

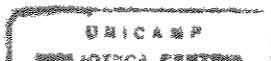
DEBORAH CHRISTINA PEREIRA DA COSTA

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

**A CONSTRUÇÃO DE GÊNEROS SECUNDÁRIOS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**
a emergência dos gêneros Notícia e Verbete

Campinas
UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem

2001



DEBORAH CHRISTINA PEREIRA DA COSTA

**A CONSTRUÇÃO DE GÊNEROS SECUNDÁRIOS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

a emergência dos gêneros Notícia e Verbete

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada (Ensino-
Aprendizagem de Língua Materna) do
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Bustos
Kleiman

Campinas
UNICAMP
2001

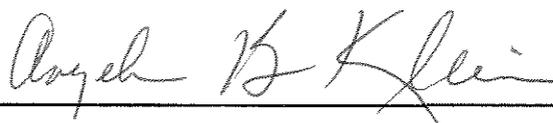
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

C823c Costa, Deborah Christina Pereira da
A construção de gêneros secundários na educação infantil: a emergência dos gêneros notícia e verbete / Deborah Christina Pereira da Costa. - - Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador: Angela Bustos Kleiman
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramento. 2. Pré escola. 3. Ensino - Aprendizagem. 4. Lingüística Aplicada I. Kleiman, Angela Bustos. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

DISSERTAÇÃO DEFENDIDA EM 21 DE FEVEREIRO DE 2001
BANCA EXAMINADORA



Profa Dra. Angela Bustos Kleiman
(orientadora)

Profa Dra. Inês Signorini

Profa Dra. Maria de Lourdes Meirelles Matencio

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Deborah Christina
Pereira da Costa
e aprovada pela Comissão Julgadora em
30 / 05 / 2001



Aos meus pais, Jair e Neusa, principalmente a minha mãe que conseguiu suportar-me em momentos de cansaço e nervosismo, nunca deixando de me apoiar e incentivar ao longo do caminho.

A minha alma gêmea que mesmo estando distante reconhecerá em mim não apenas uma dedicada professora/pesquisadora como também uma grande mulher.

AGRADECIMENTOS

Esse momento é bastante difícil, pois este trabalho é resultado de muitas contribuições e incentivos que recebi em todo o percurso. Por isso, com o perdão das omissões, agradeço às seguintes pessoas, sem as quais certamente não teria alcançado este meu objetivo:

A toda a minha família, meus pais, meu irmão Júnior, meus avós Maria e Alberto, meus tios, que sempre me incentivaram e torceram por mim;

Em especial, à professora Angela Kleiman que de forma dedicada me ajudou a compreender melhor o mundo acadêmico sempre orientando, de maneira muito presente e paciente, o melhor caminho a seguir e que contribuiu, de forma muito valiosa, não só para a realização desta pesquisa como também para a formação de uma pesquisadora.

À escola Infantil Tom e Jerry onde implantei o projeto e pude analisar, interpretar e estudar a minha própria prática em sala de aula.

A todas as professoras que me apoiaram, aos alunos e pais e principalmente à Lourdes Bueno que por ser uma pessoa muito receptiva às inovações, acreditou e investiu na realização do projeto na escola;

Aos membros da minha banca de qualificação: Profa. Dra Maria Rachel Machado e a Profa Dra Roxane Rojo pelos inúmeros comentários, sugestões e críticas construtivas feitas na qualificação, principalmente à Roxane pelas tão valiosas contribuições, sugestões e reflexões que me fizeram repensar em algumas questões.

As minhas amigas do IEL que compartilharam momentos de angústias, dentre elas: Maria Amélia, Maria Caridad, Évila, Alessandra e em especial Márcia pelo auxílio e companheirismo de sempre.

As minhas amigas colegas da Escola “Coriolano Monteiro” dentre elas Cláudia, Georgina, Cristiane, Lucia Helena, Cida, Gilda, Cidinha, principalmente Silvana que me incentivou desde o início, quando ainda era aluna especial.

À Deus por ter me concedido todos os momentos difíceis e felizes no processo da realização deste trabalho.

Aos professores da UNICAMP, companheiros e interlocutores dessa caminhada histórico-inaugural que representa o curso de Mestrado na minha vida acadêmica.

Enfim, a todos aqueles que, embora não nomeados aqui, participaram, de maneira diversas, da grande satisfação que foi a realização deste estudo.

Já dizia Paulo Freire:

*“Ninguém ignora tudo; ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. **Por isso, aprendemos sempre!**”* (grifo meu)

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.

Fundamentamos, essencialmente, o nosso trabalho nas concepções sóciointeracionistas desenvolvidas por Bakhtin. Resgatamos, ainda, trabalhos referentes à literatura das interações escolares e da construção do letramento emergente como também apontamentos importantes sobre gênero discursivo e seu ensino/aprendizado na escola propostos pelos Pesquisadores da Universidade de Genebra, principalmente Schneuwly e Dolz.

Com este trabalho realizado para a dissertação de mestrado, 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 cujas práticas discursivas propiciadas pela professora/pesquisadora contribuíram para a construção de conhecimentos sobre diferentes gêneros secundários.

Nosso 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), através das diversas práticas discursivas e sob determinadas situações de produção propostas pela professora/pesquisadora. Buscamos, ainda, apreender e descrever os elementos dos gêneros ou recursos lingüísticos que as crianças foram incorporando em suas produções.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Letramento. 2. Gêneros secundários. 3. Ensino/aprendizagem

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1: A Construção inicial da escrita	11
1.1:- Letramento	17
1.2:- Sóciointeracionismo	25
CAPÍTULO 2: Os gêneros discursivos	33
2.1:- Estudos sobre Gêneros Discursivos	37
2.2:- Os gêneros como instrumentos semióticos	45
2.3:- Os gêneros no contexto escolar	48
2.4 – História dos gêneros até a escola	61
2.4.1- Gênero conto de fadas/história	61
2.4.2- gênero notícia	65
2.4.3- gênero verbete	70

CAPÍTULO 3: A História da Pesquisa	75
3.1- Questões Metodológicas sobre a pesquisa	75
3.2:- O projeto pedagógico	80
3.2.1- A história da Pesquisa: a emergência do Projeto- Leramento	80
3.2.2- O Contexto	86
3.2.2.1- A escola	86
3.2.2.2- Os alunos	88
3.2.3- Descrição geral das atividades desenvolvidas na biblioteca	90
3.2.3.1- Atividades específicas com o gênero notícia	99
3.2.3.2- Atividades específicas com gênero verbete	102
CAPÍTULO 4: Aprendizagem: Hibridismo-Normalização	105
4.1:- Caracterização dos aspectos dos gêneros focalizados na mediação	107
4.2- Analisando a construção dos novos gêneros	121
4.2.2- Construção do gênero Notícia	122
4.2.3- Construção do gênero Verbetes	137
CONCLUSÕES GERAIS	153
BIBLIOGRAFIA	157
ANEXOS	165

INTRODUÇÃO

Encontramos muitos estudos que enfocam a importância do trabalho que a família desenvolve com a criança antes desta iniciar-se no processo formal de ensino. Estudos sobre a família e a comunidade imediata da criança, como o de Heath (1982), revelam que a criança adquire práticas de uso da escrita¹ quando é oriunda de um ambiente onde participa frequentemente de situações em que a leitura e a escrita estão presentes de forma significativa. Por isso, vários autores apontam como fundamentais na construção inicial do letramento da criança, os eventos de letramento proporcionados pela família.

Pelo fato de a família desempenhar um papel significativo no início do processo de aprendizagem da escrita da criança, antes de iniciar-se no ensino formal, muitas pesquisas com crianças pequenas foram feitas no contexto familiar, procurando estudar e analisar o processo de construção do letramento emergente e as diversas práticas discursivas na interação, principalmente da mãe com a criança.

Contudo, ao longo do tempo, transformações sociais foram influenciando a família e impulsionando cada vez mais mulheres para o mercado de trabalho. Hoje, em

¹ Uma das conseqüências do contato freqüente com práticas de escrita é a manifestação de um outro tipo de fala, chamada por Rojo (1994), de *FALA LETRADA*.

nossa sociedade, encontramos muitas mães com uma jornada de 8 horas de trabalho e , por essa razão, passam a deixar seus filhos em instituições responsáveis por “cuidar” deles e também pela aprendizagem inicial.

São instituições pré-escolares (creches públicas, berçários e pré-escolas particulares) que passaram a ser as responsáveis pela educação das crianças antes de iniciarem o ensino fundamental (obrigatório dos 7 aos 14 anos).

Tão relevante tem sido o papel da pré-escola na formação da criança que, atendendo às determinações da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a educação infantil passou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica², tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Em outras palavras, de acordo com a nova lei, apesar de não ser obrigatória, a educação infantil passou a ser direito da criança e a ser considerada um nível de ensino, sendo, então, caracterizada como uma instituição formal, convencional e sistemática.

Apesar de as pré-escolas já terem sido consideradas instituições não escolares (considerava-se escola formal somente a partir da 1ª série), estas sempre foram educacionais porque, como qualquer instituição escolar, têm por característica reunir um coletivo de determinada faixa etária para prestar determinado tipo de educação.

Assim, nesses últimos anos, a concepção assistencialista dessas instituições vem sendo modificada devido à demanda, à sua expansão e também pelo

² De acordo com a nova LDB, a educação básica passa a possuir três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio

reconhecimento da importância dessa fase no desenvolvimento da criança. Veja o que diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

“A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos.” (vol 1, p.11)

Esse reconhecimento firmou-se com a organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela primeira vez, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto. Esse documento representa um avanço na educação infantil cujo principal objetivo é orientar os projetos educativos desenvolvidos na escola. A esse respeito:

“O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.” (1998, p.05)

Em virtude dessas mudanças, a pré-escola passa 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, passa também para um contexto formal escolar. Em outras palavras, a pré-escola aparece 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. Dessa maneira, a pré-escola pode ser considerada como um lugar importante de democratização das práticas sociais letradas para a construção do letramento inicial.

Essas transformações na educação infantil e a “institucionalização precoce” da criança nos indicam a necessidade de pesquisas que enfoquem o desenvolvimento da criança num outro contexto, o contexto escolar marcado pela interação professor-criança e criança-criança. Faremos no próximo capítulo, algumas observações de estudos realizados na instituição escolar que procuram analisar e explicar as interações escolares (Gumperz (1991) ; Michaels (1991) e Smolka (1988, 1991a-b e 1993))

É importante, ainda, salientar que, diferentemente do contexto informal em que a família se insere, o contexto formal escolar desenvolve seu trabalho com objetivos específicos de ensino/aprendizagem, isto é, há um planejamento dos objetivos que se pretende atingir. Afinal, a escola, com suas diversas práticas discursivas letradas é um “outro lugar”, é uma instituição com uma dimensão cultural e motivações mais formais diferentes da família. Assim, muitas das experiências prévias não formais

que a criança adquiria em contexto familiar, passam a ser formais e esperadas no contexto escolar.

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.

É nesta dimensão e neste contexto formal e planejado, que é a escola, que se insere o presente estudo.

Esta pesquisa se originou de um projeto de ensino que eu vinha realizando com minha turma de Infantil II (5 anos), em 1998, cujo objetivo era trabalhar com práticas de leituras de livros de histórias (ver capítulo III).

Como educadora, questões relacionadas à linguagem oral e à escrita sempre chamaram-me atenção. Por esse motivo, comecei a fazer alguns questionamentos em relação aos textos e portadores de texto com que as crianças estavam tendo contato. “Por que a exclusividade com textos ficcionais do gênero conto/história³?: Por que não ampliar o repertório de textos das crianças, oferecendo

³ 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. (ver segundo capítulo)

outros portadores de texto⁴ que não sejam o livro de história?”

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 historinhas⁵ 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 freqüente mediado pela escrita (chamado por Bakhtin de gênero secundário) com que a criança tem contato na infância é o conto de fadas/histórias

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?

Partindo desses questionamentos, a professora/pesquisadora decidiu fazer uma intervenção numa pré-escola em que trabalhava; ao mesmo tempo em que implantava um projeto, “Projeto- Letramento” (ver cap. 3), iniciava o curso de mestrado.

A hipótese de pesquisa para 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

⁴ Portador de texto: Utilizaremos este termo para denominar o objeto que apresenta algo que possa ser lido ou que leve um texto impresso. (Ferreiro e Teberosky, 1986, p.156) Também poderá ser referido como suporte

⁵ situações de “*book-reading*”(referente à leitura propriamente dita e “*story telling*” (referente à contagem de história oral)

conhecimentos sobre esses gêneros, passando a usá-los em diferentes situações comunicativas.

Para tanto, considerávamos necessário desenvolver um trabalho que visava introduzir as crianças a outras práticas discursivas letradas através de uma série de atividades mediadas pela escrita que envolvessem a leitura, discussão e produção de textos não ficcionais.

É importante destacar que, apesar das crianças pertencerem a classe média, muitos não sabiam a função do jornal. Recordo-me de uma das primeiras aulas quando apresentei o jornal e fiz uma pergunta: *“Para que serve o jornal?”* uma aluna me respondeu: *“Para o cachorro fazer xixi e cocô”*.

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, privilegiamos o gênero notícia da esfera jornalística e o verbete de enciclopédia infantil da esfera científica por vários 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 que as rodeia e o gênero verbete por ser um suporte importante da escolaridade e da aprendizagem.

Partindo desses interesses descritos acima, este trabalho tem, portanto, o objetivo de descrever as práticas discursivas de um projeto de intervenção que visava 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 *corpus* deste trabalho foi coletado em uma pré-escola da rede privada da cidade de Campinas, que atende a uma clientela de nível sócio-econômico e cultural médio. Por isso, muitas considerações que faremos, principalmente no primeiro capítulo, são voltadas para os interesses específicos de uma comunidade letrada na qual se insere essa clientela .

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 desse trabalho, mostrando assim o salto qualitativo do aprendizado das crianças.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos 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.

No segundo capítulo resenhamos alguns estudos (Bakhtin, 1953; Schneuwly/Dolz, 1997; Schneuwly, 1994) que são importantes para o entendimento dos gêneros discursivos e sua aprendizagem na escola.

No terceiro capítulo, apresentamos o contexto geral da pesquisa: primeiro, mostramos que essa pesquisa pode ser considerada como pesquisa-ação; segundo, relatamos o histórico dessa pesquisa e do projeto realizado na escola; em seguida, caracterizamos alguns aspectos do contexto onde a pesquisa foi realizada, por fim, descrevemos a metodologia do trabalho que foi desenvolvida na biblioteca da escola e, ainda, apresentamos as atividades que contribuíram para que as crianças começassem a construir os gêneros trabalhados.

No quarto capítulo realizamos a análise dos episódios e produções das crianças. Para isso, fazemos algumas considerações sobre os gêneros, descrevendo alguns de seus elementos, somente aqueles relevantes para a elaboração do projeto realizado na escola e que foram mediados pela professora/pesquisadora. Em seguida, mostramos como as crianças foram construindo os novos gêneros da escrita a elas apresentados e, também que sua construção foi marcada por diferentes fases: no início, a fase é marcada por um “estranhamento” em que as crianças utilizam o gênero

conhecido (conto/história) e o novo em um mesmo enunciado (é o momento da justaposição e hibridismo de gêneros). Passam, então, por uma fase de tensão e conflito e a partir do momento que as características dos novos gêneros vão ficando mais claras para a criança, o conflito vai se normalizando, os enunciados vão tornando-se homogêneos novamente e começam a emergir produções/enunciados com características próprias dos gêneros apresentados.

No capítulo subsequente traço as considerações finais e algumas implicações pedagógicas.

Visando, portanto, a atingir os objetivos aqui propostos, inicio o caminho na busca do amplo material de reflexão sobre o assunto. Os resultados dessas leituras que para mim foram essenciais passo a apresentar a partir do próximo capítulo.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO INICIAL DA ESCRITA

Partindo do pressuposto de que crianças pertencentes a uma cultura letrada participam freqüentemente de práticas interacionais mediadas pela escrita, seria equivocado dizer que somente entrarão em contato com a linguagem escrita quando ingressarem no processo formal de alfabetização da 1ª série. Desta maneira, estaríamos anulando suas interações sociais em outros meios e esferas como a família ou igreja dentro das quais circula a escrita.

Para Rego (1988), as crianças adquirem a linguagem oral no envolvimento em contextos comunicativos em que a linguagem tenha significado e só usando a língua enquanto instrumento de comunicação é que a criança a descobre enquanto sistema. Em seu estudo, a autora mostra que é através da participação ativa em conversas do seu real interesse que a criança progride mais rapidamente em linguagem. Os resultados de sua pesquisa indica que a aquisição da linguagem oral pode ser influenciada pela quantidade de linguagem a que a criança é exposta e pela qualidade da interação adulto-criança. Acreditamos, com Rego, que a aquisição da escrita deva acontecer por esse mesmo caminho.

Há vários estudos que reforçam e mostram o valor preditivo da qualidade das experiências precoces com a língua escrita em contexto familiar e o futuro sucesso da criança em leitura e escrita na escola. Para Rego(1988:106):

“...de todas as variáveis estudadas, a que mais se correlacionou com o conhecimento da língua escrita revelado pelas crianças ao ingressar na escola e com o sucesso das mesmas na escola, foi a atividade de ler histórias em voz alta para a criança nos anos que antecederam a instrução formal em leitura.”

No entanto, o conhecimento que a criança constrói sobre a leitura e a escrita em contexto familiar não é sistematizado nem planejado como acontece na instituição escolar. Nesse sentido, a educação infantil aparece como uma outra oportunidade de aprendizado precoce, mas que se diferencia da família por ser consciente e planejado. A pré-escola, portanto, pode ser um espaço onde a criança tenha contato com experiências e descobertas da leitura e da escrita; um espaço onde possa refletir sobre a linguagem; de que modo se comunica através da escrita e também um espaço onde possa participar de forma lúdica, e ao mesmo tempo mais sistematizada, de atividades com leitura e escrita, inserindo-se, assim, no processo de aquisição da linguagem escrita. Como bem coloca Rego:

“...o fato de estar exposta a alguns usos da leitura e da escrita pode despertar o interesse da criança para uma exploração mais ativa dos mesmos. Nos jogos simbólicos, isto é, nas brincadeiras de faz de conta, muitas crianças imitam papéis vividos pelos adultos com quem convivem, fazendo de conta que estão lendo e escrevendo.” (Rego 1986: 108)

Uma escola que opte por favorecer um trabalho com a escrita não deve priorizar apenas o código. Ao contrário, deve priorizar situações de interação em que a escrita seja utilizada na plenitude de suas funções sociais.

Para as crianças que não fazem parte de uma sociedade ágrafa, mas que estão inseridas numa sociedade letrada, é imprescindível introduzi-las no processo de compreensão sobre as funções da escrita para que tenham ampliadas as suas possibilidades de entender e intervir na realidade.

Acreditando nas proposições acima e com a finalidade de aprofundar o conhecimento desse assunto, realizamos um trabalho, em contexto pré-escolar, sobre a construção de gêneros discursivos secundários⁶. A pesquisa foi realizada em situações como as que Rego explicitou acima, com atividades/práticas de leitura e escrita, isto é, as crianças foram inseridas em novas práticas sociais letradas de prestígio, construíram conhecimento sobre diferentes gêneros discursivos secundários, sobre a escrita e a prática textual.

Nesse sentido, algumas considerações que Rojo(1996) faz a partir das reflexões teóricas de Vygotsky sobre a escrita e seu processo de construção vem justificar o motivo de termos escolhido gêneros complexos da escrita para trabalhar com as crianças.

Se estamos trabalhando com gêneros complexos, secundários, estamos oferecendo às crianças oportunidades, conhecimentos e aprendizagem da linguagem escrita, mas se fosse apenas esse o objetivo – entrar em contato com a escrita - poderíamos trabalhar com gêneros cotidianos de ordem prática como rótulos, listas,

receitas, agendas. Por que não o fizemos? Porque com a construção de gêneros efetivamente secundários e complexos não estaremos apenas a noção do código/alfabetização, mas estaremos levando as crianças a refletirem sobre a escrita, sobre novas formas de utilizar a linguagem e produção textual, além de estarmos inserindo as crianças em práticas sociais de letramento altamente relevantes para sua vida.

Como Rojo (1996) destaca não se trata simplesmente de antecipar (*ou postergar, ou acelerar*) o processo de construção da escrita, no sentido mecânico, para anos escolares posteriores, mas de reconhecer que o processo de construção de escrita significativa é lento e complexo. Rojo se apoia em Vygotsky para mostrar que a leitura e a escrita só tem sentido se forem significativas e necessárias às crianças:

“...Não negamos a possibilidade de se ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escola; [...] No entanto o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo que a criança necessite [...] uma atividade cultural complexa.” (p.12)

⁶ No capítulo 2 falaremos sobre os gêneros discursivos

Nesse sentido a concepção de escrita relacionada ao letramento que está sendo construída é, de acordo com Rojo (1996), um aprendizado de novos modos do discurso (gêneros), novos modos de se relacionar com temas e significados , novos motivos para comunicar novas situações e conclui: *“Aprender a escrever é [...] construir uma nova inserção cultural “*

Acrescentamos, ainda, alguns pontos do texto de Pasquier e Dolz (1996) , *um decálogo para ensinar a escrever*, para justificarmos o trabalho com gêneros efetivamente secundários e complexos com crianças que ainda não foram alfabetizadas. De acordo com os autores:

“...escrever textos é um processo complexo. A aprendizagem das habilidades que intervêm na atividade de escrever é lenta e longa. Por esta razão, convém começar seu ensino desde os primeiros anos de escolaridade.” (p.02)

Por isso, adotamos o procedimento que coloca as crianças, desde o primeiro momento face a uma prática complexa, global e completa, de maneira semelhante ao que acontece nas atividades autênticas de comunicação da vida social. Assim, estarão construindo conhecimentos sobre a escrita que são importantes e determinantes no processo de letramento e na construção dos gêneros. Como afirma Smith (apud, Rego 1986:132)

“As crianças aprendem facilmente sobre a língua falada quando estão envolvidas no seu uso, quando a língua tem possibilidade de fazer sentido para elas. E do mesmo modo as crianças

procurarão entender como ler, sendo envolvidas no uso da leitura, em situações em que a língua escrita possa fazer sentido para elas e com isto elas possam gerar e testar hipóteses.”

É por esses motivos que julgamos importante as instituições pré-escolares descobrirem formas de incorporar práticas de leitura e escrita que sejam significativas às práticas pedagógicas da escola e principalmente às crianças.

Assumimos, portanto, uma perspectiva sóciointeracionista sobre a construção do saber e uma perspectiva de letramento que é responsável pela inserção cultural no criança ao mundo da escrita e não simplesmente da aquisição do código (alfabetização) (v. Kleiman, 1995, Rojo, 1996). Toma-se, então, necessário levantarmos algumas questões sobre *LETRAMENTO*⁷, já que a construção dos gêneros se dá através de um conjunto de práticas discursivas letradas (produção de histórias, notícias, descrições, exposições...) e sobre *SÓCIOINTERACIONISMO*, por ser um processo fundamentalmente de interação social, no caso da escola, entre professor/criança e criança/criança.

⁷ É importante salientar que a palavra *Letramento* ainda não está dicionarizada, porque foi introduzida recentemente na língua portuguesa. Alguns autores, como Kleiman (1995) e Soares (1998), afirmam ter esse termo sido utilizado pela primeira vez por Kato (1986) no livro “No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística”

1.1:- Letramento

Estudos recentes sobre leitura e escrita apontam para a existência de uma nova concepção sobre a escrita: a dos estudos do *letramento*. Diante desse fenômeno, iremos expor algumas considerações sobre seu surgimento e significados.

Soares (1998) aponta que recentemente tornou-se necessário o surgimento de um novo termo para esse fenômeno, porque passamos a enfrentar uma nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é importante também saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Segundo Kleiman(1995), o termo *letramento* surgiu para se opor à noção de *alfabetização*, que possui um sentido restrito (competências individuais no uso e na prática escrita) enquanto que *letramento* tem um significado mais geral e complexo que envolve diversas agências de *letramento*, dentre as quais a escola⁸ seria apenas uma. A autora (1995: 15/16) ressalta que:

“O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.”

⁸ De acordo com Kleiman (1995:20) pode-se afirmar que a escola é considerada a mais importante das agências de *letramento*, mas que não se preocupa com diversas práticas sociais.

De acordo com Kleiman (1995), enquanto as várias agências de letramento (a família, a igreja, o trabalho) vêem o letramento como prática social, a escola, ao contrário, se preocupa apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização⁹, em que o processo, geralmente, é concebido em termos de uma competência individual fundamental para o sucesso e promoção na escola.

Assim, *Letramento* tornou-se um termo mais adequado por sua maior abrangência e complexidade de conteúdo em relação a *alfabetização*, que tem um uso mais restrito e ligado à concepção de codificação e decodificação da escrita.

Quanto aos sentidos do letramento, encontramos vários estudos e trabalhos que abordam os seus significados, como Kleiman,1995, 2000; Tfouni,1995; Rojo,1994, 1998; Calil,1995; Soares1998; Heath,1982 entre outros. De um modo geral, o letramento é entendido como um fenômeno social em que os eventos e práticas estão relacionados com o uso, a função e o impacto social da escrita. Vejamos como Kleiman define Letramento:

“Podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (1995:19)

⁹ Podemos também dizer que esse tipo de letramento é o acadêmico, chamado de *modelo autônomo* por Street (cf. Kleiman 1995: 21/22)

As práticas de letramento estão disponíveis na sociedade e são culturalmente determinadas, podendo ser trabalhadas nos processos interativos da oralidade:

“ Essa concepção de letramento não o limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, às práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento está também presente na oralidade...” (Kleiman, 1998:181)

Dessa forma, uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como contar história para crianças, é um evento de letramento, pois o texto ouvido é moldado pela escrita (Heath, 1982). A criança, então, não precisa saber ler e escrever (ser alfabetizada) para ser considerada letrada, como bem coloca Kleiman (1995: 18):

“... a criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler nem escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas.”

De fato, crianças que participam constantemente de práticas e atividades relacionadas com a escrita são consideradas letradas porque, de acordo com Kleiman (1995), elas teriam adquirido estratégias orais letradas em diversas *práticas discursivas letradas*, como folhear livros, fingir que os lê, brincar de escrever, ouvir histórias ou um

texto que lhes é lido, estar rodeada de material escrito, produzir um texto com base em um portador de texto ou em ilustrações, etc.

Consideramos, portanto, que pelo fato da criança participar das práticas sociais em que a escrita ganha sentido, ela constrói um conhecimento sobre a escrita ainda antes de ser alfabetizada (ver também Lemos, 1993),. O resultado do contato freqüente com práticas de leitura e escrita é a manifestação de um outro tipo de fala, chamada por Rojo (1994), de *FALA LETRADA*.

“A noção de ‘fala letrada’ e a questão da interferência ou projeção de aspectos da oralidade na escrita de sujeitos em desenvolvimento e, reversamente, da presença de elementos próprios da modalidade escrita do discurso na fala de sujeitos letrados têm, cada vez mais, permeado os trabalhos psico ou sociolingüísticos que tematizam a construção do letramento.”
(Rojo,1994:51)

Ou seja, a fala letrada é considerada como uma forma de falar mais complexa e elaborada e determinada pela situação de produção em que os interlocutores se inserem, que mostra a constituição de uma oralidade marcada por propriedades da língua escrita. Podemos dizer, portanto, que as crianças letradas podem distinguir-se pelo modo de falar, moldado por características da escrita.

Uma das conseqüências do trabalho que desenvolvemos na escola com gêneros discursivos foi o desenvolvimento da fala letrada, depois das crianças terem entrado em contato freqüente e sistemático com a língua escrita através da leitura e

produção de textos. Os alunos passaram a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita traz, como conseqüências, mudanças na língua, tanto nas estruturas lingüísticas como no vocabulário.

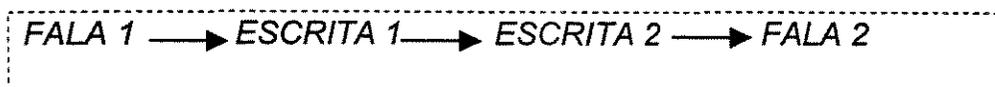
Outra questão que os autores que trabalham com o letramento levantam são reflexões sobre as relações de continuidade entre a fala e a escrita na construção do letramento e da fala letrada, (Scarpa,1987; Rojo, 1998; Terzi, 1995 entre outros). É uma nova visão que surgiu a partir de contraposições às concepções tradicionais que polarizam linguagem escrita e oral e privilegiam mais suas diferenças do que suas semelhanças. Essas concepções tradicionais não atentaram para seus pontos comuns, praticamente não levando em conta, no processo de letramento, as interferências e projeções de características várias de uma modalidade sobre a outra e as condições sócio-históricas da emergência e da produção do discurso na construção da linguagem.

Para a concepção que não dicotomiza a linguagem escrita e oral, o processo da aprendizagem da escrita não é linear e gradual, mas complexo e descontínuo, pois é constituído tanto de *involuções* como de *evoluções* (Vygotsky 1929:120) Nas palavras de Scarpa (1987):

“Não é um processo linear. Ao contrário da idéia razoavelmente difundida de complexidade cumulativa, tão cara à escola, é um processo de construção que envolve idas e vindas, reorganizações, reestruturações de diversos subsistemas /.../ Em todos os casos, o sujeito está necessariamente presente, assim como o outro, o mundo e a própria linguagem, em interação e inter-ação “(p.128)

Nessa concepção não haveria apenas uma continuidade unidirecional em que aquilo que sucede não transforma o que precede (*continuidade sincrética*), mas aquilo que sucede se apóia e nega o que antecede para se reelaborar e, simultaneamente, o transformar (*continuidade dialética*).

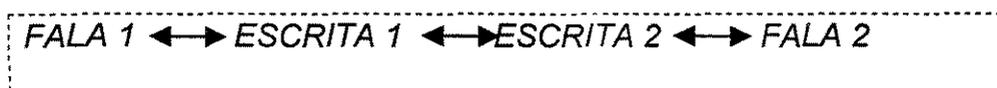
O esquema de representação entre fala/escrita de Kato (1986) enquadra-se numa visão sincrética do processo, pois não considera a transformação e a reelaboração do que antecede, vejamos:



Segundo a autora a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, mas, na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala, de forma parcial (**escrita 1**). No entanto, posteriormente, é a fala que procura se moldar à escrita, também de forma parcial (**fala 2**). Ou seja, a **fala 1** é a do pré-letramento; a **escrita 1** é uma tentativa de representação da fala da maneira mais espontânea possível; a **escrita 2**, a que se torna quase autônoma da fala; e a **fala 2**, que é o resultado da elaboração da escrita e esta é a que decorre, de fato, o letramento (Kato, 1986: 11/12)

Contudo, Terzi (1995) em um estudo do processo de construção da leitura de crianças em meios iletrados, conclui que “a contraposição das duas modalidades não se dá unidirecionalmente”, e sim, simultaneamente, a oralidade influencia a compreensão do funcionamento da escrita e essa compreensão enriquece o funcionamento da oral.

Por isso, a autora propõe uma mudança de representação no esquema de Kato que se constitui unidirecionalmente, já que as influências entre oralidade e escrita são mútuas, constituindo, assim, o processo dialético. A mudança sugerida ficou da seguinte forma;



Através desse esquema, Terzi deixa bem clara a noção do “movimento dialético” do *continuum* processual entre oralidade/escrita. É o que constatamos quando o conhecimento que a criança adquire sobre a escrita nas práticas discursivas orais é um “saber” que irá ser interpretado como um “outro modo de falar” que é reconhecido nos enunciados orais da criança, quando, por exemplo, está “lendo”¹¹ um livro. O “saber” da criança, portanto, é fortemente determinado pelas interações na oralidade com leitura e escrita que foram proporcionadas a ela (cf. Lemos 1988).

Lemos, ao falar sobre a concepção de escrita, ressalta a importância das atividades com textos (ou objetos portadores de textos) e corrobora que são os diferentes modos de participação da criança nas diversas práticas discursivas orais que fazem com que essas atividades ganhem sentido e permitam construir uma relação com a escrita, enquanto prática discursiva e enquanto objeto.

Assim, a prática do ato de ler entre o adulto e a criança permite que esta reconheça o ato de ler como um outro modo de falar, de forma que o objeto portador de

texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o outro.

Segundo Lemos (1988:11):

“Quando a criança assume o papel do adulto nessas interações, seu modo de falar como quem lê reflete uma concepção do ato de ler construída a partir de uma história de interlocução inscrita no objeto.”

Nesse sentido, podemos apontar diversas situações na pré-escola em que a escrita é significativa, como a prática de leitura de livros ou qualquer outro portador de texto e o contar e recontar tendo como suporte as ilustrações de um portador de texto. Nessas situações, a criança entra em contato com as estruturas da língua escrita e dos portadores de textos de uma maneira lúdica, através de jogos e de brincadeiras, como pergunta-resposta, jogos de contar, etc. e transforma/reelabora o oral, conhecendo uma outra maneira de falar mediada pela escrita.

Vemos, então, que o processo pelo qual a criança passa para a construção de uma fala letrada e do letramento não é linear ou mecânico, nem possui continuidade unidirecional; ao contrário, o processo se realiza num movimento descontínuo, característico da constituição da própria linguagem, em que o oral é mediado pelo escrito e este pelo oral. Em outras palavras, o movimento se realiza numa (des)continuidade dialética, pois o “novo” se apóia no “velho” para se reelaborar

¹¹ Entende-se que a criança é capaz de ler na medida em que a leitura é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas. Quando a criança consegue inferir o que está escrito em determinado texto a partir de indícios fornecidos pelo contexto, diz-se que ela está lendo.

e, ao mesmo tempo, o transforma profundamente. Veremos na análise dos dados que esse é também o processo de construção dos gêneros secundários.

Por estarmos enfocando o movimento enunciativo das interações verbais em diversas práticas enunciativa-discursivas, exporemos a seguir, alguns construtos teóricos do sociointeracionismo que consideram a interação como eixo principal do processo de aprendizagem.

1.2:- O Sóciointeracionismo

A linha sociointeracionista privilegia a interação social como fundamental no processo aprendizagem e na construção do conhecimento, mais especificamente, a interação da criança com adulto ou par mais experiente e considera o desenvolvimento da linguagem como um processo de construção conjunta dentro das trocas interacionais.

Em outras palavras, a linguagem, no sociointeracionismo (Vygotsky,1987), se constrói através da interação com o outro, com o meio físico e com o objeto lingüístico. É importante lembrar que o interacionismo de Vygotsky se distingue do de Piaget pelo peso que tem o ambiente social, responsável pela constituição do simbólico, enquanto condição necessária para o pensamento e para a aprendizagem.

De acordo com Lemos (apud Rojo, 1998: 122), ter uma visão socioconstrutivista/sociointeracionista a respeito da interação implica

“(a) mostrar como a interação altera e amplia os modos de funcionamento do organismo, transformando-os em linguagem, por sua vez, os transforma, fazendo-os ascender a um nível de funcionamento superior”; (b) “... observar não só esse processo gradual de discretização e sistematização das várias faces da linguagem, como o papel da interação neste processo”; e (c) não perder de vista”... o modo como os papéis sociais, inscritos em cada fragmento de discurso, são gradualmente assumidos e organizados pela criança e que é deste processo que emerge a possibilidade dela se conceber, a si e ao outro, como sujeito.”

Nesse sentido, vários estudos que privilegiam a interação social na construção da linguagem e, conseqüentemente, do letramento apontam o diálogo adulto-criança como lugar de reflexão sobre diferentes aspectos dessa construção. Esses estudos têm reconhecido uma série de processos interacionais, de mecanismos e de unidades de análise que se verificam na construção da linguagem em interação e *“cujo status explicativo tem sido proposto com valor universal”* (Rojo, 1995:61).

Autores como Rojo, 1994; Perroni, 1992 revelam a apropriação e o domínio do discurso narrativo¹² se dá através de uma série de processos interacionais, entre eles os jogos, nomeados de “jogos-interacionais”. São jogos desde o “cadê/achou” até os jogos de reconhecimento, de nomear, dramáticos, de contar (cf.

¹² Denominado neste trabalho por gênero conto/história (cf. página 62)

Lier 1985). Considera-se que os jogos de contar têm um papel mais importante, constitutivo do conhecimento desenvolvido pela criança sobre o discurso narrativo, pois eles a auxiliam no desenvolvimento da capacidade de contar histórias. Rojo (1998) ressalta que:

“...o jogo mais freqüente na interação mediada por objetos-portadores de textos tem sido o jogo de contar estórias...” (p.78)

A prática com os livros de histórias inicia-se em contexto familiar, onde a troca comunicativa estabelecida entre a criança e o adulto, principalmente a mãe, durante situações dialógicas com o livro, é determinante e estruturante no processo de construção desse gênero.

Perroni (1992) revelou em um estudo realizado em contexto familiar que o desenvolvimento das narrativas orais é um processo contínuo e gradual, cuja construção conjunta e compartilhada entre criança-adulto irá constituir o discurso narrativo. Nesse processo de construção, segundo Perroni, a criança passa de um estágio inicial em que só constrói a narrativa com o auxílio de questionamentos, para outro em que se evidencia a constituição de um narrador autônomo (quando a narrativa flui sem interferência do interlocutor).

Em suma, as interações entre criança - adulto em situações discursivas orais, mediadas pelo livro de histórias, fazem com que ela construa o conhecimento sobre o gênero história. Na maioria das vezes, o adulto faz a leitura e posteriormente

pede para a criança recontar a história lida, inventar uma ou, ainda, oferece um livro de história para que se apoie e elabore oralmente uma narrativa. São os chamados eventos de “*book-reading*” (*leitura propriamente dita*) e “ *story telling*” (*contagem de história oral*)

Portanto, é muito comum, no contexto familiar, o contato com materiais escritos acontecer, principalmente, através do livro de histórias, seguindo, de acordo com Vieira (1988), gradualmente três etapas: de início, ela escuta histórias para dormir, um momento prazeroso e de aproximação entre a mãe e a criança; em seguida, a história torna-se uma simples brincadeira, momento de pura descontração e divertimento , na qual a imaginação é o brinquedo em ação e, finalmente, há um momento como um meio educativo: numa certa etapa, os pais utilizam o recurso das histórias para explicar fatos reais.

Se, como vimos, as crianças são capazes de narrar histórias porque participam de práticas sociais em situações de interação, podemos então supor que se inserirmos as crianças em novas práticas sociais de letramento através de leitura e produção de textos não ficcionais, por exemplo de jornais, elas irão adquirir conhecimento sobre o gênero notícia e o (re) conhecimento dos textos próprios de cada gênero.¹³

As pesquisas sóciointeracionistas que explicitam a relação entre interação social e os processos de construção da linguagem privilegiam, em grande medida, situação diádica em contexto familiar. No entanto, o estudo que realizamos refere-se a

¹³ Considerarmos que a diversidade de gêneros é atualizada num conjunto de textos (orais ou escritos) com características similares.

interação social realizada em uma outra instituição: a escolar. Por isso, faremos a seguir algumas observações de estudos que privilegiam as situações de interação em sala de aula, entre eles sublinharemos Michaels, 1991; Gumperz, 1991 e Smolka, 1988, 1991 a-b e 1993.

Michaels (1991) faz uma análise de um momento da rotina diária escolar, a chamada “hora da rodinha”, momentos geralmente no início da aula, e que são considerados eventos orais onde as crianças aprendem habilidades de narrar e relatar, pois é solicitado a elas, por exemplo, que relatem alguma experiência vivida fora da escola. Em outras palavras, através dessas sessões são proporcionadas às crianças a experiência da apresentação de uma seqüência organizada do discurso, dentro de uma estrutura reconhecida de evento oral.

A autora afirma que a apresentação das crianças, na hora da rodinha, segue a forma canônica do discurso narrativo, pois a ordem dos eventos relatados está de acordo com a ordem presumível em que os eventos ocorreram. Entretanto, a autora ressalta que as dificuldades mais comuns das crianças seriam os de seleção de tópico e organização da estrutura discursiva.

Enfim, o estudo que Michaels realiza do evento “hora da rodinha” é importante para compreendermos que a aprendizagem em contexto escolar ocorre de forma assimétrica onde o professor refere-se aos eventos de fala da criança, comenta-os e avalia-os, proporcionando-lhe, assim, uma oportunidade para aprender uma forma do discurso considerada apropriada para aquela situação. Portanto, o papel do professor é crucial na estruturação do discurso da criança.

O estudo de Gumperz (1991) considera as situações de interação responsáveis pelas estruturas participativas próprias das situações aprendizagem. Para ele, os diferentes momentos da rotina da sala de aula são considerados como tipos de estruturas ou contextos de aprendizagem. A medida em que as crianças vão se familiarizando com essas estruturas e adequando-se aos tipos de comportamento apropriados para cada uma delas, as crianças cumprem a tarefa de socialização.

De acordo com o autor, as crianças, durante a rotina de sala de aula, participam de diferentes tipos de estruturas ou contextos de aprendizagem o que envolve diferentes modos de interação e aprendizado e, também, diferentes padrões para a avaliação do comportamento e para a interpretação do que está ocorrendo. Nesse sentido, ressalta o autor:

*“Como parte do processo de aprendizagem, as crianças devem familiarizar-se com estas estruturas; precisam compreender como as transições entre as estruturas são assinaladas e que estratégias comportamentais são eficientes para obter a atenção do professor ou para garantir a cooperação dos colegas.”
(1991:74)*

É importante ressaltar que a familiarização com os diversos contextos criados para a rotina de sala de aula não é imediata, ela ocorre após um período de adaptação, pois cada contexto é criado com objetivos específicos. A familiarização desse contexto contribuiu significativamente para o sucesso da realização das atividades.

No Brasil, alguns trabalhos têm procurado dar um enfoque discursivo-enunciativo nas suas análises. Dentre eles, ressaltamos a dinâmica discursiva nas interações escolares que têm sido abordada por Costa (1998); Nogueira (1995) e Smolka (1988, 1991 a-b, 1993). Esses trabalhos privilegiaram a análise dos modos e os lugares de participação enunciativa da criança e do adulto sobre objetos portadores de texto no contexto escolar.

Smolka (1991b) ressalta a dinâmica discursiva na sala de aula enquanto constitutiva do conhecimento, como objeto e lugar de investigação e estudo. A autora situa o conhecimento como sendo transmitido, disputado e elaborado no processo concreto das interlocuções. Evidencia o encontro de vozes na sala de aula e a recíproca constituição de posições e lugares (professor/criança/pesquisadora) ocupados socialmente. A autora considera a questão das vozes que circulam no discurso do professor, os modos de participação e os lugares enunciativos, que estão subentendidos nessas práticas discursivas e as especificidades das situações de produção.

Já Nogueira (1995) e Costa (1998) mostram que no processo interativo, certas práticas discursivas ocorridas em sala de aula são favoráveis para a construção do letramento e para a complexificação da linguagem. Ressaltam também que é através dos movimentos enunciativos, que os gêneros discursivos se instauram nas práticas discursivas escolares, e que se organizam e se legitimam os papéis que os interlocutores da interação verbal ocupam em seus lugares enunciativos. Nesses movimentos enunciativos e dialéticos os gêneros vão se elaborando em construções novas, cada vez mais complexas.

No nosso estudo também privilegiamos as práticas discursivas em contexto escolar, analisando e relacionando alguns aspectos da interação professorXaluno(s) com a aprendizagem das crianças, pois temos essas práticas como um momento privilegiado para o desenvolvimento da linguagem através da construção de gêneros complexos da escrita.

No próximo capítulo, discutiremos os pressupostos teóricos dos gêneros discursivos e suas possíveis abordagens e desenvolvidos com crianças não alfabetizadas em contexto escolar.

CAPÍTULO II

OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Neste capítulo, será apresentado o conceito de gênero discursivo, de Bakhtin, o principal eixo teórico sobre o qual se apóia essa pesquisa. 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 melhor compreensão da noção de gênero, teceremos, primeiro, nesta introdução, algumas considerações sobre os apontamentos de Bakhtin a respeito da linguagem, enunciação e dialogismo para depois passar à noção dos gêneros discursivos.

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 Schneuwly e Dolz.

Acreditamos que a escola seja um lugar propício para desenvolver o conhecimento de gêneros secundários¹⁴ e, conseqüentemente, da escrita, pois o

¹⁴ Os gêneros secundários são considerados complexos porque surgem em situações sociais mais complexas, muitas vezes, mediados pela escrita.

contato com esses gêneros acontece num contexto mais formal de aprendizagem através das diversas práticas sociais e interativas orais ou escritas. Por considerarmos o processo de apropriação longo e complexo, sugerimos, nesta dissertação, que seja iniciado um trabalho desde a educação infantil.

Para que possamos compreender melhor a noção de “gênero” de Bakhtin [1953] (1997) é fundamental discutirmos, primeiro, algumas de suas considerações sobre linguagem/enunciação.

Bakhtin [1929](1995) considera a linguagem como um fenômeno social que se organiza tendo em vista um interlocutor e que se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) no interior de uma cadeia da comunicação verbal. Assim, a categoria básica dessa concepção de linguagem é a interação verbal, cujo caráter dialógico é fundamental ao entendimento dos processos mentais e sociais humanos.

De acordo com o autor, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal que se manifesta através da *enunciação* ou das *enunciações*. “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”(p.123).

Pelo fato de a linguagem apenas se concretizar nas formas de enunciados de um indivíduo, o discurso, segundo Bakhtin, molda-se sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante caracterizado como um ser histórico e social. Diz o autor:

“[...] a enunciação é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo

especial ao qual pertence o locutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) Não pode haver interlocutor abstrato” [1929] (1995:112)

Dessa forma, toda palavra é dialógica por natureza, porque pressupõe sempre o outro; o outro sob a figura do destinatário para quem a alocação está voltada, para quem ajusta-se a fala, de quem antecipam-se reações e para quem mobilizam-se estratégias. Por outro lado, há o diálogo permanente, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade.

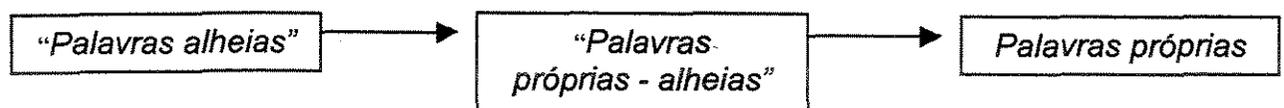
De acordo com o autor, o princípio de dialogismo (várias vezes) é constitutivo da linguagem. Há o diálogo entre os interlocutores, pois toda enunciação é produzida em um meio social e envolve pelo menos dois sujeitos socialmente organizados, por isso a enunciação, segundo o autor, é produto da interação social. Afinal, a enunciação é produzida sempre para o outro, interlocutor, não necessariamente empírico e varia de acordo com a situação social. Devemos considerar, ainda, as condições sócio-históricas dos sujeitos, pois são estas que determinam a criação ideológica do grupo social e da época.

Por outro lado, há também o diálogo entre os discursos. Para Bakhtin, em toda enunciação há um dialogismo entre o que foi o discurso do “outro” e o que passa ser o discurso do “eu”. Isto quer dizer que todo enunciado, por mais monológico que

seja, é um diálogo que pressupõe uma “recepção” do interlocutor e a existência de enunciados anteriores, ou seja, está sempre pleno de “ecos”, “lembranças” ou “vozes” de outros enunciados com os quais se relaciona.

Podemos dizer, portanto, que o conceito bakhtiniano de linguagem como fenômeno sócio-ideológico que se apreende dialogicamente nos leva a compreender o construto de monologia como um processo essencialmente enunciativo, pois todo e qualquer discurso monológico pressupõe um destinatário.

Para Bakhtin, uma enunciação de qualquer natureza se constitui através da interação social e verbal entre sujeitos, podendo ser considerada como um produto de internalização (“apropriação”) do discurso de outrem e carregada de “*palavras – alheias*”: Conforme esquematizamos abaixo, as vozes e as palavras dos outros , ao serem apropriadas vão se apagando e transformando-se em próprias. (Bakhtin, [1929] (1995:385)



Portanto, o discurso do sujeito está repleto de matrizes dialógicas no qual o pensamento origina-se e forma-se no processo de interação e luta com pensamentos alheios. Um enunciado não pode ser separado das bases anteriores que o determinam por dentro e por fora, gerando no seu interior reações de réplica e ecos dialógicos.

2.1- Estudos sobre os gêneros discursivos

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, cada enunciado produzido é um reflexo das condições específicas e das finalidades de cada esfera de atividade humana, não só por seu conteúdo temático, mas também pelo estilo e por sua construção composicional. Dessa forma, a variação dos enunciados depende, por um lado, da situação social imediata e, por outro, dos interlocutores que podem ou não ser do mesmo grupo social, terem ou não afinidades; de como estabelecem suas relações de poder, e, ainda, de suas condições sócio-históricas.

Em outras palavras, por encontrarmos nas mais diversificadas esferas de atividade humana formas diferenciadas de utilização da língua e por existir uma grande diversidade de situações comunicativas em diferentes situações sociais, deparamo-nos com uma variedade infinita de enunciados que se estruturam através dos *gêneros discursivos* (denominação de Bakhtin, 1953) e que são, nas palavras do autor, “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”.

Segundo Bakhtin, três elementos fundem-se indissoluvelmente em todo enunciado (ou gênero): o primeiro é o conteúdo temático, que são os conteúdos que se tomam 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.

Em cada enunciado é possível, segundo Bakhtin, perceber a *intenção discursiva* (ou a *vontade discursiva*) do falante que determina todo o enunciado, seu volume e seus limites. Essa intenção é um momento subjetivo do enunciado, formando uma unidade indissolúvel com o aspecto do sentido do objeto, limitando esse último e vinculando-se a uma situação concreta e única da comunicação discursiva, com todas as suas circunstâncias individuais, com os participantes diretos e com seus enunciados anteriores.

De acordo com os postulados de Bakhtin [1953](1997), o “*querer – dizer*” do locutor se realiza, acima de tudo, na escolha de um gênero do discurso, próprio para cada situação comunicativa. Essa escolha define-se pela especificidade da esfera discursiva dada, pelas considerações temáticas, pela situação concreta da comunicação discursiva do falante, com sua individualidade e subjetividade, que se aplica e adapta-se ao gênero escolhido da comunicação cotidiana, incluindo os mais familiares e íntimos. Ou seja, todo enunciado produzido pelos sujeitos-locutores é

constituído tendo como base uma forma padrão de estruturação, relativamente estável. De acordo com o autor, dispomos de um rico repertório de gêneros discursivos, orais e escritos, que nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos livremente antes do estudo teórico da gramática.

É importante, ainda, salientar que a composição e o estilo do enunciado dependem de alguns fatores: a quem está destinado o enunciado, como o falante ou escritor percebe e imagina os seus destinatários e qual é a força de sua influência sobre o enunciado.

Por encontrarmos diferentes situações sociais que geram um determinado gênero, com características composicionais e estilísticas próprias, podemos dizer que tanto organizamos os enunciados em diferentes formas “genéricas”, como, ao ouvirmos o enunciado alheio, prevemos o seu gênero a partir das primeiras palavras, tendo uma idéia do todo. De acordo com Bakhtin [1953](1997 : 302),

“Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim...”

Esse reconhecimento imediato é uma evidência de que os gêneros são determinados socialmente por algum padrão que é identificado pelo interlocutor (ouvinte). Isto é, apesar de não serem fixos, possuem certas regularidades reconhecíveis. Complementando essa questão Machado (1998) salienta que o que nos

permite compreender e produzir no processo discursivo é um certo conhecimento que temos de um determinado gênero. De acordo com a autora:

“ Os usuários de uma determinada língua, possuindo um certo tipo de conhecimento dos gêneros dominantes em sua sociedade, baseiam-se nesse conhecimento, procedendo a uma escolha do gênero que lhes parece ser o mais adequado, de acordo com sua interpretação da situação de comunicação, de seus objetivos e de suas necessidades temáticas”. (p.12)

De acordo com Bakhtin [1953](1997), o locutor precisa conhecer e ter um bom domínio do gênero. Conhecer o gênero implica conhecer uma forma típica mais ou menos estável, não podendo haver uma *“combinação absolutamente livre”*, pois os gêneros são pré-estabelecidos e determinados culturalmente e não criados pelos locutores, existindo, assim, um valor normativo. Assim, por mais *“mutáveis e flexíveis”* que os gêneros possam ser, eles necessitam de uma certa estabilidade para se tornarem reconhecidos socialmente.

Por outro lado, para o autor, apesar do locutor procurar adaptar-se e ajustar-se a um determinado gênero, isto não quer dizer que estará sendo manipulado por tal gênero, pois não há uma exigência para que ele deixe de considerar sua individualidade, criatividade e subjetividade. Em outras palavras, a idéia que Bakhtin defende é que mesmo os enunciados sendo determinados por gêneros com referentes, forma de composição e estilos próprios, o locutor poderá usá-los livremente, de forma criativa e colocando suas marcas pessoais.

Acrescentando, não podemos deixar de considerar que os gêneros do discurso são materializados em textos¹⁵ concretos e únicos. Bronckart (1999) afirma que *“qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero”* (p.73). Ou seja, o que é observável para o aluno são os textos que atualizam os diversos gêneros.

Ressaltamos ainda que a noção de gênero, defendida por Bakhtin, embora esteja sistematicamente associada a determinadas formas, nada tem de estática, já que o gênero é constituído no interior de enunciações sócio-historicamente condicionadas. Afinal, segundo o autor, os gêneros, como um produto social, estão sujeitos a modificações decorrentes principalmente de transformações culturais e sociais.

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).

Para o autor, os gêneros primários¹⁶ correspondem a um conjunto diversificado da atividade lingüística humana e relacionam-se, em grande medida, com os discursos da oralidade em seus mais variados níveis (do diálogo cotidiano ao discurso didático). Referem-se ao cotidiano imediato, à situação imediata em que são

¹⁵ Consideraremos neste trabalho, a noção de texto (tomando com sinônimo de enunciado) como toda unidade de produção de linguagem (oral ou escrita) situada, acabada e empírica que se inscreve, necessariamente em um gênero específico (Bronckart, 1999)

¹⁶ Os gêneros primários, geralmente, são orais, mas isto não significa que todo texto oral pertença ao gênero primário e todo texto escrito ao secundário.

produzidos e onde a atividade humana se realiza e se concretiza, isto é, vão ser compreendidos por sua relação com o contexto. Certos tipos de diálogo oral, cotidiano e familiares, filosóficos, etc. são típicos dos gêneros primários.

Os gêneros secundários (da literatura, da ciência, da filosofia, jornalísticos) geralmente, são produzidos em forma escrita, e por sua vez, se distanciam da situação imediata e cotidiana de produção e se referem, segundo Bakhtin [1953](1997) a uma esfera de dimensão cultural mais complexa e mais evoluída.

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).

No entanto, devemos fazer uma ressalva em relação a esta questão: apesar dos gêneros primários estarem mais ligados à oralidade e os secundários à escrita, não podemos considerar que os gêneros ligados à escrita serão sempre e necessariamente planejados, seletivos, expressando sempre conteúdos formais, e os primários ligados à oralidade, pouco planejados, usados apenas informalmente, expressando conteúdos informais. Afinal, podemos comparar o gênero bilhete, que é escrito mas que se constitui em uma circunstância de comunicação espontânea, com o gênero oral utilizado em uma conferência, que é uma circunstância de comunicação mais complexa. Portanto, há uma certa flexibilidade, pois nem todo enunciado escrito pode ser considerado, um gênero mais elaborado, e vice-versa.

Um exemplo dessa flexibilidade é a transmutação dos gêneros primários para os secundários. Bakhtin afirma que: “os gêneros primários ao se tornarem

componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes” ... [1953] (1997: 281). Em outras palavras, os gêneros primários, enquanto gêneros mais ligados à oralidade e às esferas sociais cotidianas, vão tomando-se mais complexos, dando origem aos gêneros secundários, mais ligados à escrita e às esferas públicas.

Para Schneuwly (1994), o gênero secundário apoia-se, em sua elaboração, no antigo (primário), mesmo sendo diferente, para transformá-lo profundamente. Tal transformação não é tão simples, visto que os gêneros primários ocorrem, segundo Bakhtin, nas “*trocias verbais espontâneas*” e, os secundários, não. Para que o indivíduo se aproprie dos gêneros secundários é necessário uma intervenção no processo de aprendizagem, pois é um tipo de aprendizagem diferente daquele dos gêneros primários, já que estão intrinsecamente ligados à leitura/escrita.

De acordo com o pressuposto acima, teríamos, então, o lugar ideal para o desenvolvimento dos gêneros secundários na instituição escolar, pois para apropriar-se dos gêneros secundários a criança precisa estar envolvida em um trabalho reflexivo sobre a linguagem envolvendo a leitura/escrita, mas não necessariamente a alfabetização.

Não se trata, no entanto, de anular o que a criança adquiriu anteriormente e, sim, fazer com que se apoie nos gêneros primários para construir o conhecimento dos secundários. Como bem coloca Schneuwly (idem: 09)

“a aparição de um novo sistema – o dos gêneros secundários, no caso – não faz tábula rasa do que já existe...”

Esse novo sistema, ao qual o autor se refere, quando adquirido irá reestruturar a linguagem oral e as operações lingüísticas da criança. Porém, isso somente acontecerá se ela estiver inserida em situações em que tenha que refletir sobre a linguagem.

“A introdução de novos sistemas, a aparição dos gêneros secundários na criança, não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu termo, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem.”

(Schneuwly, 1994: 12)

Diante desses princípios, destacamos a contribuição da escola no sentido de desenvolver um trabalho com os gêneros e instrumentar o aluno para que possa responder às diferentes situações comunicativas com as quais ele é confrontado. Mas para desenvolver esse trabalho precisamos responder a seguinte questão: “O que seria instrumentar o aluno?”

2.2:- Os Gêneros como instrumentos semióticos

Scheneuwly (1994), baseando-se em Vygotsky (1936), desenvolve a tese do gênero como ferramenta. Para defender essa tese, o autor faz a seguinte relação: na psicologia em geral, a atividade do indivíduo acontece entre dois pólos: o sujeito e o objeto; já na psicologia do sócio-interacionismo, a atividade é considerada como tri-polar, envolvendo sujeito, objeto e instrumento. Assim, os instrumentos estariam entre o sujeito e o objeto, condicionando o comportamento do sujeito, mudando sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. É a ferramenta que irá dar forma a uma atividade, pois a ferramenta irá mediar a atividade do sujeito, como bem enfatiza Scheneuwly (1994 : 02)

“Uma ferramenta media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esta mesma ferramenta representa também esta atividade, materializa-a. Dito de outra maneira: as atividades não mais se presentificam somente em sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, independentemente desta nos instrumentos que as representam e, logo, as significam. A ferramenta torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-la(s), transformá-la(s) são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização.”

No entanto, o instrumento apenas torna-se mediador e transformador da atividade se for apropriado pelo sujeito que cria as utilizações deste e as possibilidades

de seu uso nas situações em que é levado a agir. Em suma, o instrumento não será eficaz se o sujeito não construir os esquemas de sua utilização.

Nesse sentido, para Scheneuwly, o gênero seria o instrumento do qual o sujeito (aluno) se apropria/utiliza dependendo da ação de linguagem. Ou seja, o funcionamento do gênero como instrumento deve ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação; depende do sujeito que se utiliza adequadamente dos gêneros.

O autor também considera o gênero um “mega-instrumento”, constituído de vários subsistemas semióticos, para agir em situações de linguagem. A construção de esquemas de utilização dos gêneros levaria à possibilidade de adaptá-los às diversas situações, ao mesmo tempo que configuraria as ações lingüísticas possíveis. Isto é, as diversas situações comunicativas sustentam uma ação de linguagem de um certo tipo e para configurarmos essas ações nos apropriamos de um gênero adequado à situação. O gênero é, portanto, um *mega-instrumento* “em que se constitui uma fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo...”(1994:.05)

Refletindo sobre as proposições de Schneuwly, Machado (1998:13) examina a relação dialética existente entre gêneros e práticas discursivas:

“ Dessa forma, para melhor compreendermos o que estamos defendendo, relembremos que, para a corrente marxista em geral, a relação do sujeito com o objeto se processa sempre através da mediação do instrumento que é transmitido socialmente e que permite o desenvolvimento especificamente humano. Por

influência da experiência social e através da imitação, o sujeito chega a dominar o princípio de utilização do instrumento, e a repetição das mesmas ações leva à cristalização de um esquema que permite conhecimentos particulares de mundo, define a classe de ações possíveis e os objetivos que se pode alcançar, possibilitando o estabelecimento de planos preliminares para possíveis ações futuras e guiando e controlando a ação no seu próprio transcorrer. Quando ocorre a construção desses esquemas, necessária para a ação, considera-se que há uma apropriação dos instrumentos, concebida como o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção.”

Scheneuwly(1994) considera 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.

Diante das colocações acima, acreditamos que, como já mencionamos anteriormente, a escola realmente tenha grande importância/influência no desenvolvimento de um rico repertório de gêneros nos alunos. Acreditamos, ainda, que a apropriação de gêneros mais complexos deva ser iniciada num trabalho oral com crianças pré-escolares, pois ao assumir o papel central dos gêneros como objeto de trabalho desenvolve-se a linguagem tanto oral como escrita e ajuda-se na inserção do aluno em práticas letradas de prestígio.

A partir dessas considerações, passaremos a discutir como os gêneros poderiam ser trabalhados pela escola a fim dos alunos virem a utilizá-los com segurança nas diferentes situações comunicativas.

2.3:- Os Gêneros no Contexto Escolar

De acordo com Rojo (1999), o que tem marcado as reflexões dos pesquisadores de Genebra, citados anteriormente, é a tentativa de promover a complementaridade entre as reflexões de Vygotsky e as de Bakhtin. Reconceituando a noção de 'interação', emerge a possibilidade de se tratar do problema dos gêneros do discurso que, no caso do 'grupo de Genebra', adquire um caráter fundamentalmente didático. Para a autora,

“...os gêneros do discurso... são uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem de línguas e podem ser indicados ou sugeridos, como fazem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como uma unidade organizadora de currículos e de progressões no ensino fundamental.” (p.03)

A importância de se trabalhar com gêneros discursivos na escola está presente não só nos PCNs como também no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que faz referências aos gêneros discursivos e sugere um trabalho com as crianças em idade pré-escolar.

“Nas práticas de Leitura: Participação nas situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.”
(Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, v.3, p.140)

Nesse sentido, Schneuwly/Dolz (1996), consideram a escola um lugar de mediação entre as práticas sociais e os objetos de ensino/aprendizagem – especialmente o ensino de produção textual oral e escrita – tornando-se necessário descrever três importantes funções da escola para o desenvolvimento das capacidades lingüísticas dos alunos.

A primeira é a de facilitar o contato com as diferentes manifestações de linguagem, oferecendo aos alunos diversas situações comunicativas que sejam as mais próximas possíveis de contextos reais; a segunda, a de instrumentar os alunos para que sejam capazes de responder, com competência, às diversas situações com que se confrontarem e, a terceira, a de criar condições para que os alunos reflitam sobre a linguagem e sejam sujeitos ativos do processo de produção oral ou escrita.

De acordo com os autores, para que essas funções sejam exercidas na prática, é de extrema importância que a escola desenvolva uma proposta de estratégias de ensino. No caso, tal proposta necessita de uma intervenção didática que favoreça a mudança e leve os alunos a um melhor domínio dos gêneros e de suas respectivas situações comunicativas.

É importante ressaltar que a escola, em seu papel de “ensinar”, utiliza diferentes formas de comunicação centradas no ensino/aprendizagem, formas estas que se concretizam em linguagens específicas. Isto quer dizer que a escola sempre trabalhou com os gêneros. Schneuwly/Dolz (1997) acrescentam que, na situação escolar em específico, há uma ampliação da função do gênero que passa a não ser apenas uma ferramenta de comunicação, mas, ao mesmo tempo, *objeto de ensino para aprendizagem*. Ou seja, mesmo permanecendo gênero para comunicar, há um desdobramento e ele passa a ser, também, gênero a ser aprendido. Os autores ressaltam que o gênero, quando trabalhado na escola, sofre uma “transformação”, pois está funcionando em um outro lugar social, diferente do lugar de sua origem. Schneuwly/Dolz (1997:10) enfatizam que:

“ Para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência é preciso, então, a nosso ver, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência construído numa dinâmica de ensino/aprendizagem.”

Os autores apontam que é o ensino que, gradualmente, irá permitir ao aluno a tomada de consciência do funcionamento da língua, pois a finalidade da instituição escolar, entre outras, é ensinar e fazer o aluno refletir sobre a língua e,

também, desenvolver as capacidades de linguagem¹⁷, ou seja, as habilidades necessárias para produção de um gênero numa dada situação.

Então, se ensinar a língua é desenvolver as capacidades de linguagem, deve-se, portanto, expor os alunos a diferentes textos típicos dos gêneros discursivos para analisar, comparar e relacionar as características que os definem e suas diferenças. Afinal, é através do *corpus* textual dos gêneros que os alunos terão como referência e modelo para a construção dos gêneros que serão apresentados.

Contudo, a introdução de qualquer gênero na escola é o resultado de uma decisão didática (como já foi explicitado) que possui, segundo Schneuwly/Dolz (1997), dois tipos de objetivos precisos de aprendizagem. O primeiro é fazer com que o aluno conheça melhor o gênero para poder dominá-lo e compreender seu funcionamento, para melhor usá-lo na escola e fora dela e, o segundo, é fazer com que o aluno desenvolva capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros, próximos ou distantes.

Nesse sentido, se a escola tomar consciência de seu papel diante do ensino de gêneros, e conseqüentemente da importância da seleção de textos, analisará qual a melhor estratégia para desenvolver as capacidades lingüístico-discursivas dos alunos. Essa deverá ser, necessariamente, uma reflexão da escola e de seus profissionais, de modo que o ensino não se restrinja a atividades repetitivas, desgastantes, desnecessárias e, acima de tudo, pouco eficazes. Afinal, de acordo com Schneuwly/Dolz (1996),

¹⁷ O desenvolvimento de capacidades de linguagem (cf. Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993) requer do aluno várias capacidades, como: capacidade de ação, capacidade discursivas e capacidade lingüístico-discursivas.

“Não são os saberes do professor que devem passar diretamente de sua mente para a mente dos alunos. É o ensino que deve permitir ao aluno, a partir de observações e exercícios concretos, a tomada de consciência do funcionamento lingüístico.” (p.08)

Enfim, o que esses autores propõem é um trabalho com a diversidade de gêneros em todos os níveis escolares, variando a complexidade a cada ano de acordo com a faixa etária dos alunos. Essa seria uma “aprendizagem em espiral”, cujo princípio é colocar o aluno em contato com os vários gêneros, em todos os níveis escolares, e face a uma tarefa complexa, global e completa, de maneira semelhante ao que acontece nas atividades autênticas de comunicação da vida social.

Bakhtin [1953] (1997:301) diz: *“Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso oral e escrito. Na prática, usamo-los com segurança e destreza”*. Partindo dessa afirmação questionamos: como poderemos usar um gênero com facilidade e segurança se não o conhecemos?

Dentre a grande variedade de gêneros orais e escritos existentes, nem todos os alunos possuem um bom repertório de gêneros . Muitas vezes, há uma maior experiência com os gêneros primários (mais ligados a oralidade e ao cotidiano) e os secundários (mediados pela escrita) ficam desconhecidos por serem menos utilizados. Por exemplo, há crianças cujos pais não têm o hábito da leitura de jornais em casa. Então, como irão produzir uma notícia se nunca participaram de situações que utilizassem esse gênero?

Assim, para os alunos dominarem e conhecerem um determinado gênero e textos que o tipificam, é necessário que sejam colocados em contato com um *corpus* textual deste mesmo gênero que lhes sirva de referência e modelo. Para isso, deveremos lhes propor a leitura de textos produzidos em âmbitos sociais mais amplos como, verbetes publicados em enciclopédias, notícias publicadas em jornais, etc.

Há, ainda, uma questão interessante a levantar, apontada por Schneuwly e desenvolvida por Rojo(1998) sobre a existência de dois tipos de gêneros escolares. Há gêneros escolares que funcionam na escola para ensinar: trata-se do gênero escolar como instrumento de comunicação na instituição escolar, dos quais a instituição necessita para poder funcionar (regras, combinados, explicações, instruções, etc.) e há os gêneros escolarizados que segundo a autora, são os diversos gêneros secundários, de circulação social mais ampla, transpostos para a sala de aula tornando-se objetos para ensino/aprendizagem.

No trabalho que realizamos com as crianças poderemos ver que tanto o gênero notícia como o verbete foram transferidos para a escola e transformados em objetos de estudo, sendo considerados, dessa forma, gêneros escolarizados. No entanto, é importante fazer uma ressalva¹⁸: o jornal pode ser considerado efetivamente um gênero escolarizado já que possui uma ampla circulação fora da escola, porém esse não é o caso da enciclopédia¹⁹ que está, atualmente, mais restrita à esfera escolar. Apesar de não ter sido originária da escola, sua circulação, que no passado era mais ampla do ponto de vista sócio-institucional, passou a ser mais restritamente

¹⁸ Conferir em 2.4 (ainda neste capítulo) a sócio-história dos gêneros

¹⁹ Note-se que mesmo a enciclopédia de casa geralmente tem apenas a função de auxiliar o trabalho escolar.

escolar. Podemos dizer, portanto, que a enciclopédia transformou-se num gênero escolar, diferente do gênero escolarizado como é o caso da notícia.

Partindo das reflexões realizadas pelos autores já mencionados, gostaríamos de fazer, a seguir, algumas considerações à respeito do trabalho que pode ser desenvolvido na pré-escola.

Já ressaltamos a necessidade de se colocar o aluno o quanto antes em contato com uma variedade maior de gêneros secundários. Por ser um trabalho complexo e gradual, a introdução desses gêneros deve ser iniciada na pré-escola através da oralidade. Sabemos, entretanto, que, em grande medida, as instituições pré-escolares não desenvolvem um trabalho reflexivo sobre o funcionamento do discurso. Ou se desenvolvem, é um trabalho bem superficial.

Pasquier/Dolz (1996) explicitam que o conveniente é começar o ensino de textos (e gêneros) desde os primeiros anos da escolaridade. Os autores salientam que as atividades devem ser adaptadas às possibilidades dos alunos e complementam:

“...desde muito cedo, graças ao desenho, ao contato freqüente com os livros, à utilização de imagens e, sobretudo, à técnica do “professor como escriba” (a criança diz oralmente um texto “escrito”, ditando-o a um adulto que assume a tarefa gráfica), crianças pequenas podem produzir textos descrevendo um lugar conhecido...contando uma história...etc..” (p.03)

Tendo, portanto, consciência da complexidade do processo pelo qual os alunos passam até construírem os gêneros, propusemos, na pré-escola onde

lecionávamos, um trabalho com gêneros secundários. Essa proposta foi desenvolvida pela professora/pesquisadora através das práticas sociais letradas com uma seqüência de atividades (descritas no próximo capítulo), com diversos tipos de portadores de texto e com textos de gêneros variados. Atividades, como: ouvir, compreender, analisar e discutir textos lidos pelo professor, produzir textos oralmente ou ditá-los ao “professor-escriba”.

Entrando, dessa forma, em contato com textos de diversos gêneros, as crianças pequenas se adaptam, gradualmente, às diferentes situações comunicativas, aprendem quais são os procedimentos adequados para alcançar seus objetivos nessas diferentes situações, descobrem o seu papel ao produzirem o texto, observam e analisam as formas lingüísticas para usarem em suas produções. Nas palavras de Pasquier e Dolz (1996: 03)

“ ...algumas das características da textualidade e discutem com seus colegas sobre o interesse de se adotar uma ou outra forma lingüística, antes de ditá-las ao escriba “.

Seguindo a concepção de Schneuwly/Dolz que o domínio dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem é um processo de apropriação e de instrumentação de gêneros, gostaríamos de adicionar que, para nós, foi também um processo fundamentalmente de construção conjunta de conhecimentos sobre gêneros que não faziam parte de seus repertórios.

Propostas de ensino envolvendo gêneros ainda estão sendo testadas e analisadas. Não há nenhuma “receita” aprovada. A pesquisa que realizamos nesta dissertação de mestrado, através de um projeto implantado na escola, é uma tentativa de se trabalhar gêneros secundários na educação infantil. Para nós, a exposição à gêneros secundários não só foi possível desde a pré-escola, como também desejável e geradora de progressos importantes.

Contudo, para desenvolver um trabalho com gêneros discursivos, primeiro foi importante determinarmos os gêneros que serão apresentados às crianças e procurar referências sobre eles. Afinal, na medida em que o objeto de trabalho é descrito e explicado, ele se torna acessível a todos nas práticas linguageiras de aprendizagem.

Nesse sentido, determinamos os gêneros a serem trabalhados tendo como referência o enfoque de agrupamentos de gêneros sugeridos por Schneuwly/Dolz (1996:12). Segundo os autores, para agrupar os gêneros eles devem: primeiro, corresponder às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade, inclusive na escola; segundo, retomar, de maneira flexível, certas distinções tipológicas elaboradas em diversos manuais e propostas curriculares e, terceiro, ser relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na maestria/no conhecimento dos gêneros agrupados.

O objetivo desses agrupamentos é propor uma maior aproximação entre os gêneros com as mesmas características e também, definir, para cada um deles, algumas capacidades globais que se deve construir ao longo da escolaridade (Schneuwly/Dolz,1996). Temos, portanto, de acordo Schneuwly/Dolz, cinco agrupamentos: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações, que são utilizados como referência no trabalho que os autores desenvolvem com gêneros. Vejamos o quadro²⁰ com esses agrupamentos:

²⁰ Este quadro encontra-se em Schneuwly/Dolz (1996 p. 12) Os exemplos de gêneros que estão em negrito foram os selecionados para serem apresentados, trabalhados e construídos com as crianças da pesquisa.

Domínios sociais de comunicação Aspectos Tipológicos Capacidades de Linguagem dominante	Exemplos de GÊNEROS (Orais e Escritos)	
<p><i>Cultura literária ficcional</i> NARRAR</p> <p>Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>Conto maravilhoso Conto de fadas História Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma</p>	<p>Adivinha Piada Narrativa mítica "sketch" ou história engraçada Biografia romanceada Romance Novela fantástica Conto Paródia</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> RELATAR</p> <p>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>Relatos de experiência vivida Relatos de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota Autobiografia Curriculum vitae</p>	<p>notícia reportagem crônica mundana crônica esportiva ... históricos relatos históricos ensaio ou perfil biográfico biografia</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> ARGUMENTAR</p> <p>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal</p>	<p>Debate regado Editorial Discurso de defesa (advocacia) Requerimento Ensaio Resenhas críticas</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> EXPOR</p> <p>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>Texto expositivo Conferência Artigo enciclopédico Texto explicativo Entrevista de especialista Tomada de notas</p>	<p>Resumos de textos expositivos e explicativos Resenhas Relatório científico Relato de experiências (científicas)</p>
<p><i>Instruções e prescrições</i> DESCREVER AÇÕES</p> <p>Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>Instruções de uso Instruções de montagem Receita Regulamento</p>	<p>Regras de jogo Consignas diversas Textos preditivos</p>

O quadro acima nos mostra apenas um possível agrupamento de gêneros, com o objetivo de propor uma maior aproximação entre os gêneros com as mesmas características e também, definir, para cada um deles, algumas capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes. (Scheneuwly/Dolz, 1996).

Como já foi explicitado, os autores propõem um trabalho com progressão, cuja finalidade é construir com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos visando ao desenvolvimento dos (ou alguns dos) gêneros agrupados.

Seguindo essa proposta, o trabalho que desenvolvemos levou em consideração gêneros de diferentes agrupamentos. Privilegiamos os gêneros conto/história (do domínio do narrar), notícia (do domínio do relatar) e verbete (do domínio do expor)²¹ como podemos ver no quadro abaixo:

<u>AGRUPAMENTOS</u>	<u>GÊNERO</u>	<u>PORTADOR DE TEXTO</u>
1- NARRAR	Histórias infantis e conto de fadas	Livro de história Infantil
2- RELATAR	Notícias	Jornal
3- EXPOR	Verbetes	Livro tipo enciclopédia (Infantil - ilustrado)

Conforme explicitamos na introdução, privilegiamos os gêneros notícia e verbete por considerarmos gêneros efetivamente secundários de grande relevância para a sociedade letrada da qual pertencemos. Vejamos mais especificamente a

²¹ Apesar de termos privilegiado esses três gêneros, não queremos dizer que gêneros dos agrupamentos argumentar e descrever ações não foram desenvolvidos e trabalhados.

justificativa de termos privilegiado esses gêneros dos vários que encontramos nos agrupamentos.

Dos vários gêneros jornalísticos (reportagem, notícia, entrevistas, editorial...) consideramos a notícia o gênero mais adequada para as crianças em idade pré-escolar. Primeiro, porque a notícia é mais simples, superficial e não é extensa e, segundo, porque é nas notícias, principalmente nas locais, que encontramos assuntos mais próximos do dia a dia da criança, facilitando o entendimento e compreensão do texto para essa faixa etária. O gênero notícia é importante para diversos eventos da vida cotidiana, pois ao apropriar-se desse gênero, o aluno terá um instrumento eficaz para exercer a cidadania e a opinião crítica sobre o meio em que vive e sobre o mundo – além dos limites do lar - que o rodeia. Ou seja, além desse gênero ser considerado um veículo de formação de opiniões em relação aos fatos reais relatados, a leitura de jornais é uma prática valorizada na sociedade que estamos inseridos.

Em relação a escolha do gênero verbete, a criança estará se apropriando de um gênero que estará presente em sua vida escolar. Afinal, como vimos, a enciclopédia está tendo uma circulação mais restrita à escola e por sua vez, tem sido considerada um importante recurso ao auxiliar o trabalho escolar.

Como Bakhtin [1953](1997) considera os gêneros do discurso inseridos em práticas sócio-históricas que os condicionam, consideramos interessante situarmos as esferas de circulação e a história dos gêneros trabalhados na pesquisa. Iremos começar pelo conto/história, depois notícia e por fim, verbete.

2.4- História dos Gêneros até a escola

2.4.1- Gênero conto de fadas / história

A literatura infantil apresenta-se às crianças sob diferentes formas expressivas através da prosa e da poesia. No primeiro caso, temos gêneros que se caracterizam pela ficção e imaginação cujas formas mais representativas são as fábulas, contos e histórias. No segundo, temos as canções rítmicas de ninar, as músicas dos jogos e rodas, etc.

O conto de fadas é o gênero mais tradicional da literatura infantil e circula socialmente entre as famílias há várias gerações; mais recentemente seu uso veio a consolidar-se na instituição escolar. Quanto à esfera de circulação do gênero história infantil, não sabemos ao certo, mas temos a hipótese de que tenha nascido na escola com objetivos exclusivamente didáticos, e que da escola tenha migrado para a instituição literária, especificamente para a literatura infantil, circulando hoje em esferas socialmente mais amplas.

Acreditamos que o impulso de contar histórias deve ter nascido no homem, no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros alguma experiência sua. Assim, desde sempre o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, direta ou indiretamente, lhe falam da vida e da própria condição humana. Segundo Coelho (1991), todas as formas de narrar (fábulas, parábolas, contos, lendas, sagas, romances...) que nasceram entre os povos da

antigüidade e espalharam-se por toda a parte do mundo permanecem até hoje. Seleccionamos o conto de fadas para relatar, de acordo com Coelho (1991a, 1991b), sua história e origens por ser considerado uma das narrativas tradicionais populares mais importantes da nossa história.

O conto de fadas é de natureza espiritual, ética e existencial. Originou-se entre os celtas, com heróis e heroínas cujas aventuras estavam ligadas ao sobrenatural e visavam a realização interior do ser humano. Daí a presença da Fada, cujo nome vem do latim “*fatum*”, que significa destino.

O conto de fadas é universal. Na França, a denominação é *conte de fées*; na Inglaterra, *fairy tale*; na Itália, *racconto di fata*; na Alemanha *märchen*, (fábula popular, história fantasiosa, não-verdadeira, substituindo a partir dos Grimm, a forma *feenmarchen*, usada no século XVIII). Em Portugal e no Brasil, surgiram, no fim do século XIX, como “*contos da carochinha*”. Hoje são conhecidos como contos de fadas ou *contos maravilhosos*, sem nenhuma distinção entre as duas formas.²²

A exata origem das narrativas populares maravilhosas perdeu-se no tempo. No entanto, Coelho(1991b) propõe uma viagem pelas fontes geradoras das narrativas maravilhosas, perseguindo os textos nascidos antes de Cristo, passando pelas sábias e místicas regiões da Índia ou o misterioso Egito, entrando pelo Império Romano e descobrindo-o como grande divulgador , no Ocidente, de toda a sabedoria mágica gerada no Oriente.

²² Para Coelho (1991b) Conto de fadas e Conto maravilhoso são formas de narrativa maravilhosa distintas. A primeira possui ou não a presença de fadas e o eixo gerador é uma problemática existencial e já o conto maravilhoso não possui a presença de fadas, desenvolve o cotidiano mágico e o eixo é uma problemática social.

Ainda segundo a autora, na Idade Média, todo o lastro pagão fundiu-se e deixou-se absorver pela nova visão de mundo gerada pelo espiritualismo cristão e, transformado, o conto, chega ao Renascimento. Até que, finalmente, na passagem da era clássica para a romântica, grande parte dessa antiga literatura maravilhosa destinada aos adultos foi incorporada pela tradição oral popular e depois transformada em literatura para crianças.

No final do século XVII, na França, as narrativas maravilhosas entravam em declínio, pois parte delas foi apropriada pelo povo e transformada em narrativas populares folclóricas. E é nesse contexto que Charles Perrault sentiu-se atraído pelos relatos maravilhosos, guardados na memória do povo, e se propôs a redescobri-los. Com esse propósito, Perrault criou o primeiro núcleo da literatura infantil ocidental: *Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades – Contos da minha Mãe Gansa* (1697).

Segundo o relato de Coelho (1991 b), com a publicação dos oito Contos da Mãe Gansa, nasceu a literatura infantil, que hoje conhecemos como clássica. Pela primeira vez foram publicados *A Bela adormecida*, *Chapeuzinho vermelho*, *O Barba Azul*, *O Gato de Botas*, *As fadas*, *A Gata Borralheira*, *Henrique do Topete* e *O Pequeno Polegar*, todos eles originários dos romances céltico-bretões e de narrativas originais indianas.

Em seguida, no início do século XIX, surgiu na Alemanha, um núcleo europeu com o objetivo de aprofundar os estudos da tradição oral da literatura popular. Participantes do Círculo Intelectual de Heidelberg, Jacob e Grimm (filólogos e grandes folcloristas, estudiosos da mitologia germânica e da história do Direito alemão)

conseguiram resgatar da memória popular as antigas narrativas maravilhosas e relatos das mais diversas fontes.

Entre os séculos XIX e XX, ainda de acordo com Coelho, com o positivismo e o materialismo em auge, os contos de fadas e contos maravilhosos entram em recesso. Mas, logo a seguir, já em nosso século, com a ruptura do racionalismo, voltam a ser redescobertos.

Outro gênero na literatura infantil que também é caracterizado, assim como no conto tradicional, pela fantasia e por elementos sobrenaturais, é a história infantil. Acreditamos que seja um gênero relativamente novo e que ainda não está muito bem caracterizado. A história não é considerada uma narrativa tradicional do conhecimento popular, como o conto maravilhoso; mas assim como o conto, pode ser escrita num mundo da fantasia com personagens personificados de animais, plantas e outros que falam e agem como os seres humanos. Outra hipótese é que seja um fenômeno escolar. Houve uma grande expansão dessas histórias nas escolas como um recurso didático para a aprendizagem, principalmente para a alfabetização. Dessa forma, acreditamos que esse gênero possa ter nascido na escola e posteriormente migrado para a literatura infantil.

Segundo Zilberman (1998) a literatura infantil vem passando por uma renovação cuja mudança mais marcante são os recursos de apelo visual, pois os desenhos, ilustrações, diagramação, composição, cores, técnicas de colagem e montagem, uso de novos materiais para impressão do livro teriam sido os aspectos que mais entusiasma e chamam a atenção das crianças.

No entanto, apesar da literatura infantil vir passando por essa renovação, o gênero histórias continua sendo caracterizado, fundamentalmente, pela fantasia, pelo imaginário e pelos elementos sobrenaturais e ficcionais; poderíamos dizer, herdados do conto maravilhoso. De acordo com a história de formação dos gêneros discursivos, segundo Bakhtin, podemos dizer que o processo de formação do gênero história aconteceu a partir da reelaboração do conto de fadas, absorvendo algumas formas composicionais e temáticas e por outro lado perdendo algumas características no estilo, por exemplo, o tipo de linguagem: muitas dessas histórias trazem um tipo de linguagem próxima do cotidiano oral, diferente da linguagem de corte utilizada pela maioria dos contos.

Como pudemos observar os gêneros conto maravilhoso e história possuem em comum, basicamente, o mesma forma composicional, o tipo de fantasia e o tipo de imaginário. Por isso, neste texto nos referimos os dois gêneros como um único, mesmo porque é dessa forma que circula na escola. Assim, os denominamos de gênero **conto / história**.

2.4.2- Gênero notícia

Buscamos informações sobre a história da notícia em Lage (1985)²³ e através dele mostraremos como o jornal e a notícia alcançaram a repercussão que possuem hoje.

²³ Lage descreveu um pouco da história da notícia em seu livro A Estrutura da Notícia

É na Idade Média que vamos encontrar as primeiras manifestações do gênero notícia. Nessa época, as informações disponíveis para a população vinham embutidas em decretos, proclamações, exortações e nos sermões da igreja. Foi uma época em que contos de feitos notáveis, de eventos picarescos, crônicas da vida cotidiana e retalhos da literatura clássica levavam décadas para cruzar a Europa em cantigas e fábulas dos trovadores.

A partir da expansão da atividade comercial, no século XIII, começa a mudar esse formato da circulação das notícias, presente na Idade Média. Com as mercadorias chegaram mais tecnologia e informações. A acumulação de capital logo teve conseqüências: a organização mais ampla e atuante da atividade artesanal e a alfabetização. Os *avvisi* já podiam ser pregados nos muros em cópias manuscritas: dispensava-se o letrado que tempos atrás teria que lê-los em voz alta. E, mais importante, não provinham do duque ou do bispo: quem os mandava escrever eram banqueiros e comerciantes. Em 1452, a invenção da imprensa por Gutenberg culminou na expansão do comércio asiático e conseqüentemente a expansão de materiais impressos.

O impulso seguinte para a imprensa decorreu do início da colonização da América e da expansão do comércio oceânico com o Oriente, através do caminho descoberto por Vasco da Gama. A acumulação capitalista era grande, ouro e prata chegavam das colônias e as grandes cidades prosperavam. E assim, nesse contexto, que a imprensa periódica surgiu. Nos primeiros jornais, a notícia aparece como fator de acumulação de capital mercantil: uma região em seca, sob catástrofe, indica que certa

produção não entrará no mercado e uma área extra de consumo se abrirá, na reconstrução.

Mas a burguesia tinha que lutar em outras frentes e logo usou os jornais na sua arrancada final sobre os palácios. A Igreja e o Estado tentaram conter os impressos com o índice e a censura; mais tarde, os aristocratas lançavam seus próprios periódicos, sempre menos interessantes porque, na guerra de opinião, não tinham muito o que dizer. Foram muitos anos de intensa luta política, em que a informação aparecia como tema de análise dos publicistas e da denúncia dos panfletários.

Nesse período, o investimento para imprimir um jornal era pequeno, a redação se limitava a duas ou três pessoas, os leitores pagavam o preço do papel, da tinta e costumavam até prover o capital inicial, com a contratação de assinaturas. Do ponto de vista econômico, qualquer um podia lançar a sua folha, desde que tivesse algumas centenas de amigos, correligionários ou pessoas com motivo para temer ataques impressos caso não contribuíssem. Nessas circunstâncias, os censores tinham o apoio de muita gente influente, mesmo entre os burgueses, cujo ideário, por motivos políticos, incluía a liberdade de imprensa.

É no advento da Revolução Industrial, na segunda metade do século XIX, que a imprensa finalmente derruba a censura até então existente e começa um estágio de desenvolvimento e profissionalização nunca antes imaginado. O número de trabalhadores que aprendiam a ler – gente dos escritórios, operadores de máquinas, mestres de ofícios cada vez mais sofisticados – crescia sem parar. Nessa época, começou então a surgir um efetivo mercado para os jornais, pois a imprensa começou a se expandir rapidamente com o aparecimento das máquinas.

As máquinas²⁴ e a organização da produção próprias do capitalismo industrial chegavam aos jornais.. Com isso, segundo Lage (1985) o empreendimento jornalístico tornava-se empresarial: baixavam os custos por exemplar, amavam-se redes imensas de coleta de informações. Aquele jornalista independente de outrora, que pretendesse tirar sua folha com tipos móveis e prensa manual, jogaria nas ruas número insignificante de exemplares, caríssimos, com o conteúdo superado pelos fatos.

A publicidade passava a custear a maior parte dos gastos editoriais. O público deveria ser informado da oferta de bens de consumo, convencido a consumir e, depois, induzido à compra por todo arsenal de instrumentos de intervenção psicológica que se pudesse utilizar. Obviamente, essa promoção do consumo não se desengata dos interesses gerais do sistema econômico.

A luta pelo aumento de tiragem – medida de sua eficácia publicitária – levou os jornais a ampliar a área de serviços e a incluir em suas páginas os folhetins – histórias seriadas que tinham a vantagem de manter o público cativo -, os horóscopos e os quadrinhos.

Segundo Lage, foi nos Estados Unidos que o jornal-empresa atingiu sua maturidade. A divisão de trabalho nas redações centralizou o *gatekeeping* – decisão sobre o que vai ou não ser publicado – em editores que se orientam ora por leis de mercado, ora por conveniências que traduzem o jogo dos grupos de pressão ou entidades abstratas como o interesse nacional. A partir daí, os repórteres começaram a apurar e processar as informações seguindo procedimentos padronizados.

²⁴ A mecanização começou com a impressora de Koenig, em 1814, passou pela rotativa de Marinoni, em 1867, e atingiu o auge com a composição das linhas de chumbo linotipo de Mergenthaler, em 1886 (conforme Lage, 1985)

Mas a notícia terminaria sendo a matéria-prima principal, conformando-se a padrões industriais através da técnica de produção, de restrições do código lingüístico e de uma estrutura relativamente estável. É o que encontramos atualmente, por exemplo, no manual de redação e estilo do Estado de São Paulo que adota algumas formas próprias de redação e estilo, consideradas como normas editoriais.

Hoje, o jornal (e o gênero notícia) alcança uma grande repercussão e é considerado um importante veículo de comunicação e informação na sociedade, buscando constantemente o jornalismo diferenciado e investigativo, difusor de idéias pluralistas, analisando e interpretando fatos que estejam sempre voltados para os interesses do cidadão.

Apesar da Imprensa Jornalística considerar o gênero com grande circulação na sociedade, nos últimos anos, prevalece em diversas propostas, inclusive nos PCNs, a sugestão de usar o jornal na escola. O jornal em sala de aula é, segundo Faria (1989), extremamente importante, pois permite o estudo de um instrumento escrito construído com uma função social específica que determina a sua organização temática e lingüística e, também, leva a criança a refletir e formular uma opinião crítica fundamentada na informação sobre os fatos ocorridos na realidade em que está inserida. Além disso, segundo a autora, o jornal contribui para o desenvolvimento da consciência da cidadania e fornece instrumentos eficazes para tornar os alunos críticos não só de textos, mas do mundo que os rodeia. Melo (1989,apud Faria) propõe o jornal na escola, não como uma imitação da grande imprensa, mas como um espaço para os alunos expressarem seus conflitos e interesses e levá-los “à percepção do espaço em que vivem”.

É importante salientar, ainda, que a proposta de trabalho com a notícia de jornal não precisa ser exclusiva, outras partes do jornal também podem ser trabalhadas, pois encontramos no jornal um material riquíssimo de grande interesse para as crianças, como as fotos e legendas das notícias e reportagens, histórias em quadrinhos, assuntos sociais, televisão e cinema.

2.4.3 - Gênero verbete de enciclopédia

A enciclopédia²⁵ já teve uma grande circulação social entre os medievais, eclesiásticos e iluministas. Naquela época, ela era considerada um instrumento para a investigação da verdade, dedicada à melhoria da humanidade e sociedade. Seu público leitor era amplo e diversificado. Atualmente sua circulação está mais restrita à escola e seus leitores, em grande medida, são estudantes, pois é considerada um recurso pedagógico exemplar destinado a fornecer informações complementares e/ou novas a respeito de assuntos tratados na escola. Algumas enciclopédias são planejadas para a criança, como é o caso da que usamos no nosso projeto; outras são destinadas à estudiosos e especialistas. Mas, apesar de hoje não ter uma grande circulação social fora da escola, ela ainda é tida como um livro de referência.

²⁵ A palavra enciclopédia deriva das palavras gregas *enkyklios paideia*, que significam educação geral ou completa. Somente no século XVIII a palavra passou a ser de uso comum. No início do seu nascimento, as enciclopédias eram denominadas de **livros de referência**

Acreditamos que, ao trabalhar com o gênero verbete já na pré-escola, a criança estará apropriando-se de um gênero que a auxiliará durante toda sua vida escolar, fornecendo informações e também, servindo como um livro de referência para estudos.

A Enciclopédia surge no auge do amplo processo de transformação intelectual denominado Iluminismo ou Século das Luzes e reflete os traços mais peculiares que este assumiu na França do séc. XVIII, correspondendo, no plano social, à ascensão de uma burguesia urbana beneficiada pelo mercantilismo e às vésperas de sua revolução. Daí o pensamento que norteia a grande obra, sua síntese de intransigente racionalismo, entre deísmo e ateísmo, sensismo e materialismo mecanicista. Nesse sentido, pela ênfase no conhecimento objetivo, na liberdade “natural” e no progresso humano, representou uma contribuição fundamental, em sua época, para a formação de uma consciência racional e para a secularização da sociedade.

Muitos estudiosos chamam o filósofo grego Aristóteles de pai dos enciclopedistas. No séc. IV a.C., Aristóteles realizou uma das primeiras tentativas de reunir todo o conhecimento existente numa série de livros. Contribuiu também com suas próprias idéias a respeito de muitos assuntos. Marcos Terêncio Varrão (116-27 a.C.), um escritor romano, realizou a seguinte tentativa: Escreveu uma obra de nove volumes sobre as artes e as ciências cujo título era Disciplinas.

Plínio, o Velho (23-79 d.C.), outro escritor romano, escreveu um conjunto de livros de referência intitulado *História Natural*. Esta é a mais antiga obra de referência existente. Contém milhares de fatos, sobretudo sobre minerais, plantas e animais.

Do Século XIII ao XVII, apareceram alguns livros de referência originais. A maioria das obras de referência, porém, eram cópias feitas vagarosamente, a mão. Em 1244, um frade dominicano, Vincent de Beauvais, escreveu o *Speculum Maius* (O Espelho Maior). Nesse trabalho, organizou cuidadosamente o material sob três títulos – história política, história natural e assuntos acadêmicos. Vincent escolheu o título da obra em função do seu desejo de que refletisse todo o conhecimento humano. Durante muito tempo, os estudiosos continuaram a usar a palavra latina *speculum* (espelho) para designar uma obra de referência.

No séc. XIII, Bartolomeu de Glanville, professor de teologia em Paris, escreveu *De Proprietatibus Rerum* (Sobre a Propriedade das Coisas). Essa obra chamava a atenção para os aspectos religiosos e morais de cada assunto. Bartolomeu escreveu em latim, mas seu livro logo foi traduzido para o inglês, o francês e outras línguas. Durante séculos, permaneceu como uma obra de referência padrão nas universidades européias.

No final do séc. XV, graças ao desenvolvimento dos tipos móveis de impressão, tornou-se mais fácil produzir cópias e traduções de obras escritas. Por volta de 1481, o impressor inglês William Caxton publicou *The Mirror of the World* (O Espelho

do Mundo), uma das primeiras obras de referência em inglês. Tratava-se de uma das muitas traduções de uma obra francesa intitulada *Mappemonde* (A Imagem do Mundo).

Uma época de experiências em termos de enciclopédias teve início em 1704, com a publicação da obra alemã *Reales Staatsund Zeitungs-Lexikon* (Dicionário do Governos e Notícias). Escrita por um autor alemão, Sinold von Schütz, a obra tinha um prefácio do estudioso Johann Hübner. Schütz, posteriormente, incluiu no título o termo *Konversations-Lexikon* (dicionário de conversação). Desde então, esse termo vem sendo usado nos títulos da maioria das enciclopédias alemãs. Em geral denominada simplesmente de Hübner, a obra estabeleceu o modelo para muitas enciclopédias que surgiram depois: verbetes pequenos, resultantes do trabalho de muitos colaboradores, com numerosas remissivas.

Ainda em 1704, o teólogo inglês John Harris publicou seu *Lexicon Technicum, or an Universal English Dictionary of arts and Sciences* (Léxico Técnico, ou um dicionário Universal Inglês das Artes e Ciências). Foi a primeira obra de referência a apresentar todos os verbetes por ordem alfabética, a usar a colaboração de especialistas e a incluir biografias.

Denis Diderot e Jean d' Alembert, entre 1751 e 1772, publicaram a sua *Encyclopédie ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Metiers* (Enciclopédia ou dicionário Racional das ciências, das artes e das profissões) em 28 volumes que não foram simplesmente um repertório do conhecimento humano, mas também apresentaram um polêmico ponto de vista do Iluminismo francês. Graças a

sua obra, Diderot foi chamado de enciclopedista e considerado um dos iluministas mais importantes de sua época. Tão importante foi sua obra que a *Encyclopédie* inspirou um grupo de estudiosos britânicos que em 1768 começaram a publicar a *Encyclopaedia Britannica* (Enciclopédia Britannica). A partir de então, a Britannica estabeleceu uma forma e estilo que tem sido seguida por muitas enciclopédias até hoje.

Através da história que levantamos sobre os gêneros trabalhados com as crianças, podemos perceber o quanto são significativos historicamente na sociedade. cremos que a exposição que fizemos neste capítulo sobre os gêneros discursivos seja suficiente para se ter uma idéia da abordagem dos gêneros discursivos que vem ganhando atenção entre alguns pesquisadores no Brasil (Machado 1998, 1999, Rojo 1998, Nogueira, 1995, Costa, 1997 entre outros).

Passamos a apresentar o contexto de nossa investigação, os sujeitos e as atividades desenvolvidas na biblioteca que buscaram alcançar nosso objetivo: “a construção dos gêneros notícia e verbete por crianças em idade pré-escolar através das práticas letradas”.

CAPÍTULO III

A HISTÓRIA DA PESQUISA

3.1 Questões metodológicas sobre a pesquisa

Tendo como referência o paradigma qualitativo, realizamos uma pesquisa de caráter interpretativista em que os instrumentos etnográficos foram usados para investigar o processo de construção e apropriação dos gêneros *notícia* e *verbete* por crianças pré-escolares. Os dados dessa investigação foram, principalmente, levantados através do registro de produções orais das crianças em interações entre seus pares e a professora/investigadora.

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.

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 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. Conforme enfatiza Moita Lopes (1996:184):

“ Nesta visão, a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou da aplicação de um conhecimento pronto e acabado e passa a ser o espaço da procura do conhecimento, em que o professor e os alunos, aqueles mais diretamente interessados no que ocorre em sala de aula, passam a ter o papel central na prática social de construção de conhecimento sobre a sala de aula. Este conhecimento, por envolver o professor na produção de conhecimento sobre sua prática social, tem, inclusive, um caráter emancipatório que o libera de rezar pelas cartilhas dos outros e que o faz produzir conhecimento que lhe interessa mais propriamente”.

É importante ressaltar que nos últimos tempos, cada vez mais professores vêm pesquisando suas práticas em sala de aula a fim de melhorá-las e transformá-las. A pesquisa-ação em contexto escolar pode envolver diversas etapas, das quais ressaltamos duas: em primeiro lugar, é necessário que o professor que queira investigar seu próprio trabalho conheça as práticas de pesquisa voltadas para a investigação em sala de aula e como se dá o processo de construção teórica. De acordo com Moita Lopes & Freire (1998:149), para que o professor se envolva em

pesquisa-ação é essencial que “*ele se conscientize do fato de que a produção de conhecimento é um processo.*”; na segunda etapa, é necessária a familiarização com a metodologia de pesquisa, ou seja, ele precisa saber como as pesquisas vêm sendo realizadas, como os dados podem ser coletados e analisados, que tipo de conhecimento tem sido produzido em sua área. Dessa maneira, ele poderá, de acordo com os autores, criticar o conhecimento que está sendo produzido em sua área e, por outro lado, produzir conhecimento sobre sua própria prática.

Além da participação do pesquisador no ambiente pesquisado, a pesquisa-ação, supõe uma ação planejada cujo principal objetivo é solucionar um problema anteriormente levantado. Em nosso caso, nossos objetivos se direcionavam para uma ação visando intervir nas atividades de leitura das crianças e inserí-las em novas práticas letradas, ampliando o repertório de textos que foram lidos e trabalhados para, assim, apresentar uma variedade maior de gêneros discursivos. Ou seja, pretendíamos, mostrar a importância de se trabalhar com as crianças variados gêneros para que elas, gradativamente, se engajassem na atividade de construção oral de diversos textos, adequados às diferentes situações discursivas.

De acordo com Moita Lopes (1996) é muito importante, no processo de pesquisa-ação, a técnica de auto-monitoração do que está acontecendo em sala de aula. Em nosso caso, isto foi desenvolvido através de vários instrumentos de pesquisa de cunho qualitativo, que permitiram a chamada triangulação dos dados, ou seja, o cruzamento dos dados anotados nos diários de campo do pesquisador, com aqueles obtidos por meio de gravações em áudio.

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. Tal estudo ocorreu durante o ano letivo de 1999 (de março a novembro). Para a realização da pesquisa foram utilizadas todas as sextas-feiras no período matutino e vespertino, totalizando uma média de 256 horas, nos dois semestres.

Para registrar os comportamentos dos participantes nas situações discursivas orais foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: gravações em áudio²⁶, anotações relevantes de campo, questionários destinados aos pais e professores e atividades dirigidas das crianças. A seguir, especificaremos estes instrumentos:

1- Gravações de aulas em áudio e realização de transcrições: foram gravadas cerca de 200 horas-aula. A gravação centrou-se em eventos de leitura, em situações em que as crianças elaboravam os textos orais e momentos de interação entre os participantes da aula. Dessas gravações, transcrevemos apenas os eventos que consideramos mais importantes para explicitar o momento inicial e final do processo de construção dos gêneros.

²⁶ 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.

2- Anotações de campo: durante o período de desenvolvimento das atividades na biblioteca, foram realizadas anotações que a pesquisadora considerava importantes para análises posteriores. Foi impossível anotar todas as ocorrências que julgamos interessantes durante as aulas, pois a pesquisadora era quem realizava as atividades com as crianças.

3- Questionários destinados aos pais e aos professores: foram aplicados vários questionários aos pais com o objetivo de obter informações sobre a criança em contexto familiar e sobre a avaliação do Projeto-Letramento implantado na escola. Para as professoras, o questionário visava uma avaliação do Projeto-Letramento e de sua influência no desenvolvimento da criança.

4- Atividades das crianças: foram realizadas com as crianças várias atividades com jornal e livros durante o ano. Em grande medida, as atividades tinham como objetivo registrar por escrito os enunciados que as crianças produziam oralmente.

É importante ressaltar, no entanto, que os dados primários/ fundamentais desta pesquisa constituem-se dos registros obtidos através das gravações em áudio das atividades desenvolvidas na biblioteca, bem como das transcrições²⁷ que serão feitas a partir dessas gravações.

²⁷ Símbolos utilizados nas transcrições (adaptados de Marcuschi, 1986)

?- entoação como pergunta

MAIÚSCULA- sílaba ou palavra fortemente pronunciada

:::- alongamento da vogal

(()- comentários ou descrições do analista

()- dúvida do analista

(xxx)- incompreensível

/.../- cortes

[- falas sobrepostas

/ - parada inesperada

(+) pausa maior

3.2- O Projeto Pedagógico

3.2.1- A história da Pesquisa: A emergência do Projeto-Letramento²⁸

Neste histórico pretendo relatar como surgiu o interesse pela presente pesquisa. A descrição que será feita irá revelar ao leitor o caminho percorrido desde a implantação de um projeto escolar em uma pré-escola até o momento da presente pesquisa.

Como professora de pré-escola, desde 1994, sempre tive muito interesse por questões de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Esse interesse levou-me a questionar alguns aspectos relacionados à linguagem oral, à escrita e ao letramento de meus alunos, como por exemplo: “por que algumas crianças, de mesma faixa etária, começavam a ter um interesse pela leitura/escrita antes de outras? Por que algumas desenvolviam uma linguagem oral mais elaborada (fala letrada) mais cedo e outras demoravam mais?”

Questionamentos como estes me estimularam a procurar oportunidades que contribuíssem para a minha formação acadêmica e que também proporcionassem momentos de leitura, reflexão e discussão sobre assuntos do processo educacional. Afinal, o professor quando é mais preparado e capacitado, tem mais condições de avaliar e escolher o melhor caminho de aprendizagem para seus alunos.

²⁸ Relatarei essa história em primeira pessoa, uma vez que se trata de uma narrativa pessoal sobre a transformação de professora para pesquisadora.

Em 1997, na Unicamp, entrei em contato com vários estudos sobre letramento, leitura/escrita e aquisição de linguagem, que me fizeram refletir mais sobre minha prática em sala de aula e perceber que era necessário envolver-me em um trabalho mais sistematizado e planejado, que contribuísse para o processo de letramento escolar das crianças.

Preocupada com questões do desenvolvimento do letramento e da fala letrada, em 1998, na função de professora, elaborei/estruturei um simples projeto pedagógico na minha sala de aula, cujo principal objetivo era o de criar e oferecer um contexto escolar rico em eventos de letramento através de diversas atividades pedagógicas, com interações orais que focalizavam o texto escrito (a história).

As principais atividades desse projeto desenvolvidas com as crianças eram leitura, interpretação e discussão de histórias; produção livre de histórias com ou sem apoio do livro e reconto dos livros lidos. Considerava (e ainda considero) a atividade de recontar histórias muito relevante para o processo de letramento, por dois motivos: primeiro, por desenvolver a capacidade de elaboração de textos, pois o texto lido, que a criança passa a recontar, serve como modelo para outros textos que venha a produzir. Segundo, por influenciar na construção da fala letrada, pois quando a criança assume o papel de quem (re)conta uma história, *“como se estivesse lendo”*, ela procura usar exatamente a linguagem que o livro traz. O seu modo de contar, portanto, remete a uma concepção de leitura adquirida na observação da leitura do professor. (cf. Lemos, 1986, 1988)

As crianças demonstravam bastante interesse e satisfação em participar das atividades propostas e adoravam quando chegava a “hora da história”. Uma das atividades propostas envolvia a participação dos pais: as crianças levavam os livros lidos e trabalhados em sala para recontar em casa e os pais tinham que observar e fazer um relato do desempenho do filho. Os pais elogiaram muito e fizeram muitas considerações positivas em relação ao que estava sendo desenvolvido e à forma como a leitura estava sendo abordada na escola.

Contudo, no andamento do projeto, comecei a levantar algumas questões: “ Por que estou trabalhando apenas com o gênero história? ” Mesmo sendo crianças de 4, 5 anos, por que não introduzir outros portadores de textos, como o jornal e a enciclopédia infantil, e trabalhar com os textos jornalísticos , informativos e científicos?” Por um lado, a tradição escolar dizia que eram crianças muito pequenas e que apenas o livro de histórias seria interessante e poderia prender a atenção de uma maneira prazerosa. Mas por outro lado, eu achava que se trabalhasse com o jornal estaria contribuindo para que conhecessem outras formas de expressão, construíssem a noção de realidade x ficção e além disso desenvolveriam opiniões críticas em relação aos fatos de seu cotidiano.

Levando em consideração essas questões, na metade do 2º semestre de 1998, fiz uma investigação-piloto para saber o que aconteceria quando fosse solicitado à criança elaborar um texto oral tendo como referência e suporte um portador de texto diferente do livro de história. Com essa questão em mente, comecei a oferecer fotos de jornal e enciclopédia infantil para as crianças produzirem textos orais como já faziam com os livros de histórias.

Constatei, então, que as crianças tinham problemas para elaborar textos com objetos diferentes do livro de história. Elas organizavam o texto a partir do gênero história, utilizando a ficção e a progressão temporal-causal. Por exemplo, foram oferecidos fotos de jornal e enciclopédia infantil para elaborarem um texto oral e, apesar das ilustrações serem factuais e não possuírem a ordem seqüencial (progressão temporal-causal) de uma história, a maioria das crianças construía um texto com características do gênero conto / histórias.

A partir dessas primeiras constatações, decidi elaborar um plano com atividades e objetivos específicos, para verificar como outros gêneros discursivos poderiam emergir em contexto escolar, não me esquecendo, como bem colocam Schneuwly/Dolz(1994), de que *“toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa objetivos precisos de aprendizagem.”*

Com essa finalidade, idealizei um trabalho mais amplo e complexo com uma maior diversidade textual. Era importante tentar ampliar e sistematizar o projeto pedagógico com histórias que havia desenvolvido com meus alunos em sala de aula para toda a escola. Para tanto, o (re) planejamento desse projeto com histórias, em sua segunda fase, obedeceu a dois critérios: atender o maior número possível de crianças da escola e favorecer tanto o processo de letramento quanto a apropriação/construção dos gêneros mais complexos (gêneros secundários).

Apresentei a proposta à responsável pela escola propondo-me trabalhar com as crianças de 4 a 6 anos com atividades diversificadas, na biblioteca. Justifiquei a relevância do projeto na escola, com base nos seguintes argumentos:

- 1- **Inserir as crianças no mundo da leitura:** Para as crianças que ainda não são alfabetizadas, a inserção no mundo da leitura/escrita depende de um mediador. Dessa forma, o projeto viabilizaria condições de contato com livros e textos variados, despertando assim o interesse pela leitura de um repertório amplo de textos;
- 2- **Proporcionar o contato com diversos textos** dos gêneros contos de fada; notícia e verbete, com o objetivo de as crianças irem, gradualmente, construindo hipóteses de como são organizados os diferentes textos e terem contato com diversos portadores de textos, podendo assim comparar, relacionar e perceber suas diferenças;
- 3- **Desenvolver a linguagem oral da criança:** o projeto proporcionaria diversas situações discursivas orais (eventos de letramento) em que as crianças teriam que expor seus pensamentos e produzir textos orais com base em diferentes portadores de texto que lhes fossem oferecidos. Assim, iriam desenvolver a fala letrada, influenciada pela leitura/escrita e a facilidade de expressar-se oralmente.

Para alcançar essas finalidades, dois tipos de atividades foram elaborados para o desenvolvimento do Projeto na escola:

- 1- **As atividades realizadas na biblioteca,** desenvolvidas com o apoio de leituras de textos variados com diferentes portadores de texto (descritas no item 3.3.2). As atividades foram realizadas na biblioteca por dois motivos principais: estávamos testando o projeto que estava em constante reelaboração; segundo, porque os professores, através de observações da realização das atividades, estavam sendo

formados, pois posteriormente o projeto seria incluído no currículo comum da escola e os professores iriam desenvolver as atividades.

2- Atividades do Projeto-História: selecionamos (Professoras e pesquisadora) um livro de história por bimestre para ser contado, recontado e trabalhado com as crianças em sala de aula. Foram elaborados alguns exercícios de compreensão através de desenhos, atividades interdisciplinares e, quando as crianças estavam bem familiarizadas com a história, levavam o livro para contar aos pais, que foram orientados a não ler, a apenas ouvir e observar como a criança iria recontar a história; em seguida, os próprios pais deveriam preencher um relatório informando-nos sobre o desempenho da criança.

A proposta do trabalho na biblioteca foi aceita e em fevereiro de 1999 foi implantado o Projeto em três níveis da pré-escola, atingindo no total doze turmas: cinco turmas do Infantil I (4 anos); três turmas do Infantil II (5 anos) e quatro turmas do pré (6 anos). O projeto foi intitulado de *“Projeto - Letramento”* porque, estaríamos desenvolvendo de forma planejada o letramento escolar através de atividades/práticas de leitura e de escrita.

Tendo a preocupação de envolver todas as professoras da escola, pois estavam em formação, apresentei em algumas reuniões a importância, objetivos, como e para quem seria realizado o projeto. A recepção foi positiva e todas se mostraram dispostas a colaborar no que fosse necessário. Outra finalidade era compartilhar minhas opiniões, hipóteses e questionamentos foi para ter acesso a diferentes visões sobre o projeto que seria desenvolvido, mesmo porque as professoras seriam minhas

principais observadoras, na prática, pois estariam indo à biblioteca com as crianças e ficariam observando a aula.

O Projeto-Letramento também viabilizaria uma maior aproximação entre escola-família, pois iria contar com a colaboração / participação dos pais para responderem relatórios de acompanhamento e questionários nas reuniões bimestrais.

3.2.2-O contexto

3.2.2.1- A escola (aspectos físicos, organizacionais e pedagógicos)

Como já foi exposto, a pesquisa foi realizada em uma pré-escola da rede privada de Campinas, cuja escolha se deu em função da facilidade do acesso da pesquisadora à instituição. Afinal, além de fazer parte do quadro de funcionários, coordenava, na época da pesquisa, o Projeto-Letramento, já explicitado, que lá fora implantado.

Para uma verificação mais exata da realização da pesquisa dentro de um contexto mais detalhado, achamos importante caracterizar os aspectos físicos, organizacionais e pedagógicos da escola.

A escola na qual a pesquisa foi realizada atende, atualmente, 320 crianças de nível social econômico médio-alto e é organizada em duas etapas de ensino: a educação infantil e o ensino fundamental. A instituição foi inaugurada em 1980 com

apenas um prédio e, hoje, possui cinco prédios residenciais que foram adaptados para fins escolares: as salas são amplas e bem arejadas, possui um amplo espaço externo para atividades, um laboratório e uma biblioteca. O trabalho escolar é desenvolvido em ótimas condições físicas e materiais, ao considerarmos as instalações, equipamentos, móveis e materiais pedagógicos apropriados para a faixa etária das crianças.

A biblioteca possui uma grande variedade de livros de histórias, fábulas infantis, revistas, jornais, livros informativos para pesquisas, enciclopédias e livros didáticos que circulam entre professores e alunos. Todas as sextas-feiras há um rodízio entre as classes e todas as crianças vão até à biblioteca escolher um livro para levar para casa. No dia da devolução dos livros sempre às segundas – feiras, há um momento em que as professoras conversam com as crianças sobre o livro lido pelos pais no fim de semana e preenchem um semanário, cuja função é acompanhar o desempenho da criança (se o livro foi lido, se recontou com facilidade/dificuldade, etc.) para depois discutirem com os pais na reunião bimestral.

Além das atividades programadas e planejadas para o contexto escolar, a escola proporciona aos alunos atividades extra-curriculares, como: estudo do meio, passeios a parques, fazendas e bosques e, também, apresentações freqüentes de teatro na escola.

De modo geral, a escola é muito bem organizada e conta com uma equipe de funcionários que têm o compromisso e responsabilidade de atender às expectativas da comunidade à qual pertencem.

3.2.2.2- Os alunos

O primeiro passo dado, antes de iniciarmos a pesquisa, foi uma tentativa de conhecer e interagir com os alunos. Após o período de adaptação²⁹, iniciamos, em março, já na biblioteca, as primeiras interações com as crianças. O intuito foi estabelecer relações mais próximas com os membros da pesquisa, apesar dos mesmos já me terem visto circulando pela escola e alguns terem sido meus alunos em anos anteriores. No entanto, a biblioteca era novidade para eles, e a partir de então, começariam a freqüentá-la semanalmente.

As primeiras aulas na biblioteca foram bem espontâneas e descontraídas, com conversas, leitura de livros de história e debates com os alunos sobre o que era a biblioteca, qual a sua função, o conteúdo dos livros de história, etc.

Assim, essa fase assumiu um caráter específico de (re) conhecimento e integração entre a professora-pesquisadora e os alunos que participariam do projeto.

Esta etapa também envolveu a coleta dos dados pessoais e a caracterização do perfil dos alunos que estariam participando da pesquisa, através de um questionário que foi preenchido pelos pais na primeira reunião coletiva³⁰ do ano promovida pela escola. Este questionário ofereceu-nos informações do aluno em contexto familiar, possibilitando inferências quanto ao grau de letramento da família.

²⁹ O período de adaptação se refere às primeiras semanas de aula no início do ano letivo.

³⁰ Essa primeira reunião tem como objetivo apresentar a escola e a professora de cada curso para os pais. Depois dessa apresentação expusemos os principais objetivos do Projeto-Letramento e pedimos a colaboração dos pais em estarem participando do projeto através do fornecimento de informações sobre o filho em contexto familiar.

Os dados do questionário revelaram que as crianças eram filhos de pais escolarizados e por isso, participavam de diversas situações em que a escrita tem uma função e que os pais promoviam freqüentemente eventos com livros de história. Veja a tabela abaixo:

<i>DADOS RETIRADOS DO QUESTIONÁRIO – março de 1999</i> (foram analisados 40 Questionários)	%
1- assinatura de jornal:	
a- Assinam jornal;	40%
b- Compram jornais apenas nos finais de semana;	60%
2- sobre leitura de livros:	
a- É feita apenas a leitura de livros de história;	29%
b- Após a leitura, o livro é explorado através de comentários e opiniões;	61%
c- Após a leitura, é realizado teste de compreensão sobre a história lida;	10%
3- quantidade de livros em casa:	
a- Crianças que possuem muitos livros em casa;	46%
b- Crianças que possuem alguns ou algumas coleções de livros;	54%
4- Pais que chamam atenção para leitura ambiental.	70%

Apesar do Projeto—Letramento atender todas as crianças da escola de 4 a 6 anos, os sujeitos de nossa pesquisa são os alunos do pré (5 e 6 anos)³¹, totalizando aproximadamente 42 crianças³².

Fizemos essa escolha porque consideramos que é nesse nível (pré) que a escrita começa a ser trabalhada mais formal e sistematicamente na escola. Também consideramos que nessa faixa etária as crianças já desenvolveram uma grande capacidade de utilização da linguagem oral, tanto quantitativa quanto qualitativamente; possuem uma bagagem maior de experiência com leituras; começaram a perceber as funções sociais e usos da escrita e começaram a “escolher” com mais cuidado as palavras ao elaborar um texto oral.

3.2.3- Descrição geral das atividades desenvolvidas na Biblioteca

Passo a descrever, nesta seção, o procedimento de trabalho desenvolvido na biblioteca (contexto mais restrito da pesquisa), que consistia numa seqüência de atividades didáticas com a finalidade de atingir o objetivo da pesquisa. Havia um horário pré-estabelecido, com duração de 50 minutos para cada classe e a seqüência de atividades didáticas se realizava, na maioria das vezes, com as crianças sentadas no chão em semi-círculo.

³¹ Embora as crianças de 4 anos, participantes do projeto, também tenham aprendido sobre os gêneros notícia e verbete. Os dados não serão analisados aqui, mas poderemos pensar em uma análise mais completa no Doutorado.

³² Ressaltando que algumas crianças mudaram de escola e outras ingressaram durante o ano letivo.

É importante salientar que os objetivos de qualquer seqüência didática³³ devem estar adaptados às capacidades e às dificuldades dos alunos que irão desenvolvê-la. A seguir teremos a descrição das atividades didáticas³⁴ que foram desenvolvidas com os alunos :

1- ATIVIDADES DE CONTATO: as atividades desta etapa tinham como objetivo fazer com que as crianças entrassem em contato com os gêneros notícia e verbete (cf. cp. IV), além do gênero conto/história³⁵, através de textos variados, para observarem as diferenças temáticas, estilísticas e composicionais dos mesmos. Para que o momento da leitura fosse interessante, adotamos dois critérios para a seleção do *corpus textual* : primeiro, selecionávamos três textos de diferentes gêneros discursivos que tivessem um mesmo assunto, atentos às preferências das crianças em relação a determinados assuntos sobre “animais, natureza e crianças” e segundo, realizávamos as leituras nos portadores de texto originais, isto é, no próprio jornal e nos livros. É importante destacar que não foi usado nenhum material xerocado.

Obedecendo aos critérios acima, temos como exemplo a aula do dia 20 de outubro de 1999, em que foram utilizados os seguintes textos: (ver anexo 1)

³³ A seqüência de atividades didáticas que será desenvolvida neste trabalho vem da discussão da noção de seqüência didática elaborada pelo grupo de Genebra (cf Schneuwly,1995) que a considera uma série de módulos de ensino organizada conjuntamente, para melhorar determinada prática de linguagem.

³⁴ Didáticas por dois motivos: primeiro porque são desenvolvidas num contexto escolar e segundo porque foram planejadas para atingir objetivos pré-estabelecidos.

³⁵ Além dos gêneros novos , o gênero conto/história não seria excluído das atividades, mas sim trabalhado concomitantemente com os novos que estavam sendo introduzidos.

- **Jornal:** Correio Popular – Caderno Cidades (agosto/99): **“Crianças ajudam plantar árvores no lixão de Hortolândia”**
- **Enciclopédia infantil:** – editora EDELBRA: **“O livro da flora e da fauna”**
- **Livro de história infantil:** **“A árvore encantada”** – de Elisabete C. Trigo

Numa primeira etapa, era feita a leitura em voz alta do texto escolhido pela professora/pesquisadora sem ser solicitada a participação das crianças, a não ser como ouvintes e espectadores. Nesta etapa, a intenção da professora não era a de negociar a participação das crianças, porém muito freqüentemente, algumas crianças a interrompiam para relatarem experiências pessoais vividas fora da escola.

2- ATIVIDADES DE DISCUSSÕES (tematizações) COLETIVAS: Depois da leitura dos textos, o objetivo era fazer com que as crianças expressassem oralmente o entendimento e as impressões sobre os textos. Para isso, foram levantados vários questionamentos sobre diferenças e características de cada texto lido, opiniões a respeito do assunto, o que havia de comum nos textos, a factualidade dos textos (real/irreal). Ou seja, era instaurada uma discussão coletiva sobre os textos após as leituras. Exemplos dos questionamentos da professora/pesquisadora:

EXEMPLO 3.1

P: “qual é o assunto de tudo que eu li pra vocês” ... “qual desses que eu li é uma história?” “Por que?” “Como a gente sabe que é uma história?” ... “Qual é real, verdadeira?” “Como a gente sabe que é real?” ... “Qual desses que fala sobre as árvores, explica sobre elas?”... “Esse é uma história? Por que?” ... “Por que devemos preservar, tomar conta das árvores? “O que ela nos oferece” “Qual a diferença da árvore da história e do jornal /.../

Nessa etapa, o modo de participação da criança foi mais ativo do que na anterior, pois sua participação foi solicitada e negociada a todo instante pelo professor, e ocorriam diversas interações entre professor/criança(s) – criança/criança – criança/professor.

Esse foi um momento ideal para estimular as crianças a falarem o que perceberam (ou não) na leitura e confrontar com as opiniões das outras. Ou seja, através da verbalização das observações que fazia no momento da leitura, a criança mostrava o que percebeu e também comparava suas hipóteses com as dos colegas.

3- ATIVIDADES DE PRODUÇÕES: Nesta etapa o principal objetivo foi estimular as crianças a elaborarem oralmente textos, com base em diferentes portadores de texto. Consideramos essa etapa de grande importância para o favorecimento da apropriação e da construção/aplicação dos conhecimentos sobre os gêneros em questão. Essa atividade foi desenvolvida de duas maneiras: primeiro, a recontagem com base nas leituras feitas pela professora, ou seja uma reprodução dos textos; a segunda maneira foi a elaboração de textos com base em diferentes portadores de texto, ou seja, uma

produção. A seguir especificaremos melhor como eram as atividades de reprodução e produção, exemplificando as atividades com algumas produções das crianças. Não temos a intenção de analisá-las nesta seção, apenas servem a título de ilustração do tipo de atividade.

a) Reprodução – Recontagem com base na leituras feitas pela professora: Depois de ter lido e discutido os textos com as crianças, a professora escolhia algumas crianças para irem até a frente da turma e recontarem os vários textos. O exercício de recontar o que foi lido mostrou ser um excelente exercício para influenciar na apropriação/construção dos gêneros. Cada criança ficava com um objeto portador de texto para recontar. Às vezes mais de uma criança queria recontar o mesmo texto.

Essa foi uma atividade individual e não coletiva como a produção que veremos a seguir. Então, por exemplo, se eram lidos três textos, três crianças eram escolhidas para recontar para a turma. Observamos que no início algumas crianças mudavam totalmente o texto quando iam recontá-lo, elaborando um outro texto com uma temática diferente do que havia sido lido. Abaixo temos um exemplo da recontagem feita pelas crianças dos três textos lidos da aula realizada em 20 de outubro de 1999, após alguns meses de atividades:

EXEMPLO 3.2

NOTÍCIA

P: quem vai vir agora? o B. vem B. /.../ como é que chama a notícia?

B: crianças plantam muda de árvore no lixão

P: no lixão isso agora fala pra gente

B: que os meninos da escola do Lucas tavam plantando um monte de muda num lugar feio aí o Lucas falou eu adoro plantar mudas aí aí a árvore começou a crescer eles também aí começou a dar um monte de frutas banana, maçã e depois (+) acabou

EXEMPLO 3.3

ENCICLOPÉDIA INFANTIL

1. G: as árvore são fruto da natureza e também podem dar sombra eh:: frutos eh:: e alimentos para o homem (+) eh e todo mundo gosta também né de ficar em cima de uma sombrinha eh::: de baixo de uma sombrinha que nem eu falei que árvores davam sombras e também árvores nascem pequenas e vão crescendo crescendo até virar grande (+) e também eh:: as árvores podem dar muita fru / muitas frutas como a fruta-pão eh::: maçã laranja eh:: e florestas significa um monte de árvores juntas e formam uma floresta e o coração do mundo né eh:: que é a amazonia onde é o lugar que mais tem florestas que existem / que os homens adoram ir lá visitar né (+) e também existem muitos bichos lá na floresta como tatu tartaruga ganso pato tucano (+) /.../ e também nunca se esqueçam' sem a nature::za o homem não pode sobreviver

EXEMPLO 3.4

HISTÓRIA

1. M: a árvore encantada...Serginho ganhou uma árvore e ficou mu::ito contente (+) serginho plantou a árvore com muito carinho (+) pa passado uns tempo atrás Serginho nem nem ligou pra árvore (+) as / até / até as crianças ficaram se divertindo ficaram jogando pedra no no galho e ela ainda nem caiu porque ela estava co com a raiz forte (+) /.../ ((interferência da professora para chamar atenção de algumas crianças))
- 2 M: quando chovia a árvore fi / fazia força pra pra não cair (+) quando quando saia o sol ela (+) ficou feliz porque nasceu uma nova folhinha nela e ela fico::u contente porque choveu e ela ficou mais forte (+) os menino tavam jogando bola e acertou a bola na na / no galho da folhinha que acabou de nascer ela gritou A::::::::::I (+) os meninos os meninos ouviam e foi lá ve a árvore /.../ eles ficaram com pena da árvore e (xxxx) uma gradinha para protege ela e todos os dias eh...jogava água (+) /.../ aí o aí o Serginho falou para a árvore assim' por que você é tão encantada' aí a árvore falou' todas são encantadas /.../

b) Produção - Elaboração de textos com base em diferentes portadores de texto: Outra forma de desenvolver a atividade de produção oral foi estimular os alunos a elaborarem um texto "original". Foram oferecidos portadores de textos para observação e manuseio; depois era solicitado que criassem textos baseando-se nas ilustrações, figuras ou fotos. Aqui o texto poderia ser produzido individual ou coletivamente.

1-individualmente: a professora/pesquisadora distribuía vários livros para as crianças olharem/folhearem livremente e solicitava que fossem "lendo" o livro, ou então distribuía jornais e solicitava às crianças que escolhessem uma foto e pensassem em uma legenda. Cerca de 10 minutos depois, algumas crianças eram escolhidas para virem à frente do semi-círculo e falarem sobre o livro ou foto para a turma. No começo da pesquisa (EXEMPLO 3.5), o gênero histórias estava muito presente nas produções das crianças, mas, no decorrer do desenvolvimento das atividades, outros gêneros começaram a aparecer claramente em suas produções, como no exemplo 3.6

EXEMPLO 3.5

Texto elaborado com base em livro informativo no começo do projeto

/.../

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: éh há muito tempo existiam muitos bichos (+) que moravam numa floresta ele eram
7. 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 /
8. R: [mas só que vem com crocodilo/
9. P: [xi::u
10. 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

EXEMPI

Texto produzido com base em Enciclopédia infantil no decorrer do projeto

G: esse gato selvagem é 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 ((tentando ler)) e o outro tipo do
gato é esse que eu acabei de falar outro gato é... gato selvagem. ...

2- coletivamente: a professora trazia para a turma um livro, uma cena ou uma foto de jornal e solicitava às crianças que elaborassem um texto. As crianças falavam (ditando) e a professora (na função de escriba) escrevia na lousa. A seguir temos como exemplo a aula do dia 03 de agosto de 1999, para isso, a professora trouxe para as turmas participantes da pesquisa duas ilustrações, uma factual e outra ficcional (um desenho e uma foto de jornal – ver anexo 2). Em seguida, as crianças discutiram as diferenças entre uma e outra, suas ambientações, o que tinham de comum, etc. para então, as crianças elaboraram um texto oral de acordo com a instrução (situação de produção): *“para uma das figura nós vamos escrever uma história e, para a outra, vamos escrever um texto informando as pessoas sobre o perigo do sol...”*. Veja como ficaram os textos ao final da atividade:

EXEMPLO 3.7

TEXTO 1- AS CRIANÇAS FUGITIVAS (texto baseado em uma ilustração desenhada – suporte fictício)

As crianças chegaram na praia e começaram a brincar com a água. Passaram bronzeador para ficarem bronzeadas.

Elas começaram a se abraçar de brincadeira, foram andar de jet Sky e depois de barco. Depois, as crianças foram para o fundo do mar conhecer os peixes e o polvo. Foram tão fundo que chegaram na China e deixaram seus pais sozinhos.

As crianças tinham um mapa para voltar para a praia, mas o mapa caiu na água e rasgou. Então, ficaram na China para sempre.

EXEMPLO 3.8

TEXTO 2: O PERIGO (baseado em uma foto de jornal – suporte não-fictício)

O sol é muito perigoso para os seres humanos. Se ficar muito no sol as pessoas ficam cheia de bolinhas brancas, pode ficar doente, com dor de barriga e dor de cabeça. O rosto fica muito vermelho, pode arder a pele e depois descascar. Fica ardendo que nem um pimentão!!

Para se proteger do sol, as pessoas têm que usar protetor de pele, ficar embaixo do guarda-sol ou montar uma cabana.

Tome cuidado com o sol que é perigoso.

Como podemos perceber, nessas diferentes atividades, observamos diferentes formas de interação entre professora/criança, quando eram atribuídos às crianças diferentes modos de participação (observadora, participante ou enunciativa). Enfim, como comprovaremos na análise dos dados, foram nessas situações de interação que as crianças começaram a construir o conhecimento dos gêneros discursivos.

3.2.3.1- Atividades específicas com o gênero notícia

No decorrer do ano letivo de 1999, a escola participou de um projeto promovido pelo Correio Popular e Diário do Povo (Campinas)³⁷ que oferecia, semanalmente, 25 exemplares iguais de jornal para a escola. Isto foi bastante proveitoso para desenvolver as atividades com jornais.

Num primeiro momento, tendo como objetivo colocar o aluno em contato com o gênero e seu portador, selecionamos várias notícias para serem lidas e discutidas com as crianças nas aulas da biblioteca. A seleção obedeceu basicamente a dois critérios: primeiro, as notícias tinham que ser simples e de fácil entendimento e compreensão; segundo, os temas deveriam estar ligados aos interesses das crianças, como, notícias que falassem de animais, natureza e crianças.

Inicialmente, mostrávamos e conversávamos sobre a foto vinculada a notícia. Em um segundo momento, as crianças levantavam hipóteses sobre o tema da notícia. Em seguida, líamos a legenda da foto, a manchete e a notícia propriamente dita ou trechos mais importantes. Por fim, fazíamos algumas perguntas sobre segmentos do texto para verificar o entendimento e perguntas para as crianças expressarem opiniões, instalando assim um debate entre as crianças.

Após a leitura da notícia, procurávamos sempre ler um livro que tivesse o tema semelhante ao da notícia, pois variando o gênero e mantendo o tema, estaríamos

³⁷ O projeto "Correio Escola" atende escolas desde a educação infantil, como foi o nosso caso, até o ensino médio e oferece orientação aos professores por meio de encontros semanais, onde se discute a melhor maneira de desenvolver atividades utilizando o jornal, de estimular os alunos, de trabalhar assuntos atuais, integrados com o conteúdo programático de cada escola e de cada série escolar. (Azevedo, 1999)

contribuindo para que as diferenças composicionais, estilísticas e no tratamento do tema se tornassem mais salientes para as crianças. Por exemplo, em uma mesma aula apresentamos dois textos em diferentes portadores. Lemos uma notícia que falava sobre o ataque dos cães “Pitbull”, cuja manchete era: “Admiradores de cães ‘Pitbull’ protestam contra projeto de lei”, publicada no jornal Correio Popular, em 13 de março de 1999 e para contrastar/comparar com esse gênero selecionamos o livro “O cachorrinho herói” (Ver anexo 3).

Outra atividade importante para a construção do gênero foi o trabalho com as fotos das notícias. A foto foi importante por dois motivos: primeiro, para contextualizar a notícia com uma imagem: mesmo sendo uma ilustração factual, crianças pequenas precisam de recursos visuais; segundo, para trabalhar com a noção de legenda.

Numa das primeiras sessões na biblioteca (março de 1999), apresentamos o jornal e suas características, mostrando que a maioria das notícias possui foto e que logo abaixo da ilustração há uma explicação e algumas informações sobre a notícia, que é a legenda. Para que compreendessem a função e a elaboração de uma legenda montamos dois painéis: um com fotos e legendas que foram lidas e discutidas e um outro apenas com fotos; as legendas foram produzidas coletivamente pelas crianças com a ajuda da professora.

Em aulas posteriores, as crianças passaram a produzir individualmente a legenda para uma foto que escolhiam e recortavam do jornal. A instrução era bem clara: as crianças deveriam escolher e recortar do jornal uma foto de notícia e não propaganda, caricatura, desenho ou história em quadrinhos. As crianças

compreenderam perfeitamente. Essa atividade foi realizada várias vezes seguindo o seguinte procedimento: primeiro, vários jornais eram espalhados no chão no meio do círculo (o caderno de classificados era excluído por não possuir fotos) para que as crianças pudessem manusear, ver e folhear o jornal bem à vontade. Depois, solicitávamos a elas para que procurassem e recortassem a foto que mais haviam gostado. Por fim, as crianças colavam a foto escolhida em um painel ou em folhas individuais e produziam oralmente uma legenda que a professora escrevia embaixo da foto. (ver anexo 4 e 5) É importante salientar que a atividade com legendas foi fundamental para as crianças perceberem a linguagem jornalística e a factualidade na notícia.

Já as atividades que envolviam produzir notícias foram coletivas e procederam da seguinte forma: inicialmente apresentávamos a foto da notícia selecionada para a turma no portador de texto original (jornal), seguida da discussão de seu contexto (algumas vezes, recortávamos e colávamos a foto na lousa). Em um segundo momento, solicitávamos que as crianças dessem idéias e sugestões para que o texto para a foto fosse elaborado. As crianças iam falando e a professora mediava a interação e escrevia na lousa.

Enfim, a atividade de reprodução e produção de notícias além de ter sido favorável ao processo de apropriação do gênero notícia, proporcionou uma rica interação entre as crianças, pois o texto a ser construído era negociado a todo instante.

3.23.2- Atividades específicas com o gênero verbete:

Os primeiros contatos com o gênero enciclopédia se deram através do manuseio do portador de texto; as crianças manuseavam, olhavam e folheavam livremente os livros e comentavam com os amigos. Nesta fase de reconhecimento, algumas leituras foram feitas esporadicamente, pois ao manusearem os livros sempre havia uma criança ou outra que perguntava: *“Tia o que tá falando aqui?”*

Em aulas posteriores, começamos a selecionar os verbetes sobre os animais que seriam lidos para as crianças. De acordo com um tema, selecionávamos a notícia, um livro de história e um verbete da enciclopédia. Por exemplo, em 11/06/99 planejamos uma atividade com o tema *“Gorilas”*. Levamos, então, uma notícia intitulada *“Koko é um show”*, publicada em abril de 1999, na revista *Veja Kids*; uma história *“O gorila pretensioso”* e selecionamos da enciclopédia o volume que tratava da espécie dos gorilas.

Como já mencionamos, os três portadores de textos eram apresentados e então, líamos os textos. Após as leituras promovíamos um momento para discussões e tematizações comparando e discutindo os textos, suas diferenças e semelhanças.

Promovemos algumas vezes uma atividade/brincadeira com as enciclopédias intitulada *“acertando pela pista”*. A criança teria que descrever um animal escolhido pela professora/pesquisadora, para seu grupo tentar adivinhar. Explicando melhor: a professora dividia a sala em dois grupos; então, chamava um integrante do grupo, mostrava uma verbete de um animal e pedia para ele oferecer *“pistas”* sobre o

animal para seu grupo adivinhar de qual se tratava. Se o grupo acertasse ganhava ponto. Esta atividade foi bastante significativa para a construção do gênero, pois as crianças aprendiam como descrever o animal, oferecendo o maior número de características para seu grupo ganhar o jogo.

Outra atividade que desenvolvemos com a enciclopédia foi a produção oral de verbetes que permitiu às crianças colocarem em prática o conhecimento que aos poucos iam construindo sobre o gênero.

Predominaram as produções individuais que procederam da seguinte maneira: inicialmente, a professora distribuía um livro para cada aluno olhar e manusear, então os orientava para que escolhessem um animal, observassem todas as ilustrações e características desse animal para depois, apresentarem o animal escolhido aos amigos tentando dizer tudo que sabiam sobre ele: como é, onde vive, como vive, alimentação, os tipos, etc. Depois dessa orientação, a professora dava uns 10 minutos para se organizarem e então, ia escolhendo um aluno por vez para expor o animal escolhido na frente do semicírculo. A professora mostrava as gravuras para a turma e a criança escolhida ia falando.

No início das atividades, as produções, tanto de notícia quanto de verbete, eram histórias, porém a medida em que foram conhecendo e tendo contato com textos prototípicos, as crianças passaram a produzir textos com mais características do gênero focalizado.

Neste capítulo tivemos a descrição da metodologia e do projeto implantado na escola. Através da descrição das atividades que foi realizada, explicitamos a maneira como os gêneros conto/história, notícia e verbete foram abordados com as crianças.

No próximo capítulo, apresentaremos algumas informações sobre os gêneros notícia e verbete que foram relevantes para elaborarmos e desenvolvermos o projeto com as crianças e também, analisaremos como foi a construção desses gêneros.

CAPÍTULO IV

A APRENDIZAGEM: HIBRIDISMO-NORMALIZAÇÃO

Como pôde ser visto nos capítulos II e III em que apresentamos os pressupostos teóricos sobre gênero e a metodologia do nosso projeto, partimos do pressuposto de que as crianças constroem, na oralidade, outros gêneros secundários partindo de um gênero conhecido: o conto/história que funcionará como um gênero de contraste e comparação para que os gêneros novos sejam 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.

Acreditamos que o trabalho com diferentes gêneros permitiu que as crianças não apenas construíssem novos gêneros e fossem inseridas em novas práticas letradas, como também ampliassem seu conhecimento sobre leitura, linguagem escrita e produção textual. É importante ressaltar que, pelo fato dos gêneros serem atualizados/materializados pelos textos, foi por meio desses objetos materiais e observáveis que as crianças captaram, apreenderam e recuperaram os elementos mais notáveis e que mais chamaram sua atenção na construção de conhecimento sobre os novos gêneros e sua apropriação.

Para facilitar nossa exposição, dividimos o capítulo em duas partes: na primeira, caracterizamos alguns elementos dos gêneros focalizados na pesquisa. Para tanto, 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. 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.

Na segunda parte deste capítulo, descreveremos a construção dos novos gêneros. O principal objetivo nesta segunda parte é analisar as gravações das aulas da biblioteca e os materiais coletados durante a pesquisa, a fim de descrever e explicar alguns aspectos da construção e apropriação dos gêneros notícia e verbete pelas crianças. Os dados selecionados evidenciarão que a construção não foi “tranqüila”, pois envolveu reorganizações e reestruturações no conhecimento que as crianças tinham, num constante movimento dialético. Focalizaremos, também, a significativa contribuição das situações concretas de leituras, discussões e produções de textos dos gêneros na construção e apropriação dos novos gêneros.

Mostraremos, ainda, 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: a factualidade de ordem temática, os verbos específicos que contribuem para efeitos estilísticos do gênero e a forma de estruturação

4.1- Caracterização dos aspectos dos gêneros focalizados na mediação

A seguir, faremos algumas considerações relevantes sobre os gêneros que foram utilizados para a elaboração do Projeto-Letramento, lembrando novamente que a caracterização terá apenas os elementos que se tornaram necessários para desenvolvermos o projeto com as crianças. Para tanto, utilizaremos um conjunto de informações baseado nos aspectos mencionados por Bakhtin (1953): conteúdo temático, estilo e forma composicional, que seriam determinados pela especificidade de uma dada esfera de comunicação, como por exemplo a situação de produção sugerida pela professora.

Começamos, então, realizando alguns apontamentos sobre o gênero conto/história, já apropriado pelas crianças. Encontramos na temática dos contos e histórias a ficção, imaginação e extra-realidade como os principais elementos. O mundo maravilhoso dos contos, segundo Coelho (1991a), é povoado pela presença de elementos mágicos de encantamento e também de seres, objetos e lugares sobrenaturais. De acordo com a autora, nesse mundo, todos os seres, animados ou inanimados, estão sob as leis do encantamento e da magia e é por isso que tudo, até mesmo objetos, viram personagens. Muitas personagens possuem poderes sobrenaturais, pois são capazes de deslocar-se, contrariando as leis da gravidade; sofrem metamorfoses contínuas; defrontam-se com forças do bem e do mal e também,

são beneficiadas com milagres e fenômenos que desafiam as leis da lógica. Em suma, toda a temática predominante acontece em função da fantasia e da ficção.

Quanto à organização estrutural dos contos maravilhosos, Coelho (1991) sugere a análise das invariantes estruturais da narrativa, segundo o método proposto por W. Propp (Morfologia do Conto) e por Greimas (Semântica estrutural). Sintetizando essas invariantes, que Propp e Greimas registram como peculiares à efabulação dos contos maravilhosos, Coelho estabelece cinco principais:

- 1- Toda efabulação tem, como motivo nuclear, uma *aspiração ou desígnio*, que levam o herói (ou heroína) à ação;
- 2- A condição primeira para a realização desse desígnio é sair de casa, o herói empreende uma *viagem* ou se desloca para um ambiente estranho, não-familiar;
- 3- Há sempre um *desafio* à realização pretendida: ou surgem obstáculos aparentemente insuperáveis que se opõem à ação do herói;
- 4- Surge sempre um mediador entre o herói e o objetivo que está difícil de ser alcançado; isto é, surge um *auxiliar mágico*, natural ou sobrenatural, que afasta ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer;
- 5- Finalmente o herói *conquista* o almejado objetivo.

Descrevemos abaixo uma outra forma de estrutura básica composicional do gênero conto/história com suas principais categorias:

- **Início** –os acontecimentos são apresentados. Esses acontecimentos pode ser considerados equilibrados³⁸ e vinculados com a realidade;
- **Ruptura** – quando a perturbação e tensão são introduzidas: quando o herói se desliga de sua vida concreta, sai da proteção e mergulha no completo desconhecido;
- **Confronto e superação de obstáculos e perigos** - busca de soluções no plano da fantasia com a introdução de elementos imaginários;
- **Restauração** – introdução dos acontecimentos que levam a uma minimização da tensão;
- **Desfecho** – novo estado de equilíbrio: volta à realidade.

As marcas lingüísticas mais salientes desse gênero, de acordo com Perroni (1992) são estruturais ou seja, marcam três pontos importantes na estrutura:

- a) *era uma vez* (ou um verbo no imperfeito, introduzido no início)
- b) *daí, então, depois, um belo dia* (introduzindo a ação/ruptura)
- c) *acabou a história, foram felizes para sempre* (encerramento uma história).

³⁸ O estado de equilíbrio – desequilíbrio – volta do equilíbrio é tratado por Todorov (1969) em seu livro “As Estruturas Narrativas”

Outra característica, de acordo com Coelho (1991a), é o tempo indeterminado, a-histórico que servem de pano de fundo à ação. É expresso geralmente pelo pretérito imperfeito, aquele tempo que registra a ação suspensa, sem conclusão: “era uma vez”, “havia outrora”, “...um homem ia de viagem”, “certo dia...” ...

Ao contrário do gênero conto/história, a temática no gênero notícia é baseada na factualidade, isto é, em fatos verídicos, atuais, com dados reais e objetivos, evitando-se, assim, a fantasia, imaginação e o não compromisso com a verdade.

A notícia é um gênero que se caracteriza como um relato jornalístico e por ter um caráter informativo deve ser elaborada de forma a relatar ao leitor, com maior fidedignidade possível os acontecimentos e fatos ocorridos com a mínima interferência do autor. Para isso, deve usar uma linguagem clara, concisa direta e impessoal, segundo informam os manuais de redação de jornal, os textos jornalísticos devem ser imparciais e objetivos, não se deve expor opiniões, mas fatos, para que o leitor tire deles as próprias conclusões.

Entretanto, é importante salientar que mesmo visando o efeito da impessoalidade, jornais e jornalistas não conseguem se desvincular de suas condições sócio-históricas, pois estas são responsáveis por sua posição ideológica e, portanto, não conseguem ser totalmente imparciais e objetivos.

A respeito desse assunto, Lage (1985) destaca que a busca por esse efeito de imparcialidade e objetividade é de qualquer forma extremamente importante para o estilo da notícia, porque determina escolhas lingüísticas diversas:

“...conceitos que expressam subjetividade estão excluídos: não é notícia o que alguém pensou, imaginou, concebeu, sonhou, mas o que alguém disse, propôs, relatou e confessou... Se bem que os jornalistas não estejam imunes (ninguém está) às contingências históricas...” (p.25)

A busca de enunciados mais concretos justifica muito o trabalho na apuração de notícias: a hora exata do atropelamento, a placa do carro, o nome inteiro das pessoas, o número do túmulo vão ter, no texto, efeito de realidade, isto é, contribuir para a verossimilhança da história. Certas particularidades estilísticas do idioma adquirem importância. Por exemplo, o fato de o adjetivo anteposto ao substantivo, em português, adquirir sentido sublimado (*bom homem, pobre moça*), redundante (*nobre deputado*) ou subvertido (em *verdadeiro diamante*, a pedra não é um diamante).

Conforme Lage (1985) é intenção da linguagem jornalística unir pelo menos dois registros de linguagem: o formal e o coloquial. O primeiro porque é uma imposição de ordem política, esteja ou não em lei. A pressão social valoriza seu emprego e qualifica de erro todo desvio. O registro coloquial, por sua vez, é mais acessível para as pessoas de pouca escolaridade e, mesmo para as que estudaram ou lidam constantemente com a linguagem formal, permite mais rápida fluência e maior expressividade.

A linguagem jornalística é constituída basicamente de palavras, expressões e regras combinatórias que são possíveis no registro coloquial e aceitas no registro formal. Por exemplo, a palavra *concomitante*, de uso mais formal, possui a

forma *ao mesmo tempo*, no registro coloquial, adotada pela linguagem jornalística. *Ao mesmo tempo* seria mais comunicável que *concomitante*, na opinião dos jornalistas.

Nesse sentido, a linguagem jornalística incorpora, segundo Lage (1985):

- a) neologismos de origem coloquial, sintéticos (*fusca, frescão*);
- b) b) denominações de objetos novos, de origem científica ou popular (*vídeo-teipe, orelhão*);
- c) c) metáforas com intenção crítica (senador *biônico, mordomia*);
- d) d) atualizações necessárias (*roqueiro, malufista*) etc.

Uma outra restrição que se aplica à linguagem jornalística e que procura excluir as expressões de subjetividade é a imposição do uso quase obrigatório da terceira pessoa.. As exceções são poucas: reportagens-testemunho, algumas crônicas, textos intimistas para grupos restritos.

De acordo com Lage (1985) a retórica da notícia é referencial, por definição, ao contrário da publicidade, que tem uma retórica conativa. O modo verbal da notícia, segundo o autor, é o indicativo, enquanto que nos anúncios o imperativo predomina. Porém é muito comum encontrarmos na notícia os verbos durativos³⁹ por passarem uma idéia de tempo contínuo.

³⁹Segundo as gramáticas tradicionais, os tempos que denotam ação durativa podem ser as perífrases com os verbos andar, estar, ficar mais o gerúndio.

Com relação à estrutura de uma notícia, podemos dizer que o gênero está estruturado em três partes principais: A primeira é a **manchete** ou título principal que indica a notícia. Estas costumam ser grandes, em tipo *bold* e situam-se no 'topo' do texto. Em seguida, vem o **Lead**, o primeiro parágrafo, que resume as idéias essenciais do texto, visando despertar a atenção do leitor para a notícia. E a terceira parte é o **corpo**, que contém o desenvolvimento mais amplo e detalhado dos fatos focalizados, acrescentando informações sobre a ação verbal em si, considerando a relevância das informações, conforme já colocamos. Segundo as normas jornalísticas, outra característica importante em uma notícia é o tratamento do tema que exige responder seis perguntas clássicas: QUEM fez o QUÊ? QUANDO? ONDE? POR QUÊ? e COMO? Através dessas perguntas o leitor encontra as informações essenciais do que está sendo relatado.

Com relação aos verbetes, o conteúdo temático também está relacionado com a factualidade. Um núcleo temático é abordado no início de cada verbete, o qual é definido e todas as informações sobre ele são expostas durante a apresentação. As informações são sempre objetivas e reais, muitas vezes, baseadas em estudos, observações e experimentações. Ou seja, há também o compromisso com o real e a veracidade do que está sendo apresentado e exposto.

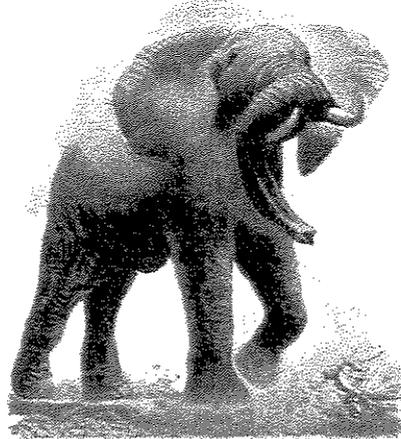
As enciclopédias de hoje podem ser formadas inteiramente de verbetes longos ou de verbetes curtos, ou podem ainda conter ambos os tipos de verbetes. Podem ser publicadas em um só volume ou em vários e em sua maioria obedecem à ordem alfabética.

Segundo a enciclopédia Delta, cada verbete é caracterizado por sua cabeça ou entrada, que lhe determina a posição alfabética na seqüência do texto. Os verbetes são, via de regra, constituídos em partes, subtituladas em negrito ou em grifo, segundo sua importância; têm idealmente três seções: uma introdução ou definição, um desenvolvimento e uma conclusão ou balanço. Porém, essas seções, nem sempre, estão assim explicitadas. A forma corrente de se apresentar um verbete é usando subtítulos quanto aos seguintes elementos: 1) etimologia; 2) definição, conceito ou conceituação; 3) histórico; 4) sistematização.

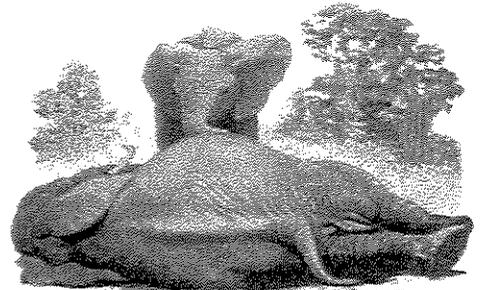
Como utilizamos na nossa pesquisa uma enciclopédia específica para crianças, iremos caracterizá-la particularmente. Apresentaremos um exemplo de verbete e seus elementos composicionais e estilísticos. O verbete selecionado para exemplificação, “Elefante-africano” é um exemplo típico dos vários textos (verbetes) que encontramos nessa enciclopédia.



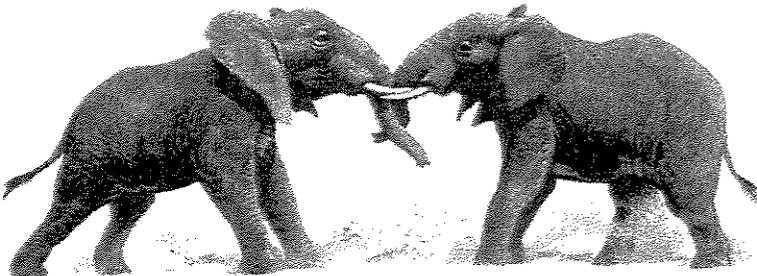
O elefante também é chamado de paquiderme, que significa *pele espessa*, pois seu "couro" tem 2,5 cm de espessura. Toma banhos freqüentes e usa a tromba como uma espécie de ducha.



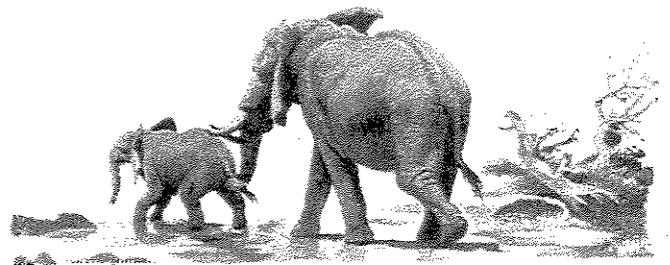
Apesar da pele grossa, é muito sensível às picadas de insetos. Para livrar-se dos parasitos, ele rola na lama e cobre-se de poeira.



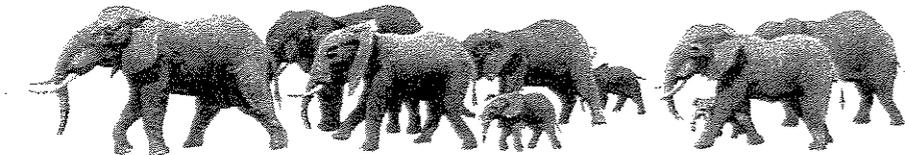
Quando um elefante morre, os companheiros do bando ficam muito tristes, e os filhotes chegam mesmo a tentar "acordar" a mãe.



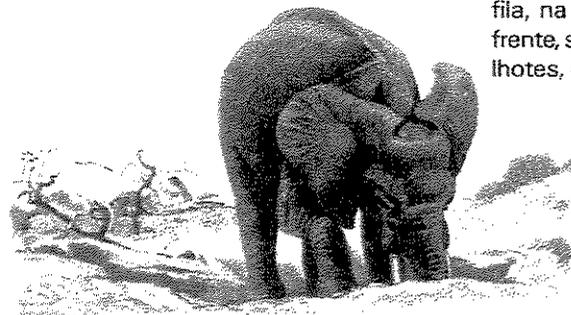
Nem sempre as lutas entre os elefantes são para valer. Os jovens, por exemplo, lutam por brincadeira e usam a tromba para atacar. A "arma" habitual nas brigas sérias são as presas.



Quando a mãe morre, outra fêmea toma o seu lugar, e guia o filhote por toda a parte, segurando-lhe a cauda com a tromba.

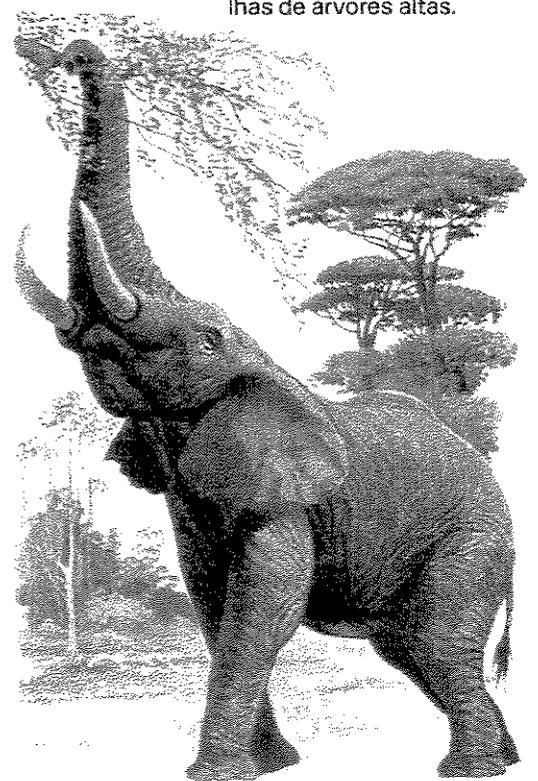


A manada costuma movimentar-se em fila, na seguinte ordem: fêmea líder à frente, seguida pelas outras fêmeas e filhotes, e, por último, os machos.



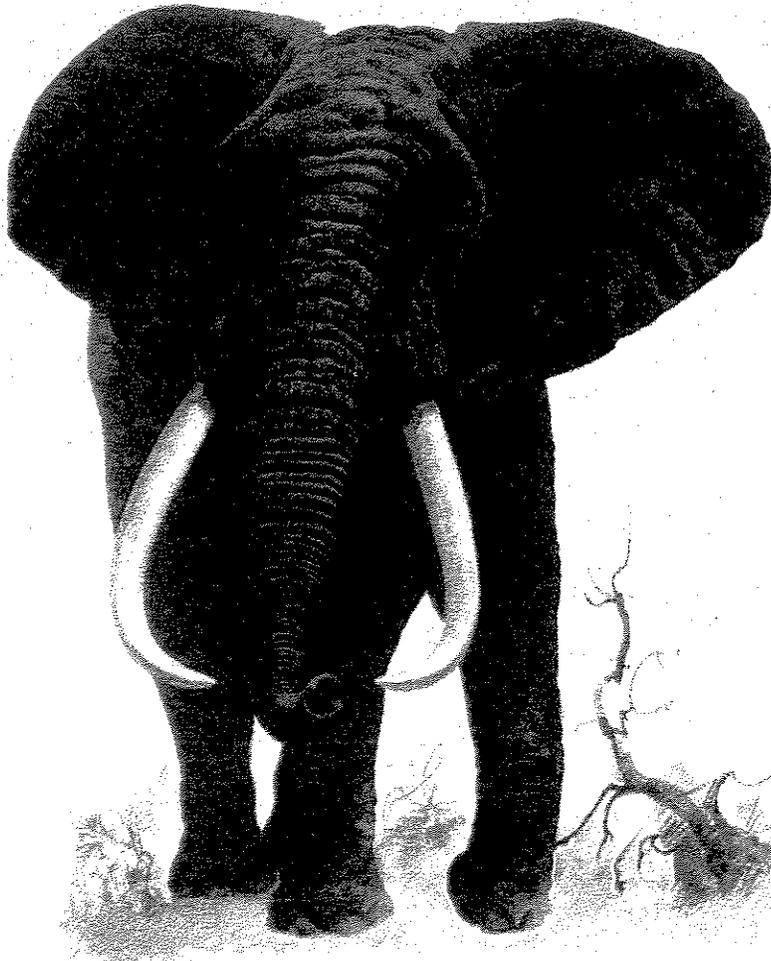
Na época da seca, o elefante escava o solo à procura de água usando para isso a tromba e as presas.

Devido ao tamanho, o elefante praticamente não tem nenhum inimigo natural. Os filhotes, porém, podem ser vítimas de alguns predadores, como o leão. Mas o elefante adulto, sempre atento, sabe como espantar o agressor.



Graças à sua longa tromba, o elefante pode alimentar-se até das folhas de árvores altas.

Elefante-africano



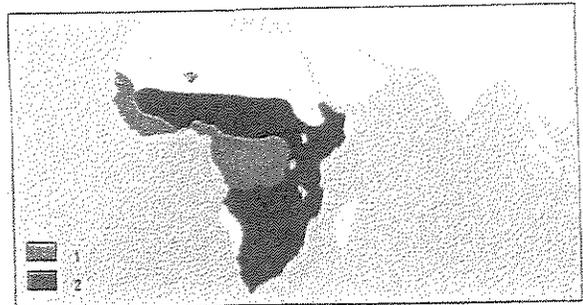
O elefante-africano é o maior dos mamíferos terrestres (pesa de 4 700 a 6 000 kg). Quando está com sede, é capaz de derrubar qualquer árvore e obstáculo que estiver à sua frente. No entanto, esse verdadeiro trator da natureza é um animal de boa paz.

Perigosos são os elefantes solitários, que muitas vezes atacam mesmo sem serem provocados. Quase sempre são velhos machos que foram expulsos do bando por machos mais jovens. O comportamento violento é atribuído a dores muito fortes em seus ferimentos ou devido a presas quebradas.

Ordem: Proboscidea
 Família: Elephantidae (Elefantes)
 Gênero e espécie: *Loxodonta africana*



O elefante come por dia cerca de 250 kg de vegetais — folhas e cascas de árvores, galhos e raízes.



Distribuição geográfica do elefante-africano
 1. *Loxodonta africana cyclotis*, de floresta
 2. *Loxodonta africana africana*, da savana

Segundo alguns manuais de redação, a enciclopédia está ligada ao discurso de divulgação científica e por isso a linguagem usada deve ser mais específica, possuindo um vocabulário mais técnico, próprio da descrição. Ressaltamos que o artigo enciclopédico (verbete) nos agrupamentos de Schneuwly/Dolz (cf. página 58) está inserido no domínio do Expor. Diante disso, assumiremos neste texto que o gênero verbete contém uma composição do tipo *explicativa-descritiva*.

Sendo assim, a descrição na enciclopédia pode ser vista como uma exposição pormenorizada que apresenta um objeto ou elemento (um animal, uma planta, etc.), caracterizando-o de uma forma que se possa generalizar para outros objetos ou elementos do mesmo tipo ou espécie. Seguindo as concepções de Adam (1992), iremos considerar que a construção do gênero verbete envolve basicamente dois procedimentos ⁴⁰:

O primeiro é a **ancoragem** em que o tema da descrição é indicado por um núcleo temático introduzido geralmente no início do verbete, mas podendo aparecer no meio ou ser retomado no final. No caso do exemplo “Elefante-africano” encontramos o núcleo-temático introduzido logo no início:

“O **elefante-africano** é o maior dos mamíferos terrestres (pesa 4700 a 6000 kg). Quando está com sede...”

⁴⁰ Para Adam (1992) existem três procedimentos numa sequência descritiva: ancoragem, aspectualização e relacionamento. Neste trabalho iremos considerar apenas duas.

O segundo procedimento que privilegiamos da descrição de Adam (1992) é a **aspectualização** ou atribuição de propriedades da decomposição do elemento temático. Ou seja, os diversos aspectos do núcleo temático são enumerados. Vejamos os diversos aspectos do elefante que são enumerados no verbete selecionado:

- ...é o **maior dos mamíferos terrestres**
- apesar da **pele grossa**, e **muito sensível** às picadas de insetos..
- Graças à sua **longa tromba**, o elefante pode alimentar-se até das folhas de árvores altas.

Analisando mais especificamente o verbete selecionado, poderemos listar as seguintes características estilísticas:

- 1- A linguagem utilizada é mais objetiva, privilegiando o uso de um léxico específico e técnico com adjetivos bem determinados:

- ...é o **maior dos mamíferos terrestres**
- a **manada** costuma movimentar-se em fila...
- ... **paquiderme** que significa **pele espessa**
- ... devido as **presas** quebradas...
- Família: **Elephantidae**
- Gênero e espécie: **Loxodonta africana**

2 Os verbos usados são no presente do indicativo atemporal: tempo do verbo que não vincula a ação a nenhum momento cronológico concreto. (Help língua Portuguesa – Estadão) Corôa (1985) explica que o presente pode expressar uma verdade atemporal no caso de definições, explicações científicas “a terra gira em torno do sol” ou o presente gnômico, dos provérbios “Água mole pedra dura tanto bate até que fura.” Ou seja, *“indica algo que ocorre não exatamente no momento da fala, mas se insere numa proposição que, por uma razão ou outra, sabemos ser verdadeira independente do momento em que é enunciada.”* (p.46)

- *O elefante-africano é o maior dos mamíferos terrestres...*
- *Perigosos, são os elefantes solitários,,,*
- *Quando um elefante **morre**, os companheiros do bando **ficam** muito tristes...*

3 O recurso da generalização (plurais, advérbios) é utilizado para que as informações e caracterizações realizadas para descrever o núcleo temático sejam representativas também a outros objetos do mesmo tipo ou espécie.

- ***Perigosos** são os **elefantes solitários**, que **muitas vezes** atacam mesmo sem serem provocados. **Quase sempre** são **velhos machos** que foram expulsos do bando por machos mais jovens. O comportamento violento é atribuído a dores muito fortes em seus ferimentos ou devido a presas quebradas.*

4 A linguagem metafórica é utilizada a fim de facilitar a compreensão do leitor. Esse é um recurso típico de textos didáticos que introduzem novas informações.

- **esse verdadeiro trator** da natureza é um animal de boa paz.
- toma banhos freqüentes e usa a tromba como uma **espécie de ducha**.

5 As ilustrações são utilizadas como recurso visual das afirmações que são apresentadas sobre o núcleo temático. Conforme podemos verificar no exemplo do “Elefante-africano”, toda nova afirmação é ilustrada. Essa é uma característica das enciclopédias infantis.

Um elemento notável que diferencia o conto/história do verbete é a noção de generalização/exposição. A criança precisa saber, por exemplo, que, o Elefante – africano exposto no texto, não é um elefante determinado com características específicas como a personagem da história “DUMBO” (de Walt Disney), em que o elefante é um filhote que nasceu com as orelhas grandes e que no início se atrapalhava com elas, mas que depois aprendeu a voar e seguiu uma carreira artística num circo, tornando-se famoso. No caso do texto, é um elefante genérico que representa a espécie.

Feita a exposição dos aspectos mais importantes dos gêneros em que apontamos um conjunto de informações relevantes para o trabalho realizado com as crianças. Passamos, então, à análise efetiva da construção dos novos gêneros pelas crianças.

4.2: Analisando a construção dos novos gêneros

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 dois episódios envolvendo o gênero notícia e dois com o gênero verbete em dois momentos distintos: no início e no final do projeto desenvolvido com as crianças. Ou seja, analisaremos os resultados comparando as primeiras produções e depois de alguns meses, as últimas produções das crianças. Dessa forma, estaremos mostrando o salto qualitativo que as crianças deram e os resultados que alcançaram.

Observaremos, através da análise, que no início, pelo fato das crianças não possuírem conhecimentos sobre os gêneros notícia e verbete, eles utilizavam os conhecimentos que possuíam sobre o gênero conto/história nas primeiras produções de notícia e verbete. 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*”.

Iremos privilegiar, 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.

4.2.1- A Construção do Gênero Notícia:

Tendo como gênero de contraponto e de comparação o gênero conto/história, as crianças puderam comparar a diferença temática entre os dois gêneros (notícia e conto/história) e , paulatinamente, foram incorporando elementos da notícia nas suas produções, principalmente a factualidade, a partir de discussões professora/pesquisadora envolvendo os dois gêneros e seus portadores, como por exemplo: “*a figura do livro é desenhada, do jornal é uma foto real*”; “*no livro de histórias o autor inventa a história, já no jornal o jornalista relata algo que aconteceu de verdade*”

Na interação abaixo, realizada em junho de 1999, as crianças já começavam a perceber e discernir que no livro de histórias encontramos elementos da fantasia e do imaginário e no jornal elementos factuais.

EXEMPLO 4.1

1. *P: o jornal é igual o livro?*
 2. *M: nã:::o*
 3. *G: [nã::o*
 4. *P: o que é diferente?*
 5. *M: é que o livro traz um monte de coisa que não existe e o jornal/*
 6. *L: é que o livro é inventado e o jornal não*
- /.../*

Para entendermos, então, como as crianças construíram o gênero notícia, analisaremos dois episódios cujos recortes evidenciam a passagem das crianças por duas fases: a primeira quando utilizavam gêneros híbridos, isto é, começavam relatando uma situação real e passavam “naturalmente” para uma situação imaginária e fantástica do gênero conto/história; e a segunda fase quando os conhecimentos do gênero apreendidos nas diversas situações discursivas as levaram a produzir notícias com uma forma mais homogênea, relativamente estável.

EPISÓDIO 1—Produção de texto realizada coletivamente-23 de março de 1999

Quando as crianças realizaram a primeira produção sobre uma foto retirada da notícia, ainda tinham pouco contato com o jornal e com o gênero notícia. Tiveram apenas uma discussão coletiva sobre o portador jornal e duas atividades anteriores de leitura de notícias: a primeira notícia tinha como manchete “Admiradores de cães ‘Pitbull’ protestam contra projeto de lei”, publicada pelo jornal Correio Popular, em março de 1999, e a segunda intitulava-se “Fábio Augusto procura o cavalo

'Tornado', publicada no mesmo jornal, também em março de 1999. (Ver anexo 6) Nessas primeiras leituras, não foi realizada nenhuma tematização sobre estilo, forma composicional ou tema da notícia, apenas salientado uma opinião sobre o assunto.

Para essa primeira produção de texto, selecionamos, do jornal Correio Popular/Caderno Cidades, uma foto de uma senhora andando na calçada e com três cachorros atrás, pois era um assunto que estava interessando as crianças naquela época e sendo muito discutido os ataques dos cachorros da raça "Pitbull" e por isso, a questão de cachorros soltos pelas ruas da cidade. (foto –anexo 7)

A professora/pesquisadora mostrou a foto da notícia para as crianças, pediu para levantarem hipóteses sobre o contexto da foto e realizou a leitura da legenda: "*Cachorros soltos na rua: risco para a população*". Em seguida, recortou a foto, colou na lousa e começou a fazer questionamentos. A situação de produção foi a seguinte:

1. *P: gente entã::o essa é uma figura do jornal vocês vocês vão dar idéias e a tia D. vai escrevendo aqui ((na lousa)) sobre essa figura / bom primeiro o que é que temos aqui vamos olhar.*
 2. *N: uma velhinha andando e /*
 3. *Lu: dois cachorros /*
 4. *N: não:: trÊs cachorros andando atrás*
 5. *R: é o pitbull*
 6. *P: onde estão indo? E quem é ela?*
 7. *N: é uma avó*
 8. *Le: tia eles estão indo passear...*
 9. *P: tá então vocês vão falando e eu vou escrevendo tá?*
- /.../*

Então, iniciou-se a construção do texto para a foto, as crianças foram falando para a professora/pesquisadora e esta foi escrevendo na lousa, às vezes interferia nas discussões com questionamentos para complementar as informações.

Para melhor analisarmos este primeiro episódio, iremos dividi-lo em três fragmentos:

- O Fragmento 1 (do T1 ao 17): introdução de um relato de fatos cotidianos em que o conteúdo temático está centrado na factualidade;
- O Fragmento 2 (do T18 ao 57): Passagem para o gênero conto/história, as crianças centralizam a produção com estilo e tema característicos do gênero;
- O fragmento 3 (do T 58 ao 66): breve retorno à realidade factual com um desfecho que pode ser considerado um final feliz, característico de uma “história”.

Passemos, então, a uma análise mais detalhada de cada fragmento para entendermos melhor o que aconteceu nessa primeira fase:

FRAGMENTO 1: do turno 1 ao 17

No primeiro fragmento, temos a construção de um contexto do mundo real em que as crianças relatam uma situação cotidiana não ficcional, descrevendo pessoas e fatos corriqueiros do cotidiano.

EXEMPLO 4.2

- /.../ (houve uma discussão anteriormente sobre a foto e em seguida, P. começa a escrever na lousa).
1. P: vamo colocar aqui o seguinte na lousa... a vó/ como ela vai chamar?
 2. C: Cida
 3. P: Cida, a vó Cida (+) estava indo/
 4. C: [indo na fera /
 5. L: [no mercado
 6. P: indo na feira ou no mercado ?
 7. C: na feira
 8. , no mercado
((discussões))
 9. P: vamo pensar aqui, no mercado os cachorros podem entrar?
 10. C: nã : : o
 11. P: e na feira?
 12. C: po : : de
 13. P: então onde agente coloca'
 14. C: na feira
 15. P: na feira' melhor tá
- / ... /
16. P: pra que?
 17. R: pra comprar ração para os cachorro

Nesse primeiro fragmento temos, portanto, a introdução de um relato baseado em fatos do cotidiano. O relato das crianças não ser considerado uma notícia, pois não há nele um fato inusitado importante e socialmente relevante, mas podemos dizer que a temática é a mesma: utilização de elementos factuais e, segundo Perroni (1992), o compromisso com a verdade. O relato, para a autora, é uma narrativa que conta experiências pessoais não habituais, vividas em momentos anteriores ao da enunciação, como passeios e viagens. No caso, as crianças não relataram as experiências vividas por elas, mas fatos cotidianos corriqueiros de uma terceira pessoa - a avó - que estava indo na feira comparar ração para os cachorros.

Esse primeiro fragmento poderia ser a introdução de uma notícia se posteriormente fosse relatado um fato inusitado relevante envolvendo a avó. Como veremos a seguir, o fato inusitado, de certa forma, aconteceu, porém baseado na fantasia, o que descaracterizou o gênero notícia.

FRAGMENTO 2 : do Turno 18 ao 57

Do T(18) ao T(61), temos o segundo fragmento, com a presença de um contexto do mundo imaginário e ficcional, em que o estilo e forma composicional passam a ser do gênero conto/história.

EXEMPLO 4.3

- | | | |
|----|----|--|
| 18 | M: | a vó tava indo na feira comprar ração e encontrou um lobo
/ ... /
(várias crianças falando)) |
| 18 | P: | ... no caminho encontrou o lobo / |
| 19 | G: | [mau |
| 20 | | mau ((escrevendo)) ah! onde ele tava M.? |
| 21 | M: | escondidinho numa árvore e comeu todos até os cachorros e a avó /
/ ... / |
| 22 | G: | não ele comeu tudinho a vó (+) só deixou o chapéu dela |
| 23 | P: | só o chapéu dela? |
| 24 | M: | não, comeu até o chapéu todo mundo |
| 25 | P: | comeu todo mundo?
/ ... /
(P. pergunta e deixa várias crianças darem opiniões)) |
| 26 | M: | devorou todos, não deixou nenhuma parte |
| 27 | L: | ôh tia... o ca cachorro grande que tá preto (+) o lobo não comeu |
| 28 | P: | não comeu L? ... o que ele fez, o cachorro grande? |
| 29 | L: | avançou no lobo
/ ... / |
| 30 | R: | ele chama Brother
((professora/pesquisadora escrevendo na lousa)) |
| 31 | G: | daí ele pegou uma corrente e amarrou o lobo |
| 32 | L: | [na árvore]
/ ... / |
| 33 | M: | daí ele quebrou a corrente e comeu até o cachorro preto |

- 34 P: óh lá a M. / pronto a M. já deu o final da história óh / M. falou que aí ele conseguiu escapar...
- 35 M: e comeu o cachorro preto
- 36 P: e comeu até o cachorro preto (+) então comeu todo mundo pode por isso?
/ ... /
((P. escreve na lousa e depois lê desde o começo))
/ ... /
- 37 M: e teve uma surpresa (+) encontrou seus irmãos cachorro e a avó
- 38 P: onde ele encontrou?
- 39 M: lá na barriga do lobo
/ ... /
- 40 G: daí o outro o outro cachorro grandão (xxx) pegou uma tesoura e cortou a barriga do lobo
- 41 M: [não foi, não foi isso que eu falei
- 42 P: eles conseguiam escapar da barriga do lobo ou não?
- 43 G: si::m
- 44 P: conseguiram, como?
- 45 G: pegaram uma tesoura e cortaram
/ ... /
- 46 R: o lobo tinha abrido a boca e eles saíram da barriga do lobo
/ ... /
- 47 N: um um um cachorro cortou a barriga do lobo
- 48 P: como?
- 49 N: com uma faca né
- 50 P: onde tava a faca?
- 51 L: na mão do cachorro
- 52 N: é::h (+) na pata do cachorro
/ ... /
- 53 P: quem mais tem alguma idéia ?
- 54 G: eu, eu
- 55 P: fala, fala
- 56 G: óh ... ele, o lobo caiu né daí ...daí saíram e pois um monte de pedra dentro e não conseguiu levantar
/ ... /

No T(18), M. diz que a “avó” encontrou um lobo e a partir daí, o texto se desenrola com características de uma história de conto de fadas (chapeuzinho vermelho). Encontramos várias marcas que caracterizam esse gênero: primeiro, uma personagem marcadamente de histórias infantis, o LOBO. Aqui, como na maioria das histórias, ele carrega sua característica psicológica de maldade: No T(19) o aluno P diz: ‘no caminho encontrou o lobo’ e imediatamente no T(20) G. complementa: mau. Este é um fenômeno muito comum em lendas, contos, histórias infantis e histórias em

quadrinhos. As personagens recebem nomes ligados as suas ações e comportamentos, como lobo-mau; homem-aranha, pássaro da chuva.

O texto, a partir deste segundo fragmento, torna-se uma mistura de fantasia e ficção e está marcado por atitudes e ações que na realidade são impossíveis de acontecer. No T(38) o aluno afirma que o cachorro preto teve uma surpresa na barriga do lobo. M. diz: “e teve uma surpresa (+) encontrou seus irmãos cachorro e a avó”; no T(47) R. também remete à trama do conto de referência quando diz que os cachorros e a avó saíram da barriga do lobo pela boca “*o lobo tinha abrido a boca e eles saíram da barriga do lobo*”.

Outra característica que encontramos nesse fragmento é o animismo. No T(32) os cachorros, em especial o preto, realizam ações de seres humanos como pegar uma corrente e amarrar o lobo T(32), pegar a tesoura e cortar... T(41) ou ainda, cortar a barriga com a faca que estava em sua mão... Ts(48,50 e 52).

Diante dessas marcas que caracterizam o gênero conto/história, levantamos o seguinte questionamento: “*O que levou as crianças a passarem para esse gênero?*” Por um lado, o portador de texto jornal é bem diferente do livro de histórias e não possui a progressão temática como encontramos nos livros infantis, por outro lado, sabemos também que as crianças ainda desconhecem os elementos e marcas da notícia. Uma hipótese seria por causa da transformação da personagem central da foto (mulher) em “avó”. Dessa forma, a personagem avó fez com que as crianças se lembrassem da vovozinha do conto da “Chapeuzinho Vermelho”. Uma vez

embarcadas nessa história, passaram a utilizar o estilo e forma composicional desse gênero.

Entretanto a professora/pesquisadora não insistiu para que as crianças voltassem para a realidade, pelo contrário, aceitou a produção das crianças e continuou escrevendo e fazendo questionamentos para completar as informações. Um exemplo pode ser visto no T(21) quando questionou onde estava o lobo. Outra evidência que mostra que a professora/pesquisadora não ficou preocupada com a passagem do relato para a história é no T(35) quando esta diz: “... a M. já deu o final da história”. Ou seja, utilizando o termo história, ela autoriza as crianças a continuarem “contando” o que aconteceu com a avó e os cachorros. Na verdade, a professora/pesquisadora parece ter reconhecido que não adiantava direcionar uma volta para a realidade e forçar uma situação da qual as crianças não tinham condições de corresponder.

Note-se também que a participação das crianças aumenta em relação ao primeiro fragmento, pois agora estão utilizando recursos conhecidos do conto e sendo assim, possuem um bom repertório para contar histórias.

FRAGMENTO 3: do turno 58 ao 66

O terceiro momento do episódio acontece quando o aluno, G. volta para o contexto real de morte do lobo e finaliza a história. A situação de atropelamento é uma volta para a realidade.

EXEMPLO 4.4

58 P: quem mais tem alguma idéia ?
59 G: eu, eu
60 P: fala, fala
61 G: óh ... ele, o lobo caiu né daí ...daí saíram e pois um monte de pedra dentro e não conseguiu levantar
62 P: gente... olha a idéia do G.
 ((P. negocia a idéia e escreve na lousa))
63 L: e só
64 R: só
65 P: acabou a história?
66 G: e o carro passou por cima dele e daí ele morreu
/ ... /

Entretanto, mesmo utilizando um fato do seu cotidiano (“ o carro passou por cima dele...”), características do conto/história ainda estão presentes, pois uma característica que encontramos nas histórias infantis é o desfecho positivo, ou seja, um final feliz que segundo Antunes 1987:77

“ é um requisito essencial sobretudo para as crianças mais novas, pois elas vivem a história, identificam-se com a personagem simpática, e o final desagradável a feriria inutilmente.”

É o que acontece nesse último fragmento, pois os cachorros e a avó conseguiram se salvar e o lobo morreu atropelado. Esse final também pode nos revelar uma moral, como na maioria das histórias, que “o bem sempre vence o mal”.

EPISÓDIO 2: Produção de texto realizada coletivamente-29 de outubro de 99

O segundo episódio que analisamos foi gravado sete meses depois, quando as crianças já tinham tido mais oportunidades de contato e mais experiência com o gênero, pois estavam participando desde março de 1999 de vários eventos que envolviam atividades diversificadas com esse gênero.

Selecionamos o episódio de outubro para comparar com o primeiro por dois motivos: primeiro, porque era uma produção elaborada bem depois do contato e experiência com o gênero notícia, mostrando assim o salto qualitativo; segundo, porque o assunto também tinha a ver com cachorros. Nesta foto havia também a presença de uma mulher com seu cachorro. (anexo 8)

O procedimento dessa atividade decorreu da seguinte forma: a professora/pesquisadora mostrou a foto veiculada pelo jornal às crianças, levantou hipóteses sobre o contexto da foto, fez a leitura da legenda (*Zuleika de Mello chora a morte de seu cão, Timóteo: veneno estaria em bolas de carne*) e da manchete (*Cães e Gatos envenenados em Sousas*), recortou a foto e colou na lousa de maneira que todos a pudessem visualizar. Então, iniciou-se o processo de produção em que as crianças foram falando sobre a foto e a Professora/pesquisadora foi escrevendo na lousa. É importante salientar que antes de começarem a produção, a professora/pesquisadora passou a seguinte instrução que caracterizou a situação de produção:

EXEMPLO 4.5

P: /.../ aGOra então nós vamos fazer o seguinte NÓs vamos ser os repórteres faz de conta que nós fomos lá e ficamos sabendo que cães e gatos morreram e nós só vamos escrever a notícia /.../ nós vamos levar em conta isso aqui que cães e gatos morreram envenenados em Sosas que é o título da notícia tá?

Após a instrução, iniciou-se a construção da notícia mediada por perguntas factuais da professora/pesquisadora. Perguntas do tipo quem, onde e como sempre foram feitas com o objetivo de ajudar o aluno organizar melhor a construção do gênero notícia. Conforme o gênero foi sendo trabalhado, as crianças respondiam aos questionamentos com respostas factuais construindo um texto utilizando a forma composicional mais próxima da notícia, como veremos a seguir:

EXEMPLO 4.7

9	: ... quem que começa pra mim?	
10-	T: eu	
11	P: fala T.	
12	T: cachorros ficaram envenenados na (+) em Sousas	ONDE?
13	P: cachorros e gatos tá falando dos dois	
14	L: Cães e gatos (escrevendo na lousa) /.../	O QUÊ? Foram envenenados
15	P: cachorros e gatos foram envenenados em Sousas o que você acha A.?	QUEM? Cachorros (cães) e gatos
16	A: o que eu acho? Que os ladrões estão envenenando	
17	P: são os ladrões?	
18	A: e os cachorros estavam morrendo	
19	Le: [eu que tinha falado ele repetiu oh ti:::a	
20	P: e por que eles querem que os cachorros morram?	
21	A: pra eles entrarem na casa e roubar	
22	P: então vamos colocar cachorros e gatos foram envenenados em Sousas com O que?	
23	T: [você me repetiu viu A eu já tinha pensado nisso /.../	
24	P: com o que? /.../ F. como eles foram envenenados?	
25	F: com bolas de carne envenenada (escrevendo na lousa)	
26	P: quem estaria envenenado os cães então?	
27	VC: ladrões	
28	G: que quer roubar	

Como já enfatizado anteriormente, de acordo com técnicas jornalísticas, qualquer notícia deve responder a seis perguntas clássicas: Quem fez acontecer o Quê? Quando? Onde? Por quê e Como? Na produção das crianças identificamos cinco desses elementos, o que nos indica um conhecimento mais apurado sobre a forma composicional do gênero.

Nota-se que as perguntas Onde? Quem? e O quê? São respostas espontâneas sem a mediação da professora/pesquisadora; já para as perguntas Por que? e Como? há uma mediação imediata da professora/pesquisadora o que proporciona às crianças uma melhor construção do texto. Embora o tempo (quando?) não tenha aparecido no texto que as crianças construíram, as características do gênero não foram prejudicadas, porque reconhecemos facilmente que o texto elaborado pertence ao gênero noticioso.

Selecionamos mais dois fragmentos, onde as crianças relatam várias informações importantes e necessárias para o entendimento do fato da notícia.

No primeiro fragmento, os alunos relatam qual teria sido a causa das mortes dos animais:

EXEMPLO 4.8

- 24 P: ...F. como eles foram envenenados?
25 F: **com bolas de carne envenenada**
(escrevendo na lousa)
26 P: quem estaria envenenado os cães então?
27 VC: ladrões
28 G: que quer roubar
29 P: só que a gente não tem certeza né?
30 L: eu sei
31 T:[mas oh ti::a
32 L: eu sei como foi ele **põe bola de carne com veneno**
33 A: **não já sei ele põe veneno na ração e deixa os cães comendo daí ficam com dor /**

No terceiro fragmento observamos o cuidado dos alunos em tornarem o conteúdo temático e o estilo mais próximos da notícia:

EXEMPLO 4.9

77	L:	tia eles foram na polícia falar que tem gente envenenando as bolas de carne
78	P:	olha a idéia de L Psiu::: B escuta
79	L:	eles estão indo na polícia pra falar falar que estão envenenando as bolas de carne /.../ ((P. negocia a idéia))
80	P:	então fala pra tia escrever aqui
81	L:	os donos dos cachorros e gatos foram na polícia falar pro delegado que 20 animais morreram

No T(77 e 79) o aluno L. utiliza verbos durativos (*tem gente envenenando; estão indo*) e no T(81) apresenta um dado mais detalhado (*os donos dos cachorros e gatos foram na polícia falar pro delegado que 20 animais morreram*).

Esses exemplos evidenciam a presença de elementos considerados elementos temáticos factuais próprios do gênero notícia, com informações, dados e evidências sobre o fato acontecido, a fim de tornar a notícia mais objetiva, técnica e verossímil.

Comparando o primeiro episódio com o segundo, poderemos observar o quanto as crianças apreenderam com relação ao gênero notícia.

A situação de produção proposta pela professora/pesquisadora, no segundo episódio, foi mais específica e objetiva do que a primeira, pois nesta, a professora solicita às crianças claramente que sejam os repórteres. Isto só foi possível porque depois de vários meses, quando as crianças já possuíam um repertório de notícias e familiaridade como o jornal, podendo assim, corresponder às expectativas da

professora/pesquisadora. No primeiro episódio, não adiantaria dizer que seriam os repórteres e que deveriam produzir uma notícia, pois ainda não tinham construído o conhecimento sobre tal gênero.

Em relação à forma composicional, no primeiro episódio predomina a estrutura do conto de fadas com um estilo mais específico, como por exemplo o tipo de verbo no pretérito por marcar a ação ou ruptura (*“encontrou um lobo...devorou todos...teve uma surpresa...”*). Diferentemente, no segundo episódio, as formas verbais estão no presente; observa-se a utilização de verbos durativos próprios da atualidade de uma notícia (*tem gente envenenando*).

Na temática também encontramos diferenças: no primeiro episódio a temática oscila entre o real/factual e a ficção e, no segundo, a temática está toda organizada dentro da realidade com elementos da factualidade.

4.2.2- A construção do gênero verbete

Além do gênero notícia, tínhamos também o objetivo de introduzir o gênero verbete no repertório textual das crianças. Esta construção aconteceu simultaneamente ao gênero notícia durante as atividades, por exemplo, de leitura em que abordávamos o mesmo assunto nos dois gêneros em questão.

O processo pelo qual as crianças passaram até construírem um conhecimento 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 sequência 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 não são usadas para fazer avançar a trama.

. Apresentaremos, como na seção anterior, 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, trabalhamos o (re) conhecimento do portador de texto. Apresentamos a coleção de livros da enciclopédia⁴¹, para as crianças, mostramos a elas que se tratava de livros que possuíam todos os tipos de animais e os distribuimos para que pudessem manuseá-los e explorá-los livremente.

⁴¹ Nesta enciclopédia (O mundo dos animais) em cada página há uma descrição ilustrada de um animal

A aula seguinte, objetivando analisar o que as crianças fariam, 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:

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.

Selecionamos dois exemplos, coletados em março de 1999, o primeiro da aluna G. e o segundo do aluno M..

EXEMPLO 4.10

(Data: março de 1999)

- | | |
|----|--|
| 1- | P: o que você vai falar para nós? |
| 2- | G: éh:: eu eu vou contar uma história |
| 3 | P: como pode chamar essa história? |
| 4 | G: a casa do (?) e o urso |
| 5 | P: tá pode contar |
| 6 | G: era uma vez um urso que vivia lá na cabana (+) daí os filhote subiram na árvore e o filho subiu lá e o galho tava quebrado ele pois a mão lá em cima tava pinicando daí de repente apareceu um esquilo na árvore no galho caindo (+) daí um esquilo ficou com medo daí o pato chegou e disse vamos voar lá no céu daí o esquilo falou eu não tenho asas então só eu vou voar (+) daí os três macaco tava lá na floresta e o grande fez um buraco (xxx) o macaco tava tentando subir na árvore mas não conseguiu (+) e o leão (+) e o leão conseguiu subir na árvore e deu uma confusão daí ele disse vamo lá na terra ...os lobo mau foi lá na terra (xxx) e eles tava sujo e não tomava banho (+) e os / como chama tia? |
| 7 | P: onça |
| 8 | G: e as onças foi lá no bosque e disse vamos atirar (xxx) ...os bambis ficou muito feliz /.../ o macaco tava lá na árvore enseguidamente ele ele quase que ele caiu do galho (+) /.../ o tamanduá que era bem grande ele disse vamos lá na floresta /.../ |

Aqui a aluna G. se baseia no gênero conto/história para elaborar a produção, iniciando com “era uma vez”, mas conforme vai virando as páginas do livro Percebe a dificuldade na elaboração de sua história e um certo “estranhamento”, já referido. Mas, mesmo assim, continua tentando produzir uma história utilizando o modelo parecido de história cumulativa⁴². Note-se que nesse exemplo, a criança utiliza repetidas vezes o articulador narrativo **daí** toda vez que vira a página, tentando assim, dar coerência e uma seqüência para história. (cf. Rojo, 1998)

⁴² História cumulativa é um tipo de história em que a cada situação aparece uma personagem diferente, porém todas ficam presentes até o final da história.

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

Exemplo 4.12

(Data: 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...”

Entretanto, como já foi colocado, uma das diferenças entre o gênero conto/história e o gênero enciclopédia é a diferença entre a personagem específica X genérica. Levando em consideração essa distinção, percebemos ainda no T(06) que M. parece ter percebido que o portador de texto que está utilizando não traz uma personagem específica com características determinadas de uma protagonista em uma

história. O aluno diz: “...existiam muitas cobras...”; “...bastante tartaruga cada uma de um jeito diferente...” “... jacaré também mas só que cada um de um jeito...”

Percebemos, portanto, nessas produções que os enunciados foram moldados 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 a seguinte atividade: a professora/investigadora selecionou duas leituras sobre “cobras”: o livro “Cobrinha, cobrona” (gênero história/conto) e o texto sobre Cobras do livro “Mundo dos animais” (gênero verbete) , uma descrição sobre os variados tipos de cobras. Após a leitura, a professora/pesquisadora fez alguns questionamentos para as crianças, focalizando as diferenças entre o livro de história e a enciclopédia : A Professora/pesquisadora diz no T(1) “*eu li os diferentes tipos de cobras do mundo dos animais... quero saber se tem diferença/ desse que mostram os vários tipos com o do livro de história?*” A intenção da professora/pesquisadora foi direcionar a discussão para que as crianças pudessem tematizar algumas diferenças entre os dois gêneros.

EXEMPLO 4.11

- Data: agosto de 1999
- 1- P: eu li os diferentes tipos de cobras do livro mundo dos animais... Quero saber se tem diferença/ desse que mostram os vários tipos com o do livro de história?
 - 2- M: tem
 - 3- V: [tem
 - 4- R: [tem
 - 5- P: que diferença você vê que tem M.?
(+)
 - 6- M: é que aquele ((apontando para a enciclopédia)) fala fala de um monte de cobra e aquela ((apontando para o livro de história)) só fala de uma
 - 7- P: só fala de uma?
 - 8- M: [éh éh
 - 9- P: e aqui ((enciclopédia))
 - 10- M: fala de um monte
 - 11- P: fala de um monte /.../ Fala L.
 - 12- L: a diferença é a capa
 - 13- P: a capa(+) fala/
 - 14- V: [é que um é de flor e o outro não
 - 15- P: que mais que tem de diferente? Fala
 - 16- M: tem/ mostra mais tipos de animais nesse às vezes nã::o o livro inventa pra escrever, nesse daí ((enciclopédia)) ele escreve o que é de verdade
 - 17- P: e quando eu falo por exemplo dos tipos de cobras o que que eles mostram de cada um
 - 18- M: eu sei.... A comida e ela
 - 19- L: a cor
 - 20- V: o dente
 - 21- /.../
 - 22- P: alguém sabe mais alguma diferença? (+) então tá bom
/.../

Nota-se que a factualidade continua a ser um elemento notório e saliente também na aquisição deste gênero: No T(16) o aluno M. diz: “*tem/ mostra mais tipos de animais nesse às vezes nã::o o livro inventa pra escrever e nesse daí ((enciclopédia)) ele escreve o que é verdade*”.

Em outro momento da discussão M., no T(06), demonstra perceber a questão da generalização no gênero verbete versus a particularização de uma personagem da história, quando diz *“é que aquele ((apontando para a enciclopédia)) fala fala de um monte de cobra e aquela ((apontando para o livro de história)) fala de uma”*.

Neste episódio podemos identificar vários elementos de diferenciação entre os portadores de texto apresentados pelas crianças, que podem ser classificados pelas diferenças físicas e textuais:

- **Diferenças físicas:** as crianças diferenciam a parte física dos objetos portadores de texto (livro de história e enciclopédia). Geralmente, diferenciam primeiro as cores e tamanho do livro por exemplo, como podemos ver nos turnos 12 em que a aluna fala da capa dos livros e no T(14) que percebe a diferença no formato do livro: *“é que um é de flor e o outro não”*.
- **Diferenças textuais:** a diferença não se refere à parte física, externa, mas sim à textualidade, ou seja, aos recursos lingüísticos, composicionais, estilísticos e temáticos do gênero. O aluno M. faz essa diferença em dois momentos do episódio: primeiro no turno (6) *“é que aquele ((apontando para a enciclopédia)) fala fala de um monte de cobra e aquela ((apontando para o livro de história)) só fala de um”* (genérico versus personagem simples) e depois no turno (16) *“tem/ mostra mais tipos de animais nesse às*

vezes não: o o livro inventa pra escrever nesse daí ((enciclopédia)) ele escreve o que é verdade” (noção de factualidade).

Nos turnos (18,19 e 20) as crianças listam as propriedades/características do animal que foram descritas no livro, T(18) “M: eu sei... a comida e ela”; T(19) “L: a cor” e T(20) “V: o dente”, como é de praxe a composição do verbete.

Nas próximas produções que iremos analisar, o procedimento que a professora seguiu foi basicamente o mesmo: a professora distribuiu os livros, solicitou que olhassem /folheassem o livro, só que agora as crianças teriam que escolher apenas um animal da enciclopédia para falar sobre ele. A situação de produção criada pela professora/pesquisadora foi a seguinte:

P: gente (+) psi:::u vocês vão fazer o seguinte éh:: cada um recebeu um livro que tem vários animais diferentes em cada página certo? Vocês vão escolher SÓ um animal e depois vir falar dele para os amiguinhos tá?...

Vejamos as produções abaixo, indicadoras da construção de conhecimentos sobre o gênero verbete e a produção de enunciados mais homogêneos, o que nos revela 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 iam se normalizando, como é o caso das produções acima, onde podemos observar o uso de recursos lingüísticos, conteúdo temático e forma composicional próprios do verbete.

Comparando as primeiras produções do verbete com essas que acabamos de apresentar, podemos apontar algumas diferenças tanto estruturais quanto de estilo, mostrando a normatização das características do gênero. Nas primeiras, a forma composicional e estilo são bem típicas das histórias. Por exemplo as crianças começam a enunciação com (era uma vez; há muito tempo), utilizam verbos no pretérito (subiu, apareceu, existiam, moravam). 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 apresentadas 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. Como vimos, esse tempo verbal é típico dos gêneros de enciclopédias (“...esse é o mais bravo...”; “...ele come sapo...”; “...quando é pequeno ele tem pelo curto...”)

4.3 Conclusão sobre os episódios e produções analisadas

A análise dos episódios/produções que acabamos de realizar permite-nos apresentar algumas conclusões sobre a construção dos gêneros notícia e verbete a partir do gênero conto/história.

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 conseqüência 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.

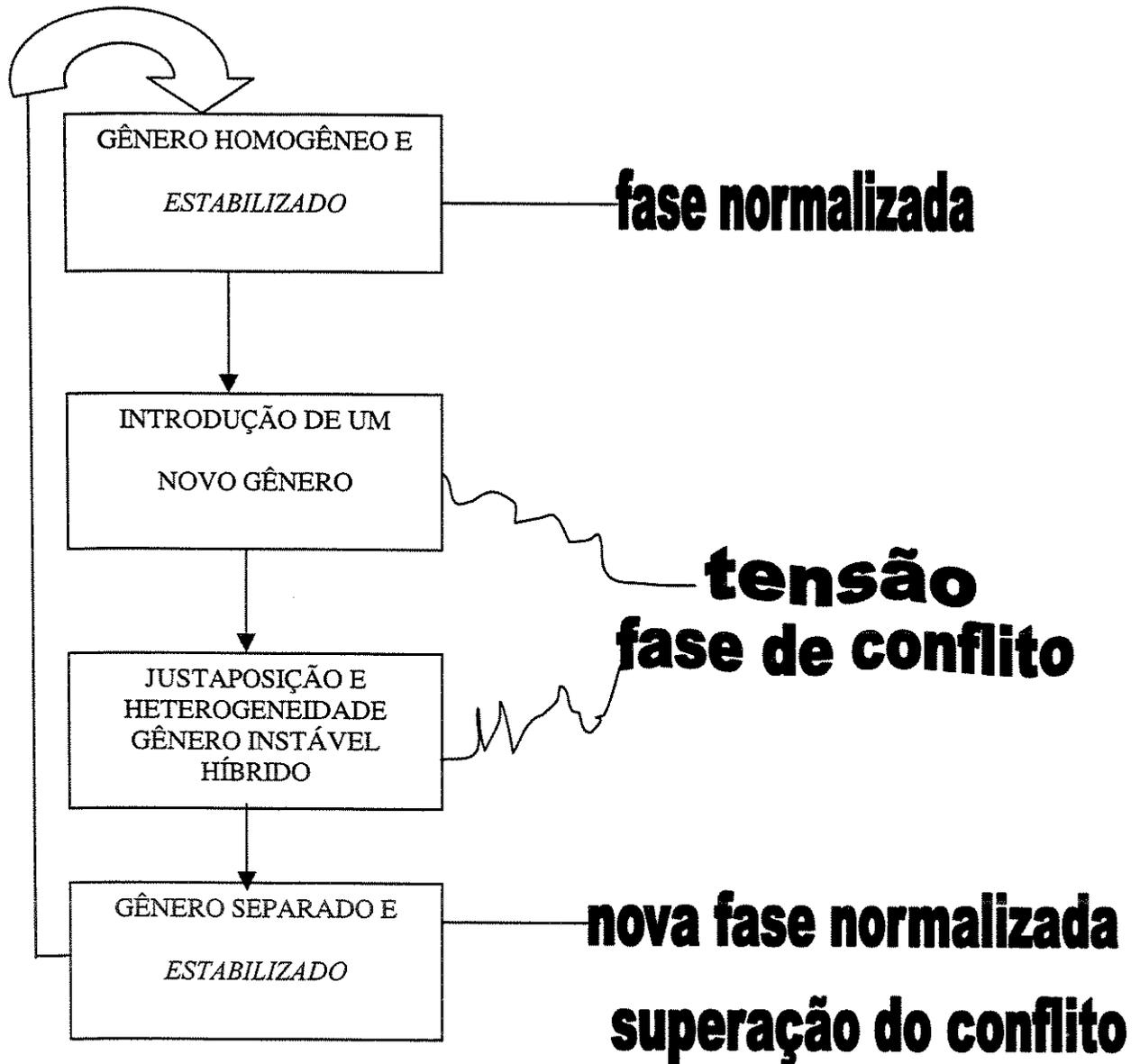
A evolução nos episódios/produções é evidenciada, depois de alguns meses de trabalho, pelo uso por parte das crianças de novas formas da língua e de novas formas genéricas. Interpretamos essa evolução como uma fase de superação ou salto qualitativo da criança.

No caso das crianças dessa pesquisa, a superação e normalização ocorreu por causa do contato freqüente 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 GÊNERO⁴³:



⁴³ 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”

A concepção de aprendizagem na teoria de Vygotsky como um processo de construção de conhecimento que se dá na interação da criança com o adulto ou par mais experiente está subjacente ao trabalho desenvolvido com as crianças desta pesquisa e à análise dos episódios feita neste capítulo.

Podemos utilizar mais especificamente as noções vygotskianas⁴⁴ para interpretar o esquema acima se considerarmos que o gênero estabilizado, no caso o conto/história, encontra-se no *desenvolvimento real* (DR) da criança. A fase de conflito e tensão em que os gêneros estão híbridos é a chamada por Vygotsky (1978) de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), ou seja o conhecimento que a criança está construindo com o auxílio de um mediador. A ZDP desperta e põe em funcionamento toda uma série de processos de desenvolvimento fundamentais que determinam a aprendizagem. E por fim, *na zona de desenvolvimento potencial* a construção de novos gêneros (notícia e verbete) e a superação do conflito, apontando assim o avanço que a criança conquistou.

Os episódios analisados, além de terem mostrado o processo discursivo da construção e aquisição dos novos gêneros secundários, também deixaram transparecer que o contato que as crianças tiveram com a linguagem escrita foi bastante significativo, como pode ser inferido pela complexidade das operações discursivas que adquiriram na estruturação de seus enunciados. Isto comprova que realmente a criança adquire um conhecimento da escrita antes de aprender a ler e escrever. (Lemos, 1988; Heath, 1982; Rojo 1995, 1998)

⁴⁴ Não nos aprofundamos nessas noções de Vygotsky porque neste momento apenas nos interessava fazer um paralelo entre as fases que descrevemos no esquema com as noções vygotskianas.

CONCLUSÕES GERAIS

Temos consciência que o debate teórico sobre gêneros discursivos, com todo seu valor e importância histórica e cultural, é muito polêmico e sua conceituação muito diversificada. Contudo, acreditamos que todas as discussões sejam importantes para cada vez mais entendermos melhor a noção de gênero, presente nas mais diversas esferas de comunicação.

De acordo com Bakhtin quando produzimos os mais diversos enunciados, estamos utilizando gêneros do discurso que é reflexo das condições específicas e das finalidades de uma dada esfera de comunicação. Diante da inesgotabilidade de situações comunicativas, a noção de gêneros *primários e secundários* de Bakhtin veio abranger a heterogeneidade e a complexidade das múltiplas formas genéricas cotidianas ou literárias, científicas, jornalísticas, políticas, etc.

Baseados nas concepções de Bakhtin, vários autores, entre eles, Schneuwly, Dolz, Pasquier e Rojo, ressaltam o papel da escola no desenvolvimento de um rico repertório de gêneros secundários, devendo colocar os alunos, em todos os graus de escolaridade, em contato com diversos gêneros para que passem a dominá-los dentro e fora da escola.

Vimos nos primeiros capítulos que a expansão das instituições pré-escolares fez com que a educação infantil fosse reconhecida como uma instituição que não tem apenas a responsabilidade de “cuidar”, caráter assistencialista, das crianças,

mas também de proporcionar aprendizagem e construção do conhecimento. Assim, impregnada pelos pressupostos teóricos de estudos sóciointeracionistas 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, 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 fornece o contraponto necessário para o conflito, próprio da fase de aprendizagem. Isso reforça a nossa proposta no sentido das (pré) escolas explorarem contos, histórias e outros gêneros secundários relevantes, quer sejam da esfera literárias, jornalística, científica ou cotidiana.

Um projeto escolar que vise o letramento do aluno através do ensino diversificado de gêneros atinge as funções da escola, discutidas no segundo capítulo, pois facilita o contato com as diferentes manifestações de linguagem, oferecendo aos alunos diversas situações comunicativas que sejam as mais próximas possíveis de contextos reais; instrumenta os alunos para que sejam capazes de responder, com competência, às diversas situações com que se confrontarem e cria condições para que os alunos reflitam sobre a linguagem e sejam sujeitos ativos do processo de produção oral ou escrita. (Schneuwly/Dolz, 1996)

A análise das produções das crianças em dois momentos do processo de construção (início e final) dos gêneros notícia e verbete, nos permitiu compreender que a construção de “novos” gêneros é mediada pelo “velho”, já conhecido, ficando explícito o movimento dialético que guia a construção de novos conhecimentos

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.

Diante da consciência da complexidade do processo pelo qual os alunos passam até construírem conhecimentos sobre os gêneros secundários, mostramos que é possível iniciar um trabalho sistematizado desde a pré-escola com tais gêneros através da inserção das crianças em práticas sociais letradas de prestígio por meio de uma sequência de atividades de ouvir, compreender, analisar, discutir e produzir textos.

As principais práticas/atividades enunciativo-discursivas presentes em sala de aula e 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 levantar as 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 (escrita) de textos atualizados em [gêneros secundários] mediados pela professora/pesquisadora e pelas diferentes situações de produção.

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;

Em suma, 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 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 e textual através dos gêneros secundários.

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J-M. (1992) **Les textes: types e prototypes**. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris, Nathan-Université
- AZEVEDO, M. (1999) **O jornal como recurso auxiliar no desenvolvimento da criança de educação infantil**. Trabalho apresentado ao curso de Educação Pré Escolar da Universidade São Francisco como exigência para obtenção do título de especialista – Itatiba - SP
- 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
- BETTELHEIM L, B. (1980) **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- BRONCKART, J.-P. (1999) **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC
- CALIL, E. (1997) **Letramento: uma questão de linguagem ou de interação?** In: Cadernos do I.L. número 17 (35-45)
- CARVALHO, B.V. (1985) **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 4^a ed. – São Paulo: Global
- COELHO, N.N. (1991a) **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. 5^a ed. – São Paulo: Ática
- (1991b) **O Conto de Fadas**. 2^a ed. – São Paulo: Ática

- COOK-GUMPERZ, J. (1991) **A construção Social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas
- CORÔA, M. L. S. (1985) **O tempo nos verbos do português: uma introdução à sua interpretação semântica**. Brasília, D.F.: Thesaurus
- COSTA, S.R. (1997) **A construção do letramento escolar: um processo de apropriação de gêneros**. Dissertação de mestrado- LAEL/PUC – SP.
- CUNHA, M.A. A. (1987) **Literatura infantil Teoria e prática** 6^a ed. – São Paulo: Ática
- ERICKSON, F. (1990) Qualitative methods in research on teaching. In: M.C. Wittrock. **Handbook of research on teaching**, 3 Nova York: Macmillan Publishing Company: 119-158
- FARIA, M.A.O. (1989) **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A (1986) **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas
- GUMPERZ, J.J. (1991) A Sociolingüística interacional no estudo da escolarização. In, J. Cook- Gumperz (or.) **A construção Social da alfabetização**: 58-82
Porto alegre: Artes Médicas
- HEATH, S. B. (1982) What no bedtime story means. Narratives 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
- (1998) *Ação e mudança na sala de aula; uma pesquisa sobre letramento e interação.* In: Rojo, R. **Alfabetização e Letramento** São Paulo: Mercado de Letras
- (2000) *O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?* In Kleiman, A. B. & Signorini (orgs), **O Ensino e a Formação do Professor. Alfabetização de jovens e adultos.**
- KOCH, I. G. V. *Os gêneros do discurso e a produção textual na escola* (mimeo)
- de LEMOS, C.T.G. (1981) *Interacionismo e Aquisição da Linguagem* em **DELTA**, vol2, n.2, EDUC PUC/SP, 231-248
- (1982) *Sobre aquisição da Linguagem e seu dilema (pecado) original* em **Boletim da Abralin**, n.3
- (1988) *Prefácio* In: M.Kato (org) **A concepção da escrita pela criança**, Campinas: Pontes, p.9-14
- (1986) *Interacionismo e aquisição de linguagem* –In: **DELTA** v. 02 (271-248)
- (1993) **Prefácio.** In: Teberosky A. *Psicopedagogia da linguagem escrita* Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- LAGE, N. (1987) **Estrutura da notícia.** São Paulo: Ática
- (1986) **Linguagem Jornalística.** São Paulo: Ática

- LAJOLO, M. / ZILBERMAN, R. (1986) **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos.** São Paulo: Global
- (1984) **Literatura infantil: histórias e histórias.** São Paulo, Ática
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.** Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasil
- LIER, M.F.AF. (1985) *O jogo como unidade de análise. Série estudos, 11: Aquisição da Linguagem:45-55.* Uberaba: F I E ST A
- MACHADO, A. R. (1998) **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola.** São Paulo: Martins Fontes
- MARCUSCHI, L. A. (1986) **Análise da Conversação.** São Paulo, Ática
- MARTINS FILHO, E.L. [1939] (1997) **Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo.** 3ª ed. São Paulo: O Estado de S. Paulo
- MICHAELS, S. (1991) *Apresentações de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos da 1ª série.* In J. Cook-Gumperz (org.). **A construção Social da Alfabetização: 109-137** Porto Alegre: Artes Médicas
- MOITA LOPES, L. P. (1994) Tendências atuais da pesquisa na área de Ensino/Aprendizagem de Línguas no Brasil. **Letras (UFSM), n. 11**

- NOGUEIRA, M.C.S (1995) **Tá escrito! Tá escrito isso mesmo!" O processo de monologização do discurso narrativo letrado: A intervenção das práticas discursivas escolares.** Dissertação de Mestrado – LAEL/PUC – SP.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS** (1998) Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF
- PASQUIER, B. e DOLZ, J. (1996) *Um decálogo para ensinar a escrever* Mímeo
- PERRONI, M.C.(1992) **Desenvolvimento do discurso narrativo** SP: Martins Fontes
- PROPP, V. (1984) **Morfologia do conto maravilhoso.** Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL** (1998) Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF
- ROCHA, R. (1996) **Dicionário** São Paulo: Scipione 3ª Edição
- REGO, L. B. (1992) *Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas.* In Kato, M. A. (org.) **A concepção da escrita pelas criança.** São Paulo: Pontes
- ROJO, R.H.R. (1993) *A emergência da coesão narrativa: "e daí" – questão de tempo ou de perspectiva?* (mímeo)
- (1998) *O letramento na ontogênese: uma perspectiva soioconstrutivista.* In: Rojo, R.H.R (org), **Alfabetização e letramento,** SP: 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 Psicolinguísticas*. **Estudos Lingüísticos XXIII** – Anais do Seminários do GEL VI – São Paulo
- (1995) *Interação do discurso oral: Questões de aquisição de linguagem e de letramento emergente*. In: DELTA, vol. 11(65-90)
- SCARPA, E.M. (1987) *Aquisição de linguagem X aquisição de escrita: continuidade ou ruptura?* **Estudos Lingüísticos, XVI**: 118-128. Campinas/S.P.: IEL/UNICAMP
- 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
- SMOLKA, A. L. B. (1991a) *A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise*. In **Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética**. Cadernos CEDES, 24: 51-65.
Campinas/S.P.: Ed. Papyrus
- (1991b) *Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 18: 15-28. Campinas/S.P.: IEL/UNICAMP
- (1993) *A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade e escritura*. In **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento**: 35-64. S.P.: Papyrus

- SOARES, M. (1998) **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica
- SOSA, J. (1978) **A literatura infantil** São Paulo: Cultrix: Ed. Da Universidade de São Paulo
- TERZI, S.B. (1995) **A construção da leitura** Campinas: Pontes; Ed da UNICAMP
- TFOUNI, L.V. (1995) **Letramento e alfabetização** – São Paulo: Cortez
- VYGOTSKY, L.S. (1934) **Pensamento e Linguagem**. S.P.: Martins Fontes
------(1936) **A formação social da mente** São Paulo: Martins Fontes
- LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. (1989) **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone
- VIEIRA, M.A.R. (1988) *O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos* In: M.Kato (org) **A concepção da escrita pela criança**, Campinas: Pontes
- ZILBERMAN, R. (1998) **A Literatura infantil na escola**. 10ª ed. São Paulo: Global
- ZILBERMAN, R. / MAGAHLÃES, L.C. (1982) *A literatura infantil: autoritarismo e Emancipação* **Ensaio 82** – São Paulo: Ática

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA DO MATERIAL UTILIZADO
NO PROJETO-LETRAMENTO

FALHEIROS, N. (s/d) **O cachorrinho herói.** editora Seed Editorial

FERNANDES, P.D. (s/d) **O livro da fauna e da flora.** editora EDELBRA

Guia Ilustrado **O MUNDO DOS ANIMAIS** (1985) Ed. Nova Cultural Ltda, SP

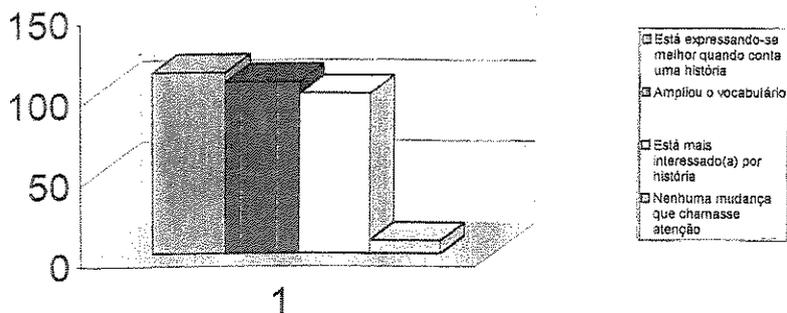
A série possui 15 edições divididas em **Mamíferos**
(6 volumes), **Aves** (3 volumes), **Peixes** (3 volumes)
e **Répteis, Anfíbios e Invertebrados** (3 volumes)

TRIGO, E.C. (1981) **A árvore encantada.** editora EDELBRA

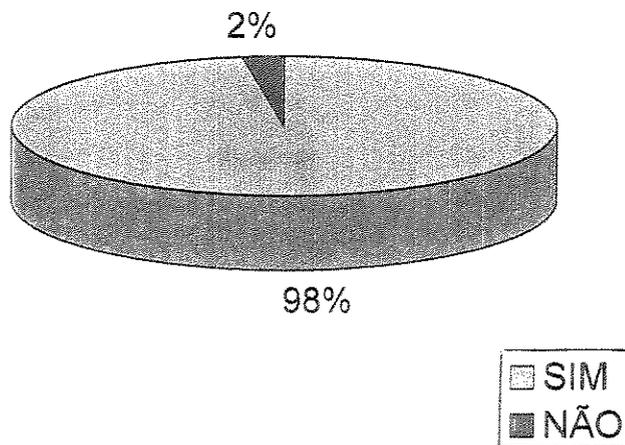
WEISS, M. (1996) **Cobrinha, Cobrona.** São Paulo: Scipione

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PAIS PARA AVALIAÇÃO DO PROJETO-LETRAMENTO IMPLANTADO NA ESCOLA – dezembro de 1999

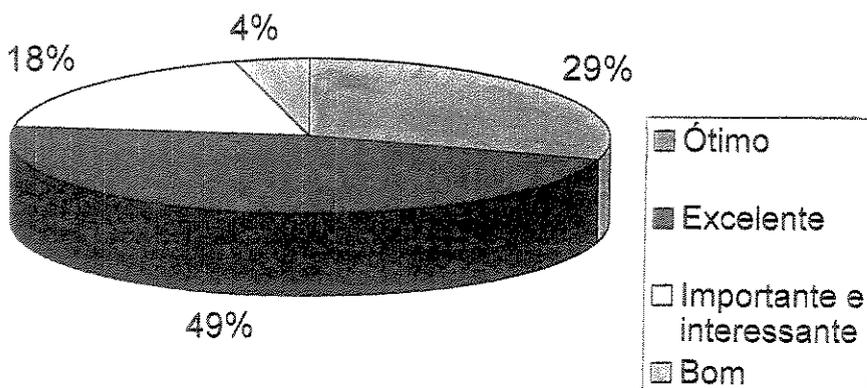
Trabalhamos durante o ano com leituras variadas de livros e textos. Você observou alguma mudança no seu filho(a)?



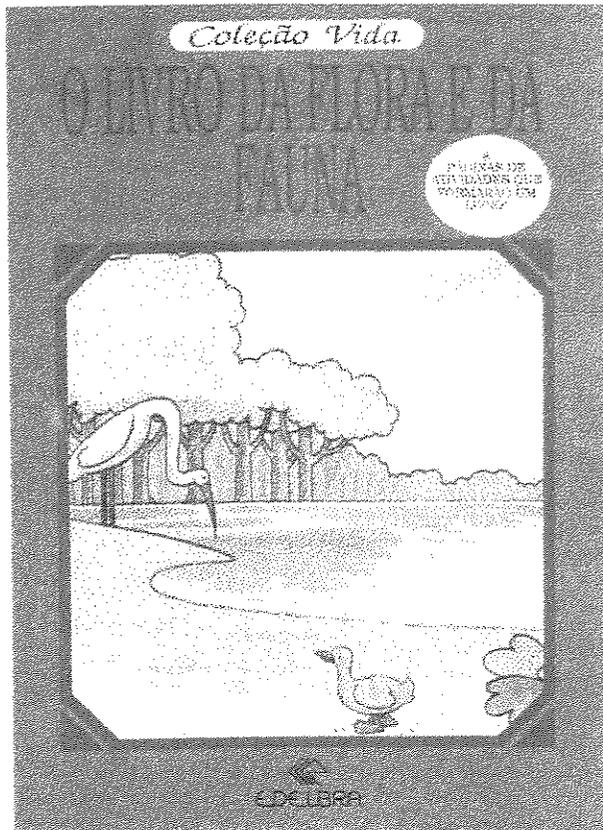
A criança tem demonstrado mais interesse por livros, jornais e revistas?



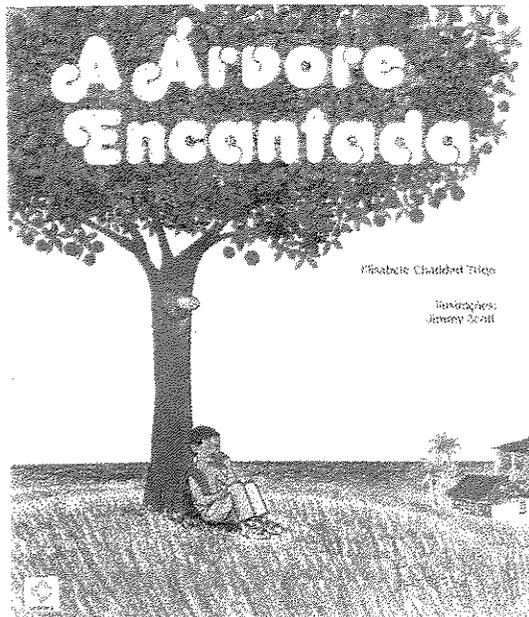
Como você avalia o Projeto-Letramento realizado pela escola



ANEXO 1



LIVRO INFORMATIVO – Tipo Enciclopédia



LIVRO DE HISTÓRIA

Escola Infantil Tom e Jerry

CORREIO POPULAR

25/06/99



Lucas e Jaqueline, com mudas de alfonseca: plantio de com árvores onde antes só havia lixo e noções ambientais

Crianças plantam mudas de árvores no antigo lixão de Hortolândia

ANA PAULA SCINOCCA

Lucas Marques Pereira Ferreira, de 7 anos, nunca tinha plantado árvores antes. Ontem, no lado de outras 320 crianças da Escola Estadual Helena Pulava Takahashi, Lucas participou do plantio de 100 mudas de alfonseca em uma área que até o mês passado funcionava como lixão no Jardim Campos Verdes, em Hortolândia.

"Que delicioso Estou adorando ajudar a plantar as árvores", disse o garoto, estudante da 1ª série do Ensino Fundamental. "Tomos que cuidar da natureza para termos um futuro melhor".

A atividade realizada ontem faz parte de um projeto de recuperação ambiental para o município de Hortolândia. A área onde o plantio foi realizado começou a ser recuperada no último mês, quando 70 toneladas de sucata foram retiradas do local. Atualmente, a área vem sendo utilizada para fazer los moradores do bairro.

Um campo de futebol improvisado deverá ser ampliado ainda este ano. Como a área onde o plantio foi realizado fica próxima à escola, diariamente os alunos passam pelo local e já sentem a diferença. "Antes passava por aqui e só via lixo e sentia um cheiro horrível. Depois, melhorou muito com a limpeza", afirmou a estudante Jaqueline Ribeiro Herueto, de 7 anos.

Para Jaqueline, passar pelo local a partir de ontem seria ainda mais legal. "Vai ser ótimo passar por aqui e ver as árvores que nós mesmos plantamos. Imagine daqui a um tempo, quando elas tiverem crescido e a gente também se apaixonou a garota."

Além do plantio, os alunos declamaram poesias e cantaram músicas tendo a natureza como tema. A diretora da escola, Cilene Aparecida Garcia, disse que a preservação da natureza foi trabalhada junto aos alunos; de 1ª a 4ª série durante a semana. "O ato de plantar a árvore acaba fazendo com que as crianças queiram cuidar com mais atenção

como se as árvores fossem delas", declarou.

Para Larissa Gonçalves Cabia de 10 anos, o dia de ontem foi especial. "Se nós cuidarmos bem da natureza, não vamos ter uma boa vida no futuro", disse.

Danielo Lisboa Austero, também de 10 anos, afirmou ter adorado a experiência de plantar uma árvore. "Já que os adultos não souberam preservar decentemente a natureza, nós temos que fazer um trabalho legal para que outras crianças não passem pelas mesmas coisas que nós estamos passando", disse o estudante da 4ª série.

O projeto de recuperação ambiental da área é de autoria do vereador Lenivaldo Pauliuki, o Leni (PSDB). Ele disse que atualmente o terreno pertence à CPFL (Companhia Paulista de Força e Luz), mas que a Prefeitura de Hortolândia está tentando negociar a área.

Para Leni, o fato de a própria comunidade estar trabalhando para recuperar a área fará com que as pessoas preservem o local. "Com o projeto, manter o local limpo e o bairro mais agradável passa a ser responsabilidade de cada um", disse.

ANEXO 2

SUPORTE FICTÍCIO



SUPORTE FACTUAL – CORREIO POPULAR – 29/08/99



ANEXO 3

NOTÍCIA – CORREIO POPULAR – 13/03/99

Admiradores de cães 'pitbull' protestam contra projeto de lei

CAROLINA CARDOSO

Veterinários, adestradores e criadores de cães "pitbull terrier" estão protestando contra a decisão do vereador Jonas Donizete (PSDB), que protocolou projeto de lei para proibir a criação da raça na cidade. Eles defendem a necessidade de se aprovar uma lei que puna os proprietários de animais que atacam pessoas, independente da raça.

"É preciso esclarecer para a população que a culpa pelo ataque não é do cão, mas do dono que o adestra de maneira incorreta", comentou a presidente da Associação de Medicina Veterinária de Campinas e Região, Paola Christina Ferreira. Segundo ela, a melhor saída seria obrigar os proprietários a utilizar focinheiras nos animais quando forem levá-los às ruas, responsabilizando-os por atos violentos do cão.

Paola não acredita que o projeto de lei de Donizete obtenha êxito e o veterinário Sérgio Luciano Castilho Filho concorda com ela. "Tenho vários clientes que possuem pitbull e nunca tiveram problemas com o cão, porque sabem como domá-lo", conta o médico. "É preciso que haja consciência por parte dos próprios vendedores de cães, que têm a obrigação de orientar corretamente os compradores", acrescentou.

De acordo com o adestrador de cães Flávio Grassano Jorge, o pitbull é um cão de



MARCOS RIBOLI

Flávio Jorge, adestrador: 'Pessoas é que tornam o cão agressivo'

guarda como outro qualquer. "A diferença é que a maioria das pessoas já compra o animal para torná-lo agressivo", disse.

O adestrador compara a possibilidade de ataque da raça à de um cachorro da raça poodle, considerada uma das mais dóceis. "Obviamente que as proporções dos ataques são incomparáveis, mas é preciso esclarecer que se pode criar o pitbull com toda a segurança", afirmou.

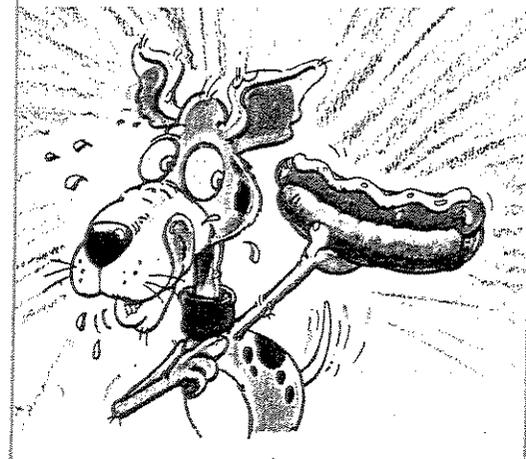
A publicitária Milente Bertinato também sai em defesa dos cães da raça. Dona de um hotweiller, ela já teve um pitbull e conta que ele era muito dócil. "Eu até o levava para a faculdade", contou. A violência dos ataques do pitbull ganhou mais notoriedade recentemente, quando dois garotos foram atacados por um desses cães na cidade de Campos, no Rio de Janeiro, e acabaram salvos por uma cadela vira-lata.

LIVRO DE HISTÓRIA

O cachorrinho herói

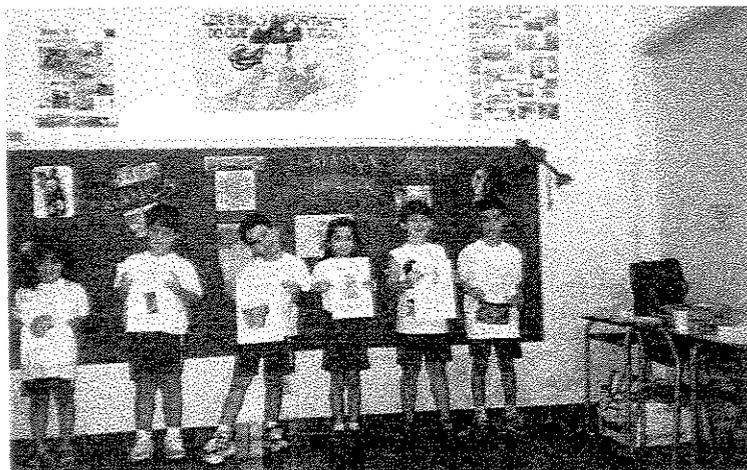
Neli Falheiro

Ilustrações
Alberto Naddeo



ANEXO 4

CRIANÇAS EM ATIVIDADE NA BIBLIOTECA DA ESCOLA – Projeto-Letramento - 1999



ANEXO 5

TRABALHO COM LEGENDAS - 04/06/99

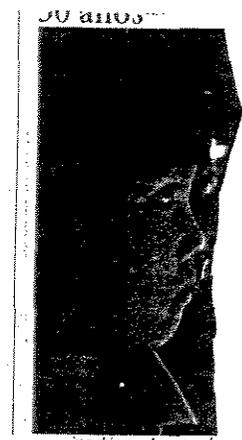


Handwritten scribbles and the letter 'm'.



Handwritten word: "Craquis"

Handwritten quote: "OS MENINOS TÊM QUE SER CUIDADOS E TRATADOS E BRINCAR E AMAR OS ADULTOS."



Handwritten quote: "AS CRIANÇAS FICAM TRISTES QUANDO NÃO TEM COMIDA."

ANEXO 5

TRABALHO COM LEGENDAS - 04/06/99

Escola Infantil Tom e Jerry

Pré - Tia Lídia
Vesp.

04/06/99



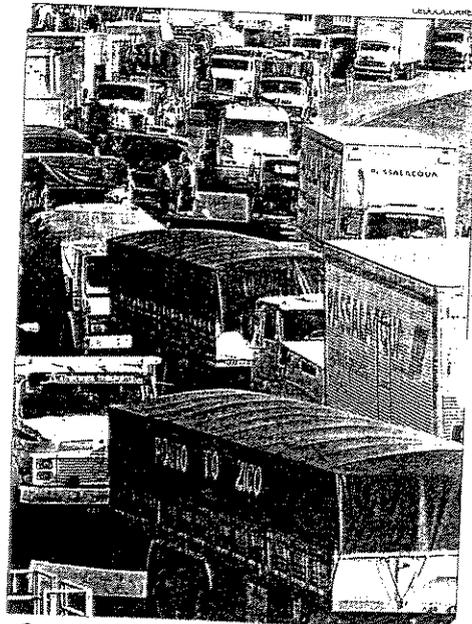
"Fernando Henrique está fazendo uma denúncia para os ladrões, não roubarem mais."

Caroline - Pré

"F.H.C. afirma que os aumentos de postos aumentaram de 2.000 para 3.000!"

Matheus Ribeiro

das. Essa semana o governo anunciou o aumento da gasolina. (observação da professora)



Greve de caminhoneiros

"O Caminhão parado no meio da pista atrapalhando o trânsito"

HEITOR - PRÉ - MAT.

NOTÍCIAS TRABALHADAS NO COMEÇO DAS ATIVIDADES

Admiradores de cães 'pitbull' protestam contra projeto de lei

CAROLINA CARDOSO

Veterinários, adestradores e criadores de cães "pitbull terrier" estão protestando contra a decisão do vereador Jonas Donizete (PSDB), que protocolou projeto de lei para proibir a criação da raça na cidade. Eles defendem a necessidade de se aprovar uma lei que puna os proprietários de animais que atacam pessoas, independente da raça.

"É preciso esclarecer para a população que a culpa pelo ataque não é do cão, mas do dono que o adestra de maneira incorreta", comentou a presidente da Associação de Medicina Veterinária de Campinas e Região, Paola Christina Ferreira. Segundo ela, a melhor saída seria obrigá-los a utilizar focinheiras nos animais quando forem levá-los às ruas, responsabilizando-os por atos violentos do cão.

Paola não acredita que o projeto de lei de Donizete obtenha êxito e o veterinário Sérgio Luciano Castilho Filho concorda com ela. "Tenho vários clientes que possuem pitbull e nunca tiveram problemas com o cão, porque sabem como domá-lo", conta o médico. "É preciso que haja consciência por parte dos próprios vendedores de cães, que têm a obrigação de orientar corretamente os compradores", acrescentou. De acordo com o adestrador de cães Flávio Grassano Jorge, o pitbull é um cão de



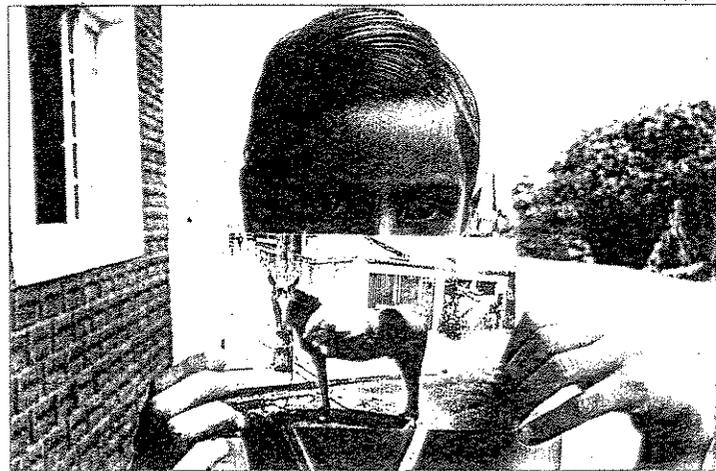
Flávio Jorge, adestrador: 'Pessoas é que tomam o cão agressivo'

guarda como outro qualquer. "A diferença é que a maioria das pessoas já compra o animal para torná-lo agressivo", disse.

O adestrador compara a possibilidade de ataque da raça a de um cachorro da raça poodle, considerada uma das mais dóceis. "Obviamente que as proporções dos ataques são incomparáveis, mas é preciso esclarecer que se pode criar o pitbull com toda a segurança", afirmou.

A publicitária Milene Bertinato também sai em defesa dos cães da raça. Dona de um hotweiller, ela já teve um pitbull e conta que ele era muito dócil. "Eu até o levava para a faculdade", contou. A violência dos ataques do pitbull ganhou mais notoriedade recentemente, quando dois garotos foram atacados por um desses cães na cidade de Campos, no Rio de Janeiro, e acabaram salvos por uma cadela vira-lata.

Correio Popular - 13/03/99



Fábio Augusto Custódio e a foto do cavalo 'Tornado': tratado como bicho de estimação

Fábio Augusto, 11 anos, procura o cavalo 'Tornado'

Procura-se o "Tornado". É um cavalo doméstico, que vivia num campinho em frente ao número 168 na Rua Alfredo Bruno, no Parque da Figueira. Marrom claro, tinha uma risca preta na coluna que descia até o rabo. Uma característica peculiar: sua pata esquerda traseira era branca. O animal de quatro anos pertencia ao garoto Fábio Augusto Custódio, 11 anos, que adorava o animal antes que sua mãe, Odilma de Macedo Custódio, o comprasse em quatro prestações de R\$ 50,00.

Suspeita-se que "Torna-

do" tenha sido furtado. Ontem, a família do menino inconsolável decidiu registrar um boletim de ocorrência no 5º Distrito Policial. O bairro já está sabendo e muita gente também quer rever o cavalo. Fábio começou a ter crise de bronquite. "Todos estão empenhados em rever o Tornado, porque meu menino está arrasado. Ele tratava o cavalo como um bicho de estimação", disse a mãe.

O menino viu o animal pela última vez há oito dias, antes de ir para a escola. No dia seguinte, o animal não estava mais onde costumava ficar,

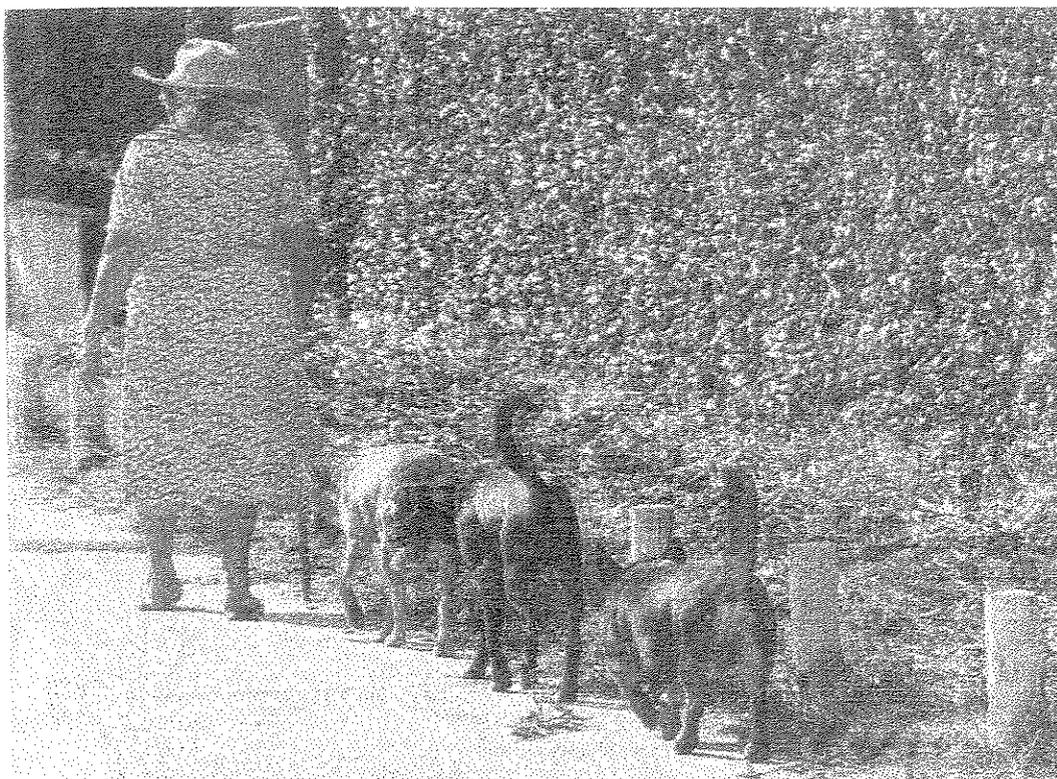
preso a uma corda. Ela já presenciou a paisagem da Rua Alfredo Bruno. "Era um cavalo mimado mesmo. Quando gente chegava de carro, ele começava a relinchar e dava sinais de que nos reconhecia", afirmou Odilma. Busca foram feitas por quase toda a cidade. Vários criadores de cavalos foram procurados para oferecer pistas. O animal foi comprado há quatro meses. "Eu e o Fábio fazemos apelo para que o Tornado seja devolvido. O bicho está muito ligado ao meu filho", disse a mãe do garoto. (Wilsonington de Carvalho Neves)

Correio Popular
Caderno Cidades - março/99

ANEXO 7

FOTO UTILIZADA PARA PRODUÇÃO DE NOTÍCIA

CORREIO POPULAR – 11/03/1999



Cachorros soltos na rua: risco para a população

ANEXO 8

FOTO UTILIZADA PARA PRODUÇÃO DE NOTÍCIA – 2º Episódio

