crianças irão compreender e atender às várias exigências de uma sociedade que privilegia e prestigia a língua escrita como um dos instrumentos de comunicação num domínio discursivo diferente da oralidade.

Essas transformações na educação infantil e a “institucionalização precoce” da criança apontam a necessidade de pesquisas que enfoquem o desenvolvimento da criança num outro contexto, o contexto escolar marcado pela interação professor-criança e criança-criança. É, portanto, nesta dimensão e neste contexto formal e planejado, que é a escola, que se insere o presente estudo.

Há o pressuposto de que a criança passa a dominar logo cedo o gênero conto/história através dos livros infantis, porque participa de situações discursivas orais com adultos letrados, inicialmente, com a família, quando o adulto, principalmente a mãe lê historinhas<sup>2</sup> ou oferece um livro para a criança inventar uma história e posteriormente, na (pré)escola. É por isso que, em grande medida, o gênero mais comum mediado pela escrita (chamado por Bakhtin de gênero secundário) com que a criança tem contato na infância é o conto de fadas/histórias.

---

<sup>2</sup> Por exemplo: situações de “book-reading”(referente à leitura propriamente dita e “story telling”(referente à contagem de história oral).

Ora, se vários estudos (Perroni 1992; Rojo 1994, 1998) mostram que por volta dos 4-5 anos há uma crescente capacidade lingüística e a criança já é considerada como sujeito da enunciação, por que a exclusividade do gênero conto/história? Por que não abrir o leque de possibilidades de contato com diferentes gêneros secundários e objetos portadores de texto que circulam socialmente, como por exemplo, o jornal e a enciclopédia? Nesse sentido, foi considerado necessário desenvolver um trabalho que visasse introduzir as crianças em outras práticas discursivas letradas através de uma série de atividades mediadas pela escrita envolvendo a leitura, discussão e produção de textos não ficcionais.

Partindo desses questionamentos, a professora/pesquisadora decidiu realizar uma intervenção numa pré-escola em que trabalhava e ao mesmo tempo em que implantava o projeto de intervenção, chamado “Projeto-Letramento”<sup>3</sup>, iniciava o curso de mestrado.

A nossa hipótese de pesquisa para o projeto de intervenção era que ao expormos a criança a textos típicos de outros gêneros secundários, como a notícia e o verbete, em diversas situações discursivas letradas, ela construiria um repertório de conhecimentos sobre esses gêneros, passando a usá-los em diferentes situações comunicativas.

Visando introduzir as crianças, mesmo antes da aquisição da leitura e escrita, em práticas letradas de prestígio na sociedade através da apropriação/construção de dois gêneros discursivos secundários e efetivamente complexos, o projeto privilegiou o gênero notícia da esfera jornalística e o verbete de enciclopédia infantil da esfera científica pelos seguintes motivos:

- eram gêneros cujo funcionamento e características eram desconhecidos pelas crianças. Como eram crianças de classe média, acreditamos que já poderiam até ter tido contato com seus portadores (suporte), porém sem um trabalho efetivo e sistemático que agora iríamos desenvolver;
- muitos estudos sobre a linguagem escrita têm como finalidade investigar processos e estratégias que crianças na faixa pré-escolar usam para interpretar a escrita no meio em que vivem (considerados gêneros do cotidiano), limitando-se, portanto, na linguagem escrita de rótulos, logotipos, listas, etc. Com os gêneros notícia e verbete, as crianças seriam inseridas em práticas de leitura e de escrita de textos significativos muito mais relevantes do que a centralização em “palavrinhas” para privilegiar apenas a aquisição do código.
- através do contato com esses gêneros, as crianças passariam a participar de práticas letradas relevantes no cotidiano e também na escola. O gênero notícia por ser um instrumento para exercer a cidadania e a opinião crítica do mundo

---

<sup>3</sup> Projeto-Letramento: Projeto implantado na escola em 1999 cujo principal objetivo foi atender crianças de 3-6 anos e favorecer tanto a construção do letramento como a apropriação/construção de diferentes gêneros secundários (cf. cap.III desta dissertação).

que as rodeia e o gênero verbete por ser um suporte importante da escolaridade e da aprendizagem.

Partindo desses interesses descritos acima, este estudo teve, portanto, o objetivo de descrever as práticas discursivas de um projeto de intervenção visando a construção de gêneros secundários por crianças de pré-escola e a inserção destas em práticas letradas de prestígio na sociedade e, segundo, analisar e descrever os recursos/operações lingüísticas que as crianças foram incorporando em suas produções durante a construção dos gêneros.

O trabalho com as crianças foi realizado durante o ano letivo de 1999 e selecionamos os episódios que pareceram relevantes para nossa discussão do início e do final do trabalho, mostrando assim o salto qualitativo do aprendizado das crianças.

## 2. NOÇÕES TEÓRICAS BÁSICAS E METODOLOGIA

Apoiamo-nos em alguns construtos teóricos que contribuíram para fundamentar nossas questões iniciais sobre fala letrada, práticas discursivas e interação: o fenômeno letramento na nossa sociedade e como a criança torna-se letrada bem como a abordagem sociointeracionista que considera a interação como eixo central da aprendizagem.

A noção de gênero discursivo foi a matriz para todo o trabalho desenvolvido com as crianças, suas produções textuais e, principalmente, a construção de novos recursos lingüísticos, temáticos e formas de composição. Para Bakhtin [1953] (1997: 279) a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais/escritos), concretos e únicos que se originam dos integrantes de uma determinada esfera da atividade humana. Segundo o autor, três elementos fundem-se indissolivelmente em todo enunciado (ou gênero): o primeiro é o conteúdo temático, que são os conteúdos que se tornam dizíveis através dos diversos gêneros; segundo, o estilo verbal, que são os recursos da língua (lexicais, fraseológicos e gramaticais); e terceiro, a construção composicional, que são as formas típicas dos gêneros discursivos. Por existirem várias esferas de comunicação, esses elementos, segundo o autor, são marcados pela especificidade de cada uma dessas esferas.

Diante dessas situações comunicativas infinitas e diante de uma variedade de gêneros, dependendo da situação, o locutor precisa fazer escolhas. A escolha de um gênero em particular, com suas características temática, estilística e composicional, é determinada em função de alguns fatores, com as finalidades e necessidades específicas de cada situação comunicativa; a especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal da qual o gênero está sendo apropriado; as características dos sujeitos da situação comunicativa e a intenção do locutor ou produtor.

Dentro da grande variedade de gêneros discursivos em uso na língua e presentes nas diferentes situações de comunicação social, é necessário considerar a classificação feita por Bakhtin entre os gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Em suma, enquanto os gêneros primários são mais simples e são produzidos em circunstâncias de uma comunicação verbal mais espontânea, os secundários são produzidos em circunstâncias mais complexas, “relativamente mais evoluídas”, mediadas, muitas vezes, pela escrita (Bakhtin, [1953] (1997:281). Ressaltamos que os gêneros primários, geralmente, são orais, mas isto não significa que todo texto oral pertença ao gênero primário e todo texto escrito ao secundário.

Além da base teórica bakhtiniana adotada nesta discussão, apresentamos algumas questões relevantes de linguagem, envolvendo os gêneros no processo ensino/aprendizagem com finalidades didáticas, propostas pelos pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, principalmente Scheneuwly e Dolz. Para Scheneuwly, o gênero seria o instrumento do qual o sujeito (aluno) se apropria/utiliza dependendo da ação de linguagem. Os autores consideram que o domínio do gênero é o próprio domínio da situação comunicativa, acreditando que esse domínio pode se dar através do ensino das capacidades de linguagem, isto é, do ensino das habilidades exigidas para a produção de um determinado gênero. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Para nós, a escola, de fato, tem uma grande importância/influência no desenvolvimento de um rico repertório de gêneros nos alunos e foi essa importância que mostramos na produção dessa dissertação.

Em relação à metodologia, nosso trabalho é uma forma de pesquisa orientada para a resolução de problemas e/ou a transformação de uma determinada situação, e pode, portanto, ser caracterizada como uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que envolve o professor no seu processo educacional e o encoraja a se conscientizar de sua prática, refletir e estar preparado para transformá-la. Mas, para que isso ocorra, ele deve ter certeza daquilo que o faz descontente em sua prática e deve estar preparado para mudar seu próprio processo de ensino. Um dos princípios que norteia uma pesquisa-ação é o envolvimento direto do pesquisador com o ambiente e os participantes. Segundo Moita Lopes (1994), este tipo de pesquisa é baseado em um trabalho de campo intensivo e é uma forma de observação participante. O pesquisador pode passar semanas e meses de efetiva observação e coleta de dados no ambiente pesquisado.

A coleta dos dados desta pesquisa ocorreu na biblioteca da escola envolvendo quatro turmas, cada uma delas com aproximadamente 12 alunos na faixa etária de seis anos. Para registrar os comportamentos dos participantes nas situações discursivas orais foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: gravações

em áudio<sup>4</sup>, anotações relevantes de campo, questionários destinados aos pais e professores e atividades realizadas pelas crianças. Enfim, acreditamos que esta metodologia nos forneceu subsídios suficientes para apreendermos a construção dos novos gêneros.

As principais práticas/atividades enunciativo-discursivas que contribuíram significativamente para a construção dos novos gêneros, conforme nossos dados, se resumem em:

- a) leitura de histórias, notícias e verbetes feita pela professora/pesquisadora, mediada por seus portadores de textos originais;
- b) discussões e comparações para o levantamento das diferenças entre os três gêneros;
- c) recontagem dos textos feita pelas crianças;
- d) produção de legendas para fotos de jornais;
- e) produção/construção oral e/ou escrita (através do prof. escriba) de textos atualizados em [gêneros secundários] mediados pela professora/pesquisadora e pelas diferentes situações de produção.

As conclusões mostrarão que foram através das diversas atividades e práticas de leitura/escrita/textual, mediadas pelo professor/investigador, as crianças tiveram oportunidades de desenvolver/construir por exemplo conhecimentos sobre diferentes gêneros secundários; habilidades de estruturar textos; a noção do funcionamento da linguagem escrita; habilidades lingüísticas (novos recursos fraseológicos, léxicos); conhecimento sobre diferentes práticas sociais letradas; o letramento e a fala letrada; conhecimento de como se organizam as diversas situações comunicativas.

A seguir mostraremos como ocorreu a aprendizagem e como as crianças partiram de produções textuais híbridas e heterogêneas para produções homogêneas.

### 3. A APRENDIZAGEM: HIBRIDISMO-NORMALIZAÇÃO

Partimos do pressuposto de que as crianças constroem, na oralidade, conhecimentos sobre outros gêneros secundários partindo de um gênero conhecido: o conto/história e que funcionou como um gênero de contraste e comparação para que os gêneros novos fossem construídos.

A nossa hipótese foi a de que uma vez exposta a diversos textos dos gêneros notícia e verbete, em diversas situações discursivas orais, a criança construiria conhecimento sobre tais gêneros.

É importante ressaltar que, pelo fato dos gêneros serem atualizados/materializados pelos textos, foi por meio desses objetos materiais e

---

<sup>4</sup> Poderíamos ter gravado também em vídeo, mas não tínhamos disponibilidade de equipamentos. No entanto, com as notas de campo foi possível realizar a triangulação de dados.

observáveis que as crianças captaram, apreenderam e recuperaram os elementos mais notáveis e que mais chamaram sua atenção para a construção de conhecimento sobre os novos gêneros e sua apropriação.

Foi necessário caracterizarmos alguns elementos dos gêneros focalizados na pesquisa, porém não foi feita uma caracterização exaustiva. Resgatamos apenas um conjunto de informações sobre tema, estilo e estrutura que orientaram a elaboração e preparação do Projeto-Letramento e posteriormente nossa análise. Por esse motivo, não levantamos nem discutimos detalhadamente todos os elementos descritivos dos gêneros. Afinal, são poucos os elementos da descrição de um gênero que são negociáveis com crianças da faixa etária da qual trabalhamos.

O principal objetivo da análise de dados foi verificar as gravações das aulas da biblioteca e os materiais coletados durante a pesquisa, a fim de descrever e explicar alguns aspectos da construção pelas crianças. Os dados selecionados evidenciaram que a construção não foi “tranquila”, pois envolveu (re)organizações e (re)estruturações no conhecimento que as crianças tinham, num constante movimento dialético. Pudemos mostrar na nossa análise, que através da convivência e contato com textos próprios de cada gênero, as crianças foram recuperando e incorporando em suas produções orais alguns elementos característicos: por exemplo, a factualidade de ordem temática, os verbos específicos que contribuem para efeitos estilísticos dos gêneros e a forma de estruturação.

### **3.1. Analisando a construção de um novo gênero<sup>5</sup>**

Apresentaremos, nesta seção, alguns episódios cujos recortes evidenciam a construção dos gêneros pelas crianças. É importante lembrar que essa construção faz parte de um processo essencialmente enunciativo de interação verbal e social em que o enunciado adquire significado em situações concretas de produção (enunciação).

Estamos inseridos numa dinâmica discursiva estabelecida nas situações de interação em contexto escolar, o que é bastante diferente das interações em contexto familiar, pois como sabemos os interlocutores assumem papéis diferentes, muitas vezes assimétricos. O papel da professora/pesquisadora, como provedora de novas informações e novos conhecimentos, foi conduzir e mediar as crianças para que construíssem um repertório de conhecimentos sobre os gêneros desconhecidos.

Para, então, evidenciarmos como foi essa construção, selecionamos alguns episódios envolvendo o gênero verbete em dois momentos distintos: no início e no final do projeto desenvolvido com as crianças. Ou seja, analisamos os resultados comparando as primeiras produções e depois de alguns meses, as últimas produções das crianças. Dessa forma, mostramos o salto qualitativo que as crianças deram e os resultados que alcançaram.

---

<sup>5</sup> Por questão de espaço, iremos apresentar como exemplo apenas a construção do gênero verbete e alguns processos de construção. Toda análise, incluindo a construção do gênero notícia estão contemplados na dissertação deste estudo.

Observamos, através da análise, que no início, pelo fato das crianças não possuírem conhecimentos sobre os gêneros utilizavam os conhecimentos que possuíam sobre o gênero conto/história. Enfim, devido as diferenças entre os gêneros não estarem marcadas e determinadas claramente, o resultado das produções foi a justaposição de gêneros num mesmo enunciado ou como Bakhtin denominou “*gêneros híbridos*”.

Privilegiamos, conforme já dito, de acordo com Bakhtin, as seguintes categorias de análise: tema, estilo e forma composicional. No entanto, na notícia o conteúdo temático foi mais ressaltado e no verbete o estilo e a forma composicional, por terem sido os elementos mais marcantes e notáveis nas produções das crianças.

O processo pelo qual as crianças passaram até construir conhecimentos sobre o gênero verbete foi o mesmo utilizado para a construção da notícia. No início, a tendência foi utilizar o gênero conhecido (conto/história), tornando o enunciado heterogêneo ou híbrido. A superação do conflito aconteceu quando houve uma reestruturação do conhecimento existente e quando a caracterização dos diferentes gêneros tornou-se mais clara e determinada para as crianças.

É importante salientar as diferenças e semelhanças entre os portadores de texto ou suportes textuais dos três gêneros em questão. Na notícia o suporte é claramente diferente do suporte da história, pois a criança, ao elaborar uma produção tendo como base uma foto de notícia não conta com a progressão temática que o livro de histórias evidencia através da repetição e seqüência de uma mesma figura nas ilustrações. Já o verbete possui um suporte bem parecido com o livro de história (formato, visual, páginas, figuras ilustrativas) e por causa dessas semelhanças a tendência é a criança querer contar uma história com base nas figuras, que diferentemente da história não são usadas para fazer avançar uma trama.

Apresentaremos a seguir a construção do gênero verbete, mas como já dissemos o processo de construção foi o mesmo nos dois gêneros. Mostraremos as produções/episódios das crianças do início e do final do projeto para, assim, compararmos e analisarmos os resultados da construção.

Antes de realizarmos as atividade de produção com as crianças, trabalhamos o (re) conhecimento do portador de texto. Apresentamos a coleção de livros da enciclopédia<sup>6</sup>, para as crianças, mostramos a elas que se tratava de livros que possuíam todos os tipos de animais e os distribuímos para que pudessem manuseá-los e explorá-los livremente.

Na aula seguinte, objetivando analisar o que as crianças falariam, contariam ou explicariam sobre os animais da enciclopédia, a professora/pesquisadora distribuiu os livros, solicitou que olhassem /folhassem as figuras porque depois escolheria algumas crianças para mostrar e falar sobre o livro aos amigos:

---

<sup>6</sup> Nesta enciclopédia (O mundo dos animais) em cada página há uma descrição ilustrada de um animal.



P: ... vocês vão olhar os livros ver o que tem neles ãh... as figuras os animais tá? e e depois eu vou chamar algumas crianças para vir falar do livro e mostrar para os amigos...

As primeiras produções mostraram o desconhecimento do gênero. Todas as crianças escolhidas elaboraram uma história, transformando os animais numa personagem sobre a qual podiam contar algo. Entretanto, a falta de repetição, sem recorrência da mesma “personagem” em diversas páginas, causou problemas para a progressão na história e instaurou conflito para algumas crianças, uma vez que não havia uma sequencialidade com uma personagem específica que se repetia em várias ilustrações ao longo do livro, como é comum na seqüência de episódios de um livro de história. Dessa forma, a criança passava página por página, encontrando animais diferentes e tentava incluí-los na “história” narrada.

No episódio abaixo, a forma composicional que o aluno M. utiliza em sua produção, é a forma típica, padrão dos contos de fada.

#### Exemplo 4.12 - março de 1999

1. P: qual o nome do livro M?
2. M: é... é... os os animais selvagens
3. P: tudo bem
4. M: eu invento alguma coisa e falo
5. P: é (+)
6. M: é... há muito tempo existiam muitos bichos (+) que moravam numa floresta ele eram mu::ito selvagens / existiam muitas cobras até umas cobras grande (xxx) e também bastante tartaruga cada uma de um jeito diferente (+) e jaca... jacarés também mas só que cada um de um jeito...só que também /
7. R: [ mas só que vem com crocodilo/
8. P: [xi::u
9. M: mas só que também existiam os crocodilos que dormiam com os jacarés mas só que o rio que (habitavam) era muito pequeno para todos eles (+) acabou

Neste exemplo, o gênero conto/histórias está bem marcado, principalmente pelos verbos no passado e pela forma como M. inicia seu enunciado “*sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir o gênero*” (Bakhtin), como acontece no T(06): “há muito tempo...”

Percebemos, portanto, que o enunciado foi moldado segundo a estrutura típica de uma história infantil, mas que algo novo foi introduzido causando um certo

conflito no conhecimento que as crianças já possuíam a respeito do gênero. Cinco meses mais tarde, em agosto, quando as crianças já haviam tido mais contato com o gênero através de atividades de leitura, discussão e produção de textos, foi desenvolvida uma mesma atividade com as enciclopédias: a professora/pesquisadora distribuiu os livros, solicitou que folhassem/olhassem e depois de um tempo escolheu algumas crianças para falar aos amigos.

Vejam as produções abaixo, indicadoras da construção de conhecimentos sobre o gênero verbete e a produção de enunciados mais homogêneos, o que nos revelam que as crianças superaram o conflito. Exemplo 4.13

**Data: agosto de 1999**

**PRODUÇÃO (1)**

/.../

1 L: existe cavalo que é de todas as cor... o cavalo branco/

2 M: [menos de rosa rosa

3 L: o preto ... o marrom ... de qualquer cor existe também animais que::  
... / existe também outros cavalos que é bravo ... esse é o mais bravo que  
tem.(xxx)

4 P: onde eles vivem?

5 L: na selva /.../

**Data: agosto de 1999**

**PRODUÇÃO (2)**

/.../

1 G: esse gato selvagem é o gato leopa::do de iri(xxx) ((a criança estava  
tentando ler)) ele/ já pode ver que ele come sapo é::: águia rato e::: um  
tipo de lagarto... tem três tipos desses gatos um é que ... que chama ri::sco  
((lendo)) e o outro tipo do gato é esse que eu acabei de falar outro gato é...  
o gato selvagem ...

**Data: outubro de 1999**

**PRODUÇÃO (3)**

1 P: vem V.

2 V: o leão é o animal mais carnívoro que te::m éh... ele tem juba:: ele  
come cabra, zebra, búfalo ou girafa (+) éh... veado e também ele come  
come porco do mato (+) uh:: o leão quando é pequeno ele tem pelo curto  
(xxx) e tem um monte de pintinhas e quando ele fica grande ele não tem.  
(+) só isso.

A medida que as características de cada gênero foram ficando mais claras para as crianças, os gêneros normalizaram, como é o caso das produções acima, onde podemos observar o uso de recursos lingüísticos, conteúdo temático e forma composicional próprios do verbete.

Comparando a primeira produção do verbete com essas que acabamos de apresentar, podemos apontar algumas diferenças tanto estruturais quanto de estilo, mostrando a normatização das características do gênero. Na primeira, a forma composicional e estilo são bem típicos das histórias. Por exemplo, a criança começou a enunciação com ( há muito tempo), utilizou verbos no pretérito (existiam, moravam, dormiam). Já nas últimas produções, percebemos claramente que as crianças ampliaram seu repertório de conhecimento, tanto em termos de conteúdo temático, na construção composicional quanto na seleção de recursos lingüísticos. Vejamos alguns exemplos:

A primeira operação lingüística que encontramos é a apresentação do núcleo temático no início do verbete: Na Produção 1:O CAVALO; na 2:O GATO e na 3:O LEÃO.

É importante observar que as crianças usam o modelo fornecido pela enciclopédia e utilizam o recurso da generalização através do uso do artigo definido, os animais não são apresentados como possuindo características particulares e específicas, mas sim como sendo um representante genérico de uma espécie. O artigo definido singular é usado nas definições, contribuindo para o efeito da objetividade, generalidade e universalidade. Podemos perceber, também, que as crianças fizeram, em cada produção, uma enumeração de algumas características do núcleo temático, atribuindo características específicas dos animais e ainda utilizando vocabulário técnico próprio dos discursos didáticos e científicos.

PRODUÇÃO 1: *existe cavalo de todas as cor...*  
*...existe também outros cavalos que é bravo...*

PRODUÇÃO 2: *esse gato é selvagem...*  
*...pode ver que ele come sapo águia, rato...*  
*...tem três tipos desses gatos...*

PRODUÇÃO 3: *o leão é animal carnívoro...*  
*...ele tem juba...*  
*...quando ele é pequeno ele tem pelo curto...*

Além desses procedimentos, as crianças utilizaram todos os verbos no presente do indicativo atemporal, que indica ausência de tempo. Esse tempo verbal é típico dos gêneros de enciclopédias (“...esse é o mais bravo...”; “...ele come sapo...”; “...quando é pequeno ele tem pelo curto...” )

Enfim, a análise dos episódios/produções que acabamos de realizar permitiu-nos apresentar algumas conclusões sobre a construção dos novos gêneros a partir do gênero conto/história.

### 3.2. Conclusões gerais

Em primeiro lugar, a análise e comparação entre as produções do início de do final do ano letivo evidenciaram o salto qualitativo que as crianças deram num período de cinco meses, mostrando que as crianças foram construindo novos elementos temáticos, estilísticos e composicionais de diferentes gêneros complexos da escrita.

Com relação ao (des) *continuum* dialético pudemos ver que os “novos” (gêneros notícia e verbete) foram se reestruturando/transformando, sendo essas reestruturações mediado pelo “velho”(gênero conto/história) num processo complexo discursivo com participação e contribuição do professor/pesquisador numa situação formal de ensino de leitura – aulas na biblioteca.

A heterogeneidade marcada nos primeiros episódios analisados pode ser considerada evidência de hibridismo como mecanismo de construção. Ou seja, acreditamos que a justaposição de gêneros foi consequência do “estranhamento” e da tensão instalada no início do processo, por causa das novas informações que foram introduzidas no conhecimento da criança que já estava normalizado. A medida que aumentaram a tensão e o conflito, a criança passou a conviver com os gêneros justapostos e híbridos num mesmo enunciado para, posteriormente, superar o conflito, e realizar a separação dos gêneros, tornando-os, novamente, estáveis e homogêneos.

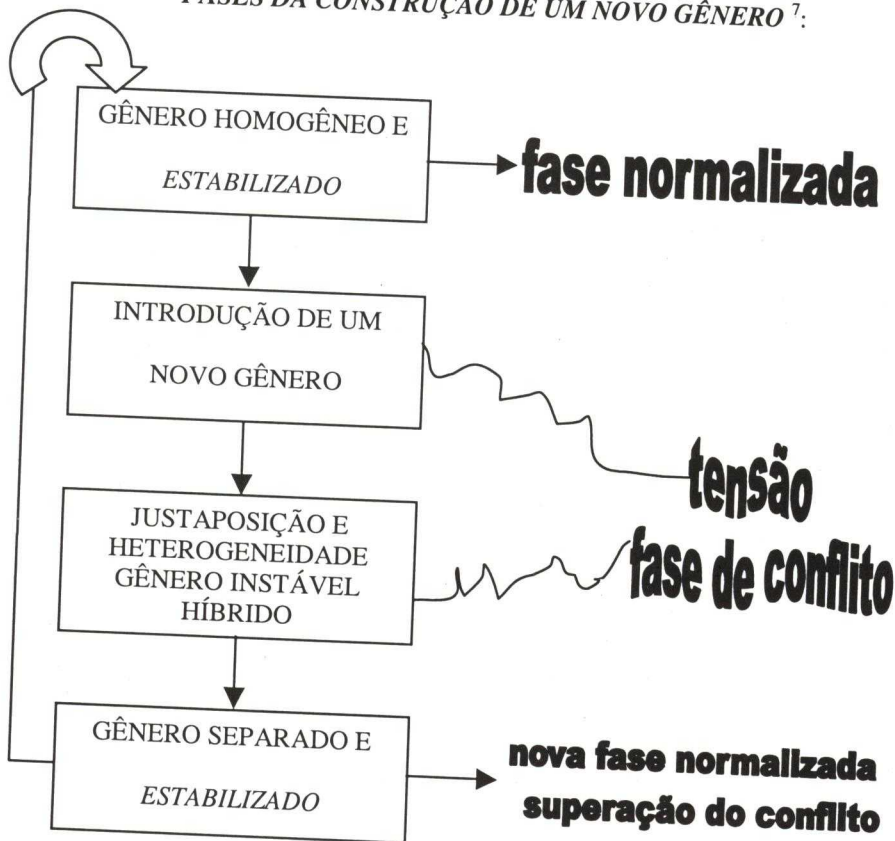
A evolução nos episódios/produções é evidenciada, depois de alguns meses de trabalho, pelo uso por parte das crianças de novas formas da língua e de novas formas genéricas. Interpretamos, portanto, essa evolução como uma fase de superação ou salto qualitativo da criança.

No caso das crianças dessa pesquisa, a superação e normalização ocorreu por causa do contato frequente com o gênero através de diversas práticas de leitura, debate e produção oral de textos e também devido à mediação e interferência da professora/pesquisadora que aos poucos foi dando condições para que as crianças normalizassem e superassem o conflito, resultando na aprendizagem.

Acreditamos que o confronto e contraste entre os gêneros conto/história e os gêneros notícia e verbete foram cruciais para a normalização do conflito, pois as crianças tiveram parâmetros para comparar os estilos, tema e forma composicional próprios de cada um.

Conforme nossas reflexões, podemos resumir a construção de um novo gênero pela criança no esquema abaixo:

## FASES DA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO GÊNERO <sup>7</sup>:



### 4. OBSERVAÇÕES FINAIS

Apoiados nos pressupostos teóricos de estudos sociointeracionistas a respeito da construção do letramento, da escrita e de gêneros secundários nas interações em contexto escolar, implantamos um projeto de intervenção numa pré-escola e mostramos que é possível, sim, realizar com crianças pequenas um trabalho com diferentes gêneros significativos e efetivamente secundários complexos através de práticas de leitura, escrita e produção textual, não se restringindo apenas ao gênero conto/história ou gêneros mais simples do cotidiano como rótulos, listas, receitas,

<sup>7</sup> Baseados nos estudos de Bakhtin que descrevemos no segundo capítulo, temos que considerar essa estabilidade flexível, pois para o autor o gênero é “relativamente estável”.

etc. O gênero conto/história continua tendo um espaço importantíssimo na pré-escola, pois é indiscutível sua importância na formação e desenvolvimento das crianças. No entanto, vimos que para a construção de novos gêneros, o conto/história forneceu o contraponto necessário para o conflito, próprio da fase de aprendizagem. Isso reforça a nossa proposta no sentido das pré-escolas (educação infantil) explorarem contos, histórias e outros gêneros secundários relevantes, quer sejam da esfera literárias, jornalística, científica ou cotidiana.

Através da análise que realizamos, podemos dizer que para os alunos (de qualquer faixa etária) se apropriarem de um determinado gênero é necessário que sejam colocados em contato com um *corpus* textual deste gênero para que lhe sirva de referência, modelo e objeto de reflexão.

Ao entrar em contato com gêneros diversos (conto, lendas, histórias, notícias de jornal, verbetes de enciclopédia), as crianças – mesmo que ainda não sejam alfabetizadas – estarão apropriando-se de um conjunto de instrumentos essencial para práticas sociais e para a construção do letramento. Ressaltamos, ainda, que a construção/apropriação de gêneros secundários na educação infantil pela criança independe do seu grau de letramento, classe social ou instituição escolar (particular ou pública) que está inserida.

Acreditamos serem essas as principais conclusões desse estudo e que outros pesquisadores possam ir além de nossas conclusões e sugestões. Esperamos, ainda, ter contribuído para as questões de letramento, escrita e gêneros discursivos e queremos deixar como proposta a construção de gêneros secundários em contexto pré-escolar e sugerir a organização de um currículo para a educação infantil com um programa que aborde diversas práticas complexas de leitura, escrita/ textual através dos gêneros secundários.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan-Université.
- BAKHTIN, M. [1953] (1997). "Os gêneros do discurso". In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. [1929] (1995). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- COELHO, N.N. (1991a). *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. 5ª ed. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. (1991b). *O Conto de Fadas*. 2ª ed. São Paulo: Ática.
- GUMPERZ, J.J. (1991). "A Sociolinguística interacional no estudo da escolarização". In, J. Cook-Gumperz (org.) *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas: 58-82.
- FARIA, M.A.O. (1989). *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- HEATH, S. B. (1982). "What no bedtime story means. Narrative skills at home and school." *Language in Society* 11(2): 49-76.

- KATO, M.A. (1986). *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. (1988). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes.
- KLEIMAN (1995) (Org.) *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- de LEMOS, C.T.G. (1981). "Interacionismo e Aquisição da Linguagem", *In DELTA*. vol2 n.2. São Paulo: EDUC PUC/SP: 231-248.
- \_\_\_\_\_. (1982). "Sobre aquisição da Linguagem e seu dilema (pecado) original". *In Boletim da Abralin*. nº 3.
- \_\_\_\_\_. (1984). *Literatura infantil: histórias e histórias*. São Paulo: Ática.
- MOITA LOPES, L.P. (1994). *Tendências atuais da pesquisa na área de Ensino/Aprendizagem de Línguas no Brasil*. Letras: (UFMS), n. 11.
- PERRONI, M.C. (1992). *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.
- ROJO, R.H.R. (1993). *A emergência da coesão narrativa: "e daí" – questão de tempo ou de perspectiva?* Mimeo.
- \_\_\_\_\_. (1998). "O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista". *In: Rojo, R.H.R (org). Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. (1994). "A noção de "Fala Letrada": Implicação Psicolinguística". *Estudos Linguísticos XXIII*. São Paulo: Anais do Seminários do GEL VI.
- SCHNEUWLY, B. (1994). *Gêneros e tipos de texto: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas*. Mimeo.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (1995). *Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de Ensino*. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Gênero e progressão em expressão oral e escrita*. Mimeo.
- VYGOTSKY, L.S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1936) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- ZILBERMAN, R. (1998). *A Literatura infantil na escola*. 10ª ed. São Paulo: Global.