

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANGELA MARI GUSSO

**REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS NÃO-ALFABETIZADAS SOBRE
GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS**

CURITIBA

2011

ANGELA MARI GUSSO

**REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS NÃO-ALFABETIZADAS SOBRE
GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iara Bemquerer Costa

CURITIBA

2011

Catálogo na publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Gusso, Angela Mari

Representações de crianças não-alfabetizadas sobre gêneros textuais escritos / Angela Mari Gusso. – Curitiba, 2011.
230 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iara Bemquerer Costa

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Língua portuguesa - Gênero. 2. Alfabetização. 3. Comunicação escrita. I. Título.

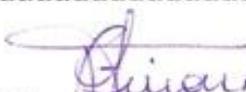
CDD 469.702



Ata quingentésima vigésima quarta, referente à sessão pública de defesa de tese para a obtenção de título de doutora a que se submeteu a doutoranda ANGELA MARI GUSSO. No dia onze de julho de dois mil e onze, às quatorze horas, na sala 1005-B, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelas seguintes Professoras Doutoras: **IARA BEMQUERER COSTA, RAQUEL SALEK FIAD, ROSSANA APARECIDA FINAU, TERESA CRISTINA WACHOWICZ e RENY MARIA GREGOLIN** designadas pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de tese intitulada: **REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS NÃO-ALFABETIZADAS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS**, apresentada por ANGELA MARI GUSSO. A sessão teve início com a apresentação oral da doutoranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada uma das Examinadoras para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na seqüência, a Professora **IARA BEMQUERER COSTA** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Doutora em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da tese deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia onze de julho de dois mil e onze.

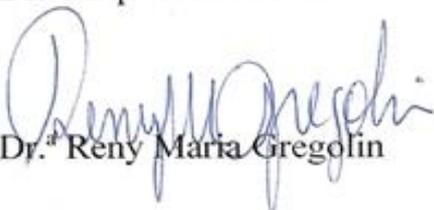
XX

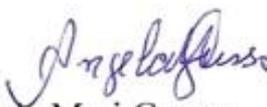

Dr.ª Iara Bemquerer Costa


Dr.ª Rossana Aparecida Finau


Dr.ª Raquel Salek Fiad


Dr.ª Teresa Cristina Wachowicz


Dr.ª Reny Maria Gregolin


Angela Mari Gusso



PARECER

Defesa de tese da doutoranda ANGELA MARI GUSSO para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

As abaixo assinadas IARA BEMQUERER COSTA, RAQUEL SALEK FIAD, ROSSANA APARECIDA FINAU, TERESA CRISTINA WACHOWICZ e RENY MARIA GREGOLIN argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese:

REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS NÃO-ALFABETIZADAS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
IARA BEMQUERER COSTA		Aprovada
RAQUEL SALEK FIAD		Aprovada
ROSSANA APARECIDA FINAU		Apr.
TERESA CRISTINA WACHOWICZ		Apr.
RENY MARIA GREGOLIN		Apr.

Curitiba, 11 de julho de 2011.

Prof. Dr. Luís G. Bueno de Camargo
Coordenador

Aos meus pais, em especial à Júlia, mãe amorosa, sempre presente, que não mediu esforços para eu alcançar meus objetivos na vida profissional.

Ao César, meu marido, que me deu carinho e apoio incondicional para perseverar, especialmente nos momentos que o final parecia ser inatingível.

Aos meus filhos - Julio, Diogo e Fábio – e aos meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelas condições de acesso ao mundo acadêmico.

À Prof.^a Dr.^a.Iara Bemquerer Costa, que me acolheu e com competência e serenidade acompanhou todo o processo.

À Rossana Finau, pela longa amizade, pela leitura cuidadosa e pelas sugestões valiosas ao longo do desenvolvimento do trabalho.

À Teresa Wachowicz, por suas proveitosas sugestões no exame de qualificação.

Ao César e aos meus filhos queridos, por terem compreendido tantas ausências e me apoiado sempre.

Ao grupo de crianças que participou das entrevistas e me proporcionou momentos prazerosos no desenvolvimento deste estudo.

A todos os professores que, ao longo da minha formação, possibilitaram a concretização deste trabalho.

Aos meus colegas de trabalho e aos meus amigos, pelo apoio e incentivo dado.

Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras

– circulamos.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo realizado com cinco crianças em fase inicial de escolarização, para investigar suas possíveis representações sobre gêneros textuais escritos. Orientada especialmente pelos postulados do interacionismo sociodiscursivo, a pesquisadora analisou dados sobre o conhecimento que crianças não-alfabetizadas apresentam sobre exemplares de textos escritos pertencentes a três gêneros textuais: anúncio publicitário, receita e história infantil. A metodologia para a coleta de dados envolveu a realização de entrevistas e sessões em que os sujeitos eram solicitados a fazer de conta que estavam lendo exemplares multimodais dos gêneros e a ditar textos, produzidos por eles, para a pesquisadora registrar. Os dados foram analisados partindo-se do pressuposto de que na análise de textos, suas propriedades estruturais e funcionais internas devem ser examinadas levando-se em conta as condições de produção que os originam (cf. Bronckart, 2007[1997]). Os resultados encontrados evidenciaram que as crianças que tiveram oportunidade de convívio com os gêneros em questão internalizaram, assistematicamente, um conjunto de conhecimentos, tanto relativos às condições de produção, quanto à arquitetura interna de tais gêneros. O estudo contribui para a discussão do pressuposto bakhtiniano de que aprender uma língua é aprender gêneros discursivos e concorre para a ampliação dos conhecimentos na área de aquisição de língua escrita, mais especificamente em relação aos aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento da capacidade de produção textual.

Palavras-chave: gêneros textuais; aquisição de escrita.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present a study that has taken place in order to investigate the possible representations of written textual genres by pre-literate children in kindergarten. Guided especially by the principles of socio-discursive interactionism, data analysis was performed concerning the knowledge that pre-literate children have of examples of written texts related to three textual genres: advertisements, recipes and tales. The methodology applied for collecting data involved interviewing five children and asking them to make believe they were reading examples of multimodal texts of the aforementioned genres and to dictate texts, produced by them and written down by the researcher. The data were analyzed from the perspective that, concerning textual analysis, the internal structural and functional characteristics of texts must be examined by taking into consideration their contexts of production (Bronckart, 2007[1997]). The results have shown that the children who had the chance of being exposed to multimodal texts, that is, the genres examined in this study, have internalized, unsystematically, knowledge not only of their contexts of production but also of the internal architecture of such genres. Therefore, this study has contributed to the discussion of the Bakhtinian principle which states that learning a language means learning discursive genres. Moreover, this research has contributed to the expanding of knowledge of written language acquisition, more specifically concerning the aspects related to the development of textual production competence.

Key words: textual genres, writing acquisition.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	–	OPERAÇÕES ENVOLVIDAS NA PRODUÇÃO DE LINGUAGEM E OS NÍVEIS DE ANÁLISE DO MODELO DE BRONCKART (2007) ..	35
QUADRO 2	–	TIPOS DE DISCURSOS.....	41
QUADRO 3	–	PROTÓTIPOS DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS.....	48
QUADRO 4	–	OCORRÊNCIA DE ORGANIZADORES TEXTUAIS NAS HISTÓRIAS “LIDAS” E DITADAS.....	155
QUADRO 5	–	ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO REFERENCIAL DE S.....	158
QUADRO 6	–	ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO REFERENCIAL DE R.....	160
QUADRO 7	–	ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO REFERENCIAL DE PH.....	161
QUADRO 8	–	ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO REFERENCIAL DE T.....	163
QUADRO 9	–	ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO REFERENCIAL DE C.....	164

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	–	CAMPANHA DE DOAÇÃO CURITIBA	46
FIGURA 2	–	JOGO DE ARGOLAS.....	168
FIGURA 3	–	PAPAI-NOEL COM BALAS.....	169
FIGURA 4	-	MODELAGEM EM CERÂMICA/ARGILA.....	169
FIGURA 5	–	ANÚNCIO BISCOITO PASSATEMPO	189
FIGURA 6	–	ANÚNCIO CALÇADOS PAMPILI	190
FIGURA 7	–	ANÚNCIO CALÇADOS BICAL.....	191

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	19
1.1 INTERACIONISMO SOCIAL, UMA DAS RAÍZES DA ABORDAGEM DE BRONCKART	19
1.2 PANORAMA GERAL SOBRE O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	22
1.3 A NOÇÃO DE GÊNERO PARA O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	28
1.4 CONTRIBUIÇÕES DE BRONCKART AOS ESTUDOS DO TEXTO	30
1.4.1 O texto: seu contexto de produção.....	32
1.4.2 A arquitetura interna dos textos.....	34
1.4.2.1 A infraestrutura geral dos textos.....	37
1.4.2.1.1 Tipos de discursos.....	37
1.4.2.1.2 As sequências textuais.....	43
1.4.2.1.3 As sequências em Bronckart.....	47
1.4.2.1.4 Outras formas de planificação textual	50
1.4.2.2 Os mecanismos de textualização	50
1.4.2.3 Os mecanismos enunciativos.....	56
1.5 Da teoria à análise do <i>corpus</i>	59
CAPÍTULO 2 – ORIENTAÇÕES TEÓRICAS PARA A ABORDAGEM DO OBJETO DE PESQUISA	62
2.1 RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA ORAL E LÍNGUA ESCRITA.....	62
2.2 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO	67
2.2.1 Os múltiplos letramentos	71
2.3 A RELAÇÃO ENTRE ORAL E ESCRITO PARA O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	73
2.4 A RELAÇÃO DO APRENDIZ COM O OBJETO ESCRITO	76
2.5 A LEITURA NOS DIFERENTES ENFOQUES	86
2.5.1 O percurso dos estudos sobre leitura.....	89

2.5.2 O papel do leitor	91
2.5.3 A leitura para o interacionismo sociodiscursivo	92
CAPÍTULO 3 – QUESTÕES METODOLÓGICAS	99
3.1 SOBRE A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E A PESQUISA	99
3.2 SOBRE OS PROCEDIMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	103
3.3 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA	105
3.4 SOBRE OS PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	108
CAPÍTULO 4 – AS REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS EM FOCO	113
4.1 PARTE I: CENAS DAS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE HISTÓRIAS INFANTIS.....	116
4.1.1 Os estudos sobre a narrativa	116
4.1.2 Caracterização das histórias infantis.....	121
4.1.2.1 As condições de produção das histórias infantis.....	122
4.1.2.2 A arquitetura interna das histórias infantis.....	125
4.1.3 A análise dos dados – histórias infantis.....	130
4.1.3.1 Análise das capacidades de ação de linguagem e das capacidades discursivas.....	131
4.1.3.1.1 Sujeitos com vivências frequentes de leitura/escrita: S, R e PH	131
4.1.3.1.2 Sujeitos com poucas vivências de leitura/escrita: T e C.....	144
4.1.3.2 Análise das capacidades linguístico-discursivas	153
4.1.3.2.1 Os mecanismos de textualização presentes no <i>corpus</i>	153
4.1.3.2.2 Os mecanismos enunciativos presentes no <i>corpus</i>	166
4.2 PARTE II: CENAS DAS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE TEXTOS DE INSTRUÇÃO	167
4.2.1 Caracterização dos textos de instrução.....	168
4.2.1.1 As condições de produção dos textos de instrução	170
4.2.1.2 A arquitetura interna dos textos de instrução	171
4.2.2 A análise dos dados – textos de instrução	174
4.2.2.1 Análise das capacidades de ação de linguagem, capacidades discursivas e linguístico-discursivas	174

4.2.2.1.1 Sujeitos com vivências frequentes de leitura/escrita: S, R e PH	175
4.2.2.1.2 Sujeitos com poucas vivências de leitura/escrita: T e C.....	182
4.3 PARTE III: CENAS DAS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE TEXTOS PUBLICITÁRIOS.....	187
4.3.1 Caracterização dos textos publicitários	187
4.3.1.1 As condições de produção dos textos publicitários	191
4.3.1.2 A arquitetura interna dos textos publicitários.....	193
4.3.2 A análise dos dados – textos publicitários.....	196
4.3.2.1 Análise das capacidades de ação de linguagem, capacidades discursivas e linguístico-discursivas	197
4.3.2.1.1 Sujeitos com vivências frequentes de leitura/escrita: S, R e PH	197
4.3.2.1.2 Sujeitos com poucas vivências de leitura/escrita: T e C.....	202
5 CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTANCIAIS.....	206
REFERÊNCIAS.....	215
ANEXO I – <i>Pintinho Pelado</i>.....	222
ANEXO II – <i>O Rabo do Gato</i>	225
Anexo III – <i>Chapeuzinho Vermelho</i>.....	228

1 INTRODUÇÃO

Pensar a língua como um fenômeno social, embora seja um paradigma relativamente novo, tem se mostrado promissor, pois esse pressuposto vem orientando um número crescente de pesquisas que contemplam o contexto sócio-histórico para análise de aspectos relativos à linguagem humana. Este estudo engaja-se nessa perspectiva e tem seu foco na aquisição da escrita, buscando articular esse fenômeno às noções de gêneros textuais, a partir, especialmente, dos estudos fundados nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo.

Um conjunto de postulados apresentados por teóricos cuja produção científica tem se constituído em subsídio para inúmeras pesquisas em âmbito nacional e internacional foi o que nos impulsionou à elaboração deste trabalho, cujo propósito, em termos amplos, é investigar a representação de discurso escrito por sujeitos que ainda não leem ou escrevem e identificar algumas de suas primeiras concepções a respeito desse objeto cultural. Esses postulados apontam duas direções que, dialeticamente se complementam. Por um lado, os estudos vygotskyanos sustentam que não basta a criança ser colocada diante de objetos de conhecimentos para que ela, de forma natural e espontânea, se aproprie desses objetos. Em Bakhtin (1997), encontramos a defesa de que a assimilação dos gêneros ocorre simultaneamente à das formas da língua, por estarem estreitamente vinculadas. Também os pesquisadores que assumem os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo consideram que os falantes de uma língua internalizam função e configuração dos gêneros textuais pelo contato com os modelos disponíveis no arquitexto, não por mera reprodução, mas por um processo de socioconstrução. Dentre esses estudos, destacamos os de Schneuwly (2004), para quem os gêneros mais complexos, isto é, aqueles não vinculados às experiências pessoais infantis e não atrelados à situação da qual emergem, constituem um conjunto de modelos textuais cuja apropriação implica mediação formal.

Por outro lado, sem negar que a interação social desempenha papel decisivo na construção da escrita, pesquisadores da área da Psicolinguística (cf. SCARPA, 1987; ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997) têm chamado a atenção para o fato de que os dados de aquisição de escrita são reveladores do papel ativo

desempenhado pelos sujeitos em fase inicial desse processo, pois formulam e reformulam hipóteses sobre o objeto, portanto as pesquisadoras colocam em evidência o trabalho realizado pela atividade do próprio sujeito na construção da linguagem. De Lemos (1986), uma representante pioneira do construtivismo sociointeracionista no Brasil, assevera que o conhecimento linguístico é construído pelos sujeitos na interlocução, resultante de um processo envolvendo três fatores indissociáveis: a interação da criança com o mundo físico, com o outro que o representa e com enunciados efetivamente produzidos. Em outras palavras, é nas e pelas práticas linguísticas que a criança vai se constituindo como locutora e interlocutora e a linguagem assume o estatuto de objeto sobre o qual ela vai atuar. Transpondo-se essa abordagem para estudos sobre aquisição da modalidade escrita, pode-se depreender o fato de a atividade do sujeito desempenhar papel relevante, também, no processo de construção do conhecimento sobre o objeto escrito.

Assim, é plausível supor que se a criança interage com materiais escritos, mediada pelo outro, alguns aspectos dos gêneros textuais aos quais ela tem acesso vão se tornando salientes, condição que lhe permite formular e reformular hipóteses sobre suas respectivas funções, configurações, suas particularidades em relação ao oral; nos termos de Bronckart (2007[1997]), os sujeitos vão apreendendo aspectos da infraestrutura geral dos textos, de seus mecanismos de textualização e enunciativos, além de estabelecerem relações de pertinência entre o gênero textual e a situação de ação à qual eles estão vinculados.

Considerando-se os postulados expostos, levanta-se a seguinte questão: quais aspectos e em que medida esse tipo de conhecimento é incorporado informalmente, sem ensino sistematizado? Embora tendo em conta que a criança, ao descobrir o objeto escrito, entra em um processo de relação com ele, construindo e reconstruindo continuamente essa relação de forma singular e, muitas vezes, de maneira episódica, idiossincrática, almejamos encontrar indícios sobre tendências mais gerais das prováveis representações de sujeitos não-alfabetizados em relação a gêneros textuais escritos. Os resultados obtidos visam a poder somar alguma forma de contribuição para ampliar a compreensão das relações entre as características universais dos sujeitos e as manifestações singulares, especificamente, no que se refere ao modo de cada um ir internalizando o conhecimento relativo aos usos e configurações dos gêneros textuais escritos, pois

estão ainda em fase incipiente os estudos sobre aquisição de escrita vinculados aos estudos de gêneros textuais.

Com vistas a avaliar nossa hipótese de que mesmo sujeitos que ainda não se apropriaram do sistema gráfico da escrita possuem representações sobre textos dessa modalidade, selecionamos três gêneros textuais com os quais, supostamente, crianças inseridas em uma sociedade letrada apresentam algum grau de convívio – histórias infantis, textos de instrução para jogos ou outra finalidade e anúncios publicitários – e buscamos investigar **se, em que aspectos e em que medida**, os sujeitos selecionados para esta pesquisa percebem e/ou já internalizaram as especificidades de tais gêneros.

Para este trabalho, levamos em conta que o processo de apropriação da modalidade escrita de linguagem é condicionado por fatores socioculturais, ou seja, uma vez que os estudos etnográficos têm demonstrado haver considerável variação entre as práticas de uso da escrita – ou letramentos – de um grupo social para outro, assumimos que a escrita não é acessível a todos do mesmo modo, portanto não se trata de objeto neutro. Por isso, na coleta de dados selecionamos sujeitos pertencentes a grupos sociais que apresentam diferenças nas condições de acesso à cultura letrada, e, na análise dos indícios manifestados por eles sobre sua relação com os gêneros textuais, houve a preocupação em vincular tais indícios à maior ou menor participação de cada sujeito em práticas de leitura escrita do seu cotidiano. O detalhamento das características dos participantes estão apresentadas adiante, na seção 3.3.

No recorte do objeto e na definição da forma de abordá-lo, assumimos o caráter social da linguagem e dos processos de conhecimento, bem como a inter-relação entre linguagem e pensamento. Particularmente, no que se refere aos estudos linguísticos, este trabalho está vinculado à vertente da linguística enunciativa, interessada na relação entre texto e situação sociointerativa, portanto numa perspectiva que concebe o texto como um processo, e não como produto acabado, do que decorre, na análise textual, incorporar as condições de produção em que o enunciado é produzido.

Para buscar subsídios teóricos relativos aos estudos do texto, nos filiamos a uma abordagem enraizada em releituras das obras do Círculo de Bakhtin, porém que, valendo-se de noções da Linguística Textual, tais como tipos, protótipos, sequências, objetiva focalizar aspectos da materialidade linguística que integram a

composição de textos pertencentes aos diferentes gêneros. Entre os estudiosos dessa vertente, estão nomes como Bronckart (2007), Koch (2003), Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004), além de outros.

Na área da Psicolinguística, recorreremos aos estudos socioconstrutivistas do desenvolvimento da linguagem (cf. LEMOS, 1986b, 1989; PERRONI, 1992) e às abordagens interacionistas do aprendizado da leitura e escrita e sua inter-relação com a aquisição da língua oral (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997; ROJO, 2010) para uma compreensão do processo.

Procurando assegurar coerência na construção de um modelo de análise para os dados obtidos na pesquisa de campo, tivemos o cuidado em definir um quadro teórico que entrecruza teorias cuja concepção de linguagem leva em conta sua dimensão discursiva. Assim, no Capítulo 1, examinamos os conceitos de enunciado, gênero e texto de Bakhtin (1997); lançamos mão da proposta de Bronckart (2007) sobre a organização dos textos como parâmetro para identificar os prováveis conhecimentos dos sujeitos relativos às categorias elencadas para a investigação; buscamos aprofundamento dos estudos da dimensão textual do enunciado em autores que tratam mais detalhadamente aspectos relativos a essa questão, assim examinamos o conceito de sequência em Adam (2008), o funcionamento dos mecanismos de conexão (KOCH, 1989) e a noção de referenciação em Koch (2003) e Marcuschi (2008).

As abordagens relativas à relação entre língua oral e escrita (MARCUSCHI, 2001; MADUREIRA, 2004), os novos estudos do letramento (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008; ROJO, 2009) e os estudos sobre leitura (MARCUSCHI, 2008; JOUVE, 2002; KLEIMAN, 1996; KOCH; ELIAS, 2006) são aspectos que se apresentam imbricados quando se trata de investigar as capacidades de leitura e escrita dos sujeitos, por isso, pesquisas desses campos, apresentadas no Capítulo 2, forneceram subsídios para melhor compreensão do objeto de estudo deste trabalho.

No Capítulo 3, apresentamos a descrição da metodologia, iniciando com considerações sobre a relação que estabelecemos entre concepção de linguagem e a definição metodológica. Também constam dessa parte do trabalho informações consideradas relevantes sobre os sujeitos envolvidos na coleta de dados e seus modos de inserção na cultura letrada. As estratégias e os procedimentos usados na pesquisa de campo estão detalhados no interior desse capítulo, assim como as categorias selecionadas para os procedimentos de análise do *corpus* que constituiu

a base de dados para avaliação das hipóteses que orientaram o empreendimento do presente trabalho.

O Capítulo 4 está subdividido em três partes, de modo a poderem ser apresentados, um a um, os dados dos cinco sujeitos referentes a cada gênero selecionado, acompanhados das respectivas análises. Essas informações, nas três partes, estão precedidas de uma exposição sobre estudos relativos ao gênero textual em foco, bem como da caracterização dos exemplares dos gêneros usados nas entrevistas.

A última parte do estudo é dedicada às considerações sobre os resultados do projeto implementado e, com base neles, são apontadas algumas perspectivas que julgamos merecedoras de outras pesquisas para maior aprofundamento do tema e consequentes avanços na área científica.

CAPÍTULO 1

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste capítulo, apresentamos fundamentos teóricos que delineiam um pano de fundo para a realização do presente estudo. Iniciamos com um breve panorama dos fundamentos do interacionismo sociodiscursivo e a contribuição de Bronckart (2006, 2007, 2008) para os estudos do texto; apresentamos, também, estudos realizados por Adam (2008), Schneuwly (2004) e Koch (2003, 2006) nessa vertente de pesquisas da área. Essa base teórica servirá de alicerce para a construção de um modelo que nos permita, de modo consistente, analisar os dados coletados para esta pesquisa.

Esse desafio de investigar as possíveis representações das crianças sobre o discurso escrito, antes de iniciarem um contato sistemático com a modalidade escrita da língua, teve origem, especialmente, na sustentação feita por Bronckart (2007) a respeito de que os modelos textuais estão disponíveis para o agente de ação de linguagem lançar mão deles realizando uma adoção-adaptação para adequá-lo aos parâmetros do contexto de produção da situação socioverbal em que estiver inserido. Por outro lado, Schneuwly (2004) apresentou argumentos para evidenciar que a internalização dos gêneros mais complexos não ocorre espontaneamente. O fato de os modelos textuais estarem disponíveis e a criança desempenhar papel ativo no processo de aquisição de escrita torna plausível supor que o sujeito que interage, mesmo assistematicamente, com gêneros escritos, em alguma medida, internaliza alguns conhecimentos relativos a tais gêneros. É isso que vamos investigar, com base nos fundamentos teóricos apresentados neste e no próximo capítulo.

1.1 INTERACIONISMO SOCIAL, UMA DAS RAÍZES DA ABORDAGEM DE BRONCKART

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) é uma variante e um prolongamento de uma posição epistemológica cuja origem é atribuída ao trabalho do psicólogo

soviético L. S. Vygotsky, cujo programa teórico e metodológico – designado interacionismo social – propõe a tese de que as propriedades comportamentais específicas dos humanos são resultantes de um processo histórico de socialização decorrente da produção e desenvolvimento de instrumentos semióticos.

Para melhor compreender o ISD, vale apresentar, antes, uma visão geral sobre a abordagem soviética. Vygotsky (1989[1934]) preocupou-se, sobretudo, em explicar o desenvolvimento humano numa perspectiva social e em explicitar como se efetiva a aprendizagem, pontos relevantes para serem levados em consideração também no processo de aprendizagem de leitura e escrita. Mais especificamente, dedicou-se ao estudo das funções mentais superiores, ou seja, explicar o processo de construção dos fenômenos psicológicos ao longo do desenvolvimento da espécie humana.

Para esse estudioso, a relação entre o homem e o mundo é uma relação mediada por signos (instrumentos), que orientados para o próprio sujeito, dirigem-se a ações psicológicas. Ao longo de seu processo de desenvolvimento, o indivíduo passa a utilizar signos internos, ou seja, a valer-se de representações mentais que lhe possibilitam operar na ausência dos objetos. Nesse processo, cada ser humano reconstitui em si os sistemas de representação da realidade que já são aquisições da espécie – dentre eles, a linguagem – e funcionam como “filtros”, por meio dos quais os humanos veem o mundo e operam sobre ele.

A linguagem é responsável pela interação entre os membros de um grupo e, por outro lado, seu sistema simbólico possibilita a transformação da inteligência prática da criança em pensamento verbal. De acordo com Vygotsky (1989), a ontogênese recupera o processo filogenético, pois assim como a espécie humana teve uma fase de pensamento pré-verbal (funcionamento intelectual independente da linguagem) e de linguagem pré-intelectual (uma linguagem ainda sem a função de signo), cada criança também vivencia esse processo e, por volta dos dois anos de idade, pensamento e linguagem nela se associam, graças a sua inserção em um grupo cultural que interage por meio de um sistema linguístico estruturado. Portanto, o sofisticado funcionamento psicológico que caracteriza os humanos sendo mediado pela linguagem constitui um processo que inicialmente é social (interpsíquico) e depois torna-se individual (intrapíquico).

Apesar de essa abordagem considerar que as formas de funcionamento psicológico humano são dadas culturalmente, o estreito vínculo entre sujeito

psicológico e contexto cultural não implica determinismo, segundo Oliveira (1997), porque, para a teoria vygotskyana, a cultura não é um sistema estático ao qual o homem se submete. Ao mesmo tempo em que fornece as condições para, pelo processo de internalização de formas dadas, o indivíduo desenvolver seu funcionamento psicológico, cada cultura tem suas respectivas informações, conceitos e significados recriados continuamente por seus membros.

Outra questão objeto de preocupação constante do psicólogo russo é a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Seus estudos o levaram à conclusão de que o aprendizado é o responsável por despertar os processos de desenvolvimento interno do indivíduo, portanto trata-se de “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

Movido por essa premissa, o autor formula o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), postulando a existência de dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. Entre ambos há um percurso que permite ao indivíduo desenvolver funções potenciais, tornando-as consolidadas, portanto, estabelecidas no nível real de desenvolvimento. “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984[1930], p. 97).

Nessa perspectiva, para se compreender o desenvolvimento da criança, é preciso levar em conta tanto seu desenvolvimento real quanto o potencial, ou seja, sua condição de realizar tarefas com a ajuda do outro. Portanto, o contexto cultural e as interações com o outro social desempenham papel de extrema importância para o desenvolvimento individual.

Linguagem, mediação simbólica e uso de instrumentos são pontos centrais na teoria vygotskyana. Em íntima relação com esses aspectos, o autor trata do processo da evolução da escrita na criança destacando que muito antes de estar alfabetizada, ela já formula concepções a respeito desse objeto cultural e suas contínuas elaborações e reelaborações sobre esse sistema simbólico se constituem em um processo que, dialeticamente, implica o funcionamento das funções mentais superiores.

Luria (1988), um colaborador de Vygotsky, desenvolveu um estudo experimental sobre o processo de aquisição de escrita (ele fazia intervenções para

provocar comportamentos que não apareceriam espontaneamente nas crianças) e suas conclusões apontam a favor de que o contexto social, ou seja, a mediação exerce forte influência. Tais experimentos contribuíram para fortalecer a hipótese de que a apropriação do sistema simbólico não se configura como um processo individual, mas como algo construído interacionalmente.

Nos últimos vinte anos, essa questão de que o “outro” exerce papel constitutivo no processo de aquisição de linguagem vem merecendo atenção, especialmente nas áreas da Psicologia e da Educação. É o caso, por exemplo, de Schneuwly¹, citado por Souza (2003, p. 40), que faz uma releitura do conceito de ZDP destacando que nela se entrecruzam duas dimensões: o autodesenvolvimento, com seu ritmo próprio e formas singulares de apropriação de elementos externos, e a participação do ambiente histórico-cultural. Com isso, o estudioso coloca em evidência a relação dialética entre dois movimentos inerentes ao desenvolvimento humano e destaca a importância do ensino formal sistematizado como condição relevante para a criança estabilizar conhecimentos que estão além de seu nível real de desenvolvimento.

De certa forma, também o presente trabalho traz uma contribuição para iluminar respostas a respeito do papel da interferência do contexto sociocultural no desenvolvimento da criança, de modo mais específico no aspecto relativo à internalização dos modelos de gêneros textuais que circulam socialmente na modalidade escrita de linguagem.

1.2 PANORAMA GERAL SOBRE O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O interacionismo sociodiscursivo se insere nas abordagens que, visando a uma análise mais produtiva sobre as condutas dos seres humanos, integram as dimensões psicossociais, segundo as quais as atividades humanas e as produções sociais do ambiente social são responsáveis pelo pensamento consciente, capacidade que leva à ação de linguagem. Para os idealizadores dessa corrente

¹ SCHENEUWLY, B. **Contradiction et développement Vygotsky et la pédologie**. Communication pour le works-shop. Apprentissage et développement. University de Bourdeaux II, 1992.

(Bain, Bronckart, Davaud, Dolz, Pasquier e Schneuwly), as capacidades de pensamento inicial são marcadas pelo sociocultural e pela linguagem, e não por aspectos exclusivamente cognitivos, conforme a tese piagetiana. As ações de linguagem dos indivíduos particulares, por sua vez, são desenvolvidas no quadro de uma formação social na qual proliferam inúmeras atividades sociais de linguagem, organizadas em discursos materializados em gêneros textuais.

Segundo Bronckart (2007[1997]), não se trata de uma corrente psicológica ou sociológica, mas de uma abordagem da ciência do humano, na qual a linguagem recebe tratamento destacado por ser considerada como fator responsável por dar origem ao pensamento consciente, característica específica dos humanos. Esse grupo de pesquisadores adere à hipótese de que a faculdade de linguagem emergiu da necessidade de os interlocutores fazerem referência às entidades do mundo, do que decorreu a semiotização e, a partir daí, a consolidação da atividade linguística organizada em discursos ou textos de gêneros variados produzidos historicamente, para atender à demanda das diversas e complexas formas de organização e de atividades desenvolvidas pela humanidade.

Embora o processo representativo geral da linguagem humana seja comum a todas as línguas naturais, ou seja, toda língua natural é constituída de signos, cada uma tem sua semântica própria, pois os grupos sociais recortam a realidade de modos singulares, fato refletido nas respectivas culturas. Ainda, há que se observar que as comunidades verbais são sociologicamente heterogêneas, portanto apresentam embates da luta ideológica, os quais se revelam na materialidade linguística das formações discursivas. Estas, uma vez governadas por formações ideológicas, determinam o que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura, embora dentro delas também exista a contradição entre a unidade e a diversidade.

Bronckart (2007), com base em Foucault² (1969), postula que as formações discursivas moldam os gêneros de textos e, também, os conhecimentos dos integrantes de uma mesma formação sociodiscursiva. Nesse sentido, as produções linguísticas de um indivíduo não são “originais”, visto que elas sempre manterão uma relação de intertextualidade com as demais, quer seja numa dimensão sincrônica ou diacrônica. Em outras palavras, os gêneros textuais são produzidos pelos participantes de uma esfera de atividade social e suas respectivas formas

² FOULCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris: Galimard, 1969.

estabilizam-se relativamente ficando disponíveis no arquitexto³ como “modelos” aos quais um usuário recorre e os atualiza nas suas práticas linguísticas.

Nessa perspectiva, toda produção de linguagem de um indivíduo apresenta relação intertextual com as representações veiculadas nos textos das gerações precedentes. O texto empírico, materialidade semiótica de uma ação de linguagem, não é mera reprodução do “modelo”, mas uma adaptação dele para se adequar aos valores que o agente atribui à situação de ação particular. Portanto, cada texto empírico traz contribuições para a transformação histórica das representações sociais, tanto no que se refere aos gêneros textuais, como à língua e às relações de pertinência entre gêneros textuais e situação de ação (BRONCKART, 2007, p. 105). Nesse sentido, esse autor compartilha da premissa bakhtiniana de que os enunciados são caracterizados por uma padronização cuja estabilidade é relativa, uma vez que cada situação socioverbal tem seu tempo e lugar singulares. Devido a essa maleabilidade, os gêneros se elaboram e reelaboram, absorvem-se, intercalam-se e vão determinando variações para atender à singularidade de cada situação. À medida que determinada forma de interação social estabiliza-se, o gênero que lhe é próprio se constitui como um modelo de referência que será tomado pelos usuários da língua quando experimentarem situação de interação análoga.

Os pesquisadores do grupo de Genebra, fazendo uma releitura das bases para uma abordagem sistemática dos discursos, lançadas pelo Círculo de Bakhtin, formularam um modelo próprio de análise textual, objetivando dar conta do fenômeno textual enquanto produto da interação social. Haja vista sua recusa em valer-se de categorias das correntes estruturalistas, por elas “**não considerarem os fatos da linguagem** [grifos do autor] como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 2007, p. 23), também por julgarem inviável desenvolver uma teoria que explique os gêneros textuais, devido à maleabilidade e mutabilidade que os caracterizam, a proposta desse grupo é apreender as características dos elementos constituintes dos gêneros textuais, uma vez que estes sim apresentam relativa estabilidade.

³ BRONCKART (2006[2004], p.145) substitui a denominação “intertexto” por “arquitexto” para referir-se a uma noção – por mais vaga que seja – de textos pré-existentes, e reserva a noção de “intertextualidade” para designar os processos de interação, implícita ou explícita, entre textos. Assim, neste trabalho adotamos a nova designação.

Para essa formulação, Bronckart recorreu, entre outras abordagens, à análise dos gêneros e tipos textuais formulada por Bakhtin (1997[1979]), em *Estética da criação verbal*. Na formulação bakhtiniana do conceito de gêneros discursivos, há ênfase no fato de que as relações dialógicas na linguagem são de natureza sócio-histórica e o social é inseparável do ideológico: o signo, o social e o ideológico estão em uma relação intrincada. Porém, no ISD há, de certo modo, um apagamento dessa inscrição histórica, na medida em que nessa abordagem não são os aspectos históricos da situação enunciativa que ocupam o lugar central de seus estudos.

No ISD, enfatiza-se a interação no sentido de que o enunciado está dirigido ao outro, ou seja, a palavra tem função interacional, e deixa-se em segundo plano a questão da pluralidade do signo ideológico. Portanto, parece haver entre as duas abordagens certa diferença no modo de contemplar a dimensão social da linguagem. O “social” presente na noção de gênero textual do ISD está relacionado mais ao fato de os humanos viverem em comunidades e precisarem interagir, participar de interações comunicativas nas quais os sentidos são negociados, tanto na produção quanto na interpretação.

A hipótese vygotskyana de que a interiorização dos signos exerce papel primordial no desenvolvimento do pensamento consciente é outro dos fundamentos do ISD. Porém, Bronckart (2006) contesta Vygotsky (1989) em relação à coexistência de duas raízes disjuntas de desenvolvimento – estágio pré-verbal da inteligência e estágio pré-intelectual da linguagem – e postula que mesmo as primeiras imagens mentais de um bebê são resultantes de sua relação com o meio social, uma vez que a interiorização dos signos sociais seria fator responsável pela constituição e pelo desenvolvimento do pensamento consciente.

Para argumentar a favor dessa hipótese, Bronckart (2007) recorre ao conceito de signo saussuriano, valendo-se das três características gerais que o definem: arbitrariedade no sentido de ser imotivado; linearidade; arbitrariedade radical, ou seja, os signos são não naturais, dependentes da configuração do sistema da língua. Possivelmente influenciado pelas ideias de Bakhtin/Volochinov⁴ (1988), o autor acredita que a consciência do indivíduo vai se constituindo na medida em que ele vai internalizando o sistema de signos produzidos culturalmente.

⁴ Conforme Bronckart (2008), Ivanova (2003) confirmou que a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929) tem como autor apenas Volochinov.

Entretanto, o filósofo russo salienta que psiquismo e ideologia interagem dialeticamente, pois “o signo ideológico tem vida na medida em que se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive no suporte ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929]1988, p.64). Dessa inter-relação resulta a atividade de compreensão, ou seja, a capacidade que o sujeito tem de tomar um signo e levá-lo a outros signos, compreendendo a palavra no seu sentido particular, dentro de um contexto e de uma situação precisos. Sem essa capacidade, não seria possível a formação da consciência, haja vista que ela funciona dialogicamente em relação aos mundos interior e exterior.

A questão da polissemia do signo, devida a sua condição de não apenas refletir, mas também refratar a realidade e, portanto, ser perpassado por índices de valor, aspecto veementemente enfatizado por Bakhtin/Volochinov (1988), foi incorporada pelo ISD com um enfoque diferenciado. Nos propósitos dos estudos da abordagem interacionista sociodiscursiva o que fica mais explícita é a preocupação em analisar o efeito que exerce a interiorização do caráter físico dos significantes na emergência do pensamento consciente, ou seja, encontrar explicações para o funcionamento biopsicológico dos homens nessa especificidade que os caracteriza. Já no autor russo, revela-se um forte interesse pela relação entre linguagem e ideologia, do que se pode depreender a necessidade de nessa abordagem tal relação ser contemplada na análise textual.

Bronckart (2007) assume categoricamente que o signo linguístico tem papel fundamental na ontogênese do pensamento consciente e que a interação social desempenha papel essencial nesse processo, porém, na sua argumentação se vale do conceito de signo saussuriano, uma abordagem que toma a língua como objeto abstrato ideal, na qual as formas dos elementos linguísticos têm prevalência sobre sua qualidade contextual.

Saussure (1995[1916], p. 81) considera a língua como um sistema de signos formados pela “combinação do conceito e da imagem acústica”, entendendo conceito como a parte inteligível da palavra, ou seja, uma representação mental de um objeto ou da realidade social, condicionada pela formação sociocultural dos falantes de uma língua. A imagem acústica, a parte sensível da palavra, o veículo do significado, é o significante. Significado e significante são interdependentes, se integram num sistema no qual são definidos por suas relações recíprocas, e não por uma essência própria. Esses elementos se relacionam no interior do sistema por

suas semelhanças e se opõem por suas diferenças. Conforme Saussure (1995, p. 79-80), “os termos implicados no signo linguístico são ambos psíquicos e estão unidos, em nosso cérebro, por um vínculo de associação”.

Nesse autor fica silenciada a questão da plurivalência do signo linguístico (conforme Saussure, o signo é entidade monovalente), enquanto para Bakhtin/Volochinov (1988) essa é uma condição de absoluta relevância, pois considera que o signo agrega índices de valores contraditórios, por refletir e refratar a realidade.

Enquanto na perspectiva saussuriana o signo exterior é social, para o pensador russo, tanto o signo exterior como o interior são sociais porque, na sua concepção, a subjetividade se constitui pelo conjunto de relações sociais das quais o sujeito participa. Assim, o dialogismo⁵ é o princípio de constituição do indivíduo e seu princípio de ação; conseqüentemente, os signos não são apenas instrumento de expressão dos sujeitos, mas também os responsáveis pela atividade mental humana.

Para Saussure, no processo de comunicação cabe ao receptor decodificar o signo (entendido como entidade de forma estável) no sentido de identificá-lo, de reconhecer a forma utilizada pelo locutor. Portanto, nessa perspectiva, signos são instrumentos para designar objetos ou acontecimentos, e não pertencem ao domínio da ideologia, logo a compreensão é concebida como ato passivo. Pelo viés de uma abordagem histórica da língua, o signo saussureano se restringe a mero sinal, porque a forma linguística desprovida de ideologia deixa de ser signo.

Ao tomar o fenômeno da interação verbal como um pressuposto, o ISD, supostamente, levaria em conta a questão ideológica do signo, ou seja, daria relevância à postulação de que “toda palavra é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p. 113). Porém, na formulação de seu modelo de análise textual, Bronckart (2007) elege como categoria de análise os tipos de discursos, por considerar tais construtos mais estáveis. Essa aparente contradição é justificada pelo autor, primeiramente esclarecendo que todo modelo teórico da textualidade, necessariamente, será simplificador e lacunar na tentativa de contemplar, simultaneamente, as condições de produção e a organização interna dos textos.

⁵ Dialogismo, nesse caso, diz respeito ao fato de os sujeitos, por sua condição social, estarem em permanente diálogo com discursos ideologicamente construídos, que são incorporados aos seus discursos.

Isso se explica na medida em que pode ser verificado empiricamente que a organização e o funcionamento dos textos são balizados por parâmetros múltiplos e heterogêneos, portanto qualquer proposição irá privilegiar apenas algumas das dimensões da textualidade, e estas serão selecionadas de acordo com opção epistemológica e com a metodologia adotada pelo pesquisador.

Outro fator que justifica a lacuna no modelo é o argumento de que o gênero, por sua maleabilidade, não permite ser definido por critérios linguísticos, “somente os diferentes segmentos que compõem um gênero podem ser reconhecidos e classificados por tais critérios” (BRONCKART, 2007, p. 75). As regularidades de estruturação linguística, de fato, não estão inscritas no gênero, mas nos segmentos diversos que os compõem, uma vez que estes se apresentam em número finito; entretanto, apesar de suas características linguísticas específicas, tais segmentos ainda permitem certo espaço para o produtor inscrever suas próprias marcas, uma vez que todo texto empírico é gerado em situação socioverbal singular.

1.3A NOÇÃO DE GÊNERO PARA O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

No percurso histórico dos estudos do texto houve uma ampliação no modo de analisar sua organização e funcionamento. O procedimento metodológico das abordagens iniciais desse estudo se restringia à análise dos aspectos organizacionais internos, ou seja, do cotexto, enquanto a tendência da maioria das correntes da linguística contemporânea é a de considerar a inter-relação entre cotexto e contexto de produção/leitura.

Na década de 1980, os estudos dessa área aprofundaram noções de estruturação (micro, macro e superestrutura), textualidade, intertextualidade, coesão e coerência textuais. Os anos 1990 trouxeram à tona a temática dos gêneros e tipos textuais, campo de pesquisa que encontrou terreno fértil em âmbito nacional e internacional, com inúmeras correntes que estabeleceram suas respectivas nomenclaturas, definições e classificações.

A obra de Motha-Roth, Meurer e Bonini (2005) constitui uma contribuição significativa para os interessados na área, por apresentar um mapeamento dos conceitos de gênero textual /discursivo, elaborados com base em diferentes

arcabouços teóricos. De acordo com os autores, a malha de teorias dialoga, por haver cruzamentos teóricos. Bakhtin é citado em todos os estudos analisados, portanto a dimensão social e discursiva da linguagem está contemplada nas diferentes abordagens, ora mais, ora menos acentuadamente.

Assumir a diversidade e mutabilidade que caracterizam os gêneros implica admitir que, para tentar descrevê-los, há que se considerar a existência de múltiplos critérios e fatores, além de seu caráter instável, portanto, trata-se de uma tarefa que exige metodologias e instrumentos de análise compatíveis com um objeto dessa natureza. Porém, a questão da metodologia para análise textual é controversa, conforme se observa na literatura de referência, pois se trata de unidades semióticas complexas e pluridimensionais para os quais uma diversidade de critérios podem legitimamente ser usados para defini-los. Para Marcuschi (2005, p. 22),

a noção de gênero vem envolta num conjunto relativamente extenso de parâmetros para observação, tendo em vista a complexidade do fenômeno que envolve aspectos linguísticos, discursivos, sociointeracionais, históricos, pragmáticos, entre outros. (...) Em alguns casos são mais rígidos na forma e em outros mais rígidos na função.

Nessas palavras, fica evidenciado que se tratando de gênero não se pode levar em conta apenas a forma *stricto sensu*, mas sim sua funcionalidade e organicidade.

Entre pesquisas dessa área, há trabalhos a partir da abordagem bakhtiniana mais voltados para a situação de enunciação em seus aspectos sócio-históricos, e outros cuja preocupação é explicar como os mecanismos de textualização se constituem e se caracterizam, portanto seus autores se valem de noções oriundas do campo da Linguística Textual. Os analistas bakhtinianos, conforme explica Rojo (2005, p. 189), adotando a denominação “gêneros discursivos”, visam a “busca da significação, da acentuação valorativa e do tema, indiciados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto”. Já as abordagens que privilegiam a materialidade linguística visam à construção de um modelo mais estável e generalizável, tal como pretendeu Bronckart (2007).

Esse também é o caso de Adam (1992) que concebe o texto como um objeto circundado e determinado pelo discurso, mas enfatiza que à Linguística Textual cabe o estudo do modo de constituição bem como a caracterização dos mecanismos que asseguram textualidade a um conjunto de segmentos linguísticos.

Para tanto, esse autor, ao longo de seus trabalhos, definiu a noção de *sequência textual*, um recurso composicional estável linguisticamente. Essa noção tem servido de base a várias teorias de gêneros, inclusive à abordagem de Bronckart (op. cit.), explicitada na próxima seção deste trabalho.

O ISD, corrente da qual nos valem neste trabalho, está vinculado à tendência de, na análise textual, considerar a interdependência entre as características das situações de produção (contexto) e as propriedades estruturais e funcionais internas do texto (cotexto). Bronckart, seu principal representante, propõe um modelo para análise da organização dos textos (e não de gêneros), partindo do pressuposto que eles apresentam uma arquitetura constituída em três níveis estruturais superpostos: *infra-estrutura*, *mecanismos de textualização* e *mecanismos enunciativos*. Para o exame de suas propriedades, o analista realizará uma análise descendente dos três níveis, considerando o sistema linguístico como produto de um procedimento de abstração operado sobre os textos. Portanto, ao contrário dos estruturalistas, nessa abordagem, os textos são os primeiros, enquanto o sistema é um construto teórico secundário, criado por pesquisadores. Essa proposta será o tema da seção a seguir.

1.4 CONTRIBUIÇÕES DE BRONCKART AOS ESTUDOS DO TEXTO

O ISD ancora-se em uma base filosófica segundo a qual as condutas humanas são resultantes de um processo histórico de socialização, e este, por sua vez, seria uma consequência da emergência e desenvolvimento dos instrumentos semióticos. As investigações dessa corrente centram-se na busca de uma explicação para o papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho, desempenham na construção da consciência. Para abordagem dos sistemas semióticos, aspecto que particularmente nos interessa neste trabalho, o interacionismo sociodiscursivo se vale de correntes linguísticas cujo pressuposto é o de que fatos linguísticos constituem traços de condutas humanas socialmente contextualizadas.

Para a análise dos processos de construção do psicológico, isto é, da capacidade psíquica que caracteriza o ser humano, o ISD faz uma releitura de

Piaget, se orienta e busca aprofundar as bases da corrente sócio-histórica da Psicologia, inaugurada por Vygotsky. A Psicologia, conforme Bronckart (2007, p. 30-31), deve abandonar os pressupostos positivistas e “considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas”, projeto que o ISD vem tentando edificar.

Uma vez que, nessa abordagem teórica, as ações e os textos que materializam ações linguageiras são as unidades centrais da Psicologia, sua metodologia visa a compreensão global dessas unidades; tal método tem influenciado muitas pesquisas preocupadas como a educação linguística, além de que seus conceitos de base têm sido úteis para a análise de gêneros textuais, em trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área da linguística aplicada ao ensino de língua materna e estrangeira, tais como Cristóvão (2001) e Dionísio, Machado e Bezerra (2005).

Jean-Paul Bronckart com os demais pesquisadores do grupo de Genebra (Dolz, Schneuwly, Pasquier e outros), visando caracterizar as produções verbais, elaboraram um modelo de organização dos textos considerando a interdependência entre características da situação sociodiscursiva e estrutura textual. Em relativa consonância com Bakhtin/Volochinov (1988), o modelo toma os textos como produtos sócio-históricos que emergem nas diferentes formações sociais, para atender suas respectivas necessidades, interesses e modos de funcionamento. De acordo com Bronckart (2007, p. 75), texto é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”, e todo exemplar pertence a determinado gênero.

Assim, quer por necessidade dos grupos sociais ou pelo surgimento de novas tecnologias, gêneros textuais diferenciados estão sempre sendo elaborados e reelaborados. Muitos deles estão bem delimitados e nomeados, outros se apresentam com contornos vagos, difíceis de serem definidos e rotulados. Apesar disso, o conjunto de textos que apresenta características comuns, relativamente estáveis devido a sua estreita interdependência com a situação de produção e com os efeitos visados em relação ao interlocutor, pertence a um mesmo gênero. A gama de gêneros continuamente (re)elaborada pelos integrantes das diferentes esferas sociais vai constituindo um acervo, agrupado por espécies, que fica disponível no arquitepo das respectivas esferas.

O autor lembra que se cada texto empírico constitui uma unidade comunicativa articulada a um agir de linguagem, o gênero ao qual pertence determinada produção verbal nunca poderá ser caracterizado exclusivamente por critérios linguísticos. Já os segmentos que o compõem (e apenas eles) apresentam semelhanças formais possíveis de serem identificadas e classificadas. Esses segmentos – um conjunto de unidades e regras linguísticas – denominados por Bronckart (2007) *tipos de discurso*, traduzem os mundos discursivos, por isso a opção pelo termo “tipo de discurso”, em lugar de “tipo textual”, denominação usada por Adam (1999), entre outros autores interessados nos estudos de texto, para designar seus componentes internos.

Divergindo do modo como as teorias formalistas definem suas categorias de análise, essa abordagem defende que para caracterizar os tipos de discurso é preciso considerá-los como integrantes das atividades de linguagem desenvolvidas no interior das formações discursivas cujos agentes praticam ações de linguagem concretizadas em textos de variados gêneros, constituídos por formas linguísticas que traduzem a criação de mundos discursivos específicos.

De acordo com o ISD, as ações de linguagem realizadas pelos humanos nas práticas comunicativas estão vinculadas à apropriação dos gêneros, condição essencial para a constituição da pessoa humana. Se por um lado, as ações de linguagem dependem de um gênero, por outro, cada situação de ação de linguagem influencia a produção textual, na medida em que os sujeitos, no momento das produções, mobilizam representações sobre os mundos formais (físico, social e subjetivo), tanto relativas ao contexto de produção como ao conteúdo temático. Conforme essa perspectiva, então, no momento de realizar uma ação discursiva, os sujeitos estão envolvidos em dois quadros: o contextual e o cotextual.

1.4.1 O texto: seu contexto de produção

Quanto à influência do contexto onde emerge a produção verbal, considera-se, na abordagem sociodiscursiva, que ele fornece ao agente produtor os parâmetros que o nortearão na escolha das estratégias a serem empregadas na construção textual, em relação a dois planos: o conteúdo temático do texto e as representações

dos mundos físico e sociossubjetivo da situação comunicativa em que se encontra. Essa ação interiorizada constitui o conjunto de parâmetros para guiar as decisões do agente, tanto em relação às escolhas lexicais e sintáticas, como em relação à seleção do modelo de organização textual disponível na língua, o que evidencia que as unidades linguísticas funcionam em interação com o contexto extralinguístico. Essa *base de orientação* de que a ação de linguagem necessita pressupõe capacidades de ação, capacidades linguísticas e linguístico-discursivas, para que o gênero possa ser adaptado às condições materiais, às sociossubjetivas e ao conteúdo temático a ele indexados. Essa adaptação envolve aspectos relativos tanto à composição textual como à gestão dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos.

O conteúdo temático ou referente diz respeito aos conhecimentos que fazem parte da bagagem cognitiva, fruto de representações interiorizadas, portanto, estocados na memória, de onde são trazidos para o texto após uma reordenação em sequências articuladas ao mundo discursivo, de modo a assegurar o encadeamento das estruturas semânticas. Adam (1999) fez ampla reflexão sobre os elementos da composição textual e trouxe significativa contribuição para a noção de tipos ou sequências textuais, o que será apresentado adiante.

Já o contexto de produção refere-se aos parâmetros – físico, social e subjetivo – que norteiam a organização textual. O contexto físico (ato material da enunciação) fornece quatro parâmetros: lugar e momento da produção, além do produtor e do interlocutor concretos do texto. Por sua vez, os parâmetros relativos ao contexto sociossubjetivo, que envolvem as atividades de uma formação social e a representação que o agente faz de si no momento da ação de linguagem, são: o lugar social do agente (esfera a que ele está vinculado – cotidiana, escolar, jornalística, jurídica, religiosa, etc.), as relações entre os interactantes (papéis sociais que desempenham naquela situação) e o objetivo da interação.

É, pois, confrontando os parâmetros da situação de ação específica com os valores de uso atribuídos aos modelos de textos disponíveis no arquitepo que o agente escolhe estrategicamente o gênero a ser adotado. Conforme mencionado anteriormente, apesar de se tratar do empréstimo de um modelo, haverá necessidade de adaptá-lo à situação particular, o que implica caracterizá-lo com um estilo individual e, dialeticamente, conferir dinamicidade, historicidade aos gêneros textuais, fator que contribui para a transformação das formações sociodiscursivas estabelecidas em um quadro social.

Um exemplo fictício servirá de auxílio para melhor explicitação sobre a inter-relação entre o contexto e a operação de textualização. Tomaremos a situação de um comerciante que pretende divulgar sua loja (ação de linguagem). Na qualidade de proprietário (enunciador), gravou um comercial para a mídia televisiva (gênero textual/ambiente discursivo) dirigido a donas de casa (interlocutores), para persuadi-las a adquirirem os produtos que a loja oferece (propósito comunicativo).

Para realizar a referida ação de linguagem, o enunciador não, necessariamente, precisaria ter lançado mão do gênero comercial televisivo, pois estão disponíveis no arquitepo outros gêneros, também apropriados para a efetivação da mesma ação de linguagem. Entre eles, estão a publicidade em site, revista ou rádio, a inscrição em faixas, panfletos, além de outros.

Considerando-se, então, que a opção por um gênero disponível no inventário sócio-histórico resulta do confronto de parâmetros que o agente produtor do texto, pertencente a uma formação social específica, estabelece entre a situação de linguagem em que ele se encontra e suas representações dos mundos físico e sociossubjetivo, essa escolha constitui uma estratégia da qual o sujeito autor lança mão no momento de enunciar, para realizar os objetivos pretendidos em cada situação sociointerativa particular.

1.4.2 A arquitetura interna dos textos

A abordagem de Bronckart (2007), conforme já explicitado na seção anterior, atribui espaço e importância ao contexto sociossubjetivo e material de produção de discursos, para contemplar na análise textual a perspectiva descritiva linguístico-textual, pois o postulado desse autor é que no desempenho de uma ação discursiva de linguagem estão envolvidos dois planos, o contextual e o cotextual. Após as decisões tomadas com base no quadro contextual, o agente, no quadro cotextual, produzirá um *texto empírico*. Essa noção, segundo Bronckart (2007, p. 77),

designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discursos, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular.

Trata-se, portanto, de um processo de adaptação-reprodução de determinado gênero, condição que implica modificações contínuas nos gêneros, conferindo-lhes seu estatuto histórico. Haja vista essa abordagem serem privilegiados os aspectos mais estáveis do texto, ela deixa a noção de gênero em segundo plano, e não explica claramente o funcionamento desse processo de reprodução e adaptação que os textos sofrem a cada nova situação de produção.

Para identificação das propriedades gerais dos textos (estruturais e funcionais), o modelo prevê que sua “arquitetura interna”, ou seja, sua organização constitui-se de três camadas superpostas, análoga a um folhado textual: no posto mais central está a infraestrutura geral do texto; na segunda camada estão os mecanismos de textualização e, finalmente, os mecanismos enunciativos. Dolz e Schneuwly⁶ (apud MACHADO, 2005) defendem que os níveis desse modelo de organização textual refletem as operações envolvidas na produção de linguagem. Apesar da exposição desses níveis ser apresentada linearmente, o modelo prevê que entre eles há inter-relação contínua; para que esse paralelismo fique mais claro, reproduzimos, a seguir, um quadro que apresenta claramente a relação entre as operações e os níveis de análise.

OPERAÇÕES	NÍVEIS DA ANÁLISE
1 Mobilização de representações sobre: <ul style="list-style-type: none"> - o contexto físico da ação; - o contexto sociossubjetivo; - conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados. 2 Adoção do gênero	1 Levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor: <ul style="list-style-type: none"> - o contexto físico da ação - o contexto sociossubjetivo - conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados 2 Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão
3 Gerenciamento da infraestrutura textual <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Escolha do(s) tipo(s) de discurso 3.2 Seleção e organização global e local dos conteúdos 	3 Análise da infraestrutura textual <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Identificação dos tipos de discurso e de sua articulação 3.2 Identificação do plano global do texto e dos tipos de sequências
4 Textualização: <ul style="list-style-type: none"> 4.1 Estabelecimento de relações entre os segmentos, enunciados, orações 4.2 Estabelecimento de um posicionamento enunciativo <ul style="list-style-type: none"> - gerenciamento das vozes - expressão de modalizações 5 Construção de enunciados 6 Seleção de itens lexicais	4 Identificação dos mecanismos de textualização <ul style="list-style-type: none"> 4.1 Da conexão e da coesão nominal e verbal 4.2 De mecanismos enunciativos: <ul style="list-style-type: none"> - de inserção de vozes - de modalizações

QUADRO 1 – OPERAÇÕES ENVOLVIDAS NA PRODUÇÃO DE LINGUAGEM E OS NÍVEIS DE ANÁLISE DO MODELO DE BRONCKART (2007)

⁶ DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l'école. Issy-les-Moulineaux: ESF, 1998.

FONTE: MACHADO (2005, p. 254)

Retomando resumidamente o esquema, temos que toda ação de linguagem envolve capacidades de ação (operações 1 e 2), capacidades discursivas (operação 3) e capacidades linguístico-discursivas (operações 4, 5 e 6).

Com base nas suas representações sobre o contexto de produção, o agente-produtor vale-se do modelo de um gênero que corresponda à situação socioverbal em que está inserido e adapta sua unidade comunicativa aos parâmetros desse contexto. Nesse ato, estão envolvidas suas capacidades de ação e discursivas, estas últimas relacionadas ao modo de organização do conteúdo temático, ou seja, à construção da infraestrutura geral do texto que se constitui pelos tipos de discurso e suas respectivas articulações, além das sequências que possam estar contidas nos discursos.

Os mecanismos de textualização ou estratégias discursivas – fatores relativos às capacidades linguístico-discursivas – estão na superfície do texto estabelecendo sua coerência temática. Bronckart (2007) distingue três: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Os organizadores textuais, responsáveis pela progressão temática, estabelecem a conexão entre tipos de discursos, entre fases de uma sequência ou entre frases sintáticas. Os recursos anafóricos inserem tema ou personagens novos e são responsáveis por sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto⁷. A coesão verbal, por sua vez, é realizada por tempos verbais associados a outras unidades de valor temporal que contribuem para assegurar a coerência interna do texto.

No terceiro nível, a camada mais superficial da organização textual, estariam os mecanismos responsáveis pela coerência pragmática do texto e por orientarem o interlocutor na interpretação do conteúdo temático. Esses elementos linguísticos dão indícios do posicionamento enunciativo do agente, traduzindo sua avaliação sobre o conteúdo do tema abordado no texto, aspecto este também relativo à capacidade linguístico-discursiva.

Cada uma dessas camadas do folhado textual está mais detalhada nos itens a seguir.

⁷ Koch (2003) esclarece que as anáforas se remetem a elementos presentes ou inferíveis no texto. A autora destaca o fato de que as formas nominais anafóricas, além de realizarem a articulação entre os segmentos linguísticos, influenciam a (re)construção de sentidos do texto.

1.4.2.1 A infraestrutura geral dos textos

No folhado textual proposto por Bronckart (2007), a camada mais central da arquitetura textual é a infraestrutura geral dos textos, que comporta dois regimes distintos de organização: a planificação geral e os tipos de discursos, estes materializados linguisticamente nas sequências.

O plano geral refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificada em um resumo. (...) A noção de tipo de discurso designa os diferentes segmentos que o texto comporta. (BRONCKART, 2007, p. 120)

Os tipos se encaixam, se fundem, articulando-se entre si por meio de mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Como o plano geral pode assumir as mais diferentes formas, pelos múltiplos fatores que se entrecruzam para determiná-lo em cada novo texto empírico, tentativas de categorização e classificação desse plano seriam em vão, por isso o autor envidou seus esforços em descrever os segmentos mais estáveis, assim como fez Adam (1992) na teoria que desenvolveu, porém entre ambos não há univocidade sobre a questão do recorte no objeto de estudo.

1.4.2.1.1 Tipos de discursos

Apesar de os gêneros serem múltiplos e maleáveis, os estudos sobre essa área têm revelado que os segmentos que os compõem são limitados, permitindo que no nível de tais segmentos seja possível observar regularidades linguísticas. Para Bronckart (2007), regularidades de qualquer natureza ocorrem na forma de semiotização do discurso e se vinculam aos tipos de discursos pertencentes a duas ordens: do narrar e do expor. O relato e a narração se enquadram no primeiro grupo, enquanto o discurso interativo e o teórico, no segundo.

Os gêneros textuais disponíveis no arqutexto, conforme o(s) tipo(s) de discurso que entram em sua composição, são classificados como homogêneos ou heterogêneos. Pertencem ao primeiro grupo aqueles cuja estrutura apresenta apenas um tipo de discurso; nesse caso o plano de texto se confunde com o plano de discurso que o constitui, e sua caracterização pode ser efetuada pela descrição das sequências que o compõem. Enquadram-se nesse caso, por exemplo, textos de instrução contendo orientações sobre o modo de o consumidor proceder para montar um determinado produto acondicionado desmontado na sua embalagem. Uma instrução com esse propósito, via de regra, é breve, e na sua composição entra apenas o tipo interativo com suas unidades linguísticas recorrentes: frases imperativas, predomínio de verbos no presente e pronomes de segunda pessoa, dêiticos espaciais e temporais, presença de auxiliares (poder, dever).

Porém, em sua maioria, os textos são heterogêneos, ou seja, a quase totalidade dos textos empíricos, independentemente do gênero a que pertencem, são compostos por diferentes tipos de discursos, entre os quais um predomina e o(s) outro(s) subordinam-se. Por exemplo, o gênero romance tem a narração como tipo principal, porém é frequente em sua composição a presença de outros tipos secundários que se articulam, por fusão ou encaixamento, ao dominante.

Um exemplo de encaixamento de discurso interativo na narração pode ser verificado na fábula reproduzida a seguir. Observe-se que nesse caso ambos os discursos aparecem bem delimitados e, para destaque visual, estão registrados com fontes diferentes. No texto em foco, predomina o tipo narrativo e o discurso interativo se realiza pelo encaixe de um segmento de discurso direto, marcado por meio da mudança de linha, do uso do travessão e de um verbo de dizer (*falou*). São do domínio do discurso narrativo as seguintes características: presença apenas de frases declarativas, de marcadores temporais, de anáforas nominais e pronominais, predomínio de verbos nos pretéritos perfeito e imperfeito, pouca frequência de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular e plural.

[1] O Reino do Leão

Certo dia foi coroado o rei dos animais um leão que não era nem neurótico, nem duro, nem selvagem, mas manso e justo como os homens. No tempo de seu reinado reuniram-se todos os animais, pequenos e grandes, procurando justiça. E assim eram solucionadas as diferenças que havia entre o lobo e a ovelha, o leopardo e a cabra, o veado e o tigre, o cachorro e a lebre, e assim por diante.

Em um dado momento, então, diante de todos os animais, pediu a palavra o medroso coelho, coisa que nunca tinha acontecido antes. Ele subiu numa pedra e falou:

– Durante toda a minha vida rezei para ver chegar este dia, em que os mais fracos apareceriam frente a frente com os mais fortes e poderosos, sem que por isso sentissem medo.

Moral: quanto há justiça numa terra, quando os governantes julgam com justiça, mesmo os pequenos e humildes sentem-se seguros. (ZIKAS, 1988).

Há fusão quando os tipos discursivos integram-se um ao outro, fato comum em manuais de instrução ou em exposição oral com teor científico, pedagógico ou político. É possível verificar a ocorrência desse fenômeno no fragmento a seguir, uma exposição escrita articulada a uma ação de linguagem com propósito didático, na qual o discurso interativo (secundário) se integra ao discurso teórico (principal).

[2] História dos passatempos

Há quatro mil anos, quando os povos da Europa ainda usavam arados de madeira e machados de pedra para retirar do solo sua subsistência, escribas e sacerdotes da Babilônia utilizavam passatempos para ensinar matemática às crianças. Não sabemos que forma tinham esses passatempos babilônicos.

O passatempo mais antigo de que se tem conhecimento data de apenas dois mil anos. É o *loculus Archimedis*, ou a caixa de Arquimedes, a mistura de um quebra-cabeça com um tangrama. Ele possuía 14 peças que poderiam ser recombinadas para formar um quadrado. As mesmas peças poderiam ser dispostas de outra maneira para formar imagens interessantes. (Para a versão chinesa dessa ideia, veja os passatempos nas p. 42-45.)

Passatempos podem ser tão variados quanto a própria vida. Se você fosse ilustrar a história do passatempo na forma de uma árvore genealógica, necessariamente, ela possuiria alguns troncos antigos que se extinguiriam e outros que evoluiriam dando origem a espécies totalmente novas. (...) (SUPERINTERESSANTE, 2007)

Nesse fragmento estão presentes, de modo simultâneo, marcas linguísticas do discurso interativo e do discurso teórico, este último o dominante nesse caso. Em geral monologado, o discurso teórico se caracteriza pela presença maciça de frases declarativas, ausência de unidades dêiticas temporais ou espaciais, de pronomes e verbos na segunda pessoa do singular, presença de modalizadores (*necessariamente*) e do verbo poder (*As mesmas peças poderiam ser dispostas...; Passatempos podem ser tão variados...*), procedimentos de referência intratextual (*Para a versão chinesa dessa ideia, veja os passatempos nas p. 42-45*), grande frequência de anáforas nominais (*passatempos babilônicos*) e pronominais (*ele, ela, outros*). Dentre as unidades caracterizadoras do discurso interativo, no exemplar em

análise aparece o pronome *você* (no terceiro parágrafo) e a forma verbal correspondente à pessoa.

Valendo-se da noção de tipos discursivos, a abordagem do ISD busca descrever as operações psicológicas constitutivas dos mundos discursivos, a partir das unidades linguísticas que os caracterizam. Seu pressuposto é o de que haja dois conjuntos de operações que asseguram a construção dos mundos discursivos. As primeiras operações explicitam a relação entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático e as coordenadas gerais do mundo ordinário da ação de linguagem; o segundo conjunto mostra a relação existente entre as instâncias dos agentes (personagens, instituições) e as marcas que identificam a relação espaço-tempo, bem como os parâmetros físicos da situação socioverbal.

a) Operações do primeiro conjunto:

- operações que organizam o conteúdo temático de um texto e são apresentadas conjuntas ao mundo ordinário dos agentes produtores das ações de linguagem; nesse mundo – o do *expor* – as representações mobilizadas não se ancoram no tempo e espaço;
- operações que organizam o conteúdo temático de modo disjunto das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem do agente. Nesse caso, as representações mobilizadas referem-se a fatos passados, futuros ou imaginários, cuja organização está ancorada na origem espaço-temporal. O mundo discursivo, nesse caso é o do *narrar*, e seu conteúdo pode se aproximar da realidade do mundo ordinário (o *narrar* realista) ou ir para outro extremo (o *narrar* ficcional), apresentando um conteúdo que só em parte pode ser avaliado conforme os critérios de validade do mundo ordinário.

b) Operações do segundo grupo:

- operações que dizem respeito às relações de implicação e autonomia relacionadas a esses dois mundos; dependendo do posicionamento do agente produtor em relação ao seu discurso e aos elementos constitutivos da situação de produção do discurso, o texto *implica* ou *tem relação de autonomia* com os parâmetros de ação da linguagem.

Combinando as oposições entre os mundos da ordem do *expor* e do *narrar* com as relações de conjunção/disjunção e de autonomia/implicação, Bronckart (2007, p. 157) apresenta um quadro com os tipos psicológicos correspondentes aos

mundos discursivos. Para formular essa proposta, o pesquisador assumiu o postulado de que as operações psicológicas dos mundos são universais, apesar de as marcas linguísticas que os traduzem apresentarem variação entre as línguas naturais. Assim, abstraindo-se as propriedades morfosintática e semântica particulares de cada língua natural, torna-se possível apreender as propriedades gerais das línguas humanas.

A seguir, um quadro esquemático dos quatro tipos de discurso:

MUNDOS DISCURSIVOS		EXPOR	NARRAR
Relação enunciativa com o dito		CONJUNÇÃO	DISJUNÇÃO
Relação do agente com as condições de produção	IMPLICADO AUTÔNOMO	Discurso interativo Discurso teórico	Relato interativo Narração

QUADRO 2 – TIPOS DE DISCURSOS

FONTE: ELABORADO A PARTIR DE BRONCKART (2007, p. 157)

Bronckart (2007), apesar de propor critérios para a caracterização dos tipos discursivos, destaca que as regularidades desses segmentos são modelos legados pelas gerações anteriores e, por conta de sua construção histórica, sofrerão modificações contínuas. Entretanto, tais transformações incidem sobre aspectos mais limitados, uma vez que os tipos são condicionados pelos recursos que constituem o sistema de uma língua.

O *discurso interativo* caracteriza-se pela criação de um mundo discursivo conjunto ao mundo ordinário dos agentes e por requerer o conhecimento dos parâmetros físicos da situação de ação de linguagem que se está efetivando. Tais características ficam evidenciadas pela presença das seguintes unidades linguísticas: alternância de turnos de fala; frases interrogativas, exclamativas e imperativas, verbos no indicativo presente, pretérito perfeito e futuro perifrástico, dêiticos temporais e espaciais, pronomes pessoais (de primeira e segunda pessoas), uso da expressão “a gente” e de nomes próprios. Por exemplo, o telefonema entre amigos ou familiares é um gênero no qual predominam essas características.

O *discurso teórico* também é um segmento do eixo do expor, e o mundo discursivo construído é conjunto ao mundo ordinário do agente, porém a interpretação de seu conteúdo é autônoma em relação à situação de produção; os agentes da ação são apagados e não há referência ao tempo-espço da produção. Suas marcas linguísticas são: predomínio de frases declarativas e do presente do

indicativo, presença de organizadores lógico-argumentativos, de organizadores intra-textuais (sumários, títulos e subtítulos), frases na voz passiva, ausência de marcas linguísticas referentes aos interlocutores ou de dêiticos espaciais e organizadores temporais. Artigos científicos e teses são gêneros fortemente marcados por esse tipo de discurso.

O *relato interativo* está presente em situações de interação reais (modalidade oral) ou ficcionais, tais como peças teatrais e contos. As coordenadas gerais são disjuntas das coordenadas do mundo ordinário dos agentes, e o narrar que se desenvolve é implicado. A disjunção é marcada formalmente pela explicitação da origem temporal do fato, a implicação é marcada especialmente por unidades referentes aos agentes da interação (*eu, minha, seu*). Presença de anáforas pronominais em sua maioria associadas a anáforas nominais, de organizadores espaço-temporais, predominância de verbos no pretérito, com formas verbais de primeira e segunda pessoas (singular e plural) que remetem aos participantes da ação de linguagem são algumas das suas características recorrentes.

A *narração* tem caráter disjunto-autônomo, pois nela o mundo discursivo é disjunto em relação às coordenadas do mundo ordinário dos agentes, produtor e leitor, e o discurso é autônomo em relação aos parâmetros físicos da ação verbal. A disjunção é configurada pelos marcadores espaço-temporais, que podem estar explícitos ou serem inferidos. As marcas linguísticas típicas são: predomínio dos pretéritos perfeito e imperfeito, o uso de expressões de indeterminação de tempo/espaço (*era uma vez, certo dia*), presença de anáforas pronominais e nominais, ausência de pronome de primeira e segunda pessoas do singular ou plural. Esse tipo de segmento é, em geral, dominante nos romances e novelas.

Pela análise das marcas linguísticas, Bronckart (2007) considera possível inferir os tipos de discursos e as respectivas operações psicológicas em que se baseiam. Com relação às unidades que configuram os tipos de discurso, o autor menciona as sequências (narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, injuntiva e dialogal), além da esquematização e do *script*.

No discurso interativo predomina a sequência dialogal; no teórico, a explicativa, descritiva, argumentativa ou esquematização; no relato interativo, a narrativa e o script; na narração há predomínio das sequências narrativa e descritiva. Tal como acontece com os tipos discursivos, as sequências também se combinam e

se articulam de varias maneiras, do que decorre a heterogeneidade composicional dos gêneros textuais.

Apesar de aderir parcialmente ao modelo de sequências proposto por Adam (1992), Bronckart não concorda com a ideia de que um texto se define pela combinação dos tipos de sequência, conforme sugerido por aquele estudioso; para ele, as sequências estão a serviço dos tipos de discurso. Enquanto Adam atribui às sequências um caráter prototípico associado a modelos cognitivistas, Bronckart considera os protótipos apenas construtos teóricos elaborados a partir da análise de sequências empíricas, pois acredita serem eles provenientes da experiência do arquiteito e, desse modo, passíveis de contínua transformação. A postura de Bronckart (2007) conferindo um estatuto dialógico às sequências pauta-se na concepção enunciativo-discursiva de linguagem que assumiu para a formulação do seu modelo de análise textual.

1.4.2.1.2 As sequências textuais

Os trabalhos publicados por Adam, entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, trouxeram, de acordo com Bonini (2005), uma contribuição significativa aos estudos do texto. Suas reflexões teóricas reúnem orientações formais e enunciativas, objetivando explicar o modo como se constituem e se caracterizam os mecanismos de textualização, dentre os quais as sequências textuais ocupam lugar privilegiado.

Por atravessarem todos os gêneros e apresentarem relativa estabilidade linguística – o que significa que não ocorrem homoganeamente nos textos empíricos – permitem uma caracterização, a partir da observação de suas regularidades. Bonini apresenta a noção de sequência formulada por Adam (1992, p. 208) como sendo “um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como recurso composicional dos vários gêneros”. A quantidade de tipos de sequências concebidas totaliza cinco: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal.

Cada sequência apresenta um conjunto de macroproposições organizadas hierarquicamente que vão caracterizá-la. “A macroproposição é uma espécie de período⁸ cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência” (ADAM, 2008, p. 204). Porém, como as exigências pragmáticas do enunciado precisam ser levadas em conta no momento da produção de um texto empírico, as sequências acabam se atualizando de modo parcial em relação aos seus traços típicos; duas, três ou até mais co-ocorrem na superfície textual, e dentre elas uma exercerá o domínio.

Bonini (2005) destaca como uma fragilidade da teoria de Adam (1992) o fato de ele ressignificar os conceitos de gênero primário e secundário formulados por Bakhtin (1997), considerando que aqueles, por serem menos heterogêneos e por estruturarem os discursos secundários, podem/devem ser concebidos como sequências textuais. Essa crítica parece bastante procedente, pois Bakhtin distingue ambos, não por questão de estabilidade, mas pelos diferentes graus de complexidade das enunciações em que são gerados. Acrescente-se a isso a consideração de que a noção de sequência abstrai a língua em uso, portanto os gêneros primários não podem, de fato, corresponder às sequências. Há ainda que se destacar o fato de a noção bakhtiniana de *gênero do discurso* estar associada a objeto discursivo, e não à forma ou tipo linguístico.

A proposta do Círculo de Bakhtin é que na análise linguística seja considerado o ato de enunciação, isto é, a língua na sua totalidade, pois qualquer análise que exclua a dimensão social da linguagem será parcial. Para ser fiel à premissa de que a língua deve ser tomada na sua totalidade, o método sociológico prevê que o gênero seja estudado a partir de duas estratégias: a dimensão social e a dimensão textual. Nesse modelo, não se buscam as variantes do texto por meio de uma descrição paralela de exemplares de um gênero para, depois, serem colocadas em relação aos aspectos da situação social. A análise enfoca o texto relacionado à situação que o originou – o enunciado – buscando as marcas linguísticas que refletem os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa e da apreciação valorativa sobre o tema e o interlocutor.

⁸ O termo *período* é usado por Adam para se referir a unidades que entram na composição de partes de um plano textual, porém o agrupamento formado por suas proposições-enunciados é menos complexo do que aqueles formados pelas sequências.

Desse modo, pode-se perceber que Adam (1992) vai noutra direção, pois esse autor, embora admitindo na noção de texto a inter-relação entre as dimensões discursiva e textual, se propõe a estudar as formas mais estáveis, por uma questão de ordem metodológica. Porém, frise-se a importância de o analista de linguagem conceber estratégias metodológicas e instrumentos de análise adequados para descrever, mesmo que não de forma exaustiva, objetos reconhecidamente instáveis.

Considerando o texto um todo constituído por subconjuntos, em um primeiro momento, Adam propôs que as sequências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal estruturavam todos os textos empíricos, mas essa posição foi relativizada mais tarde (ADAM, 2008), com a consideração de que os planos de textos são variáveis. Sua explicação atual versa que a estrutura composicional de um texto resulta de dois processos, a saber, a *planificação* (plano fixo ou ocasional) e a *estruturação sequencial*.

Os planos de textos, reconhecidos por Adam (op. cit, p. 256) como “o principal fator unificador da estrutura composicional”, tal como acontece com os gêneros, estão disponíveis no sistema de conhecimento dos grupos sociais e teriam se estabilizado por sua constante retomada em práticas discursivas, e não por propriedades intrínsecas da mente. É o conhecimento desses planos que permite ao usuário da língua, no papel de autor ou interlocutor, construir ou reconstruir a organização global que caracteriza um gênero.

Essa hipótese parece se confirmar em um dos dados obtidos com os sujeitos desta pesquisa quando a pesquisadora solicitou à criança que fizesse de conta estar realizando uma propaganda na tevê. Antes perguntou se K (5;11, matriculada em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI) sabia o que era propaganda e qual sua finalidade, ao que ela respondeu servirem para “as pessoas comprarem coisas porque é bem baratinho”. Na sequência, mencionou três anúncios dos quais lembrava e, possivelmente, tomando-os como referência produziu o seu, apresentado a seguir. Esse dado indica que K tem a percepção do plano desse gênero, pois na situação de produção fictícia ela, relacionou a ação de linguagem a um gênero compatível com essa ação e elegeu um tema apropriado para ela, organizou o plano desse discurso com uma parte explicativa [1] e outra persuasiva [2], escolhendo estratégias linguísticas adequadas e um ouvinte virtual, tal como evidencia o segmento em itálico no recorte da entrevista reproduzido a seguir:

P: faça de conta que você está na televisão fazendo a propaganda de alguma coisa...
 K: eu vou fazer a propaganda de um li::vro...
 P: de um livro?... pode ser...
 K: *aqui está o livro da Chapeuzinho Vermelho [1] e ele é muito baratinho...[2] venda nas livrarias e nos....e::nas::bibliotecas [1].*

Quanto à estruturação sequencial, para Adam (2008), um texto é um todo que pode ser constituído por sequências (porém, não necessariamente; em certos textos há apenas encadeamento de períodos)⁹, unidades estruturais relativamente autônomas, resultantes da combinação de macroproposições que na organização linear do texto se combinam e se articulam umas com as outras, conforme se pode verificar neste texto empírico:



FIGURA 1 – CAMPANHA DE DOAÇÃO CURITIBA

FONTE: CURITIBA APRESENTA, n. 38, ago. 2010.

Observe-se que a composição textual do anúncio envolve diferentes tipos de segmentos, ou seja, de sequências:

a) dialogal: *Disque solidariedade e doe eletrodomésticos, roupas e móveis;*

⁹ De acordo com Adam (2008), a estrutura composicional de um texto tem como base de sua composição o plano de texto e sua estrutura interna pode comportar sequências ou apenas encadeamento de períodos. Enquanto os períodos não apresentam forma estável, as sequências apresentam tal característica, condição que permitiu ao autor classificá-las e nominá-las.

- b) explicativas: *A FAS busca as doações na sua casa e encaminha para quem precisa; mais informações...*
- c) argumentativa: *A sua doação é muito importante.*

Porém, o autor adverte que os planos de textos não são fixos, há planos ocasionais, e nesse caso, os textos não são regrados por sequências ordenadas, assim as proposições não correspondem a sequências completas. No caso da produção de K, a estrutura interna do anúncio foi composta por sequências típicas (explicativa e argumentativa), que se realizam com frequência nos anúncios veiculados cotidianamente, reproduzindo a composição mais recorrente desse gênero.

Diante do exposto, pode-se concluir que a noção de sequência constitui-se em um expediente para a elaboração de um método que permite, abstraído-se a dimensão discursiva do objeto, descrever o funcionamento dos textos empíricos, maleáveis e mutáveis por natureza. Embora com as ressalvas apontadas anteriormente em relação à teorização e descrição técnica das sequências formuladas por Adam, Bronckart (2007) as toma como referência na elaboração de seu modelo de análise textual.

1.4.2.1.3 As sequências em Bronckart

Retomando a ideia do folhado textual, ainda na camada mais central, isto é, na infraestrutura geral do texto, além do plano geral, ali se inscreve outra categoria que participa o funcionamento dos textos: as sequências. O termo sequência designa uma unidade textual organizada do ponto de vista de sua estrutura que se comporta, nos termos de Adam (2008), como uma “rede relacional hierárquica” que funciona em dois níveis: ao nível local de suas relações internas, pois seus elementos constituintes estão relacionados; ao nível global, pois essas unidades textuais, apesar da relativa autonomia, relacionam-se com o todo.

Qualquer texto integra um número variado de sequências, formadas por macroproposições, as quais, por sua vez, integram unidades de nível inferior – as proposições – numa relação hierárquica. Na maior parte dos gêneros, as sequências são diferentes e uma delas predomina; a atribuição de predominância a uma delas

está relacionada a três fatores: aparecer em maior quantidade no gênero, pela sequência matriz (abertura e fechamento clássicos do gênero) ou pela sequência que permite resumir o texto.

Apesar de obedecerem ao mesmo processo de construção hierárquica, as sequências não partilham a mesma natureza, e para distingui-las o autor adota a classificação formulada por Adam (1992): narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e dialogal. Entretanto, acrescenta mais um tipo – a injuntiva – para caracterizar segmentos instrucionais¹⁰, pois considera que suas marcas linguísticas os diferenciam das regras típicas das sequências descritivas, estatuto que tem sido conferido por outros estudiosos aos segmentos com essa função.

O funcionamento e características próprias de cada protótipo de sequência, de acordo com Bronckart (2007), estão resumidos no quadro a seguir.

SEQUÊNCIAS	CARACTERÍSTICAS	FASES
Narrativa	Sua organização é baseada em processos de intriga envolvendo personagens implicados em acontecimentos estruturados no eixo da sucessão.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Situação inicial: apresentação de um estado inicial de coisas que se encontram em equilíbrio. 2) Complicação: introdução do movimento de transformação, gerando tensão. 3) Ações: reunião dos fatos gerados pela transformação. 4) Resolução: introdução de acontecimentos que amenizam a tensão. 5) Situação final: explicitação do novo estado de coisas estabelecido pela resolução das tensões. 6) Avaliação: comentário relativo ao desenrolar da história; sua posição é livre na sequência. 7) Moral: apresentação de uma significação para orientar na interpretação do texto; geralmente aparece no final da sequência. <p>Obs.: As fases 6 e 7 são eventuais.</p>
Descritiva	Composição cujas fases não, necessariamente, são organizadas em ordem linear, mas em ordem hierárquica. Frequentemente está a serviço de outras sequências. Realiza-se por operações orientadas a fazer ver.	<ol style="list-style-type: none"> 1) De ancoragem: apresentação do tema-título que inicia a descrição; geralmente introduzida por uma forma nominal. 2) De aspectualização: enumeração de aspectos ligados ao tema-título. 3) De relacionamento: os elementos descritos são associados a outros, por meio de comparações ou metáforas.
Argumentativa	Operações orientadas para persuadir o leitor. Existência de uma tese à qual são articulados dados novos, que geram inferências responsáveis por conduzir a uma conclusão.	<ol style="list-style-type: none"> 1) De premissas: apresentação de dados tomados como ponto de partida. 2) De apresentação de argumentos: exposição de elementos que orientam para uma conclusão provável. 3) De apresentação de contra-argumento: colocação de restrições em relação à orientação

¹⁰ Esses segmentos também são chamados injuntivos, e seu propósito é fazer o interactante agir.

SEQUÊNCIAS	CARACTERÍSTICAS	FASES
		argumentativa. 4) De conclusão (ou de nova tese): integração dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos.
Explicativa	Operações que visam explicar, esclarecer um dado. Apresentação de um objeto de discurso incontestável.	1) Constatação inicial: introdução de um fenômeno não constestável. 2) Problematização: emergência de uma questão da ordem do porquê ou do como, associada a um enunciado de contradição aparente. 3) Resolução: apresentação das causas ou razões da afirmação inicial, responsáveis pela explicação propriamente dita. 4) Conclusão-avaliação: reformulação da constatação inicial devido à inclusão das informações adicionais.
Dialogal	Operação que visa regular a interação entre os actantes. Realização concreta exclusivamente em segmentos de discursos interativos dialogados.	Ocorre em três níveis articulados: <i>1.º nível:</i> - fase de abertura: segmento, de caráter fático, por meio do qual os interlocutores estabelecem contato com base nas convenções sociais da formação social em que estão inscritos. - fase transacional: co-construção do conteúdo temático. - fase de encerramento: segmento, também de caráter fático, que põe fim, de modo explícito, à intenção verbal.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Discurso interativo primário:</i> relacionado ao mundo ordinário dos agentes da interação e as instâncias de agentividade remetem diretamente aos interactantes (dêixis externa). - Conversação e entrevista. • <i>Discurso interativo secundário:</i> ocorre, em forma de discurso direto, encaixado em gêneros escritos. - Peça teatral e romance 	<i>2.º nível:</i> - fase dialogal ou de troca: expansão de cada uma das fases efetivadas ordenadamente pelos turnos de fala, que podem ter estrutura binária ou ternária. <i>3.º nível:</i> - fase da intervenção: decomposição das intervenções em atos discursivos, isto é, em enunciados que realizam um ato de fala específico (pedido, ordem, afirmação).
Injuntiva	Orientação que visa a fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção.	1) Expositiva: apresentação de elementos, conforme a função do texto. 2) Procedimentos: exposição detalhada das ações a serem realizadas. ➤ Propriedades dessa sequência: - uso de formas verbais no imperativo ou no infinitivo; - ausência de estruturação espacial ou hierárquica.

QUADRO 3 – PROTÓTIPOS DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

FONTE: ELABORADO A PARTIR DE BRONCKART (2007, p. 218-238)

Além desses tipos de planificação convencional, esse autor concebe ainda outras duas possibilidades de organização textual: o *script* e a esquematização.

1.4.2.1.4 Outras formas de planificação textual

As análises textuais realizadas pelos pesquisadores do grupo de Genebra em centenas de textos empíricos pertencentes a diferentes gêneros revelaram, particularmente em histórias, a existência de segmentos da ordem do narrar constituídas por ações ou acontecimentos dispostos cronologicamente, sem que sua organização deflagre intriga. Esse modo de organização, chamado *script*, ao lado da sequência narrativa constituem as duas formas principais de planificação dos discursos da ordem do narrar. Os dados desses estudiosos evidenciaram ainda que nos discursos da ordem do expor, as *esquematizações* são muito mais frequentes que as sequências. Essa forma de planificação ocorre quando se trata de conteúdo temático neutro, ou seja, de algo considerado não contestável nem problemático para o interlocutor, nesse caso suas propriedades são apresentadas a partir de segmentos puramente expositivos, como é o caso da definição ou enumeração.

Com essa explanação, chegamos ao final da exposição dos elementos integrantes da camada mais profunda do folhado textual. Na sequência, uma breve apresentação das outras duas camadas: mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

1.4.2.2 Os mecanismos de textualização

Na segunda camada do folhado textual, encontra-se outro componente básico da arquitetura textual: os mecanismos de textualização, responsáveis pela coerência temática. Tais mecanismos funcionam como organizadores do conteúdo e assinalam as relações de continuidade, ruptura e contraste. Eles podem ser reagrupados, conforme o autor, em operações de dois níveis: de conexão e de coesão.

A **conexão** é um recurso cuja função é promover a sequencialização de diferentes segmentos do texto. Apesar de ser uma forma de coesão, diferencia-se dos demais recursos coesivos, “por envolver um tipo específico de ligação: aquela

efetuada em pontos bem determinados do texto (entre orações e períodos, sobretudo) e sob determinações sintáticas rígidas”, conforme Antunes (2005, p. 140). As expressões conectivas – conjunções, preposições e certos advérbios, bem como suas respectivas locuções – estabelecem nexos entre períodos, parágrafos e segmentos maiores de textos. Koch (1989) ressalta que os conectores contribuem para facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência pelo leitor, desde que o autor tenha respeitado as convenções de seus usos, pois caso seja contrariada a função específica de cada forma linguística, o resultado será a incoerência da proposição.

Vários trabalhos (FÁVERO 2006; ANTUNES, 2005; NEVES, 2000; KOCH, 1989; HALIDAY e HASAN, 1976, entre outros) têm mostrado que a função atribuída aos conectores vai além de unir termos de uma oração ou orações. Além de articularem segmentos, estabelecem relações de sentido e dão a orientação discursivo-argumentativa pretendida pelo autor do texto; por essa razão, são chamados operadores argumentativos. Esse termo foi cunhado por Ducrot (1976), para designar formas linguísticas cuja função é indicar a força argumentativa dos enunciados, o sentido para o qual apontam, visando a orientar o interlocutor para determinadas conclusões, a obter, por parte dele, determinados comportamentos e reações.

Em uma perspectiva interacional, a coerência está associada à relação entre três fatores: o texto, o autor e o leitor (cf. KOCH; ELIAS, 2009). Embora, para essas autoras a noção de coerência não esteja restrita à materialidade linguística do texto, os conectores desempenham papel importante nesse sentido.

Bronckart (op. cit) trabalha com a conexão em âmbito expandido, isto é, colocando-a como recurso responsável pelas relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto. Esse mecanismo se efetiva por meio dos organizadores textuais cuja função é estabelecer transição entre sequências textuais, entre fases de uma sequência ou articulações mais pontuais e ainda entre frases. No primeiro caso, os organizadores realizam a segmentação do texto, no segundo, a demarcação ou balizamento, e no terceiro o empacotamento de frases em uma mesma fase de argumentação. Os organizadores funcionam, ainda, como articuladores de duas ou mais frases sintáticas em uma frase gráfica, justapondo, coordenando ou subordinando elementos (BRONCKART, 2007, p. 264-268). Vale destacar que em sua abordagem, esse autor atribui aos conectores apenas função

de articular segmentos do texto, não fazendo menção ao papel desses recursos na orientação discursivo-argumentativa que o agente busca imprimir no seu dizer. Entretanto, conforme sustentam pesquisadores dessa área, os articuladores são pistas relevantes para orientar a construção interacional do sentido, por desempenharem, também, funções cognitivo-discursivas, além, é claro, de seu papel no estabelecimento da coesão textual (cf. KOCH, 2003).

As quatro categorias principais de organizadores textuais, conforme Bronckart (op. cit), são:

- a) advérbios ou locuções adverbiais com caráter transfrástico;
- b) um conjunto de sintagmas preposicionais;
- c) as conjunções ou locuções coordenativas;
- d) as conjunções ou locuções subordinativas.

Os organizadores dos tipos *a* e *b* podem marcar segmentação, balizamento e empacotamento; os do tipo *c*, o empacotamento e/ou ligação e, às vezes, o balizamento; já os do tipo *d*, o encaixamento.

Em princípio, os conectores que expressam relações temporais (*inicialmente, logo que, um dia, etc.*) são mais frequentes nos discursos da ordem do narrar, enquanto os organizadores de valor mais “lógico” (*porque, mas, além de, etc.*) ocorrem mais nos discursos da ordem do expor; já os espaciais (*acima, à esquerda, adiante, etc.*) são típicos da sequências descritivas dos quatro tipos de discurso, conforme revelaram os estudos do grupo de Genebra.

Os **mecanismos de coesão nominal**, que englobam os sintagmas nominais e pronomes, têm a função de introduzir e retomar personagens ou argumentos que se correferenciam no texto, mantendo sua estabilidade e continuidade. Essa articulação realiza-se por unidades denominadas anáforas: pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos, explícitos ou apagados) e nominais (sintagmas nominais). A função desse mecanismo é, por um lado, introduzir os temas e/ou personagens novos – função de introdução – e, por outro, assegurar sua retomada no desenvolvimento do texto. Em geral, a introdução se processa com emprego de um sintagma nominal indefinido, enquanto as retomadas são realizadas por sintagmas nominais definidos ou anáforas pronominais.

Existe uma relação entre os tipos de discursos e os recursos anafóricos, na retomada do conteúdo temático. Assim, nos tipos da ordem do narrar, são comuns

anáforas pronominais de terceira pessoa e anáforas com determinantes possessivos; nos tipos da ordem do expor, quando se trata de discursos teóricos há largo uso de anáforas nominais (articulação de argumentos mais abstratos), já nos discursos interativos o uso de pronomes de primeira, segunda e terceira pessoas, com valor dêitico e anafórico ao mesmo tempo, constitui recurso bastante frequente (BRONCKART, 2007, p. 268-271).

A abordagem desse autor sobre coesão é ainda, basicamente, em relação à estruturação da sequência superficial do texto. Porém, nos estudos mais atuais sobre textualidade, como é o caso de Koch (2003), em lugar do conceito de coesão, a autora propõe a existência de dois grandes movimentos para a realização da tessitura textual: o de retroação (os processos de referenciação) e o de prospecção (os processos de progressão textual ou sequenciação textual).

Nessa abordagem, um texto não se constrói como continuidade progressiva linear, adicionando elementos novos a outros já mencionados anteriormente, como mera soma progressiva de partes. Trata-se de um universo caracterizado por relações sequenciadas, porém não lineares, pois o processamento textual se dá numa oscilação entre um movimento para frente (projetivo) e outro para trás (retrospectivo), além de movimentos abruptos, fusões, alusões. A autora defende que a progressão textual promove contínua renovação nas condições de textualização que, por sua vez, exerce influência na produção de sentido.

- a) As formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação como o outro em função de um propósito comunicativo.
- b) Coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que tornam recuperável uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.

Os referentes são representados por nomes, sintagmas, oração ou parte dela, ou ainda por um enunciado completo. O referente (um nome ou sintagma nominal – SN) se constrói e reconstrói ao longo do texto, à medida em que vai sendo modificado, recategorizado, em suas retomadas por meio de outra(s) forma(s) remissiva(s) ou pela relação que estabelece com o contexto. Nessa abordagem, a referência é resultado da operação efetuada quando se usa um termo ou se cria uma situação discursiva referencial para representar, designar ou sugerir algo; as entidades designadas, nesse caso, não são concebidas como objetos do mundo,

mas como objetos de discurso, condição que lhes confere dinamismo, permitindo a (re)construção de seus sentidos na progressão textual (cf. KOCH, 2003, p. 79).

Tanto Koch (1998, 2003) quanto Marcuschi (2008) postulam que os objetos de discurso não pré-existem ao discurso como tal, mas são construídos no seu interior, portanto serão tais objetos que os itens linguísticos vão designar, e não algo do mundo extramental. Assim, para compreender um texto, não basta o acesso aos elementos da sua superfície; eles devem ser tomados e aliados a todos os elementos sociocognitivos mobilizados no ato interlocutivo.

A propósito das relações anafóricas, Koch (2003, p. 81) evidencia que

a interpretação de uma expressão anafórica, nominal ou pronominal, consiste não em localizar um elemento linguístico (um “antecedente”) ou um objeto específico no mundo, mas sim em estabelecer uma ligação com algum tipo de informação que se encontra na memória discursiva.

Essa postura se fundamenta nos estudos dos processos de referenciação que, por integrarem aspectos da estruturação concreta dos nexos internos do texto às dimensões pragmático-discursivas operantes na configuração dos significados, esclarecem que nem toda referenciação é anafórica ou dêitica. Esses estudos apontam evidências sobre a existência de elementos referenciais que introduzem novos referentes no universo do discurso sem promoverem continuidade referencial, e de outros que realizam continuidade referencial de objetos presentes no universo discursivo, quer estejam explícitos ou sejam apenas inferíveis.

Por sua multifuncionalidade, as expressões referenciais desempenham um papel que vai além de apenas referir; elas contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva. Para a construção de referentes textuais, conforme Koch (2003 e 2006), são três as estratégias de referenciação: ativação ou introdução, reativação ou retomada e desativação ou desfocalização.

Na ativação/introdução, um referente textual ainda não mencionado é introduzido no texto por uma forma linguística que o estabelece na rede conceitual do modelo de mundo textual. Na reativação/retomada, um objeto de discurso já introduzido é reativado na memória de curto termo do leitor, por meio de uma forma referencial que o mantém em foco. E, na desativação/desfocalização o referente em

foco dá lugar a um novo e aquele fica em estado de atividade parcial, haja vista continuar disponível para ser retomado em caso de necessidade.

Os recursos para introduzir e retomar objetos de discurso no modelo textual são específicos. Para a introdução de referentes, Koch (2006) distingue dois processos, ativação ancorada e não ancorada. A ativação não ancorada, que ocorre quando se introduz um novo objeto de discurso, em geral, se efetiva com uma expressão nominal que, por sua condição, categoriza inicialmente o referente. A ativação ancorada, por sua vez, é a denominação do procedimento de introduzir um novo objeto de discurso, vinculando-o a outro(s) elemento(s) já presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo. Estão enquadradas nesse caso as anáforas indiretas, as anáforas associativas e as nominalizações ou rotulações.

As anáforas indiretas caracterizam-se pelo fato de não existir no cotexto um antecedente explícito, mas, sim, um elemento de relação que se pode denominar de *âncora*, decisivo para a interpretação. Anáfora associativa é a designação para o fenômeno da introdução de um referente novo no texto por meio da exploração de relações meronímicas. A retomada de um elemento textual por formas nominais que os sumarizam ou encapsulam sob um rótulo enquadra-se no fenômeno designado como nominalização/rotulação; os rótulos veiculam informação nova e informação dada, ao mesmo tempo, portanto têm dupla função. Por serem avaliativas, as expressões que rotulam contribuem para orientar o leitor no sentido de certas conclusões (cf. KOCH, op. cit, p. 128-129).

Quanto às estratégias para a retomada de objetos de discurso previamente introduzidos no modelo de discurso, são variados os elementos linguísticos que realizam essa função. Entre os recursos gramaticais verificam-se os pronomes, elipses, numerais, advérbios, e entre os recursos lexicais estão a reiteração de itens, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e expressões nominais. Estas últimas desempenham diversas funções que se somam para a construção dos sentidos do texto: recategorizam referentes, explicam e definem termos, encapsulam elementos textuais, estabelecem orientação argumentativa do texto, entre outros.

Toda construção textual se caracteriza pelo movimento de retroação a elementos já mencionados, portanto, constituem-se cadeias referenciais. Enquanto Bronckart (2007) estabelece relação entre os mecanismos de textualização e os quatro tipos discursivos, Koch (2006) os relaciona às sequências. Para esta autora, nas sequências descritivas, haverá no mínimo, uma cadeia relativa ao referente

objeto da descrição, nas sequências narrativas haverá tantas cadeias quantos forem os personagens, espaços ou objetos envolvidos na trama; já nas sequências expositivas, à medida que diferentes referentes vão sendo apresentados, formam-se cadeias anafóricas que se sobrepõem.

Retomando o nível intermediário do folhado textual concebido por Bronckart (2007), há ainda um terceiro mecanismo de textualização, este também responsável pela coerência temática dos textos: **coesão verbal**. Ao longo dos textos, sintagmas verbais e predicados vão sendo introduzidos e retomados para a constituição da progressão do conteúdo temático. As relações de continuidade e descontinuidade interna dos textos são marcadas, especialmente, pela seleção dos lexemas verbais, bem como de seus morfemas modo-temporais.

Para o autor, não restam dúvidas de que os mecanismos de coesão verbal têm papel relevante na textualização, e o modo como esses mecanismos funcionam varia conforme os tipos de discursos que atravessam. Seu objetivo é investigar o valor que a temporalidade, aspectualidade e modalidade dos verbos desempenham no quadro da organização dos textos e dos discursos, ultrapassando os estudos que se limitam a avaliar o papel desses constituintes em *corpus* cujos dados são frases isoladas de seu contexto de produção. Não nos deteremos no detalhamento desse mecanismo, pois ele não será alvo de análise nos dados que apresentamos neste trabalho.

1.4.2.3 Os mecanismos enunciativos

Na terceira camada do folhado textual encontram-se os mecanismos de enunciação, responsáveis pela coerência pragmática do texto. Por meio deles, é possível identificar o modo como a separação entre o autor empírico e o narrador ou expositor está projetada no texto. Com ancoragem na psicologia do interacionismo social, Bronckart (2007) procura explicar por que um autor, enquanto organismo físico, não seria o único responsável por aquilo que se enuncia em um texto; segundo ele, essa responsabilidade deve ser atribuída, também, às instâncias de enunciação forjadas dentro dos mundos discursivos do expor e do narrar.

A noção de instância de enunciação está forjada no pressuposto do autor de que os gêneros textuais disponíveis no arquitexto encerram em si representações elaboradas por gerações anteriores e/ou contemporâneas que as semiotizaram. Sua tese, conforme apresentado anteriormente, parte do princípio de que para se realizar uma ação de linguagem, o agente vai buscar no arquitexto (e adaptar) um dos modelos disponíveis para efetivá-la, portanto suas representações pessoais referentes tanto ao contexto físico e social de sua ação de linguagem, quanto ao conteúdo temático em foco, como também em relação ao seu próprio estatuto de agente entram em confronto com as representações dos outros. Esse confronto implica a criação de um espaço mental coletivo, os mundos discursivos, cuja organização é regrada, haja vista tais modelos também serem produtos do trabalho sociosemiótico das gerações anteriores. Seria a essas regularidades dos mundos coletivo-discursivos que o autor transfere a responsabilidade do que diz no texto. Narrador, expositor e textualizador constituem tais instâncias.

Essa asserção de Bronckart (2007) vai ao encontro da posição assumida por Bakhtin /Volochinov (1988), para quem a linguagem é essencialmente dialógica pela condição de que em todo enunciado as palavras do locutor dialogam com outras palavras, e em decorrência desse entrecruzamento de vozes o objeto de seu discurso, por ser apresentado linguisticamente, está perpassado por apreciações e pontos de vista do outro. Nas palavras de Bronckart (2007, p. 321), “as representações disponíveis no autor são *sempre já interativas*, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las”.

A responsabilidade do que é enunciado, portanto, nessa abordagem, não pode ser atribuída apenas ao autor. No caso dos discursos da ordem do narrar, tal responsabilidade seria assumida pelo narrador, e no da ordem do expor pelo expositor, conforme ilustram os respectivos exemplos, a seguir.

- a) Meu pai ia levar minha mãe para o trabalho... de moto... o meu pai caiu de costas e daí a minha mãe caiu em cima do meu pai...A mãe não se machucou... só meu pai que foi para o hospital. (Relato espontâneo de R, 05;08)
- b) Para Perroni (1983/1992), os relatos seriam narrativas de experiências efetivamente vividas; as histórias seriam narrativas de ficções previamente ouvidas pelas crianças, sejam contos de fadas, sejam ficções presentes no discurso da família. Os casos seriam uma categoria mista (...) a mais livre forma de narrativa da criança. (ROJO, 2007).

Porém, a instância de enunciação pode atribuir a outra vozes a responsabilidade pelo que se enuncia em uma ação de linguagem: a vozes de personagens, de instâncias sociais e/ou à voz do autor empírico, cujas manifestações ocorrem de modo explícito (algo que ocorre no discurso interativo dialogado) ou indireto (nos demais tipos discursivos).

Os recursos responsáveis por realizarem as formas mais concretas de manifestação do posicionamento enunciativo constituem o grupo dos modalizadores; são essas unidades que traduzem as avaliações expressas pelas diferentes vozes a respeito do conteúdo temático. O grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição pode ser marcado por diversas unidades da língua; em português, entre os recursos para realizar a marcação de modalização, estão as formas verbais do futuro do pretérito, os auxiliares de modo (*poder, dever, ser necessário*, etc.), certos advérbios e locuções adverbiais (*talvez, sem dúvida, felizmente*, etc.) e certos tipos orações, como *é lastimável que...*, *não restam dúvidas de que...*

Bronckart (2007) assinala que parece não haver relação entre os tipos de discurso e as funções de modalização (lógicas, deônticas¹¹, apreciativas e pragmáticas) ou entre as marcas linguísticas que revelam tais funções. Entretanto, salienta a existência de variação significativa na quantidade de unidades linguísticas indicativas de modalização entre os gêneros. Por exemplo, enquanto em artigos há larga densidade de modalizadores, nos verbetes enciclopédicos eles são recurso praticamente raro.

Apesar de Bronckart (2007) considerar a linguagem como uma realidade essencialmente dialógica, e nessa perspectiva as modalizações assumem lugar de destaque por evidenciarem o caráter polifônico (no sentido bakhtiniano) dos enunciados, no seu modelo de organização textual, elas são definidas como componentes do domínio do nível mais superficial. De acordo com o autor, a trama complexa da arquitetura textual tem caráter hierárquico, embora seja frisado por ele tratarem-se de três níveis distintos apenas do ponto de vista teórico, pois, de fato, estão em inter-relação.

¹¹ As unidades linguísticas que traduzem avaliações do agente frente ao enunciado, com base nos valores, opiniões e regras do mundo social pertencem ao grupo dos modalizadores deônticos. O verbo *dever* e a expressão *é preciso que* pertencem a essa categoria.

Para definir essa hierarquia, partiu do pressuposto que em todo texto há, necessariamente, um conteúdo temático estruturado, condição que fica evidenciada pelos mecanismos de textualização e, dialeticamente, tal estruturação depende desses mecanismos, portanto entre ambos se estabelece uma relação de interdependência, por isso colocados como níveis subsequentes. Por avaliar que as modalizações estão mais relacionadas ao tipo de interação que se estabelece entre coenunciadores, e praticamente não dependerem da progressão temática, o autor categorizou tais recursos como pertencentes a um terceiro nível do folhado textual. Porém, Machado (2005, p. 254), em nota de rodapé adverte que em Bronckart e Stroumza (2002)¹² há a menção de que, no modelo de análise, os mecanismos enunciativos deveriam estar integrados ao nível dos tipos discursivos, ou seja, na camada mais central. Parece plausível supor que tal alteração deva-se ao fato de os modalizadores pertencerem ao grupo de unidades linguísticas denominados articuladores textuais ou operadores do discurso (cf. KOCH, 2003) e contribuírem para a construção interacional do sentido. Para Adam (2008), os modalizadores são expressões linguísticas pertencentes à classe geral dos conectores, formada por conectores argumentativos, organizacionais, por marcadores textuais e de responsabilidade enunciativa. Essas três unidades têm a função de marcar conexão entre duas unidades semânticas de qualquer nível (palavras, proposições e segmentos maiores de um texto). E as modalidades - os verbos e advérbios de opinião, lexemas avaliativos, afetivos e axiológicos, entre outras - além de estabelecerem conexão, indicam responsabilidade enunciativa.

1.5 DA TEORIA À ANÁLISE DO CORPUS

Neste capítulo, apresentamos a visão vygotskyana sobre a relação entre linguagem e desenvolvimento humano, abordagem que serviu de base para os fundamentos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, e, extensivamente, para o

¹² BRONCKART, J. P.; STROUMZA K. (2002). Les types de discours comme traces cristallisées de l'action Du langage. In: ROULET, E; BURGER, M.(orgs.). **Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque**. Nancy: Press universitaires de Nancy.

modelo formulado por Bronckart (2007) para análise da organização dos textos, ou seja, de sua arquitetura interna. O objetivo da apresentação de tais estudos foi delinear os pressupostos para a construção de um modelo que nos sirva de referência para análise dos dados coletados.

Da teoria de Vygotsky (1988), depreendemos que linguagem é conhecimento que se constitui com a própria linguagem, entendida como atividade e instrumento. Ela seria o fator responsável pelo processo geral de desenvolvimento cognitivo, bem como mediadora dos processos de construção de outros conhecimentos, inclusive sobre a modalidade escrita da língua. A concepção sócio-histórica considera a escrita com um objeto cultural cujo acesso apresenta variação entre as diferentes camadas da população, respaldando a hipótese que orientou nosso projeto de pesquisa, qual seja a de que a apropriação desse bem cultural está intimamente associada à oportunidade de convívio com os gêneros textuais, pois é pelo estabelecimento de contraste entre ambas as modalidades linguísticas que a criança, continuamente, formula hipóteses sobre as diferenças e semelhanças verificáveis entre oral e escrito.

Em Bronckart (2006, 2007), encontramos uma proposta metodológica para análise de enunciados. Como o interesse desse pesquisador está voltado à conceitualização de operações psicológicas, ele formulou um modelo de análise textual que lhe faculta, por meio da reflexão sobre os fenômenos linguísticos, encontrar pistas para identificar e conceitualizar as operações psicológicas. Embora, pela razão que o move, não tenha sido sua pretensão formular um modelo para análise de gêneros, suas categorias de base têm sido tomadas por pesquisadores filiados ao ISD como referência para descrição de alguns gêneros (por exemplo, MACHADO, 2000; CRISTÓVÃO, 2001), e também por autores que em trabalhos com propósitos didáticos realizam análise de textos específicos, como é o caso de um dos trabalhos de Lousada (2002).

No caso deste estudo, para avaliar a representação dos sujeitos sobre os gêneros selecionados, os textos do *corpus* serão analisados tomando-se como parâmetros os três níveis da arquitetura textual proposto no modelo apresentado neste capítulo: a infraestrutura, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Nessa abordagem, concebe-se a situação de produção como um conjunto de representações que o autor/agente faz dos mundos social, objetivo e subjetivo, e

tais representações exercem influência sobre o conteúdo temático e a forma do texto. Assim, investigaremos se o estabelecimento dessa relação já se manifesta na concepção de texto escrito dos sujeitos da pesquisa. Nosso foco de análise serão as unidades linguísticas caracterizadoras dos tipos de discurso e que dão ao texto sua coerência e sua configuração; as marcas do posicionamento do sujeito nos enunciados, procurando fazer um diagnóstico de quais recursos se valem para emitir julgamento, opinião, sentimento em relação ao tema do texto.

Conforme esse modelo, além da coerência pragmática, um texto apresenta coerência temática, condição que organiza seu conteúdo e assinala as relações de continuidade, de ruptura e contraste. Para essa finalidade, os usuários da língua dispõem dos mecanismos de conexão e coesão nominal, fatores que serão examinados, buscando apreender os modos como as crianças lidam com os organizadores textuais, as anáforas pronominais e nominais nos gêneros contemplados para este estudo.

Nosso desafio, portanto, é investigar quais aspectos dos gêneros com os quais a criança não-alfabetizada interage vão adquirindo saliência para ela, e em que medida isso ocorre, pleiteando encontrar pistas indicadoras da emergência do seu processo de letramento.

CAPÍTULO 2

ORIENTAÇÕES TEÓRICAS PARA A ABORDAGEM DO OBJETO DE PESQUISA

O propósito deste capítulo é apresentar abordagens relativas à relação entre as modalidades oral e escrita da linguagem, às concepções de letramento, às concepções de leitura, além de estudos sobre a relação do aprendiz de escrita com esse objeto. Essas discussões de cunho teórico-conceitual constituem pano de fundo para explicitar de que posição teórica o fenômeno em análise neste estudo será abordado.

2.1 RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA ORAL E LÍNGUA ESCRITA

Esta seção contempla considerações sobre os aspectos da produção discursiva que caracterizam oralidade e escrita e estabelecem a inter-relação entre as duas formas interlocutivas. Interessa-nos incluir essa questão nos fundamentos teóricos que iluminarão a análise dos dados deste estudo, uma vez que, possivelmente, as concepções dos sujeitos desta pesquisa a respeito da configuração dos textos escritos estão mais associadas aos padrões de estruturação de discursos orais com os quais estão familiarizados. Porém, estamos levando em conta que à medida que a criança interage com textos escritos pertencentes a diferentes gêneros, ela vai, gradativamente, apreendendo os aspectos estruturais e funcionais dos textos que circulam nessa variante de modalidade, haja vista esses “construtos históricos” estarem cristalizados e disponíveis.

Estudar a relação entre língua oral e língua escrita pode levar a conclusões diferentes, dependendo do modo como o fenômeno for focado. Uma análise dessa relação concebendo a linguagem como sistema único e abstrato será totalmente diversa de uma análise com base em uma visão de língua como atividade, como prática social e que tem como alvo das investigações os usos linguísticos, ao invés de um sistema de regras abstrato. No caso da segunda abordagem, variação e heterogeneidade estão previstas tanto para a língua oral como para a escrita, e nesse sentido, ora as duas modalidades se apresentam de formas relativamente distintas, ora se aproximam.

Numa abordagem que contemple essa relação no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais, conforme propõe Marcuschi (2001), evidencia-se que as duas modalidades não são dicotômicas, nem constituem dois sistemas, mas que se inter-relacionam, se sobreposicionam, se mesclam em função do formato das atividades linguísticas, passíveis de variações devido à influência do contexto, dos interactantes e/ou das finalidades do discurso produzido.

Na vida cotidiana de um número imenso de grupos sociais, a escrita é usada em paralelo com a oralidade, pois ambas são atividades comunicativas e práticas sociais situadas. Esse fato se constitui em argumento suficiente para reprovar a atitude de preconceito e desvalorização do oral em relação à modalidade escrita, conforme algumas tendências de estudos que se ocuparam dessa questão tomando como objeto de análise o código restrito ao fato linguístico, e ignorando os fenômenos dialógicos e discursivos. Autores como Bernstein¹³ (1971) e Haliday¹⁴ (1985), citados por Marcuschi (2001), nos seus estudos sobre a relação entre ambas as modalidades, deram ênfase às suas diferenças, numa perspectiva dicotômica, gerando conclusões indevidas, tais como a de que a escrita seria mais complexa que a fala, de que só na escrita haveria norma e bom uso da língua, e que no oral imperaria o caos gramatical.

Estudiosos das áreas da Psicologia, Antropologia e Sociologia, preocupados em averiguar o impacto da escrita nas sociedades onde ela se inseriu, também se ocuparam em estabelecer relações entre as duas modalidades da língua, constituindo uma nova tendência, qual seja a de se estabelecer uma correlação entre aquisição e desenvolvimento da escrita e desenvolvimento cognitivo, tal como mostram os trabalhos de Scribner e Cole (1981)¹⁵ e Olson (1983)¹⁶. Esse paradigma destaca os avanços inegáveis trazidos pela escrita para as sociedades onde ela foi introduzida, porém, seus adeptos assumem posição equivocada ao ignorarem que tal impulso se deve à importância que as sociedades atribuíram a essa forma de expressão, e não a valores intrínsecos absolutos, conforme investigações contemporâneas da área têm evidenciado. Tfouni (1988) e Soares (1986) estão entre os autores que criticaram essa corrente, especialmente porque na comparação

¹³ BERSTEIN, B. **Class, codes and control**. London: Routledge, 1971.

¹⁴ HALIDAY, M. A. K. **Spoken and written language**. Oxford: Oxford University, 1985.

¹⁵ SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University, 1981.

¹⁶ OLSON, D. R. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. **Harvard Education Review**, n. 47(3), p. 258-281, 1997.

entre grupos não letrados ou não escolarizados com grupos letrados ou escolarizados estes podem vir a ser norma e, conseqüentemente, os grupos minoritários serem vistos a partir de uma visão deficitária, etnocentrista, responsável por gerar preconceito.

Madureira (2004) esclarece que nessa época, enquanto as diferentes áreas focaram seus estudos na investigação sobre os impactos da escrita nas sociedades, no campo da linguística o assunto não era alvo de maior interesse, pois desde que o estruturalismo saussuriano decretou primazia do oral, a escrita foi banida do rol de temas pertinentes à área, por ser considerada mera transcrição da fala. Foi só no final da década de 1970, com as investigações sobre aquisição da escrita e a emergência das áreas da Linguística Textual e da Análise da Conversação que os estudos comparativos entre as duas modalidades ganharam espaço nas pesquisas dos estudos linguísticos. Inicialmente, esses trabalhos enfatizaram as diferenças entre o oral e o escrito, uma vez que os textos usados para a comparação pertenciam a gêneros de natureza totalmente distinta (por exemplo, uma conversação informal e um artigo científico). Esse percurso dos estudiosos do tema explica a causa do estabelecimento uma relação dicotômica entre ambas, tal como exposto anteriormente

Foi a noção de gêneros textuais/discursivos a responsável por destacar a necessidade da eleição de novos parâmetros para a seleção de textos orais e escritos a serem cotejados – os textos comparados deveriam pertencer a gêneros equivalentes. Esse critério permitiu orientou para que as dicotomias dessem lugar a “uma gradação de diferenças sobre um contínuo de gêneros/estilos, uma visão paralela à concepção não dicotômica das diferenças entre oralidade e letramento do ponto de vista cultural, cognitivo e social” (MADUREIRA, 2004, p. 25). A escrita passa a ser vista apenas como um instrumento neutro para assegurar a fixidez da linguagem no tempo e no espaço, e seu impacto como algo de cunho social e institucional. A partir desse viés, os estudos sobre a relação as modalidades passaram a ganhar espaço nas pesquisas da área da linguística.

Dentre as pesquisas dessa linha, agrupam-se aquelas cujo enfoque são as variações de uso da língua sob suas perspectivas dialetais e socioletais. Nesse paradigma, enfatiza-se que a variação é inerente às duas modalidades e, segundo Marcuschi (2001, p. 31), verifica-se a “preocupação com as regularidades e variações”, sem cair no equívoco de fazer distinção dicotômica ou caracterizações

estanques. Essa perspectiva contribuiu para desmistificar a crença de que a escrita seja o padrão da língua, bem como para evidenciar que suas diferenças em relação ao oral se devem à sua própria ontogenia, à sua história e aos seus modelos.

Outra vertente trata a relação entre língua oral e língua escrita numa perspectiva dialógica, categorizada por Marcuschi (2001, p. 33) como visão sociointeracionista, segundo a qual fala e escrita apresentariam “dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade”. As investigações dos estudiosos que seguem essa orientação tomam as categorias linguísticas como construídas no processo interativo, e não como dadas *a priori*; seu objeto de estudo são os gêneros textuais e seus usos sociais.

No Brasil, esse paradigma tem orientado diversos estudos, dentre os quais os de Koch (1992), obra na qual a autora adverte que as características distintivas frequentemente apresentadas para distinguir as duas modalidades não podem ser tomadas como referência para toda e qualquer situação comunicativa, haja vista existirem gêneros orais que se aproximam da escrita, bem como gêneros escritos que se aproximam da fala. “Assim, o que se pode dizer é que a escrita formal e a fala informal constituem os polos opostos de um contínuo, ao longo do qual se situam os diversos tipos de interação verbal” (KOCH, 1992, p. 69).

Na mesma direção, Marcuschi (2001) adverte que na comparação entre oral e escrito, é essencial ter claro não tratar-se de uma relação homogênea nem constante, e representa equívoco postular a superioridade de uma sobre a outra, pois o fato de a escrita ter mais prestígio em nossa sociedade deve-se a uma questão ideológica, e não a parâmetros linguísticos, ratificando outras críticas dirigidas aos estudos que correlacionaram aquisição de escrita e desenvolvimento cognitivo, mencionados no início desta seção. Para esse autor, “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 2001, p. 37).

Portanto, nas abordagens que levam em consideração o uso, o sistema é concebido apenas como construto abstrato e teórico, pois elas comungam a ideia de que a língua realiza-se como fenômeno heterogêneo e indeterminado. Desse modo, tanto os sentidos como as formas de organização linguística específicas de cada gênero textual se dão no uso da língua como atividade situada, quer seja na

modalidade oral, quer na escrita. Nesse sentido, propõem que para o estabelecimento dessa relação a atitude mais coerente seria partir de uma diferenciação gradual ou escalar.

Urbano (2006), cujos estudos abordam os usos da linguagem verbal enfocando suas condições e circunstâncias de produção, defende que as estratégias e marcas observáveis nos textos não são características das modalidades, mas sim “produtos das condições de produção de um determinado texto” (URBANO, 2006, p. 19). Essa posição está próxima da de Kato (1986, p. 30), conforme se observa nesta passagem:

(...) o que determina as diferenças entre elas [modalidades oral e escrita] são as diferentes condições de produção, tais como: a dependência contextual, o grau de planejamento, a submissão consciente às regras prescritivas convencionizadas para a escrita. A dependência contextual determina o grau de explicitação textual, isto é, o seu grau de autonomia. O grau de planejamento determina o nível de formalidade, que pode ir do menos tenso (casual ou informal) até o mais tenso (formal, gramaticalizado).

Corroboram ainda com a abordagem segundo a qual a existência de diferenças entre os dois modos enunciativos da língua é consequência do processamento decorrente das condições de produção Fávero, Andrade e Aquino (2000). Não obstante as autoras terem eleito como aspecto central dessa obra as questões relativas às especificidades do oral, elas o fazem a partir da concepção de que ambas as modalidades mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis

Embora tenham rompido com uma visão dicotômica sobre a relação entre oral e escrito, as teorias que defendem relação de continuidade entre as duas modalidades não conseguem se deslocar do eixo do etnocentrismo, conforme chama atenção Madureira (2004). A lacuna desses modelos estaria no fato de tratarem a escrita como variável independente das configurações sociais, ignorando essa relação se diferenciar no espaço e no tempo, em função da própria dinâmica social.

Para romper com o etnocentrismo, a autora propõe que na metodologia para o estabelecimento das inter-relações seja incorporada à análise linguística uma reflexão sobre o contexto social que definiu para o informante os modelos aceitáveis de escrita. Em outras palavras, que essa metodologia tenha o respaldo de uma análise etnográfica, pois...

(...) textos escritos mantêm com a fala de seus produtores relações complexas — mediadas por suas concepções de letramento —, cuja investigação é condição prévia para qualquer análise comparativa. Se o grau de proximidade entre a fala e a escrita, em práticas comunicativas comparáveis, não é determinado por exigências específicas das modalidades, então suas relações devem ser examinadas à luz de outros fatores, de ordem sociocultural. (MADUREIRA, 2004, p. 193)

De fato, as concepções de letramentos dos grupos sociais são diversificadas, fator que incide no modo como os grupos estabelecem vínculo entre as duas modalidades da língua. No Brasil, vários estudos sobre letramento têm adotado a perspectiva etnográfica, inclusive com autores defendendo o uso do termo no plural, justamente para dar conta dessa diversidade, como é o caso de Rojo (2009). Essa questão será aprofundada na próxima seção, mais especificamente no item 2.1.1, sobre letramentos múltiplos.

2.2 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Esse panorama das abordagens direcionadas aos estudos sobre relação entre a oralidade e a escrita objetivou, também, reunir subsídios para orientar a discussão sobre letramento desta seção.

É praticamente unânime, atualmente, o ponto de vista científico de que a escrita em si mesma não tem supremacia sobre o oral, entretanto, atualmente o que vem despertando interesse de estudiosos de diversas áreas das ciências humanas são as diferentes relações dos grupos sociais com a modalidade escrita de linguagem.

O fenômeno do letramento tem sido objeto de estudo extremamente vigoroso, no Brasil, nas duas últimas décadas. Pesquisas orientadas por diversas perspectivas, utilizando metodologias diferentes e examinando aspectos diversificados desse complexo fenômeno têm trazido contribuições relevantes para explicitar fatos e mitos do letramento. Entre esses estudiosos estão nomes como Kleiman (1995, 1998), Rojo (1998, 2009), Kleiman e Oliveira (2008), Tfouni (1988, 2005), Signorini (2001), Soares (1986, 1998). Trata-se de um termo polissêmico que, nos últimos vinte anos, trouxe novos sentidos às práticas sociais relacionadas à leitura e escrita.

A concepção de letramento contribuiu para fomentar a discussão sobre as dimensões envolvidas no ensinar e no aprender a ler e escrever, e ainda sobre o quadro de leitores no Brasil. Como decorrência, no mundo acadêmico, a palavra alfabetização ficou com sentido restrito, apropriada para referência ao ensino das tecnologias do ler e do escrever, e lançou-se mão de um novo termo pela necessidade de nomear um fenômeno que antes não existia ou do qual não se dava conta até então: ao sujeito, para integrar-se socialmente, não basta saber ler e escrever, é preciso desenvolver capacidades para realizar tais atividades nas práticas sociais, ou seja, conseguir responder adequadamente às demandas sociais da leitura e escrita.

Considerando as exigências das sociedades letradas, letramento não diz respeito só à escrita e aos meios impressos, mas envolve a linguagem verbal em sua totalidade – ou seja, ouvir, falar, ler e escrever – bem como outras linguagens e, além disso, estende o uso do lápis e papel ao dos mais diversos instrumentos tecnológicos.

Podemos encontrar um apanhado geral sobre o histórico dos estudos referentes ao letramento, inclusive sobre a origem do termo na academia brasileira em Kleiman (1995). A autora esclarece que

o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* [ênfase da autora] no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 15-16)

Quanto ao termo letramento, conforme Soares (1998), foi cunhado por Mary Kato, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicada em 1986, e a partir de então passou a ser termo técnico no léxico dos campos da Educação e da Linguística, empregado para nomear um fato novo, um fenômeno que não existia ou do qual a sociedade não se dava conta: a existência de pessoas alfabetizadas, porém que não usam a leitura e a escrita socialmente, por não responderem adequadamente às demandas sociais dessas competências. A necessidade de se reconhecer e nomear um conjunto de conhecimentos e capacidades necessários para ir além do aprender a ler escrever resultantes do aprendizado do sistema de escrita, ou seja, para usar de modo competente a escrita nas práticas sociais, já vinha sendo alvo de atenção e discussão em emados do

século XX, em países da Europa. Assim, nos Estados Unidos e na Inglaterra o termo *literacy* adquire esse novo sentido; na França o termo *illettrisme* surge para designar a população que não tem domínio necessário para participação efetiva nas práticas letradas; em Portugal é a palavra *literacia* que nomeia o fenômeno.

Em uma obra considerada divisor de águas sobre os estudos do letramento, Street¹⁷ (apud KLEIMAN, 1995) contrapõe dois modos de letramento: o *autônomo* e o *ideológico*. Na concepção do enfoque autônomo, segundo o qual oral e escrita são práticas dicotômicas, há o pressuposto de que existe uma única forma de o letramento ser desenvolvido, forma essa que estaria relacionada ao progresso, civilização e mobilidade social. A escrita é vista como um bem em si mesma e considerada fator preponderante do desenvolvimento cognitivo, além de, por suas supostas qualidades intrínsecas, promover a transformação das estruturas mentais dos integrantes dos grupos sociais que dela se apropriam.

Um dos autores que consideraram a escrita como condição para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo foi Vygotsky (1984), para quem os chamados processos mentais superiores (raciocínio abstrato, memória, atenção voluntária, por exemplo) seriam uma consequência do letramento no enfoque autônomo. Também Scribner e Cole (1981, apud TFOUNI, 1995, p. 26) corroboraram com essa postura ao afirmarem que “a linguagem escrita promove conceitos abstratos, raciocínio analítico, novos modos de categorização, uma abordagem lógica à linguagem”. Nessa perspectiva, indivíduos ou grupos sociais alheios ao mundo da escrita estariam fadados ao atraso mental e sua cultura seria inferior à dos grupos sociais letrados. Porém, propostas mais recentes de modos de estabelecer a relação entre falado e escrito, tal como exposto na seção anterior, falsearam a hipótese da superioridade da escrita.

Uma pesquisa realizada no Brasil com adultos não-alfabetizados evidenciou que esse grupo da população tem capacidade de raciocínio lógico e para solucionar problemas. Segundo Tfouni (1998), pesquisadora responsável pelo estudo, a explicação para o desenvolvimento de tais capacidades residiria no fato de que o letramento favorece condições para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e estas, por sua vez, concorrem para o desenvolvimento individual ou de pequenos grupos, independentemente do acesso desses indivíduos à alfabetização e

¹⁷ STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University, 1984.

escolarização. Portanto, trata-se de influência por via indireta, pois os dados empíricos analisados revelaram que o discurso oral do analfabeto pode apresentar marcas típicas do discurso escrito.

Esse modelo, por conceber a escrita como uma tecnologia neutra, cujas relações com o oral se mantêm constantes em qualquer sociedade, padece de miopia etnocêntrica (cf. MADUREIRA, 2004) ao considerar que as relações entre a escrita e a fala de uma dada sociedade são válidas para qualquer outra. A esse “*modelo autônomo*” se opõe o “*modelo ideológico*”, segundo o qual as relações entre ambas as modalidades só podem ser examinadas a partir de estudos etnográficos, isto é, levando em conta as regras particulares de seus usos em comunidades específicas.

O modelo ideológico, portanto, considera as necessidades e práticas de uso da escrita dentro do contexto em que se desenvolvem, admitindo que a realidade de cada indivíduo determinará, em maior ou menor escala, sua exclusão ou inclusão das possibilidades de usufruto dos bens culturais associados ao modo escrito da língua. Nessa concepção, o letramento está subordinado ao jogo de forças das relações sociais, portanto nem os contextos de uso são ignorados, nem aquilo que se refere aos valores e às representações perpassadas pelos textos escritos. Nesse enfoque, grupos sociais diferentes tendem a ter maneiras diferenciadas de se relacionar com o escrito: classes sociais desfavorecidas economicamente – por não vivenciarem imersão na cultura escrita – apresentam menor desempenho nas capacidades de ler e escrever do que grupos sociais que convivem mais intensamente com a linguagem letrada de cultura dominante.

A corrente do enfoque ideológico se aproxima da visão de alfabetização de Paulo Freire (1985), relativa à sua defesa de que o letramento deve visar o resgate da autoestima, potencializar poderes dos agentes sociais (*empowerment*), e não apenas adaptar os sujeitos às demandas sociais. Dessa consideração, decorre a observação de que não há apenas um tipo de letramento neutro, mas, múltiplos letramentos, envolvendo práticas sociais de uso da língua escrita valorizadas ou não. Soares (1998, p. 72) esclarece: “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.”

Portanto, para o modelo ideológico as práticas de letramento são determinadas social e culturalmente, o que equivale a dizer que leitura e escrita

assumem significados específicos, vinculados ao contexto e aos grupos sociais nos quais essas atividades emergem. Em outras palavras: nos diferentes domínios da vida há diversos letramentos a eles associados. Por exemplo, no contexto familiar as práticas de letramento – observáveis nos eventos de letramento¹⁸ – assumem configurações distintas daquelas apresentadas no contexto escolar, e dão origem a inúmeros gêneros textuais que circulam socialmente.

Nessa perspectiva, as práticas de letramento são concebidas como processos internos, porém determinados por processos sociais. O ISD vai nessa mesma direção, pois postula que os falantes de uma língua aprendem gêneros textuais pelo contato com os modelos disponíveis no arquiteito, mas que essa socioconstrução linguística está vinculada à construção dos sistemas de representação sucessivos realizada pelos falantes (processo de generalização e conceituação), portanto não se trata da reprodução mecânica dos modelos aos quais teve acesso.

2.2.1 Os múltiplos letramentos

Uma tendência forte nos estudos mais recentes do letramento, apontada anteriormente, é a ênfase no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento, além do destaque para a existência da heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita nas sociedades letradas, conforme esclarece Rojo (2009). Em função desse conjunto de fatores indicados por tais estudos, o conceito de letramento foi redirecionado e, atualmente, se emprega letramentos, no plural.

Pensar em letramentos, portanto, implica a aceitação de diferentes formas de conceber as habilidades de leitura e escrita próprias de cada grupo social, devidas aos seus modos singulares de se relacionarem com a escrita.

¹⁸ *Práticas de letramento*, segundo Baynham (1995, apud OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008, p. 70), “são formas culturalmente aceitas de se usar a leitura e a escrita, que envolvem não apenas o que as pessoas fazem com a leitura e a escrita, mas também o que as pessoas pensam sobre o que fazem e os valores e ideologias subjacentes a essas ações”. *Eventos de letramento* são atividades que as pessoas desempenham envolvendo, de alguma maneira, o uso de escrita (leitura ou produção textual).

Rojo (2009) aponta para investigações científicas que estabelecem distinção entre dois tipos de letramentos, embora interligados: *institucionalizados* e *vernaculares*. Os primeiros são dominantes, pois estão associados a instituições que lhes conferem poder, por isso são valorizados tanto no âmbito cultural quanto no legal. Ocorre, porém, um paradoxo em relação a alguns letramentos influentes e valorizados na vida cidadã, mas que as instituições educacionais ignoram ou rejeitam, como é o caso do internetês. Provavelmente, essa rejeição se deva ao fato de essa linguagem valer-se de recursos próprios do oral, o que entra em choque com as prescrições da gramática normativa, guardiã dos modos considerados corretos de se efetuar o registro escrito da língua, a despeito das condições em que a situação sociodiscursiva se estabeleça.

Pertencentes a um segundo grupo, os letramentos vernaculares ou autogerados são independentes de instituições e originários do cotidiano, da cultura local, por isso, geralmente, sofrem o estigma por parte da cultura oficial. Tais letramentos, oriundos do contexto familiar, igreja, mídia, entre outros, apesar de não outorgarem aos participantes o mesmo poder conferido pelo letramento escolar, contribuem para o desenvolvimento de leitura e de escrita dos indivíduos e dos grupos sociais, conforme postulam os estudiosos adeptos do enfoque ideológico.

Essa tendência enfatizada atualmente já havia sido apontada, na década de 1980, por outros autores, conforme explicita Soares (1998, p. 81):

(...) seria, provavelmente, mais apropriado referir-nos a “letramentos” do que a um único “letramento”. (STREET, 1984, p. 8)

(...) devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua ou escrita. (WAGNER, 1986, p. 259)

(...) deveríamos identificar e estudar diferentes letramentos e não supor ou presumir um único letramento (LANGKSHEAR, 1987, p. 48)

A concepção de letramentos múltiplos acrescenta às demais o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações nas quais práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial também caracterizam-se por apresentarem atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada.

Uma questão ainda obscura, por isso merecedora de mais pesquisa, é a relação entre letramento social e letramento escolar. Ferraro (2003) apontou evidências de uma possível correspondência entre os níveis de escolarização e a promoção de habilidades relacionadas ao letramento social, mas esse é ainda um tema que deixa alguns pontos em aberto, portanto demanda novas discussões.

No presente trabalho, de certo modo, essa relação foi contemplada; isso porque, na análise dos dados, tentamos evidenciar indícios sobre o modo como os sujeitos da pesquisa se relacionam com a escrita, isto é, suas capacidades em relação ao uso social da escrita, considerando como uma das variáveis a forma como esse objeto é contemplado no contexto escolar em que estão inseridos os sujeitos desta pesquisa.

Considerando que Tfouni (1986) encontrou marcas típicas do escrito no discurso oral de adultos não alfabetizados, neste estudo buscamos levantar dados que forneçam indícios sobre quais recursos linguísticos típicos da escrita vão sendo apropriados por crianças que convivem em proporção maior ou menor com a cultura escrita, porém sem terem recebido ainda instrução específica, embora inseridas no contexto escolar. Sabe-se que as crianças, inconscientemente, manejam muitos conhecimentos sobre a língua escrita, então, uma interação significativa com certos gêneros textuais, em práticas de letramento social, constituiria um dos fatores essenciais para a internalização dos usos, das estruturas e recursos linguísticos típicos desse gênero? Qual o papel do outro nesse processo? Que particularidades dos gêneros textuais escritos são mais salientes para as crianças? Vamos tentar desvendar essas questões, pelo menos até onde nossos dados permitem.

2.3 A RELAÇÃO ENTRE ORAL E ESCRITO PARA O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Ao abordar o papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento consciente, Bronckart (2007) posiciona-se sobre a questão da inter-relação entre as duas modalidades linguísticas. Para o ISD, as ações de linguagem e o uso de textos/discursos exercem papel relevante no contínuo desenvolvimento do conteúdo e das operações do pensamento consciente. Seria pelas práticas linguísticas, isto é,

pelo convívio com os gêneros textuais próprios de cada esfera de atividade nas quais um ser humano está inserido que seu funcionamento psíquico se (re)estrutura continuamente.

Bronckart (2007, p. 63) sustenta que “é a organização textual em si mesma, quer seja produzida na modalidade oral ou na escrita”, a responsável pela reestruturação do pensamento prático humano, portanto, para o ISD, a função reestruturante dos textos/discursos não é consequência exclusiva do acesso ao mundo escrito. Com essa posição, os pesquisadores dessa corrente refutam a postulação de que a escrita seria responsável pelo desenvolvimento cognitivo, tal como pretenderam demonstrar os trabalhos de Scribner e Cole (1981) e de Olson (1983). A posição que defendem – os discursos pertencentes a ambas as modalidades atuam na expansão, na reestruturação contínua do funcionamento psíquico – vem ao encontro dos estudos brasileiros mais recentes relativos à temática (cf. MARCUSCHI, 2001; KOCH, 1992; URBANO, 2006).

O postulado de que a organização psíquica, por sua interação com atividades de linguagem, está em continuo desenvolvimento ancora-se na tese vygotskyana da inter-relação entre pensamento e linguagem, e na proposição bakhtiniana de que os discursos são meios de apreender a realidade. Dessa última, Bronckart (2007) assume parcialmente a categoria de classificação dos gêneros em dois grupos: primários e secundários. Pertencem ao grupo de gêneros primários os textos cuja estrutura é dependente das ações não verbais a que estão articulados, e ao de secundários o conjunto de textos que não estabelece relação direta com as ações não verbais, portanto aqueles cuja estruturação é autônoma, especificamente linguística, por isso, considerados “verdadeiras ações de linguagem”.

Em que consistiria a diferença entre uma ação de linguagem de estrutura autônoma e outra com estrutura dependente de ações não verbais? Essa distinção pode ser feita a partir da comparação das diferenças, por exemplo, entre uma comunicação dialogada numa situação de compra em lojas (portanto, envolvendo um cliente, um produto e um vendedor), com a situação de produção de uma obra científica. Esta se caracteriza por uma estruturação convencional, padronizada, enquanto aquela tem uma estrutura mais fluida, maleável, exatamente por manter uma relação de dependência com a ação não verbal a que está articulada, fato não verificável em gêneros de natureza mais complexa, como é o caso de um artigo científico.

Ao mesmo tempo em que admite a proposta de Bakhtin (1997) de subdividir o conjunto extremamente heterogêneo de gêneros do discurso em duas categorias, Bronckart (2007) critica o critério supostamente usado para tal categorização. Para o ISD, essa distinção estaria assentada na falsa suposição de que língua oral e língua escrita apresentam níveis de complexidade diferenciados. Possivelmente, o que levou Bronckart a concluir isso é a explicação dada por Bakhtin (1997, p. 281) de que os gêneros secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita”.

Porém, nessa afirmação a palavra *principalmente* autoriza a interpretação de que os gêneros pertencentes à modalidade oral também podem estar incluídos no grupo dos gêneros secundários. Desse modo, consideramos que o critério para a separação em dois grupos estaria relacionado a fator de outra ordem: os gêneros secundários caracterizam-se pela maior complexidade devida ao “processo histórico” de sua formação. Eles estão relacionados a esferas da atividade e da comunicação as quais lhes determinam particularidades distintas das que caracterizam os gêneros primários. O modo de a língua penetrar na vida, bem como o modo de a vida penetrar na língua não é o mesmo nas diferentes esferas da atividade humana, portanto a variedade dos discursos marcados por diferentes ideologias implica a diversidade dos gêneros. Essa nos parece ser a questão que Bakhtin (1997) procurou sustentar, lançando mão de um viés sociológico.

Fazendo uma releitura da classificação bakhtiniana dos discursos, Bronckart (2007) apresenta uma explicação a partir de uma perspectiva psicológica para o papel dos discursos secundários: eles exercem função reestruturante na medida em que funcionam como instrumentos responsáveis pela re-figuração ou esquematização das ações humanas. Nessa linha de pensamento, o conjunto de textos relacionados a ações de linguagem com estrutura autônoma das ações não verbais a que estão articulados – por essa condição mesma – seria o responsável pelo contínuo enriquecimento do funcionamento psíquico. As regras convencionais dos textos pertencentes ao grupo de gêneros secundários, materializadas em linguagem oral ou escrita, estariam, pois, associadas à criação de unidades de pensamento novas.

Em um trabalho que seu grupo de pesquisa examinou as relações entre tipos discursivos e gêneros do oral e do escrito, os dados estatísticos revelaram que os quatro tipos discursivos – interativo, teórico, narração e relato interativo -

aparecem em textos originalmente produzidos nas duas modalidades. As diferenças de marcação linguística observadas nos textos empíricos que constituíram o *corpus* não estariam relacionadas às variantes de modalidade de produção, mas ao contexto da ação de linguagem, fator que exerce influência sobre o texto em geral, e não sobre os tipos de discursos. O pesquisador não deixa de alertar que o alcance das proposições de análise do referido estudo deve ser avaliado levando-se em conta um real desequilíbrio no conjunto de espécies de textos do *corpus*, pois os textos escritos normatizados (gêneros secundários) predominaram sobre os orais. Também há que se considerar que as espécies de textos recolhidos pertencem exclusivamente ao francês contemporâneo, portanto nessa análise, embora se tenha procurado assegurar a representatividade do conjunto de textos atestáveis na língua, deixou-se de lado a variação no tempo e no espaço, condição que ainda, de certo modo, atrela essa pesquisa a uma visão etnocentrista, conforme apontado por Madureira (2004).

Sem dúvida, quando se trata de investigar a questão da diversidade textual a partir de uma análise de cunho etnográfico, o desafio é grande, dada a heterogeneidade e maleabilidade dos gêneros que circulam socialmente, assim, na constituição de qualquer *corpus*, há sempre que se fazer um recorte. No caso dos estudos do ISD, a fim de buscarem maior aprofundamento sobre a relação entre texto e contexto social, pesquisadores participantes do grupo têm realizado análises textuais valendo-se de dados de outras línguas: Dolz (1990) estudou textos do catalão, Machado (1995), do português brasileiro, Larrigan (1996) de língua basca, entre outros. (cf. Bronckart, 2007)

Considerando-se a premissa do ISD de que o acesso aos gêneros textuais secundários seria fator responsável pela reestruturação do funcionamento psíquico elementar (ou prático) que caracteriza o ser humano antes de sua entrada no mundo dos signos, o acesso da criança ao mundo da escrita passa a ser concebido como um percurso que vai muito além do acesso a um código para representar graficamente os padrões sonoros da língua – trata-se de um processo envolvendo o aprendizado dos modos sociais de dizer, ou seja, dos gêneros escritos. É para os aspectos envolvidos na aprendizagem da língua escrita que vamos passar agora.

2.4 A RELAÇÃO DO APRENDIZ COM O OBJETO ESCRITO

Diante do exposto na seção anterior, fica evidenciado que apropriar-se da escrita exige tanto a incorporação dessa tecnologia como a internalização, o aprendizado das novas condições de produção textual, mesmo levando-se em conta a existência de uma gradação escalar entre as duas modalidades da língua. Portanto, no acesso ao mundo da escrita se agrega ao sistema de sons o sistema gráfico alfabético (no caso da nossa cultura) e, ao texto falado, o texto escrito sujeito a “novas condições” de produção que condicionarão o trabalho linguístico do sujeito e, conseqüentemente, o produto desse trabalho, isto é, o discurso materializado graficamente.

Schneuwly (2004), autor também filiado à corrente do interacionismo sociodiscursivo, desenvolveu estudos para investigar as especificidades dos processos da socioconstrução pela criança dos gêneros secundários e primários. Segundo ele, enquanto estes ocorrem espontaneamente – dado estarem atrelados à situação da qual emergem, além de vinculados às experiências pessoais infantis – aqueles, por resultarem de um conjunto de gêneros cotidianos, além de não estarem organicamente ligados à situação imediata e seu uso não ser vinculado à esfera de suas experiências pessoais, não são espontâneos.

Essa diferença de complexidade entre gêneros primários e secundários levou Schneuwly (2004) a postular – com base no conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento proximal – que os do primeiro grupo (o nível real com o qual o sujeito se depara nas práticas linguísticas) servem de instrumentos para a criança agir e, simultaneamente, constituem as bases para a apropriação de gêneros mais complexos que, por seu turno, se tornam instrumentos de novas construções. Os gêneros primários facultam a apropriação dos gêneros secundários, por outro lado, sofrem influências daqueles e se transmutam constituindo um processo que, ontogeneticamente, implica a reorganização do sistema anterior de linguagem. De acordo com o autor, os gêneros secundários são responsáveis pela introdução de uma ruptura importante, pelo menos, em dois níveis:

- Não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação; sua forma é frequentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos que, eles próprios, estão ligados a situações; resultam de uma disposição relativamente livre de gêneros,

tratados como sendo relativamente independentes do contexto imediato;

- isso significa que sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato. Além disso, essa situação não resultou direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais. (SCHNEUWLY, 2004, p. 33)

Ora, segundo o conceito de ZDP, formulado por Vygotsky (1989), os humanos caracterizam-se pela capacidade de efetivar construções cada vez mais complexas a partir de instrumentos construídos anteriormente; portanto, a cada novo instrumento construído abre-se a possibilidade da construção de outro de maior complexidade, e assim sucessivamente. Nesse sentido é que o autor considera que os gêneros secundários podem ser pensados como unidades linguísticas mais complexas cuja construção está alicerçada nos gêneros primários.

A introdução do novo sistema – os gêneros secundários – conforme Schneuwly (2004, p.36) incide uma *revolução nas operações de linguagem*. Com base na literatura psicolinguística, o autor resume assim os pontos principais dessa revolução:

- a) autonomização de níveis de operação de linguagem e possibilidades incrementadas de um controle consciente e voluntário;
- b) possibilidades de escolhas nesses diferentes níveis, em especial da perspectiva enunciativa, de unidades linguísticas diversas, de planos de texto;
- c) possibilidades de combinação livre de gêneros e tipos.

Uma das teses centrais do ISD é a de que as práticas de uso dos gêneros textuais e dos tipos de discurso é o principal modo de a criança se integrar aos pré - construídos disponíveis em sua cultura.

A partir das considerações desse estudioso, pode-se conjecturar que para a criança chegar ao domínio dos diversos gêneros escritos há um percurso que lhe exige muita atividade, portanto uma participação contínua em eventos e práticas de letramento. Partindo do pressuposto, como é o nosso caso aqui, que a criança no processo de aquisição de linguagem desempenha papel ativo (re)formulando hipóteses sobre o objeto, é possível supor que o sujeito que interage com gêneros escritos, mesmo que assistematicamente, vai, em alguma medida, desenvolvendo capacidades de linguagem (capacidades de ação, capacidades discursivas e

capacidades linguístico-discursivas), resultantes do contraste que estabelece entre os próprios gêneros, associados às suas respectivas condições de produção. É por meio da interação social, ouvindo e reproduzindo enunciados concretos, que as crianças vão internalizando as três dimensões constitutivas dos gêneros pertencentes às modalidades oral e escrita da língua: quais conteúdos são dizíveis através de cada gênero, a estrutura típica dos textos pertencentes à diversidade genérica e as configurações específicas das unidades de linguagem (os tipos discursivos e as sequências), bem como os recursos linguísticos empregados nas operações de textualização.

No Brasil, um projeto de pesquisa desenvolvido no período 1990-1994 pelo LAEL/PUC-SP, intitulado *Letramento e Desenvolvimento de Linguagem Escrita: construção social, ensino e aprendizagem de língua escrita*, coordenado pela Professora Doutora Rojane Rojo, visando descrever e interpretar processos de letramento emergente em crianças em fase imediatamente anterior à alfabetização formal teve como um de seus objetivos investigar o modo como se dá a inserção da criança no discurso monologal.

Um desses trabalhos é o da própria Rojo (2010[1996]) que tomou como objeto de análise a emergência das expressões *e*, *e daí* e *e aí* nas narrativas orais infantis. O *corpus* analisado era composto por dados longitudinais de uma criança na faixa etária entre 01;11 a 03;06 de idade, inserida em uma família de alto nível de letramento. O estudo revelou que a criança, pelo convívio com a escrita (especialmente, pela audição de histórias lidas para ela), construiu uma nova maneira de falar, diferente da habitual, fato que indica ocorrer a emergência de uma reorganização da linguagem oral pela escrita antes mesmo do aprendizado sistemático desta modalidade linguística. Os marcadores rítmicos *e daí* e *e aí*, bem como a melodia suprasegmental foram os aspectos que se tornaram salientes para a criança e marcaram a monologização inicial do seu discurso narrativo oral. As conclusões da autora indicam que o emprego desses recursos pelo outro, que atua como ponto de referência para o sujeito em processo de constituição da linguagem, exerce papel relevante para a inserção da criança nas práticas narrativas.

Essa autora, em outro artigo, destaca que a concepção de linguagem como atividade constitutiva¹⁹ permitiu que fosse possível um novo olhar a respeito das relações entre oral e escrito no processo de letramento, bem como do modo como este se constitui. Nas palavras de Rojo (2010, p. 57):

Nessa outra visão, a linguagem oral é, a um só tempo, o elemento determinante – no campo do outro – do desenvolvimento de linguagem da criança (em suas modalidades) e o modo primeiro de emergência na criança das construções de uso, discurso e significação próprias da escrita e viabilizadas na fala letrada.

Em Scarpa (1987), já havia a defesa de que entre as duas modalidades existe uma continuidade processual, porém não cumulativa, não linear, haja vista o percurso do aprendiz de escrita se caracterizar por idas e vindas, por reorganizações de construções não concomitantes de subsistemas, por articulação entre os sistemas. Quando a criança entra na escola apresenta proficiência na língua de sua comunidade, e o contato formal com a modalidade escrita vai acelerar a constituição da fala letrada, cuja marca principal é a emergência do discurso monológico, que, conforme Rojo (2010), procede da internalização de discursos.

A criança que ouve histórias lidas por adultos apreende padrões de fala letrada e de leitura em voz alta, condição que lhe permite, diante de um livro de história ilustrada, assumir o papel de narrador. Os elementos linguísticos da forma dialogal do jogo de contar ou do jogo de papéis²⁰ – como é o caso do enunciado *E (d) aí?* –, usados nessas situações pelo par mais desenvolvido linguisticamente, são recontextualizados pela criança e passam a funcionar como articuladores de narrativa. A partir do momento em que emerge a monologização, a sequência de ilustrações de um livro de histórias passa a funcionar como “uma espécie de ‘senha’ do discurso interior, que recontextualiza episódios interacionais de leitura propriamente dita e de narração monologizada de ilustrações” (ROJO, 2010, p. 58).

O fato de que a maior ou menor participação da criança em situações envolvendo escrita é condição determinante para ela construir uma relação com

¹⁹ Perspectiva segundo a qual os sujeitos se constituem pela linguagem, e esta, por sua vez, se constitui no sujeito, portanto ambos estão continuamente em movimento.

²⁰ Jogos de papéis ou dramáticos são as brincadeiras de faz de conta (brincar de ler, desenhar e escrever). Jogos de contar são atividades em que a criança ouve histórias lidas pelo adulto e reconta-as com ou sem apoio das ilustrações de livros infantis. Conforme De Lemos (1992), é por meio desses jogos, práticas interacionais orais, que a criança constrói (ou não) sentidos para o objeto e para as práticas escritas.

essa modalidade linguística enquanto prática discursiva e enquanto objeto já havia sido destacado, também, por De Lemos (1992). Na atualidade, Rojo (2010), a ratifica postulando que o processo de letramento de uma criança está vinculado à quantidade de práticas de leitura e escrita do seu cotidiano, portanto, trata-se de um percurso que envolve tanto a família quanto a instituição escolar onde a criança está inserida.

Nossa pesquisa também comprovou a existência desse vínculo. Quando definimos testar o conhecimento a respeito dos gêneros textuais em crianças de instituição pública de ensino, presumíamos encontrar, nesse grupo, sujeitos com um nível de conhecimento menor sobre função e caracterização dos textos em foco do que nos sujeitos matriculados em escolas privadas. Essa hipótese não estava assentada em uma suposta diferença na qualidade do tipo de ensino oferecido por elas, mas levando-se em conta um provável baixo grau de letramento²¹ das famílias das quais esse grupo de criança é oriundo, devido à distribuição desigual da cultura letrada em nossa sociedade.

Ocorreu, entretanto, uma situação não prevista, porém positiva: a instituição escolar pública – embora se trate de espaço para atendimento de crianças em fase anterior à Educação Básica – assumiu o compromisso de efetivar a inserção de sua clientela na cultura letrada. Para tanto, as educadoras realizam leituras para os alunos, as próprias crianças manuseiam livros infantis e contam histórias para os colegas, planejam e produzem textos coletivos²² que são registrados em papel bobina pela professora. Essa experiência vivida pelo grupo de sujeitos inseridos nessa instituição proporcionou-lhes condições para perceberem as funções sociais da escrita, bem como algumas especificidades dessa modalidade de linguagem, conforme revelam os dados do *corpus*, apresentados no Capítulo 4.

Nos papéis que a criança assume quando vivencia as experiências de ler para alguém ouvir – mesmo que apenas inventando leitura para um portador de

²¹ A expressão “grau de letramento” – usada aqui para fazer referências aos usos e práticas de escritas adotados nas famílias dos sujeitos da pesquisa – foi tomada conforme definição apresentada por Rojo (2010), com base em Ehlich (1983): (a) *baixo grau de letramento*: instituições onde a escrita varia de nenhum uso até usos dela para funções práticas e para a transmissão de conhecimento efêmero; (b) *médio grau de letramento*: incluem-se os usos de escrita com função homilica e institucional; (c) *alto grau de letramento*: situações frequentes de uso e produção da modalidade escrita, em todas as suas funções.

²² Ao longo do ano letivo, foram realizadas oito produções coletivas, de acordo com a pedagoga do CMEI onde foi realizada parte da coleta de dados deste estudo.

texto qualquer –, ela passa a “reconhecer o ato de ler como outro modo de falar e o objeto-portador de texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o Outro” (DE LEMOS, 1992, p. 11). Também têm papel relevante na socioconstrução da linguagem escrita e, por sua vez, repercutem no grau de letramento, as experiências de ouvir histórias lidas pelo outro e de contar histórias aos seus pares, pois ambos os exercícios contribuem para a constituição do distanciamento e extraposição, marcas próprias do discurso autônomo disjunto, uma das condições necessárias para alicerçar a capacidade de produzir narrativa escrita. Tanto as práticas escritas como o objeto escrita ganharam algum sentido para as crianças do CMEI, possivelmente, por terem sido oferecidas a elas oportunidades de ouvirem leituras, fazerem de conta que liam e participarem de escritas coletivas, ao longo do período letivo.

Analisando dados longitudinais de uma criança pertencente a uma família com alto grau de letramento, Rojo (2010[1990]) encontrou um dado indicando que esse sujeito, aos 02;05,8 de idade, “lia”, inclusive, fazendo entonação própria do narrar monologizado. Porém, aos 02;11,1, subitamente, declarou não saber ler quando lhe apresentaram um gibi e solicitaram-lhe que contasse/lesse o que estava escrito. Esse comportamento de recusa em fazer de conta estar lendo foi interpretado pela pesquisadora como tomada de consciência pela criança de que “não sabia ler”, ou seja, como descoberta da assimetria existente entre sua capacidade para leitura e a do adulto com o qual ela está interagindo, condição que acabaria por inibi-la a entrar no jogo de fazer de conta que lê.

Porém, em nossos dados, a reação diante do pedido de leitura dos textos apresentados não foi semelhante, os comportamentos diferenciaram-se. A consciência dessa assimetria, embora indiciada pela totalidade dos sujeitos da pesquisa, não inibiu a disposição de todos eles no momento em que lhes foram solicitadas as “leituras”. As crianças do CMEI, por estarem familiarizadas com as atividades de ouvir e “ler”, manifestaram entusiasmo em realizar essa prática no momento da coleta de dados, não titubearam em iniciar a “leitura” de história provavelmente conhecida (*Chapeuzinho Vermelho*), nem diante de outra(s) que desconheciam. Sua atitude foi semelhante em relação aos textos de instrução: após examinarem o suporte e inferirem o propósito do texto, também não hesitaram em arriscar levantar hipóteses sobre o conteúdo das instruções que acompanham as fotos demonstrativas dos passos para a confecção do objeto. Para exemplificar esse

comportamento, vejamos o diálogo entre a pesquisadora e duas das crianças entrevistadas no CMEI. Inicialmente, um fragmento de diálogo²³ entre a pesquisadora e N (5;10), a respeito de um uma receita para artesanato com argila.

P: N, então leia pra nós aqui para ver como se faz esse pote! onde é que a gente tem que ir lendo?
 N: começa aqui!
 P: e depois para onde vai?
 N: vai nesse, nesse, nesse... [*aponta os nove passos da receita*]
 P: como é que você sabe que faz esse caminho?
 N: o 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.
 P: então, leia o que está escrito aqui! (*indicando o passo 1*)
 N: primeiro você faz uma bo::la... de;pois a gente amassa, daí a gente pu::xa. (...)

Diálogo com K (5;11), sobre o mesmo texto:

P: você não sabe ler ainda, né? então você vai fingir que está lendo o que está escrito aqui!
 K: primeiro... faz uma bo::la, depois faz o cantinho da bacia e de::pois faz [*inaudível*]... de::pois você vai entortando, vai amassando com a mão... você fica de pé... pega a caneta e faz furinho... e pronto... tá feito o negócio.

Embora não sejam suficientes para generalizações, esses dados – pelo fato de os sujeitos terem antecipado conteúdos e levantado hipóteses sobre a estrutura textual do gênero – permitem-nos supor que, para essas crianças, a escrita tem valor funcional e o ato de ler constitui um meio para obter informações. Sobre as concepções socioconstruídas por esses sujeitos a respeito das funções e conteúdos da escrita, é plausível supor que as interações com portadores de textos proporcionadas pela professoras desempenharam papel relevante. Pode-se conjecturar que se a escola não houvesse oportunizado esse convívio com materiais escritos, em situações de uso significativo, o comportamento dos sujeitos diante dos textos, provavelmente, teria sido outro.

Foi o que aconteceu com o sujeito de nossa pesquisa, membro de uma família com alto grau de letramento, matriculado em uma instituição de ensino privada cujo ensino de língua escrita se limita à tecnologia da escrita. Sua preocupação primeira foi procurar deixar claro à pesquisadora que ele “não sabia ler porque só conhecia algumas letras”. Essa criança demonstrou um nervosismo maior que as demais e, no momento da “leitura”, inicialmente, não ousou levantar

²³ Os procedimentos usados para transcrição dos textos estão especificados na seção 3.2

hipóteses sobre o conteúdo ou estrutura do texto, restringindo-se a tentar decifrar palavras a partir dos grafemas que dominava. Apesar de o seu ambiente familiar ser altamente letrado, de ele próprio dispor de vários jogos, livros e revistas infantis, de ouvir histórias lidas pela mãe, nos momentos iniciais da entrevista, a consciência da assimetria entre ele e a pesquisadora em relação ao ato de ler, impedia-o de fazer de conta que lia, tal como procederam espontaneamente as crianças do CMEI.

Como se trata de uma criança inserida em ambiente familiar no qual a escrita é usada frequentemente em diferentes eventos de letramento, é bastante provável que ela já tivesse construído concepções sobre os usos funcionais desse objeto no ambiente familiar. Então, uma hipótese para justificar a diferença de comportamento desse sujeito em relação aos outros dois seria a dessemelhança entre as práticas escolares desenvolvidas pelas duas instituições: enquanto uma incorpora práticas de leitura de faz-de-conta, a outra só autoriza a criança realizar leitura de palavras que já foram alvo de trabalho sistemático em atividades tradicionais de alfabetização. A consciência da assimetria entre os interlocutores daquela enunciação teve um peso maior para essa criança do que para as outras duas, pois o modo como ela tem se relacionado com a escrita na escola está (des)orientando-a para passar a conceber o ato de ler como um fim em si mesmo.

Já as duas crianças que nunca haviam freqüentado escola tiveram como reação primeira contar/justificar-se perante a pesquisadora sobre sua condição de não-alfabetizados, porém, após ela analisar com esses dois sujeitos um exemplar, orientando-os no sentido de perceberem a existência de relação entre imagens e textos verbal, e assim deixá-los tranquilos por estarem dispensados da tarefa de decifração do texto verbal, ambos os sujeitos se encorajaram a realizar “leituras” das histórias. Em relação aos textos de instrução e publicitários, o desconforto dessas crianças foi maior, porém, com a mediação da pesquisadora, os dois sujeitos se aventuraram na prática de leitura dos exemplares desses gêneros.

Pensando ainda sobre os prováveis fatores intervenientes no modo como a criança se relaciona com a escrita, a nosso ver, o fato de, na maioria dos textos escritos, a situação do autor-agente não estar organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero também não estar organicamente ligado a um contexto preciso imediato implica uma grande diferença para aquele que vai produzir um texto nessa modalidade da língua. Um aspecto significativo para o iniciante no processo de apropriação da escrita é a ausência física do interlocutor, fator responsável por

determinar que a interação face a face dê lugar à distância espaço-temporal. Essa condição impõe ao locutor a tarefa de assumir sozinho a responsabilidade pela criação do texto, exigindo-lhe que preveja as reações do interlocutor no momento da leitura, uma operação bastante complexa pelo grau elevado de abstração que envolve. Na escrita, os procedimentos de planejamento, verbalização e revisão – também presentes no oral, porém de modo específico –, que não são lineares nem estanques, exigem por parte do autor um esforço de planejamento deliberado e focal.

Outra distinção entre os discursos produzidos nas duas modalidades que, sem dúvida, apresenta dificuldades para iniciantes no processo de aquisição refere-se à autonomia. Enquanto no oral predominam as situações de uso marcadas pela dependência do contexto imediato e a verbalização complementada por gestos, mímica, postura, expressão corporal, entonação, nos escritos a dependência do contexto imediato tende a ocorrer menos gerando uma arquitetura verbal mais autônoma, elaborada, refletida.

Costa Val (1996) destaca que também a diferença da natureza do suporte define formas distintas de o sujeito relacionar-se com o seu discurso. Enquanto na oralidade o suporte²⁴ é oral/auditivo, na escrita há, de fato, um suporte físico (papel ou similar) que permite produção gráfica e recepção visual. Assim, enquanto aquela se caracteriza pela linearidade e temporalidade, e pelo caráter evanescente das palavras, esta se configura como objeto físico de caráter permanente, marcado pela simultaneidade e espacialidade. Tais características contribuem para os modos de processamento específicos, e uma vez que os sujeitos desta pesquisa ainda não eram alfabetizados, certamente, sofreram consequências no modo de lidar com os textos escritos que lhes foram apresentados nas entrevistas.

Vale ainda considerar a contribuição da Sociolinguística ao apontar os fatores socioculturais (idade, sexo, *status* social, escolaridade) como responsáveis também por certas marcas na superfície textual. No caso das crianças sujeitos da pesquisa, pelo fato de pertencerem a grupos sociais de diferentes níveis socioeconômicos, certamente, essa variável exerceu influência na representação

²⁴ Em lugar desse termo seria mais apropriado utilizar a palavra *meio*, pois, conforme Marcuschi (2003, p. 7), “suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”.

que puderam construir sobre o discurso escrito e, portanto, na forma de lidar com eles no momento da coleta de dados.

Nos fragmentos a seguir, pode-se verificar que os aspectos mencionados se fazem notar:

- a) (...) daí **esse** era o lobo de daí ele **ponhô** uma florzinha pra ela... (...) daí ele amarrou a vovó com um coisa **aqui** [indicando os próprios braços]. (pseudoleitura de história)
- b) (...) daí faz uma bola e amassa e coloca **ali** na outra argila. (pseudoleitura de receita)
- c) Faz uma bola. E depois amassa e faz **assim**. E depois abre um pouquinho, E depois **faz assim** pra ficá certinho. (pseudoleitura de receita)
- d) Venha à loja **do** sapato... A loja de sapato fica perto das Casas Bahia. (pseudoleitura de um segmento de propaganda de sapatos infantis)

Uma vez que o processo de letramento da criança está vinculado à quantidade de práticas de leitura e escrita do seu cotidiano, parece razoável supor que algumas recorrências comuns nos gêneros textuais com os quais a criança interage, em alguma medida, se tornem salientes para elas e vão sendo internalizadas. São alguns indícios desse conhecimento que objetivamos identificar.

2.5 A LEITURA NOS DIFERENTES ENFOQUES

O uso da leitura e da escrita é variado entre os grupos sociais, pois as ações das diferentes esferas das atividades humanas são diversificadas, logo os gêneros textuais que nelas emergem também são diversos. Desse modo, como os eventos e práticas de letramento envolvem leitura e escrita de uma imensa gama de gêneros, é impossível dissociar o estudo dos letramentos da questão dos gêneros. Cada texto empírico, para atender seu propósito comunicativo, configura-se de modo particular e, no momento da leitura, o leitor deverá abordá-lo levando em consideração suas peculiaridades. Isso nos remete a tecer considerações sobre a leitura, mais especificamente relativos às diferentes abordagens teóricas e à complexidade do ato de aprender e de ensinar essa prática linguística.

Nos últimos cinquenta anos, o desenvolvimento de pesquisas no campo da leitura propiciou o surgimento de diversas teorias na área, com enfoques diferenciados trazendo informações sobre o conjunto de capacidades envolvidas nas

diversas práticas sociais em que ela se realiza. Por sua complexidade, a atividade de leitura, para ser explicada, exige análise de suas múltiplas facetas. Segundo Jouve (2002[1993]), o processo da leitura envolve cinco dimensões, resumidamente apresentadas a seguir:

a) um processo neurofisiológico: o ato de ler envolve a percepção, a identificação e a memorização dos signos. Estudos nessa área, mencionados por Jouve (2002), revelaram que a visão não apreende signo por signo, mas “pacotes”; que o movimento do olhar não é linear, mas realizado por saltos entremeados de pausas responsáveis pela apreensão de um conjunto aproximado de seis signos e pela antecipação da sequência, graças a uma visão periférica. Portanto, muito do que lemos é adivinhado ou inferido, e não captado pela visão.

Kleiman (1996) explica que a distância entre as fixações e os saltos (as sacadas) depende do grau de dificuldade do material para o leitor; materiais que ele considerar fáceis são lidos mais rapidamente do que os considerados difíceis por ele. Esse é um indício de que o processo é controlado pelo cérebro;

b) um processo cognitivo: após decifrar, o leitor busca compreender os signos, tarefa que exige grande abstração. A progressão da leitura, bem como a interpretação são variáveis da atividade cognitiva que se combinam em proporções diversas. Para poder compreender, o leitor vai estocando os dados que capta com a visão na sua memória de trabalho, a fim de agrupá-los em unidades significativas, com base em seu conhecimento linguístico. Esse processo de fatiamento (KLEIMAN, 1996, p. 34) de unidades sintáticas que representem estruturas significativas da língua permite que o texto vá sendo processado e o leitor chegue à sua compreensão global;

c) um processo afetivo: o emocional, tanto quanto as capacidades reflexivas, influi na recepção do texto. Freud²⁵ (1985, apud JOUVE, 2002) já dizia que o leitor é “dócil ao apelo do poeta”, portanto na leitura em

²⁵ FREUD, S. L'inquiétante étrangeté. In: **L'inquiétante étrangeté et autres essais**. Paris: Gallimard, 1985.

geral e, particularmente, na experiência estética é inegável o papel das emoções;

- d) um processo argumentativo: a intenção ilocutória está presente em todos os tipos de textos, uma vez que a linguagem seja concebida como forma de ação social. O leitor é sempre interpelado e diante do texto assume, no dizer de Bakhtin (1997), uma atitude responsiva, concordando ou discordando dele. É pela interpretação de pistas textuais e contextuais apresentadas no texto, que o leitor atribui ao dizer do autor uma intencionalidade sempre subjacente;
- e) um processo simbólico: toda leitura interage com a cultura e com esquemas dominantes em um meio social, em determinada época. O simbólico age sobre as estruturas mentais e, através delas, age também sobre as estruturas sociais. Segundo Bourdieu (2001, p. 243), “um livro pode ter o poder de transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social”.

A leitura será tomada aqui como uma atividade interativa de produção de sentidos em um contexto específico. Nessa perspectiva, o(s) sentido(s) do texto é construído pela interação sujeitos-texto, ou seja, o leitor, valendo-se das pistas linguísticas empregadas pelo autor, mobiliza sua bagagem de conhecimentos prévios e os reconstrói no interior de cada evento enunciativo. Conforme Bakhtin/Volochinov (1988), no ato de compreender, a enunciação é transferida para a mente do interlocutor e este, diante do texto, assume uma postura ativa opondo à palavra do locutor uma contrapalavra, dialogando com ela.

Essa concepção de leitura é uma implicação da visão sociointeracionista que orienta este trabalho. Se assumimos uma concepção de linguagem como prática social que se (re)constrói e, dialogicamente, os sujeitos, por meio dela, se constroem e são construídos, então, o texto é “lugar” de interação (cf. KOCH, 2003) e seus sentidos são construídos por meio de uma atividade interativa entre texto e seus coenunciadores.

Nessa abordagem, de modo oposto ao das perspectivas estruturalistas, o contexto sociocognitivo dos participantes de uma situação sociointerativa passa a ter papel fundamental, haja vista ser considerado constitutivo da ocorrência linguística. Levar em conta o contexto sociocognitivo é considerar que a compreensão envolve processos cognitivos, ou seja, que as faculdades mentais humanas são ativadas no

processo de leitura; mas é, também, considerar o sujeito social, pois toda manifestação de linguagem ocorre em um contexto histórico e cultural, portanto, em cada situação interativa o contexto se altera, se singulariza.

Assumimos, neste trabalho, que a compreensão do leitor está associada a esquemas cognitivos internalizados, mas na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo que, por sua vez, se respalda na proposição vygotskyana. Ou seja, as elaborações individuais têm sua origem nos processos sociais, mas passam pelo processo de internalização, isto é, as capacidades não são meras cópias do externo por se transformarem na medida em que o sujeito se apropria delas. Desse modo, não se considera a produção de sentido dos textos como resultante da atividade individual, mas como produto dependente de atividade interativa, caracterizada por sua singularidade em cada contexto.

A noção de contexto está sendo tomada aqui como um conjunto de fatores variáveis em cada enunciação, que exercem influência sobre as unidades linguísticas. De acordo com Koch e Elias (2006, p. 63-64), essa noção se refere a um conjunto de suposições que o leitor mobiliza no ato processamento textual, com base em seus saberes de diversas ordens; ele engloba o cotexto, a situação de interação imediata (entorno sociopolítico-cultural) e ainda o contexto cognitivo dos interlocutores. Este último, segundo as pesquisadoras, subsume os demais.

As orientações teóricas que fundamentam a posição assumida por nós neste trabalho são frutos de inúmeros estudos contemplando as várias facetas da leitura, sobre os quais, na sequência, apresentaremos um panorama.

2.5.1 O percurso dos estudos sobre leitura

A partir da década de 1970, mais especificamente, a concepção sobre o ato de ler passou por uma reorganização complexa, implicando nova visão quer seja sobre a relação entre ler e escrever ou sobre leitura e sua aprendizagem. Essa transformação foi gerada em consequência de novas correntes literárias, em especial das teorias da recepção, que destacaram o trabalho do leitor no ato de ler. Também, contribuíram para isso os estudos linguísticos, de modo particular as pesquisas nos

domínios da Sociolinguística e da Psicolinguística, que na década de 1980 lograram franco desenvolvimento.

Sem dúvida, a ideia de polissemia dos textos é tão antiga quanto a própria leitura, pois na tradição aristotélica a manifestação dessa preocupação já estava presente. Em épocas mais recentes, desde que Jakobson (1969) esclareceu que o discurso literário privilegia o trabalho com o significante, razão que explica sua natureza ambígua, as pesquisas no campo das teorias da recepção têm sido unânimes em admitir a possibilidade de a obra literária apresentar vários níveis de leitura. No discurso estético “as palavras cessam de ater-se aos seus conteúdos e liberam um espaço lúdico no qual se tornam possíveis jogos de signos e leituras plurais” – explica Jouve (2002, pp. 90-91).

Também Derrida²⁶ (1967), em *A escritura e a diferença*, postulou que os sentidos de um texto se fazem e desfazem indefinidamente, pois, de acordo com esse autor, o texto é um feixe de sentidos, portanto permite leitura plural. Sua proposição decorre da ideia subjacente ao estruturalismo saussuriano de que todo signo se constitui a partir das diferenças que o opõem aos outros signos, assim cada elemento só existe na sua relação com os demais.

Já no que concerne aos textos não literários, a discussão sobre o ato de ler é emerge bem mais recentemente. Até meados do século XX, a visão de leitura estava associada à capacidade de decodificar, uma vez que no mundo ocidental, a linguagem era concebida como instrumento de comunicação e, em consequência, o texto, visto como mensagem codificada por um emissor a ser transmitida para um receptor cujo papel restringia-se apenas a decodificar, ou seja, transformar em informação os sinais do código disponíveis no texto.

Portanto, nessa abordagem, o leitor exerce papel passivo e o sentido preexiste no texto, só precisa ser apreendido. Apesar do vigor desse aporte, não faltaram idealizadores cujas formulações resultaram em outras explicações para o fenômeno, trazendo o esclarecimento de que leitura supõe compreensão e como tal envolve um conjunto de capacidades, portanto o leitor tem sua contraparte nesse processo.

²⁶ DERRIDA, J. *L'écriture et La différence*. Paris: Seuil, 1967.

2.5.2 O papel do leitor

Desde que a atuação do leitor na recepção do texto passou a ser alvo de estudos, muitos autores têm enfatizado seu papel ativo no ato da leitura. De acordo com Grice (1975), para o destinatário entender um enunciado, necessita reconhecer nele uma intenção; sendo assim, cumpre ao leitor antecipar, ou seja, levantar hipóteses acerca do texto. No campo da literatura, Jouve (2002) coloca como fator essencial o papel ativo do leitor, pois, conforme esse estudioso, o texto arte depende da capacidade de antecipação do leitor para cumprir seu papel; essa é a condição para que uma obra literária conforte, surpreenda ou, simplesmente, interesse a um leitor.

No âmbito dos estudos linguísticos, Adam (1985, p. 29) destaca que na leitura “o processo cognitivo é um vaivém do antecedente para o consequente previsto e do consequente para o antecedente reconstruído”. Os diversos estudos da contemporaneidade sobre gêneros não literários têm demonstrado que esse procedimento caracteriza o ato de ler, independentemente de se tratar de obra literária ou não, dado que ratifica o papel ativo do leitor, evidenciado pelos estudos literários.

O autor de um texto empírico de qualquer natureza, por ter um projeto de dizer, realiza escolhas sobre informações que vai ou não explicitar, bem como recorre a estratégias de organização textual considerados por ele como recursos eficazes para orientar o leitor na busca do sentido pretendido. O leitor, por sua vez, pressupondo o enunciado ser dotado de sentido, lança mão de conhecimentos prévios múltiplos e estratégias cognitivas relevantes para associá-las às pistas e sinalizações contidas no texto. Entre as estratégias de que se vale um leitor para o processamento do texto, destacam-se a antecipação e a inferência. Koch (2003) e Koch e Elias (2006) destacam três grandes sistemas de conhecimento aos quais os leitores recorrem no processamento textual: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

O conhecimento linguístico diz respeito aos saberes dos campos gramatical e lexical. O conhecimento enciclopédico refere-se aos saberes sobre as coisas do mundo, adquiridos formal ou informalmente, armazenados na memória de longo prazo dos sujeitos; também engloba as experiências da vida social das quais provêm

conhecimentos sobre assuntos, eventos, situações típicas da cultura responsáveis pela formação de *esquemas*. A ativação de tais esquemas constitui recurso de grande valia no processo sociocomunicativo, na medida em que possibilita a economia e a seletividade de informações.

Já o conhecimento interacional envolve os saberes sobre as formas de interação por meio da linguagem, conglomerando quatro tipos de conhecimento: o ilocucional, o comunicacional, o metacomunicativo e o superestrutural. O ilocucional permite o reconhecimento dos objetivos pretendidos pelo autor em uma dada situação sociodiscursiva; o comunicacional diz respeito à capacidade de avaliar se a quantidade de informações é adequada para a reconstrução dos objetivos pretendidos pelo produtor de texto, bem como se a variante linguística e o gênero escolhido correspondem à situação comunicativa. O conhecimento metacognitivo, por sua vez, está relacionado aos vários tipos de ações linguísticas de que o locutor se vale para facultar a compreensão do texto e obter a adesão do leitor aos objetivos pretendidos. Koch e Elias (2006) exemplificam tal tipo de conhecimento com situações nas quais o autor comenta o próprio texto ou destaca graficamente uma palavra ou expressão que serve de apoio textual.

E, finalmente, o conhecimento superestrutural ou sobre gêneros textuais, aquele que permite ao leitor reconhecer ou não o texto como um exemplar adequado a determinado evento da vida em sociedade, possibilita-lhe avaliar se a estrutura global está ordenada coerentemente e apropriada para os objetivos do texto. Nos termos do ISD, se o modelo do gênero textual emprestado permite alcançar os objetivos da ação de linguagem pretendida pelo agente na situação socioverbal particular em que se encontra.

O primeiro, este último tipo de conhecimento e, até certo ponto, o interacional foram tomados como objetos de análise entre os dados dos sujeitos da pesquisa, uma vez que investigamos se eles percebiam a relação entre o texto “lido” e seu propósito, bem como o modo de estruturação do todo discursivo e as unidades linguísticas caracterizadoras dos exemplares pertencentes aos três gêneros apresentados.

2.5.3 A leitura para o interacionismo sociodiscursivo

Os aportes teóricos do ISD constituem um quadro referencial para analisar o fenômeno da compreensão levando-se em conta a perspectiva histórica da língua, isto é, admitindo os significados da palavra estarem vinculados ao contexto socioverbal em que ela foi empregada, portanto considerando-se sua polissemia. Conforme essa abordagem, a compreensão resulta de um processo de interação entre um leitor ativo e um texto empírico produzido por um agente-produtor do qual resulta a produção de sentidos, portanto eles são específicos para cada contexto particular em que a leitura, inclusive de um mesmo texto, se realiza.

A busca de significação do discurso materializado graficamente está associada tanto à recuperação do contexto sócio-histórico em que foi produzido, como àquele do próprio leitor. Essa combinação de fatores extraverbais e de uso com fatores estruturais e linguísticos exige do leitor a ativação de conhecimentos prévios de várias naturezas:

- a) das características do gênero, envolvendo aspectos de sua infraestrutura textual e das estruturas linguísticas;
- b) de suas capacidades de linguagem para ler o texto, o que envolve conhecimentos enciclopédicos e relativos ao funcionamento da linguagem;
- c) sobre os parâmetros da situação sociointerativa que orientaram tanto a produção quanto a leitura mesma do texto.

Trata-se, portanto, do mesmo processo que envolve a produção textual, porém, enquanto leitor, o agente de linguagem mobiliza representações em sentido inverso às do agente autor.

Cristóvão (2002), fundamentada nos pressupostos do ISD, realizou um estudo sobre ensino de leitura em língua estrangeira, e nesse trabalho a autora apontou um conjunto de princípios que, ao mesmo tempo, servem para orientar o referido ensino e como critérios para avaliação de materiais didáticos. Consideramos que tais preceitos podem ser levados em consideração também quando se trata de pensar o processo de constituição do leitor de textos em língua materna.

O primeiro princípio norteador sobre o ato de ler é pensá-lo como ação de linguagem, e não como mera habilidade, haja vista a necessidade de os aspectos sociais serem levados em conta na constituição do texto. No momento da realização de uma ação de linguagem escrita (o mesmo ocorre com a oral), o agente – nesse caso, o autor do texto escrito – constrói uma representação sobre os parâmetros do

contexto de produção e os integra com o conteúdo temático para, a partir de tais referências, tomar um conjunto de decisões sobre como verbalizar seu dizer. O leitor, por sua vez, para produzir sentido, precisa mobilizar representações do mundo físico e sociossubjetivo a respeito do autor e do seu papel social, da instituição de onde se origina o texto, além de representações sobre si mesmo e seu papel social, sobre seus objetivos e finalidades em cada empreendimento de leitura. Essas considerações evidenciam que para auxílio à compreensão, tanto a contextualização da produção do objeto de leitura como a da realização mesma da leitura são fatores relevantes.

A autora também destaca que, para a formação do leitor crítico, a seleção dos textos tem importância capital; textos didatizados para simplificar gêneros em circulação ou textos fabricados com função didática não desenvolvem capacidades essenciais para o leitor agir com a linguagem em diferentes contextos. Essa condição só pode ser alcançada pela aproximação com materiais escritos que circulem nas esferas de atividades humanas, nos diversos suportes e mídias. Acreditamos que, também, no caso da língua materna, a formação do leitor desejável está estreitamente vinculada ao acesso a textos produzidos pelas diferentes esferas sociais, pois é o diálogo, em sentido bakhtiniano, com esses materiais a condição necessária para se alcançar o nível da leitura crítica, do leitor que percebe os valores, estratégias, intenções e efeitos de sentido dos diferentes discursos materializados nos textos.

Vale destacar que na maioria das sociedades contemporâneas coexiste com a diversidade de gêneros textuais produzidos em linguagem verbal uma gama de textos multissemióticos inscritos em diversas mídias e suportes, cada um com organização própria, capaz de lhes conferir eficácia para a situação sócio-histórica específica que o originou. Assim, para constituir-se como sujeito letrado há necessidade de interação com as diferentes linguagens e semioses, com a variedade de gêneros textuais, tanto da cultura dominante, como os produtos da cultura de massa, de modo a ir desenvolvendo capacidades de linguagem específicas para cada situação socioverbal que emerge nas diferentes esferas de atividades humanas. De acordo com os atuais estudos do letramento, pode-se dizer que no mundo contemporâneo a capacidade de leitura envolve letramentos multiculturais e multissemióticos (cf. ROJO, 2009).

Para a abordagem do ISD, “capacidades de linguagem” são definidas como um conjunto de operações responsáveis por permitirem a realização de determinada ação de linguagem. Conforme exposto (seção 2.4), classificam-se em três tipos: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. São as capacidades de ação que permitem ao agente-produtor adaptar sua unidade comunicativa ao contexto de produção; ao leitor cabe perceber que o gênero com o qual está interagindo traz inscritas as representações do autor sobre a situação socioverbal. As capacidades discursivas, por sua vez, conferem ao agente a condição de realizar a escolha dos tipos de discurso e de sequências textuais, além da seleção e elaboração de conteúdos, isto é, a organização do nível mais profundo do texto, sua infraestrutura; em relação a isso, o sujeito leitor, em sua contraparte para a produção de sentidos, precisa, inicialmente, perceber o plano geral do texto e apreender globalmente seu conteúdo temático para, na sequência, investir na apreensão dos aspectos mais específicos.

Já as capacidades linguístico-discursivas possibilitam ao agente-autor realizar o conjunto de operações implicadas na produção textual: a textualização; o gerenciamento dos mecanismos enunciativos; a construção de enunciados, orações e períodos; e, finalmente, a escolha de itens lexicais. No ato de leitura, esses elementos se transformam em pistas das quais o leitor precisa se valer para estabelecer a coerência temática, identificar as articulações hierárquicas do texto e, ainda, para desvelar a orientação argumentativa que o autor pretende emprestar ao seu dito.

Neste trabalho, propomo-nos a encontrar indícios de tais capacidades; nos termos de Koch e Elias (2006) seria investigar a competência metagenérica que as crianças vão desenvolvendo informalmente, à medida que vivenciam práticas sociais envolvendo linguagem escrita. A forma padrão relativamente estável dos diferentes gêneros textuais – seu conteúdo temático, modo de composição, mecanismos de textualização e enunciativos, propósito e suporte onde está fixado – vai, gradativamente, sendo incorporada pelas crianças, na proporção em que elas passam a interagir com textos escritos cuja temática esteja voltada para seu universo de interesses e sua estrutura linguística lhes seja acessível – portanto, convivendo com exemplares produzidos para atender às características específicas do público infantil.

As capacidades de linguagem se constroem nas relações sociais, no interior das comunidades que fazem uso de determinado gênero; dialeticamente, o sucesso das interações socioverbais dentro de uma esfera está vinculado ao domínio dos gêneros que nela emergem e circulam. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 304), o fenômeno encontra a seguinte explicação:

(...) o locutor recebe, além das formas prescritivas da língua (os componentes e as estruturas gramaticais) as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são tão indispensáveis quanto as formas da língua para um entendimento recíproco entre locutores. Os gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar, mais ágeis, porém, para o indivíduo falante, não deixam de ter um valor normativo: eles lhe são dados, não é ele que os cria.

De acordo com essa postulação, falante e ouvinte, escritor e leitor são coconstrutores do discurso e ambos tomam o gênero como baliza na constituição de sentidos do enunciado. Se o gênero é modelo de referência, muito provavelmente, o leitor se orienta pelos elementos que o caracterizam para alcançar a compreensão dos textos empíricos; no caso de não ter familiaridade com determinado gênero, desconhecer seu propósito, seu público alvo e suporte, esse intérprete estará privado de referências essenciais para a busca dos sentidos pretendidos pelo autor.

Para ilustrar essa situação, apresentaremos, a seguir, um exemplo retirado de uma gravação de atividades realizadas com um dos sujeitos participantes desta pesquisa. Com o propósito de sondar se a criança associava gêneros textuais a seus suportes, a pesquisadora apresentou a PH – um sujeito não alfabetizado, mas que interage com livros e revistas no ambiente familiar – um conjunto de livros de histórias, livros técnicos, revistas para os públicos infantil e adulto. Pediu-lhe, então, para identificar os materiais destinados a crianças, tarefa que ele realizou com sucesso, orientando-se pela presença/ausência e natureza das ilustrações, bem como pela quantidade de texto verbal dos materiais. Após separar os livros infantis dos outros portadores de texto, a pesquisadora procurou sondar se PH estabelecia relação entre as capas do livro e o conteúdo temático de suas respectivas histórias, travando o seguinte diálogo:

P: Olhando nas capas destes livros, que histórias você imagina que podem estar neles...? Pela capa, é possível saber qual história tem dentro?
PH: [silêncio]

P: Vamos ver este aqui [*Festa no céu*]... neste aqui, o que você imagina que pode ser a história?
 PH: Humm... de corrida?!
 P: De corrida? Por que você achou que é de corrida?
 PH: Porque aqui tem uma tartaruga e um pássaro.
 P: E você já conhece a história da tartaruga que apostou uma corrida?
 PH: Ãhã, ãhã... vou pegar lá que eu tenho um livro...

Trouxe, então, o livro *A corrida dos bichos*, cujas ilustrações são algumas aves, uma tartaruga e outros animais. Na sequência da entrevista, comentou já conhecer a história *Festa no céu*, porém ao visualizar a capa dessa obra, associou-a à história do livro que possuía, e não àquela. Note-se que ao ser indagado sobre a relação entre capa e conteúdo do livro, no primeiro momento, PH ficou sem resposta, comportamento que poderia ser interpretado como indício de ele, provavelmente, ainda não haver estabelecido essa relação. Porém, com a pergunta seguinte da pesquisadora, PH inferiu (ou confirmou uma hipótese fraca) a existência dessa relação e buscou na sua memória de longo prazo o conhecimento armazenado sobre uma narrativa a respeito de uma corrida realizada por bichos, dentre os quais havia aves e uma tartaruga, personagens coincidentes com a ilustração da capa em questão no diálogo entre ele e a pesquisadora.

Esse episódio sugere que PH, por sua história particular de interação com livros de literatura infantil, ao levantar hipóteses sobre o conteúdo temático de livros de histórias desconhecidas por ele, se vale de suas experiências como ouvinte e/ou “leitor” de textos pertencentes ao mesmo gênero e tipo de suporte.

Esse mesmo sujeito, quando lhe foram apresentados anúncios publicitários veiculados na contracapa de revistas infantis, associou as personagens infantis neles presentes com os desenhos animados nos quais tais personagens são protagonistas:

P: o que você acha que tem nessas capas de revista? [*Em cada contracapa havia o anúncio de produtos destinados ao público infantil: gelatina, biscoito, iogurte*]
 PH: é tudo historinha!
 P: escolha uma das revistas e diga o que você acha que está escrito na capa dela! [*pegou a revista com o anúncio do biscoito Passatempo, com carinhas dos personagens Disney*]...você acha que é uma história?
 PH: acho.
 P: que história você acha que tem aí?
 PH: do Mickey.
 P: e nas outras?
 PH: do Bob Esponja, Garfield
 P: você conhece esse produto que está aqui? [*mostrando um anúncio de iogurte onde o alimento está em evidência e os personagens infantis –*

inclusive o Bob Sponja – aparecem em segundo plano no canto inferior da página]

PH: Danoninho.

P: você acha que aqui conta uma história do Danoninho?

PH: do Danoninho não é história.

P: então, por que o danoninho está aqui na capa?

PH: pra ficar legal, porque daí vai saber que é pra criança.

Essa passagem do diálogo permite entrever que PH tem noção sobre os tipos de personagens presentes em histórias infantis e, ao mesmo tempo, sugere ele não ter se dado conta ainda da existência de textos publicitários escritos, pois a princípio considera-os como histórias, mas depois de ser conduzido a olhar para o produto anunciado, embora reformule sua hipótese inicial, não chega, na oportunidade, a inferir o propósito comunicativo do texto em questão.

Nesta pesquisa, apesar de nenhum dos sujeitos estar alfabetizado, consideramos que alguns sabem ler melhor que outros, isso porque nossa visão sobre a competência leitora supõe o envolvimento de capacidades de linguagem, desenvolvidas por meio de práticas sociais de uso da modalidade escrita. Consideramos bastante provável que as crianças que, anteriormente, interagiram com os gêneros textuais selecionados para a coleta dos dados deste estudo já tinham internalizadas algumas marcas caracterizadoras de tais gêneros. Por outro lado, o momento mesmo da coleta de dados constituiu-se como oportunidade para cada sujeito interagir com os gêneros textuais que lhes foram apresentados e, mediados pela entrevistadora, formular e reformular hipóteses sobre suas respectivas funções, bem como sobre algumas de suas características básicas.

No capítulo 4, no qual apresentamos os dados de cinco sujeitos acompanhados de suas respectivas análises, essa questão será aprofundada. Antes, apresentamos a descrição da metodologia adotada para a efetivação desta pesquisa.

com base no folhado textual proposto por Bronckart (2007) como modelo de organização dos textos empíricos, apresentaremos a caracterização dos gêneros textuais utilizados na coleta de dados– para, na sequência, passar à análise dos dados obtidos nas entrevistas.

CAPÍTULO 3

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo contempla o modo como foi desenvolvida a pesquisa. Nele explicitam-se quem são os sujeitos, bem como as instituições de ensino onde eles estavam matriculados e os instrumentos utilizados; apresentam-se considerações sobre os procedimentos de coleta de dados e sobre sua forma de tratamento, considerando-se o problema definido, os objetivos da investigação, além da perspectiva teórica que orienta o trabalho.

3.1 SOBRE A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E A PESQUISA

A língua, por ser um fenômeno social, impõe normas para cada membro da coletividade, porém, a partir de uma perspectiva enunciativa, a estabilidade do sistema linguístico passou a ser vista como algo relativo. De acordo com a concepção sociointeracionista de linguagem, postura epistemológica que orienta este trabalho,

a língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica (...). A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal dos interlocutores. (...) A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p. 127)

Essa abordagem histórica da linguagem faz uma apropriação dialética dos polos do sistema e da atividade, ou seja, considera que a estabilidade do sistema é relativa e, dialeticamente, que a face da atividade não é totalmente desestruturada, pois esse dinamismo também se submete a um planejamento e ao uso de estratégias pré-estabelecidas, para que a língua cumpra sua finalidade.

A realização de um estudo ancorado nessa concepção impõe que a unidade de análise do pesquisador seja o discurso, isto é, o texto tomado na sua relação com o contexto, considerando a hipótese da existência de um sistema estruturado norteador da produção linguística, em todos os seus níveis. Porém, partimos do

princípio de que tais parâmetros não cerceiam a possibilidade de o falante, no discurso/ evento discursivo, variar sua produção linguística em função do contexto sociocomunicativo e da plasticidade da linguagem. Nesse sentido, Costa Val (1996, p. 90) pondera que:

(...) se é verdade que o sujeito não cria estruturas sintáticas, nem fonológicas, nem papéis semânticos, se não inventa classes de palavras nem categorias morfológicas (como as desinências de gênero e número ou as modo-temporais), é verdade também que, no discurso, pode promover deslocamentos na ordem sintática canônica, pode realizar apenas parcialmente estruturas frasais e sintagmáticas, pode alterar as relações mais previsíveis entre classes de palavras, funções sintáticas e papéis semânticos, sem, com isso, produzir um texto inaceitável ou incompreensível.

Nessa mesma linha, Bronckart (2007), bem como os demais pesquisadores filiados ao ISD, ao assumirem que o contexto sócio-histórico deve ser levado em conta quando se analisa a linguagem humana, não descartam a perspectiva estrutural das línguas naturais. Sua proposta é tomar o texto como uma unidade de produção de linguagem caracterizada por uma “sistematização dinâmica”, haja vista as esferas de atividades humanas formularem *modelos sociais* de gêneros e de tipos textuais. Segundo o autor, as comunidades verbais, inevitavelmente constituídas de múltiplas formações sociais, caracterizadas por interesses diferenciados, para atender suas necessidades particulares, elaboram formações particulares de organização dos signos (denominadas *formações sociodiscursivas*) gerando a imensa gama de gêneros de textos.

Apesar de os modelos sociais de textos estarem disponíveis nas comunidades verbais, no momento de uso, um texto concreto, pertencente a um determinado gênero, por se constituir como objeto único, apresentará características singulares, ou seja, apresentará um estilo próprio para adaptar-se à representação da situação sociodiscursiva construída, particularmente, pelo agente-produtor. De acordo com Bronckart (op cit), nas interações socioverbais, o agente lança mão de um modelo de referência, porém, adapta-o para adequá-lo aos parâmetros do contexto de produção e, dialeticamente, contribui para a contínua renovação dos gêneros.

Assim, uma vez que a linguagem aqui é tomada como atividade que se (re)constrói, e que os modelos sociais de gêneros textuais e tipos de discursos são *relativamente* estáveis, na definição da metodologia a natureza do objeto de estudo ocupou lugar central. A assunção desse pressuposto determinou a necessidade de

observarmos a relação constitutiva entre linguagem e sujeito, bem como os papéis do sujeito e do outro nas modificações que ocorrem continuamente no contexto, na linguagem e nos próprios sujeitos.

Em Abaurre (1996), fica claro que a situação de aquisição de linguagem, tanto oral como escrita, é um momento privilegiado para analisar a relação interativa do sujeito com essa faculdade, devido à maior incidência de dados singulares, por meio dos quais transparece essa relação. A autora evidencia que as primeiras manifestações linguísticas são extremamente heterogêneas, assim muitos dos dados encontrados são ocorrências únicas, pois as crianças formulam hipóteses, generalizam e tiram conclusões em caráter provisório. Portanto, se trata de dados cambiantes, o que impõe ao pesquisador a necessidade de extrema atenção para não cair numa cilada gerada pela própria situação, pois conforme adverte Abaurre (1996, p. 120), “acreditando estar explicando um processo, podemos estar, muitas vezes, fazendo uma mera descrição de produtos circunstanciais”.

Considerando que a relação do sujeito com a linguagem é mediada por sua relação com um outro que atua como ponto de referência para o sujeito em constituição, faz-se relevante, do ponto de vista teórico, avaliar como esse outro afeta e também é afetado no processo.

Para encontrar indícios desse tipo de relação (sujeito/linguagem e criança/linguagem/adulto), em meados da década de 1990, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, envolvidas no projeto de pesquisa *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*, catalogaram dados coletados de forma naturalística, os quais lhes permitiram observar/concluir que manifestações episódicas e singulares – antes vistas como erros – são indícios reveladores da manipulação de linguagem que a criança faz quando inicia seu processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua, e, portanto, evidenciam sua história singular da relação que (re)constrói com o objeto escrito. Apesar de o foco serem as singularidades, as pesquisadoras, analisando o fenômeno a partir de um modelo teórico dialético, buscaram desvelar regularidades subjacentes à relação entre sujeito e linguagem, ambos em modificação contínua gerada pela própria relação.

As ocorrências episódicas, conforme Abaurre (2006), sinalizam a singularidade do próprio sujeito, porém, por meio de uma caracterização rigorosa, permitem definir tendências mais gerais sobre a variação do comportamento linguístico dos sujeitos.

Nosso interesse nesta pesquisa é encontrar, em crianças que convivem com a escrita em medidas diferentes, indícios reveladores das representações que elas têm da “arquitetura textual” de gêneros com os quais ela interage, bem como das relações de pertinência entre esses gêneros e a situação de ação. A hipótese de que mesmo crianças que ainda não dominam a escrita enquanto sistema gráfico possuem representações sobre textos escritos encontra respaldo, quando se considera, com base em Bronckart (2007), que a organização interna dos textos efetivamente produzidos nas situações sociodiscursivas é balizada por *modelos* de gêneros textuais disponíveis no arquiteyto.

Partimos da hipótese de que a criança que vivencia experiências de contato com gêneros textuais escritos já começa a perceber e se conscientizar da isomorfia parcial entre as duas modalidades de língua, das características recorrentes dos diferentes gêneros, bem como associá-los às suas respectivas finalidades sociodiscursivas. Por seu modo particular de se relacionar com os textos escritos e com seus interlocutores, provavelmente, determinados aspectos formais ou de contexto, se tornam salientes e se constituem objeto de conclusão, hipótese e/ou sistematização, mesmo que de forma provisória, portanto cambiante. O desenvolvimento dessa capacidade linguística está associado tanto às condições sociais que a criança tem de interagir com textos escritos, mediada pelo adulto, como ao modo particular de cada uma se relacionar com a escrita (cf. ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997).

Supomos que à medida que participa de jogos de contar e de brincadeiras de faz de conta (cf. LEMOS, 1992; ROJO, 2010), toda criança vai construindo uma representação simbólica dos gêneros textuais a que tem acesso, por isso nosso interesse em investigar **se, em que aspectos e em que medida** os sujeitos desta pesquisa percebem os usos e as especificidades dos gêneros selecionados como objetos da investigação: histórias infantis, textos de instrução para jogos ou outra finalidade, anúncios publicitários.

A escolha desses gêneros textuais deveu-se ao fato de estarem relacionados a ações de linguagem que permeiam o cotidiano de sujeitos inseridos em uma sociedade letrada, então, supostamente, trata-se de gêneros com os quais os participantes da pesquisa, possivelmente, já tiveram algum tipo de contato.

3.2 SOBRE OS PROCEDIMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Uma vez que nosso intuito era encontrar indícios sobre a relação do sujeito não-alfabetizado com a linguagem escrita em textos empíricos com os quais convive informalmente, realizamos duas variantes de procedimentos para obter dados que revelassem o que pode ser chamado de pré-história dos sujeitos na sua relação com os gêneros textuais da língua escrita. Um deles foi solicitar “leitura” de exemplares dos gêneros selecionados, outro foi solicitar a produção de textos, tendo a pesquisadora como escriba.

Para o estudo do percurso desenvolvido pelos sujeitos, no que se refere às capacidades de compreensão e produção escrita, foi constituído um *corpus* com dados coletados com crianças que, na época, não tinham o domínio da escrita enquanto sistema gráfico. O processo de apreensão desses dados foi realizado pela própria pesquisadora com sujeitos de três instituições escolares: um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) e duas instituições da rede privada, uma de Educação Básica e uma de Educação Infantil. A primeira instituição atende a crianças de famílias de baixa renda de bairro periférico de Curitiba, a instituição particular de EB tem uma clientela pertencente à classe média, já a de Educação Infantil atende famílias de alto poder aquisitivo, na mesma cidade. Com cada criança foram utilizadas duas sessões de, aproximadamente, trinta minutos, com intervalo médio entre elas de uma semana, nas dependências das próprias instituições. A exceção foi o aluno de Educação Infantil de escola privada, cujos dados foram obtidos em seu ambiente familiar, em três sessões.

Como se tratavam de principiantes de escrita, foram criadas situações funcionais para ditarem textos a serem registrados pela pesquisadora, bem como para fazerem de conta que estavam lendo os textos multimodais apresentados em seus próprios suportes, de acordo com o que supunham estar neles escrito. Dentre os materiais usados estão livros de histórias curtas, revistas destinadas ao público mirim e textos de instrução para crianças confeccionarem objetos artesanais. As práticas de “leitura e escrita” envolveram a produção oral de história infantil, anúncio comercial e texto de instrução²⁷, pensados como escritos (por estarem publicados

²⁷ Vide os exemplares na seção de caracterização dos gêneros, do Capítulo 4.

em livros ou revistas, ou por terem sido registrados graficamente pela pesquisadora). Para a seleção dos textos, houve um teste-piloto, quando diversos exemplares de cada gênero foram apresentados, ao longo de algumas sessões, a um sujeito (5;1) ainda não matriculado no sistema escolar, a fim de se fazer uma triagem e definir os exemplares mais apropriados aos objetivos deste estudo.

Depois de a testagem dos sujeitos ter sido finalizada, realizaram-se entrevistas com as professoras e pedagogas, para sondagem do grau de letramento das respectivas famílias das crianças selecionadas, bem como para a obtenção de informações sobre como a escrita era trabalhada nas turmas de onde procederam os sujeitos da pesquisa. Em relação ao sujeito entrevistado em ambiente familiar, essas informações foram obtidas junto à própria família e pela análise dos materiais didáticos adotados pela escola para o ensino de língua materna.

As entrevistas com as crianças foram gravados em áudio, e as atividades envolvidas no processo constaram do seguinte:

- a) conversa informal para sondar se a criança estabelecia distinção entre escrita e desenho, entre algarismo e letra, identificava letras, suas noções sobre orientação espacial da escrita em material impresso e a relação entre texto e suporte;
- b) solicitação de leitura pelos sujeitos em diversos portadores de texto, tais como materiais escritos visíveis no local da entrevista, revistas e livros levados pela pesquisadora, com o propósito levantar informações preliminares sobre o conhecimento sociocultural relativo à linguagem escrita da criança;
- c) com vistas a apreender os conhecimentos das crianças, especificamente, quanto aos três gêneros textuais tomados como objeto da pesquisa, propôs-se a cada entrevistado a realização de:
 - “leitura” oral de uma história ilustrada, publicada em livro infantil;
 - “leitura” de textos de instrução que associam imagem e linguagem verbal, para confeccionar um pote de cerâmica, um papai-noel e/ou jogo de argolas;
 - “leitura” de textos publicitários veiculados em revistas infantis;
 - ditados de textos para a pesquisadora: **uma história**, considerando que o texto, posteriormente, seria lido para ou por outra criança; **uma**

receita para ensinar outra criança a brincar/jogar/confeccionar algo;
uma propaganda.

Quanto às práticas de “leitura”, a criança recebia esclarecimentos para observar o texto globalmente e, em seguida, fingir ler a escrita que acompanhava as ilustrações. No que se refere à atividade de produção escrita, os sujeitos puderam optar por ditar textos elaborados com apoio em material impresso ou com base em conhecimentos prévios; no momento, foi-lhes informado que os textos produzidos por eles seriam registrados pela pesquisadora em um caderno, para, posteriormente, serem lidos para outras crianças.

Os textos “lidos” e ditados foram transcritos para poderem ser apresentados neste estudo; de modo a não sobrecarregar o leitor com o registro de todas as especificidades da fala, fizemos a escolha de um formato que permitisse enfatizar aquilo que interessa à discussão do presente trabalho, suprimindo as demais ocorrências. Para a editoração tomamos como referência as normas elaboradas pelos pesquisadores do Projeto NURC/SP, porém como há liberdade para o pesquisador criar normas próprias, realizamos algumas adaptações. Seguem os princípios que orientaram as transcrições dos dados:

- emprego da convenção ortográfica oficial, com acréscimo de morfemas de concordância verbal e nominal; expressões em forma reduzida foram evitadas, exceto unidades como *pra, tá, tava*.

- qualquer pausa: uso de reticências
- os sinais de pontuação indicam entonação, e não convenções gramaticais
- comentários descritivos da pesquisadora: entre colchetes
- alongamento de vogal: combinação de dois-pontos (: ou ::)
- entoação enfática: maiúsculas
- hipótese do que se ouviu: entre parênteses

3.3 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa constitui-se como um estudo qualitativo e envolveu doze sujeitos, alguns integrantes da rede pública de ensino, outros da privada. Onze participantes da coleta foram selecionados por indicação das professoras, pelo fato de serem

desinibidos, bastante falantes, ou pelo fato de as próprias crianças terem se voluntariado. Porém, com alguns não foi possível efetivar todas as práticas discursivas previstas, pois desistiram da empreitada no decorrer do trabalho, faltaram às aulas na data em que foi realizada a segunda entrevista ou, durante as sessões, voltaram seu interesse para outras questões (principalmente contar fatos da vida escolar ou familiar), não se predispondo a realizar a tarefa combinada. O décimo segundo, um aluno de Educação Infantil da rede particular, foi selecionado pela própria pesquisadora.

Assim, totalizaram cinco os sujeitos com os quais foi realizado o conjunto total das atividades previstas: duas crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI - uma de Educação Infantil de instituição particular, e duas de primeiro ano da Educação Básica, em escola privada. É importante destacar que estas últimas, na época da realização das entrevistas, estavam no segundo mês do ano letivo, e não haviam frequentado escolas de Educação Infantil anteriormente.

Buscamos crianças pertencentes a grupos sociais de poder aquisitivo diferentes, uma vez que neste trabalho consideramos haver inter-relação entre condições socioeconômicas e o acesso à escrita, haja vista os estudos etnográficos terem demonstrado que as práticas de uso da escrita — ou letramentos — apresentam considerável variação de um grupo social para outro. No CMEI localizado em bairro da periferia de Curitiba, prevíamos encontrar crianças que, pelas condições materiais de vida, supostamente, teriam menos acesso a materiais escritos publicados em livros ou revistas, como é o caso dos gêneros em foco nesta investigação. Nas instituições particulares, situadas em bairros próximos ao centro de Curitiba, prevíamos encontrar crianças que, por serem filhas de pais com maior grau de escolaridade e poder aquisitivo mais elevado, dispunham de condições mais favoráveis para a interação com esses portadores de textos.

Ocorre, porém, que embora as crianças do CMEI convivessem no ambiente familiar praticamente apenas com escritos oriundos da esfera de produção e consumo (rótulos, panfletos, talões de tarifas de serviço público, etc.), na instituição de ensino onde ambas as entrevistadas passavam o dia todo, havia dois anos pelo menos, tinham acesso a portadores de textos das esferas literária e jornalística. Nela conviviam com livros de histórias e de poemas, revistas, gibis e livros paradidáticos contendo informações, principalmente, sobre animais. Também, as professoras realizavam leituras de textos de esferas de circulação cotidiana e de imprensa

(avisos, receitas, placas, parlendas, adivinhas, notícias). A presença de histórias infantis em áudio e vídeo, no ambiente familiar, foi aludida pelas duas crianças dessa instituição.

Quanto aos dois sujeitos matriculados no primeiro ano, eram filhos de pais com nível de ensino de primeiro ou segundo graus, trabalhadores no setor de comércio; em suas casas não dispunham de livros de histórias infantis, os pais possuíam algumas revistas, bíblia e outros materiais escritos que circulam no cotidiano: receitas culinárias, bulas, calendários, rótulos, contas diversas, entre outros.

Por sua vez, a criança que frequentava uma sala de aula de Educação Infantil da rede privada usufrui um acervo razoável de livros, jogos e revistas infantis, além de os pais, com grau de escolaridade superior, serem leitores de jornais e revistas e disporem de acesso a internet na própria residência. Essa criança ouvia histórias lidas pela mãe, com relativa frequência.

Parte da pesquisa foi realizada no final do ano letivo de 2009 (as três crianças de classes da Educação Infantil) e parte no início de 2010 (as duas crianças de primeiro ano da Educação Básica); na época, a idade dos sujeitos variava entre os cinco anos e seis meses, e cinco anos e nove meses. Nenhum apresentava domínio do sistema gráfico de escrita, seus conhecimentos sobre o alfabeto e as relações entre grafema e fonema apresentavam níveis variados, no máximo, revelando capacidade para decifrar sílabas do tipo consoante-vogal (CV).

De acordo com informações colhidas junto à pedagoga e à professora do CMEI, durante o ano letivo houve o intuito de realizar a imersão das crianças na cultura escrita, para que elas internalizassem a função social desse objeto. Para tanto, trabalhou-se a distinção entre desenho e escrita, realizaram-se algumas produções de texto escrito coletivas (oito, aproximadamente), estabeleceu-se um dia da semana para contação de histórias, momento destinado tanto à leitura como à contação de histórias infantis, pelas crianças e pelas professoras. As orientações da mantenedora são para que a alfabetização seja realizada pelas unidades escolares, e não pelos CMEIs, assim não há uma preocupação em sistematizar o ensino do sistema gráfico da escrita.

Já os três sujeitos matriculados em instituições particulares ficam sob a responsabilidade da escola em apenas um dos turnos. Na instituição de Educação Infantil (será designada por A), a escrita é concebida como tecnologia, pois

analisando os materiais didáticos trabalhados com a criança, observamos a grande ênfase dada às atividades preparatórias para o aprendizado do sistema gráfico; prioriza-se o desenvolvimento da coordenação motora das crianças, para facilitar o aprendizado do traçado das letras e a memorização do alfabeto relacionando-o ao sistema sonoro da língua; nas atividades para o ensino e aprendizagem da escrita, subjaz a concepção de que aprender a ler e escrever é aprender a decodificar e codificar, respectivamente. Os dados do aluno dessa instituição foram coletados no último mês do ano letivo de 2009, em sua própria residência.

Quanto à segunda instituição privada (B), onde estavam matriculados os dois alunos da Educação Básica, a preocupação central é com a inserção da criança na cultura escrita, assim os professores buscam associar o trabalho com textos ao trabalho com o sistema de escrita. Textos literários, de enciclopédia e de revistas para o público infantil são o material privilegiado; estão previstas práticas de escrita coletiva e espontânea, bem como o trabalho com as unidades menores da escrita (letra, sílaba, palavra). Porém, precisa ser destacado que os dados das crianças dessa instituição foram coletados no início de 2010, mais precisamente no mês de março, e ambas eram ingressantes no sistema escolar nesse mesmo ano. Desse modo, os indícios relativos aos conhecimentos sobre as funções e características dos gêneros textuais que detectamos nesse grupo foram construídos, salvo possíveis exceções, em ambiente não escolar, uma vez que sua escolarização estava apenas iniciando.

3.4 SOBRE OS PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A análise realizada com os dados da pesquisa de campo é de natureza qualitativa e toma como ponto de partida a linguagem como atividade discursiva, como forma de interação verbal, em consequência, os textos obtidos na amostra são considerados tanto no que se refere à situação particular de cada produção, como em sua dimensão linguística.

Partimos da hipótese de que mesmo antes de entrarem em contato de modo formal, sistematizado, com a escrita, as crianças, que, construíram de maneira espontânea seus conhecimentos sobre a língua oral nas situações de interação

cotidianas, já iniciaram seu processo de construção do conhecimento sobre aquela modalidade de linguagem (cf. DE LEMOS, 1992; COSTA VAL, 1996; ROJO, 2010).

Também assumimos serem diferentes os processos de produção e as configurações prototípicas dos discursos produzidos nas duas modalidades de linguagem, embora não tenham sido tomadas aqui como realidades dicotômicas, pois nos textos empíricos produzidos nas diferentes esferas sociais verificam-se casos de gêneros orais que se aproximam da escrita e de gêneros escritos muito próximos do oral. No caso dos gêneros em análise, vale salientar, o limite entre suas respectivas formas orais e escritas é constituído por uma linha tênue.

Para avaliar os conhecimentos dos sujeitos sobre os três gêneros textuais selecionados, em primeiro lugar, caracterizamos os gêneros, com o propósito de levantar as respectivas situações de produção em que eles emergiram, bem como suas propriedades genéricas. Para essa tarefa, servimo-nos dos conhecimentos já construídos por estudiosos desses gêneros textuais e selecionamos aspectos que consideramos relevantes para constituir as categorias de análise dos exemplares de cada um dos três gêneros. O procedimento utilizado, apresentado a seguir, pautou-se na proposta de Bronckart (2007) sobre o modo de organização dos textos, apresentada no Capítulo 1.

- I) Contexto de produção dos textos empíricos pertencentes a cada um dos três gêneros.

Para a análise do contexto de produção, levamos em conta as informações disponíveis sobre os contextos físico e social onde emergiram os exemplares, além de nossas próprias representações, no caso de dados a que não tínhamos acesso. Para a constituição de tais representações, nos valem de nosso conhecimento de mundo, além dos conhecimentos obtidos com a pesquisa na literatura produzida por estudiosos dos gêneros em questão. Sobre esses contextos, foram selecionadas as seguintes categorias:

- a) os interactantes (a pessoa física que produziu e a(s) que recebe(m) o texto);
- b) o espaço-tempo da produção textual;
- c) o lugar social: formação social onde o texto circula;
- d) o enunciador: papel social desempenhado pelo agente no momento da interação;

- e) o destinatário: papel social atribuído ao leitor/ouvinte, na situação específica da interação;
 - f) os objetivos da interação: efeitos que o agente pretende produzir no destinatário.
- II) Análise da arquitetura textual.
- a) Análise da infraestrutura textual:
 - plano geral do texto: identificação do modo de organização do conteúdo temático, ou seja, da ordem de sucessão dos conhecimentos sobre o tema;
 - identificação dos tipos discursivos predominantes: levantamento das ocorrências de unidades linguísticas que dão pistas sobre a relação da autonomia ou implicação do agente com as condições de produção (especialmente, os dêiticos) e a relação de conjunção ou disjunção do mundo discursivo (tempos verbais e organizadores temporais, em especial);
 - identificação dos tipos de sequências dominantes, observando as características próprias de cada protótipo de sequência.
 - b) Análise dos mecanismos de textualização: dentre tais mecanismos, procuramos elencar as unidades linguísticas que estabelecem conexão (no caso dos gêneros selecionados, destacam-se os organizadores temporais) e coesão nominal (os recursos gramaticais empregados para introdução e retomada de objetos-de-discurso).
 - c) Análise dos mecanismos enunciativos: para a análise desses mecanismos, mapeamos as ocorrências de unidades linguísticas que explicitam a ocorrência de diferentes vozes e de unidades responsáveis por traduzir avaliações (modalizadores) a respeito daquilo que é enunciado pelo autor empírico ou por outras vozes presentes no texto.

Esse modelo didático efetuado a partir dos exemplares dos três gêneros serviu de parâmetro para analisarmos os dados obtidos com os sujeitos da pesquisa, procurando entrever, nos indícios manifestados em suas “leituras” e produções, os respectivos conhecimentos sobre tais gêneros, em relação a:

- a) *capacidades de ação de linguagem*, ou seja, se houve reconhecimento do gênero, qual a representação de sua relação com o contexto de produção e se os conteúdos mobilizados são prototípicos do gênero;
- b) *capacidades discursivas*, isto é, o modo de gerenciamento do plano textual do gênero, os tipos de discurso e as sequências que entraram na sua composição;
- c) *capacidades linguístico-discursivas*: reconhecimento e emprego das unidades linguístico-discursivas recorrentes no gênero para a construção do significado global. Tais capacidades envolvem o gerenciamento das operações de textualização e enunciativas. Dentre elas, foram privilegiadas na análise do *corpus*:
 - o posicionamento enunciativo, com o levantamento das unidades linguísticas que indicam as relações de implicação/autonomia do texto com o contexto;
 - o gerenciamento das diferentes vozes que se expressam no texto e a ocorrência de modalizadores;
 - a ocorrência de organizadores textuais que desempenham o papel de articuladores entre as sequências e fases de uma sequência (estas últimas, presentes no caso das narrativas);
 - a ocorrência de dêixis, de anáforas nominais e pronominais;
 - a seleção de itens lexicais, registro formal e informal.

Na análise da configuração material de cada dado (textos “lidos” e ditados), para mantermos coerência com a compreensão de que as capacidades de linguagem não são estanques, procuramos apreendê-las na sua inter-relação, embora por uma questão didática, estejam apresentadas separadamente. O propósito foi apreender as relações processo-produto, em cada situação interativa, inclusive objetivando depreender alguns indícios sobre o modo como se processa o desenvolvimento individual do sujeito em relação aos conhecimentos sobre o objeto escrito, quando ele manipula esse objeto em situação mediada pelo outro, papel vivenciado pela própria pesquisadora nas sessões das entrevistas.

Considerando o exposto a respeito das questões metodológicas, no próximo capítulo serão apresentadas as análises dos textos “lidos” e produzidos pelos cinco sujeitos envolvidos nesta pesquisa, objetivando encontrar indícios relativos às suas

representações relativas aos propósitos e à arquitetura interna dos gêneros textuais selecionados como objetos de análise.

CAPÍTULO 4

AS REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS EM FOCO

É empregando a noção de folhado textual de Bronckart (2007) que nos propomos a analisar os prováveis conhecimentos que os sujeitos desta pesquisa apresentam (ou não) sobre as especificidades dos gêneros escritos aqui contemplados – histórias infantis, instruções para confecção de objetos artesanais e propagandas veiculadas em revistas infantis. Para tanto, inicialmente, apresentamos considerações gerais sobre os estudos relativos aos três gêneros em foco neste trabalho e à modelização desses gêneros.

A análise dos textos para a modelização abrangeu duas instâncias. A primeira visou a definição das respectivas situações de ação de linguagem, para o que levantamos hipóteses sobre as representações do agente sobre os contextos físico e sociossubjetivo, bem como sobre os conteúdos mobilizados para a produção do gênero. A viabilidade para realizar o levantamento dessas hipóteses está ancorada no fato de tais representações emergirem do social, portanto, são compartilhadas também pelo analista. A segunda instância de análise focaliza a “arquitetura textual”, que envolve os três níveis do folhado.

Seguem-se à caracterização de cada gênero textual os dados dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa – identificados pelas iniciais de seus nomes –, acompanhados de suas respectivas análises.

Começamos apresentando considerações sobre os estudos da narrativa, seguidas da modelização das histórias infantis, realizada tomando como referência os textos usados nas entrevistas; na sequência, efetuamos a análise dos dados dos sujeitos da pesquisa, divididos em dois grupos: crianças com vivências mais frequentes de leitura/escrita e crianças com pouca vivência de leitura/escrita. Essa mesma organização hierárquica das informações repete-se com os outros dois gêneros em foco: receitas e anúncios publicitários.

Portanto, este capítulo está subdividido em três blocos, um para cada gênero textual que serviu de base para a sondagem das capacidades de ação de linguagem, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas do grupo de crianças não-alfabetizadas que constituíram os sujeitos desta pesquisa.

Embora se trate apenas de três exemplares de textos pertencentes a cada um dos gêneros tomados como objeto de análise, consideramos ter sido possível, nas suas respectivas modelizações, encontrar marcas de letramento que, na nossa sociedade, caracterizam os textos empíricos pertencentes a essas “famílias de textos”. Uma vez que a descrição dos gêneros, neste trabalho, foi feita apenas com a intenção de buscar parâmetros para avaliar os conhecimentos dos sujeitos da pesquisa, a amostra dos exemplares possibilitou a definição de indicadores que julgamos suficientes para poder entrever *se, em que aspectos e em que medida* os sujeitos desta pesquisa percebem as especificidades dos gêneros escritos selecionados como objetos deste estudo, aspectos estes que constituem o principal foco de interesse da investigação realizada por meio deste trabalho.

Ancorado na base teórica apresentada no Capítulo 2, o olhar que dirigimos aos dados está orientado por uma concepção a respeito das relações entre oralidade e escrita segundo a qual as especificidades da linguagem escrita se devem mais aos condicionamentos culturais impostos aos usos desta modalidade do que a uma diferença intrínseca entre ambas as modalidades; consideramos, também, que a inter-relação entre ambas as modalidades está atrelada ao gênero textual, pois dependendo dos gêneros confrontados, há em alguns casos grande aproximação, e em outros, largo distanciamento, conforme evidenciou Marcuschi (2001). Também partimos do pressuposto de que a situação sociodiscursiva vai influir no modo como o texto será estruturado, ou seja, ora um mesmo gênero produzido na modalidade escrita pode se aproximar mais, ora se distanciar do oral, a depender da situação de ação da linguagem.

Em relação à leitura, assumimos que o ato de ler é de natureza social, que a busca de significação do discurso materializado graficamente está associada tanto à recuperação do contexto sócio-histórico em que foi produzido, como àquele do próprio leitor. Essa combinação de fatores extraverbais e de uso com fatores estruturais e linguísticos exige por parte do leitor a ativação de conhecimentos prévios de várias naturezas:

- a) das características do gênero, de sua infraestrutura textual e das estruturas linguísticas que o caracterizam;
- b) de conhecimentos enciclopédicos e relativos ao funcionamento da linguagem;

- c) dos parâmetros da situação sociointerativa que orientaram tanto a produção quanto a própria leitura do texto.

No caso particular dos sujeitos desta pesquisa, embora sem o domínio da tecnologia da escrita, é presumível que aqueles que vivenciaram práticas de leitura e escrita envolvendo os gêneros textuais selecionados para este estudo tinham internalizadas algumas marcas características de tais gêneros. Por outro lado, o próprio momento de interação com os exemplares, situação mediada pela pesquisadora, constituiu-se como oportunidade para cada criança entrevistada, formular e/ou reformular hipóteses sobre as respectivas funções dos textos, bem como sobre algumas de suas marcas recorrentes.

Essa premissa encontra respaldo, entre outros autores já mencionados, em Rojo (2010), que sustentou – com base nos estudos vygotskyanos e bakhtinianos – o fato de emergir na criança, pela internalização de discursos, a reorganização da linguagem oral pela escrita antes do aprendizado sistemático desta modalidade linguística. A manifestação mais evidente nesse processo seria a emergência do discurso monológico, conhecimento que vai sendo construído com a mediação do outro, de modo processual, em um percurso caracterizado por idas e vindas, por reorganizações de construções de subsistemas e pela articulação entre os sistemas, conforme explicitado por Scarpa (1987).

Quanto à forma de apresentação dos dados, as subdivisões deste capítulo devem-se ao fato de termos optado por tratar separadamente os dados referentes a cada gênero trabalhado; os sujeitos foram separados em dois grupos e seus respectivos dados são analisados em duas etapas, de acordo com a atividade realizada para sua obtenção. Para visualização da hierarquia do capítulo, observe-se o esquema a seguir:

GÊNERO TEXTUAL

Parte I

Histórias infantis: publicadas em livros

- Conto de fadas (*Chapeuzinho Vermelho*)
- Contos modernos (*O rabo do gato* e *Pintinho Pelado*)

Parte II

Textos de instrução: publicados em revistas infantis

- Modelagem de pote de cerâmica
- Confecção de enfeite de natal
- Confecção de jogo de argola

Parte III

Anúncios comerciais: publicados em contracapa de revistas infantis

- De biscoitos
- De sapatos
- De iogurte

SUJEITOS DA PESQUISA/INSTITUIÇÃO

- **Grupo1:** crianças com vivências frequentes de leitura/escrita
S e R – alunas de CMEI
PH – aluno de instituição privada de Educação Infantil
(coleta de dados em dez/2009)
- **Grupo 2:** crianças com pouca vivência de leitura/ escrita.
T e C - alunos de instituição privada de Educação Básica.
(coleta de dados em mar/2010)

ATIVIDADES DOS SUJEITOS

- Simulação de leitura (fazer de conta que lê)
- Ditado de textos para pesquisadora registrar em um caderno

4.1 PARTE I: CENAS DAS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE HISTÓRIAS INFANTIS

4.1.1 Os estudos sobre a narrativa

Os gêneros textuais de base narrativa (ficcionais ou relatos pessoais) têm sido alvo de estudos sob diferentes abordagens; o texto publicitário também tem merecido relativa atenção, especialmente a partir do ponto de vista da Semiótica. Já em relação aos instrucionais, só recentemente, a partir da emergência das pesquisas sobre gêneros e tipos textuais nos estudos linguísticos, é que exemplares das mais diferentes naturezas, e aí se incluem aqueles com finalidades instrucionais, passaram a ser objeto de estudo na área da Linguística Textual.

Possivelmente, pelo fato de a capacidade de narrar se manifestar bem cedo no desenvolvimento linguístico oral, também por ser o tipo de escrita encontrada mais frequentemente na fase inicial de escolarização, a emergência e o processo de desenvolvimento da capacidade narrativa nas crianças têm sido objeto de inúmeros estudos teóricos e experimentais. Para orientar a análise dos dados coletados sobre as representações infantis de histórias ficcionais, nos valem do estudo clássico de Labov sobre o discurso narrativo (1967), de Bronckart (2007), Adam (2008), além de

tomar como referência, na área de Aquisição de Linguagem, os estudos de Perroni (1992) e Costa Val (1996), ambos fundados nas mesmas bases teóricas que orientam o presente estudo. Enquanto as pesquisas daquela autora focalizaram o desenvolvimento do discurso narrativo na modalidade oral de linguagem, os desta se concentraram na análise da construção desse processo na modalidade escrita.

Perroni (1992) realizou um estudo aprofundado a respeito do desenvolvimento do discurso narrativo de crianças brasileiras entre dois e cinco anos, a partir de uma abordagem sociointeracionista, uma vez que, para ela, a ontogênese da narrativa é de natureza dialógica. A autora não nega as contribuições de estudos nessa área pelo viés estruturalista, porém adverte tratar-se de uma abordagem insuficiente quando se considera o fato de as narrativas não serem textos autônomos, portanto, para realização de sua análise as situações de interlocução não podem ficar excluídas.

Na sua obra, a pesquisadora apresenta uma resenha dos poucos estudos existentes na época sobre esse tema e indica que o seu trabalho se diferencia dos demais por ter o propósito de abordar o fenômeno a partir de uma visão processual de desenvolvimento, ou seja, relacionando a interação social ao desenvolvimento da linguagem (cf. PERRONI, 1992, p. 13). Seu estudo partiu do modelo laboviano de análise da narrativa, porém relativizando-o e ampliando-o por incorporar a ele aspectos interacionais, linguísticos e cognitivos não contemplados pelo autor. Os resultados de sua pesquisa apontam para algumas conclusões, explicitadas a seguir, que serão tomadas neste trabalho como pontos de partida.

O desenvolvimento da linguagem, conforme Perroni (1992), resulta de um trabalho envolvendo tanto a criança como o adulto e, nesse sentido, o desenvolvimento da estrutura do discurso narrativo está vinculado ao convívio com essa forma discursiva no ambiente familiar, condição que permite à criança a construção de três fatores interdependentes nesse processo: do interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso.

O acompanhamento longitudinal realizado com os dois sujeitos da pesquisa implementada pela estudiosa evidenciou que a criança, por volta dos cinco anos, manifesta capacidade de construir o interlocutor e de criar personagens independentes do narrador, principiando o lançar mão do discurso direto. Quando atinge esse nível, demonstra já saber, também, que a narrativa tem uma estrutura cuja ordenação temporal/causal de eventos é responsável pela sustentação da

realidade criada, além de evidenciar perceber a necessidade da existência de um evento gerador de desequilíbrio no estado inicial de coisas original.

Os sujeitos envolvidos nesta nossa pesquisa estão todos na faixa entre cinco e seis anos de idade, portanto, em relação ao nível de desenvolvimento do discurso narrativo/oral encontram-se, supostamente, em condições similares às apontadas por Perroni (1992), ou seja, apresentam fluência e autonomia discursiva em gêneros de base narrativa. Desse modo, embora não saibam ler, são capazes de narrar oralmente, a partir de uma sequência de imagens que, em geral, acompanham os textos pertencentes à família dos contos infantis, conforme os próprios dados coletados evidenciam. Porém, nas entrevistas, frisamos sempre que os sujeitos levassem em conta o texto verbal e “fingissem” estar lendo aquilo que imaginavam estar escrito nos segmentos, uma vez que nosso interesse estava voltado para as representações dos sujeitos acerca de gêneros textuais escritos.

Outro estudo relevante sobre o desenvolvimento do discurso narrativo é o de Costa Val (1996), que acompanhou, ao longo de um ano, duas crianças em processo de alfabetização para, com base nos dados coletados, buscar depreender e compreender a representação de discurso escrito que esses sujeitos desenvolveram nesse ínterim (ano letivo de 1993), elegendo investigar a gênese do discurso narrativo escrito. Como procedimentos para a coleta de dados, a pesquisadora solicitou às crianças que fizessem de conta ler os textos narrativos que lhes foram apresentados e ditassem histórias para serem registradas por ela própria, haja vista não dominarem a tecnologia da escrita.

Com a análise dos dados, a pesquisadora concluiu que as narrativas já conhecidas e memorizadas pelas crianças forneceram-lhes parâmetros de estruturação semântica e de processos composicionais para elaborarem as histórias que foram ditadas por elas nas situações de coleta do *corpus*. Ambas as crianças cujos dados foram apresentados na tese pela autora produziram narrativas pertinentes à situação e bem estruturadas, configuradas como sequências de eventos organizados por relações temporais e causais. Na organização, o esquema básico orientação-complicação-resolução bem como o uso de operadores típicos (era uma vez; era um dia) foram empregados pelos sujeitos. Valendo-nos das palavras de Bronckart (2007), podemos dizer que as crianças recorreram ao arquiteito em busca do modelo de gênero, e ao interdiscurso para se valerem das configurações dos tipos de discurso, ambos elaborados pela gerações precedentes

e sempre tomados como *quadros* de referência pelos usuários da língua para a formulação de novos textos.

Nesse mesmo trabalho, Costa Val (1996) encontrou também alguns indícios sobre a percepção dos sujeitos em relação às especificidades da configuração do discurso escrito. Alguns dos aspectos reveladores de que a criança já tem alguma noção das especificidades da modalidade escrita é o fato de empregar menos a dêixis e de haver menor incidência de termos genéricos (*troço, negócio*) no vocabulário usado do que nos seus relatos orais. Além disso, as narrativas ditadas para a pesquisadora registrar apresentaram maior autonomia do contexto, evidenciando a percepção pelos sujeitos da necessidade de lexicalizar informações que no oral são expressas por recursos prosódicos. Tanto no que se refere à percepção da estrutura narrativa quanto à intuição das especificidades da escrita, ambos os sujeitos da pesquisa revelaram, nas suas respectivas formulações discursivas, domínio de certos processos que, de acordo com os pressupostos teóricos assumidos pela pesquisadora, foram construídos pelos sujeitos na interação com o objeto escrito e com o outro, inclusive no ato das entrevistas.

As oportunidades de práticas de “leitura” e de “produção escrita” vivenciadas pelos sujeitos nas seções para coleta de dados, apesar de serem poucas, de acordo com a avaliação de Costa Val (1996), contribuíram para o progresso de ambos no que se refere à percepção das características recorrentes do gênero. Embora a história ficcional não tenha sido alvo de ensino formal e explícito para os sujeitos da pesquisa, o fato de terem interagido com tais textos permitiu-lhes construir subjetivamente suas representações sobre alguns aspectos da caracterização desse gênero textual.

A propósito de a criança descobrir a linguagem escrita antes de aprender a ler, também Rego (1992) constatou que crianças familiarizadas com histórias escritas refletem, nas suas produções de narrativas orais, os modelos daquelas. Tais reflexos foram observados em diversos aspectos: na emergência do estilo de linguagem escrita, isto é, uma linguagem se aproximando mais do formal, nas inversões sintáticas de sujeito, no emprego de elementos coesivos mais típicos da escrita; na estruturação textual, percebe-se o “esboço de uma macroestrutura hierárquica na história” (REGO, 1992, p. 117), além da inserção de diálogo com emprego de algumas convenções do registro de história escrita em relação às estruturas que envolvem os verbos de dizer; na capacidade de abstração que se

manifesta pela construção de histórias inéditas, revelando que a criança consegue lidar com o potencial simbólico da linguagem graças às experiências com o mundo literário. No dizer de Vygotsky (1989), trata-se do processo de internalização dos discursos, condição inerente à constituição do sujeito e da própria linguagem.

A autora esclarece que a familiaridade da criança com determinados usos da escrita, ou seja, a compreensão desse objeto cultural como forma de interação entre sujeitos, é condição de fundamental importância para que quando ela tiver domínio do sistema de escrita e alcançar autonomia de leitura consiga desempenhar papel ativo na busca de significados, e não apenas se restrinja à mera decodificação.

Nosso interesse neste estudo, embora também esteja voltado para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, difere-se dos dois últimos mencionados por focalizar os conhecimentos da criança em relação aos modelos dos gêneros textuais escritos. Não desprezamos as considerações de Schneuwly (2004) a respeito das condições que os gêneros textuais impõem para sua internalização. Segundo ele, "...os gêneros secundários não são espontâneos. Seu desenvolvimento e sua apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários" (SCHNEUWLY, 2004, p. 32). Porém, se por um lado, por sua complexidade, os gêneros secundários não se desenvolvem espontaneamente, por outro, os estudos interacionistas sobre aquisição de linguagem têm evidenciado o fato de a criança não ser impermeável aos efeitos gerados pelas relações informais mediadas pela escrita, além de sustentado a atividade do sujeito no processo de socioconstrução do objeto escrito.

Considerando tais constatações, objetivamos investigar indícios das capacidades linguísticas relativas a textos escritos em crianças que têm acesso a textos enquadrados na categoria de gêneros secundários. Para tanto, o percurso que traçamos foi, inicialmente, realizar a modelização dos gêneros²⁸ com os quais desenvolvemos a pesquisa de campo. A expressão "modelo didático", na acepção do grupo de Genebra, longe de ter conotação enrijecida, busca mapear as

²⁸ Classificar ou descrever gêneros textuais, por razões de diversas ordens, conforme esclarece o próprio Bronckart (2007), é uma tarefa inviável: são teoricamente infinitos, mutáveis, suas características linguísticas não são correlatas em cada texto particular, sofrem adaptação a cada situação socioverbal específica. Embora o modelo proposto por esse autor tenha sido elaborado com outra finalidade (mapeamento de capacidades psicológicas), tem sido utilizado por pesquisadores ligados ao ISD, para descrição de gêneros, especialmente para fins didáticos.

capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas constitutivas de todos os textos; portanto não se trata de um instrumento elaborado para caracterizar gêneros textuais, mas com o intuito de estabelecer relações entre as operações psicológicas e as operações linguísticas, pois estas, por serem visíveis, permitem sondar aquelas, objetivo que move o autor nos seus estudos da atualidade.

Nesta pesquisa, a análise e descrição, ou seja, a modelização dos exemplares de textos usados para a coleta de dados visa a um objetivo bem pontual: a definição de parâmetros para entrever que tipos de operações discursivas e linguísticas os sujeitos participantes da pesquisa realizaram nas situações em que a pesquisadora solicitou-lhes “leitura” dos textos apresentados ou nos momentos em que ditaram os seus.

4.1.2 Caracterização das histórias infantis

Embora o ISD tenha formulado um modelo para análise de textos, e não de gêneros textuais, aqui, nos moldes de Cristóvão (2002) e de Machado (2005), nos valeremos dele, de certo modo, para caracterizar, inicialmente, o gênero história infantil.

O *corpus* de referência foi constituído pelos exemplares utilizados na coleta de dados: um conto de fadas clássico e duas histórias modernas. Essa distinção que estabelecemos entre as histórias levou em conta alguns trabalhos publicados pela área de estudos literários. Em Faria (2005, p. 24), encontramos que “a literatura para criança hoje abrange diferentes tipos de contos entre os tradicionais e os modernos”. Ao lado dos contos tradicionais (contos de fadas e contos maravilhosos) estão os modernos, narrativas criadas por autores contemporâneos que renovam, de certo modo, o maravilhoso. Todorov (1978, p. 46) defendeu que

um novo gênero é sempre a transformação de um ou vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação. (...) Tanto as narrativas modernas como as tradicionais podem ser definidas como expressão de modificações de um estado inicial.

Cabe ressaltar não termos como preocupação aqui descrever/categorizar o gênero em relação aos padrões literários, pois esse aspecto foge ao nosso propósito. Neste estudo, portanto, não está em questão a literatura enquanto texto relacionado ao imaginário e ao estético, produto no qual o autor explora a palavra artisticamente, mas o texto ficcional enquanto um instrumento de ações de linguagem para representação do real na arte literária cujo modelo construído socioculturalmente está disponível no arquitexto para os interactantes se valerem dele, a fim de realizarem ações de linguagem que sejam compatíveis com os valores de uso que lhe são atribuídos, conforme a abordagem do ISD.

Desse modo, os exemplares das histórias infantis serão analisados em duas dimensões, ou seja, quanto às condições sociopsicológicas de sua produção e quanto às suas propriedades estruturais e funcionais internas. Embora apresentemos nossa análise de modo linear, vale esclarecer que as operações de linguagem não se sucedem umas às outras, mas interagem recursivamente para a realização de ações linguísticas no momento da produção textual, conforme adverte Bronckart (2007).

4.1.2.1 As condições de produção das histórias infantis

As histórias infantis são gêneros oriundos da esfera literária, os parâmetros da situação na qual elas se enquadram envolvem, em geral, um enunciador adulto e um destinatário potencial constituído, primordialmente, pelo público infantil. Os conteúdos abordados pelos autores modernos tratam desde situações banais do cotidiano até temas relacionados a questões sociais, éticas, existenciais. Os contos de fada clássicos, por sua vez, abordam problemas interiores, tais como amor, medo, sentimento de perda e angústia, ou seja, seus temas retratam questões humanas universais. Uma narrativa infantil de valor literário, isto é, obra que explora a palavra esteticamente, antes de uma finalidade utilitária, almeja gerar o pensamento divergente por permitir sentidos plurais, tem o propósito de sensibilizar, haja vista os estudos da área apontarem o fato de as crianças irem apreendendo o mundo, especialmente, por meio de sensações e da imaginação criadora.

Sendo assim, o papel social do autor desse gênero é a de escritor que busca romper com o normativo, investir na sensibilidade do leitor, tanto em relação à linguagem, explorando a palavra esteticamente na busca de efeitos poéticos, como em relação aos aspectos imaginativos presentes no mundo representado pela obra. O leitor mirim, por sua vez, se aproxima do texto de ficção por senti-lo como fonte de prazer, por encontrar nele possível identificação com as personagens e/ou com os fatos narrados e inserir-se nos acontecimentos ficcionais representados. No caso dos sujeitos desta pesquisa, por ainda não terem domínio sobre o sistema gráfico da língua, o que os cativou para as histórias, em especial, foram as ilustrações dos textos propostos; para o processamento do texto, ativaram seus grandes sistemas de conhecimentos, o linguístico, o enciclopédico e o interacional (cf. KOCH, 2003, 2006) e recriaram a narrativa, a partir do componente icônico, valendo-se especialmente da estratégia cognitiva de inferência.

Feitas as considerações sobre a dimensão discursiva, passemos às propriedades estruturais e funcionais, apresentando as principais características linguístico-discursivas inventariadas nas histórias infantis, nos três níveis do folhado textual. Em relação ao plano global da obra, encontramos as seguintes partes na estruturação do conteúdo temático: o início apresenta um estado de equilíbrio ou um problema; surge, então um desequilíbrio com a geração de um problema para o qual se buscará a solução no plano da fantasia; quando solucionado, há a recuperação de um novo estado de equilíbrio.

Vejamos, a seguir, o conteúdo verbal das histórias infantis usadas para a coleta de dados (os originais estão reproduzidos nos anexos I, II e III). Na sequência, examinaremos sua organização interna, complementando assim a caracterização desse gênero textual.

PINTINHO PELADO (a)

A galinha Francisca fez força e botou um ovo.

O ovo fez clac, rachou e saiu um bico. Depois o resto: nasceu o pinto Pelado.

E todo o galinheiro deu risada. Era engraçado aquele pescoço pelado, e onde passava virava piada.

Pinto Pelado, envergonhado, viu uma minhoca no seu caminho.

Esfregou o olho e parou para pensar. Minhoca não era porque verde não há.

Era um fio de lã. Pelado enrolou no pescoço e saiu pelo terreiro mostrando que sabe inventar.

Numa manhã bem bonita, Pelado teve uma surpresa.

Que beleza de pescoço, não era mais pelado, tinha penas por todo o lado.

Mas que susto levou ao entrar no galinheiro! Tudo estava mudado! A novidade agora era andar com o Pescoço enrolado como o pinto Pelado! (CRISTINA LUNA, 1986)

O RABO DO GATO (b)

O sapo viu um rabo de gato.
 E o sapo ficou com o rabo do gato.
 Veio o tatu e falou:
 – Olá, gato!
 O sapo falou:
 – Eu sou um sapo!
 E o tatu falou de novo:
 – Sapo com rabo de gato, é gato!
 Veio o gato e falou:
 – Olá, sapo!
 O sapo falou:
 – Eu sou um gato!
 E o gato falou de novo:
 – Gato com cara de sapo, é sapo!
 Veio a sapa e falou:
 – Você é um sapo ou é um gato?
 E o sapo falou:
 – Eu sou um sapo.
 Eu sou um sapo.
 Eu sou um sapo! (MARY FRANÇA e ELIARDO FRANÇA, 1994)

CHAPEUZINHO VERMELHO (c)

Era uma vez uma menina que morava com sua mãe numa casinha, perto de um bosque. Chapeuzinho Vermelho era o seu nome porque sempre usava uma capa e chapéu vermelhos.
 Um dia, sua mãe fez deliciosos doces e os colocou dentro de uma cestinha.
 – Minha filha, vá levar estes doces para a vovó. Mas, tome cuidado, não pare pelo caminho, nem fale com nenhum estranho.
 – Está bem, mamãe.
 A menina começou a caminhar rumo à casa da vovó. Ao atravessar o bosque, encontrou um lobo que lhe perguntou:
 – Aonde vai, menina?
 – Minha vovó está adoentada, vou levar estes doces para ela.
 – Oh! Coitada, disse o lobo. – Leve também estas flores.
 Deu um maço de flores a Chapeuzinho Vermelho, que agradeceu e seguiu caminho.
 O lobo chegou primeiro à casa da vovó. Fingindo ser a netinha, bateu na porta e foi recebido. Entrou no quarto, engoliu a vovó, vestiu suas roupas e deitou em sua cama.
 Em seguida, chegou Chapeuzinho Vermelho. A menina entrou e, ao ver a vovó deitada, exclamou:
 – Que orelhas e olhos grandes!
 E o lobo respondeu:
 – São para te ouvir e te ver melhor.
 – E essa boca enorme?
 – É para te engolir melhor, gritou o lobo, pulando da cama para agarrá-la.
 Mas a menina foi mais rápida, saltou pela janela e desapareceu na floresta. Logo adiante, encontrou um lenhador a quem pediu ajuda.
 O lenhador entrou na casa da vovó e lutou muito com o lobo malvado. Abriu-lhe a barriga com o machado e salvou a vovó que saiu de lá assustada.

O susto tinha passado e os três juntos, o lenhador, Chapeuzinho Vermelho e a vovó, comemoraram com uma festa aquela inesquecível aventura. (adap. de HONORINO A. DE MARQUI, s/d)

4.1.2.2 A arquitetura interna das histórias infantis

O plano geral de um texto, conforme Bronckart (2007), é passível de ser codificado em um resumo do enredo. *Pintinho Pelado* (a), resumidamente, narra a história de um pintinho que nasceu sem penas no pescoço, por isso foi alvo de discriminação no galinheiro, então, para disfarçar o problema, passou a usar como echarpe um fio de lã que encontrou. Um dia, porém, as penas surgiram em seu pescoço e ele pôde dispensar a echarpe, mas, para sua surpresa, o acessório havia virado moda no galinheiro.

O *Rabo do Gato* (b) pode ser sintetizada da seguinte forma: um sapo encontra um rabo de gato e prende-o ao seu corpo, confundindo um tatu e um gato sobre que animal ele seria: gato ou sapo? Quando uma sapa se aproxima, ele prontamente se assume como sapo.

Já *Chapeuzinho Vermelho* (c) é a história de uma menina que foi sozinha à casa da avó onde se deparou com o lobo que já havia engolido a velhinha e tentou devorá-la, porém, ela foi ajudada por um caçador que matou o lobo e salvou as duas.

O tipo discursivo predominante nas três histórias é o narrativo, uma vez que o mundo discursivo criado é disjuncto autônomo em relação às coordenadas do mundo ordinário do autor e do leitor. A disjunção é configurada pelos marcadores espaço-temporais, porém no caso das duas histórias modernas essas unidades linguísticas estão implícitas, devendo ser inferidas pelo leitor. No caso de *Chapeuzinho Vermelho*, a origem espaço-temporal do mundo discursivo criado é marcada explicitamente com a expressão *era uma vez*; entretanto, como se trata de um indicador indeterminado, a situação do mundo discursivo não é definida com precisão no que se refere à localização geográfica, nem com relação ao tempo cronológico.

Outras marcas de disjunção são o emprego do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito como tempos de base, a ausência de dêiticos espaço-temporais

e de pronomes de primeira e segunda pessoas do singular ou plural, a presença conjunta de anáforas pronominais e anáforas nominais. Estas últimas têm baixa ocorrência; a unidade com maior número de retomadas por meio de substituição lexical é “Chapeuzinho Vermelho”, porém, sempre substituída por “a menina”. Nos três textos, o recurso mais recorrente para retomada do sintagma antecedente foi a repetição do SN, possivelmente, visando facilitar a leitura para leitores iniciantes, público virtual das obras.

A história (a) é formada apenas por um tipo de discurso, a narração, enquanto as histórias (b) e (c) apresentam composição heterogênea, pois no segmento principal estão encaixados segmentos de discurso interativo. Um exemplo extraído de (b): *Veio o tatu e falou – Olá, Gato!; Veio a sapa e falou: Você é um gato ou um sapo?* Em (c), essa ocorrência pode ser verificada no seguinte enunciado: – *Oh! Coitada, disse o lobo. Leve também estas flores! Deu um maço de flores a Chapeuzinho Vermelho que seguiu seu caminho.*

Os segmentos interativos desempenham papel secundário, pois certas marcas linguísticas, tais como a presença de verbos de dizer, o emprego de travessões, etc., sinalizam sua subordinação ao discurso principal. Os diálogos contêm unidades que se referem à própria situação sociodiscursiva, caracterizam-se pelos turnos de fala com ocorrência de frases exclamativas, interrogativas e imperativas. Por exemplo: *Olá, gato!; Você é um sapo ou um gato?; Que orelhas e olhos grandes!; Mas tome cuidado!*

Nesses segmentos, o caráter conjunto implicado do mundo discursivo é marcado pelo presente do indicativo e pela ocorrência do futuro perifrástico: *Eu **sou** o sapo; Aonde **vai** menina?; **Vou levar** estes doces...* Além disso, há unidades que remetem a objetos acessíveis aos personagens: *Leve também **estas** flores; E **essa** boca enorme?;* dêiticos espaciais e temporais : ***Logo** adiante,* encontrou um lenhador (...); O lobo chegou ***primeiro*** (...). Outra marca são os verbos e pronomes de primeira e segunda pessoas do singular: *É para **te** engolir melhor; **Eu sou** um gato!*

O segmento narrativo das três histórias caracteriza-se pela presença de um narrador responsável pelo gerenciamento da atividade narrativa, não investido de agentividade, que se refere aos personagens pelos seus nomes e/ou pelo uso de pronome de terceira pessoa.

Quanto à planificação local, observa-se a ocorrência da sequência narrativa, pois as três histórias infantis têm sua organização baseada em processo de intriga envolvendo personagens implicados em acontecimentos estruturados no eixo do sucessivo. Apesar de, na definição de critérios para a distinção entre narrativas e não narrativas, os especialistas no assunto não serem unânimes, Bronckart (2007) assume como critério geral para definição desse tipo de sequência o fato de na sua composição serem identificadas cinco fases, na seguinte ordem de sucessão:

- a) situação inicial, que apresenta um estado de coisas equilibrado;
- b) complicação, momento em que se cria uma tensão gerando desequilíbrio no estado inicial;
- c) a fase de ações, que apresenta os acontecimentos gerados pela tensão;
- d) resolução, que introduz acontecimentos responsáveis por reduzir a tensão gerada na fase de complicação;
- e) situação final, fase em que se dá a resolução da tensão e a retomada do equilíbrio.

As três histórias utilizadas na coleta de dados seguem o protótipo padrão de narrativa, conforme explicitado a seguir: (a) *Pintinho Pelado*; (b) *O Rabo do Gato*; (c) *Chapeuzinho Vermelho*.

I) Situação inicial:

- (a) *A galinha Francisca fez força e botou um ovo.*
- (b) *O sapo viu um rabo de gato.*
- (c) *Era uma vez uma menina que morava com sua mãe numa casinha, perto do bosque. Chapeuzinho Vermelho era o seu nome (...).*

II) Complicação:

- (a) *E todo o galinheiro deu risada. Era engraçado aquele pescoço pelado, e onde passava virava piada.*
- (b) *E o sapo ficou com o rabo do gato.*
- (c) *A menina começou a caminhar rumo à casa da vovó. Ao atravessar o bosque, encontrou um lobo que lhe perguntou (...).*

III) Ações/reações:

- (a) *Pinto Pelado (...) encontrou um fio de lã e enrolou no pescoço (...).*
- (b) *Veio o tatu e falou (...). Veio o sapo e falou (...).*
- (c) *O lobo chegou primeiro à casa da vovó. Fingindo ser a netinha, bateu na porta e foi recebido. Entrou no quarto, engoliu a vovó, vestiu suas*

roupas e deitou em sua cama. Em seguida, chegou Chapeuzinho Vermelho.

IV) Resolução:

- (a) *Numa manhã bem bonita, Pelado teve uma surpresa. Que beleza de pescoço, não era mais pelado, tinha penas por todo o lado.*
- (b) *Veio a sapa e falou: – Você é um sapo ou é um gato?*
- (c) *E o sapo falou: – Eu sou um sapo.*
- (d) *O lenhador entrou na casa da vovó e lutou muito com o lobo malvado. Abriu-lhe a barriga com o machado e salvou a vovó que saiu de lá assustada.*

V) Situação final:

- a) *Mas que susto levou ao entrar no galinheiro! Tudo estava mudado! A novidade agora era andar com o pescoço enrolado como o pinto Pelado!*
- b) *Uma imagem que sugere o final canônico “E viveram felizes para sempre”.*
- c) *O susto tinha passado e os três juntos, o lenhador, Chapeuzinho Vermelho e a vovó, comemoraram com uma festa aquela inesquecível aventura.*

O texto (b) constitui uma forma de realização mínima do protótipo, haja vista a fase de “ações” ser realizada de modo rudimentar, e o final feliz ficar implícito pela reiteração da frase declarativa e pela imagem romântica do casal.

Analisando-se os mecanismos de textualização, especificamente, quanto à coesão nominal, as séries coesivas centrais são constituídas por unidades linguísticas que remetem aos personagens. O referente é introduzido logo no início do texto pelo nome do personagem que, depois é retomado, prioritariamente, pela repetição. Em (a), por exemplo, o nome *Pelado* é repetido quatro vezes; o sintagma *o sapo*, em (b) é, também, repetido quatro vezes; *Chapeuzinho Vermelho* repete-se três vezes e *o lobo*, quatro. Na história (c), na série coesiva para referência à personagem principal, além do recurso da repetição, há emprego de SN (*a menina, a netinha*) e de pronome possessivo (*seu nome*). No discurso narrativo predominam anáforas pronominais de terceira pessoa, referindo-se aos personagens participantes do discurso; no discurso interativo há formas pronominais de primeira, segunda e terceira pessoas remetendo aos participantes do discurso.

Em relação à conexão, isto é, aos mecanismos que articulam a progressão temática, os organizadores textuais de valor temporal – recurso frequente nos discursos da ordem do narrar – estão presentes nas três histórias: *Numa manhã e agora*, em (a); *Depois*, em (b); *Era uma vez*, *Um dia* e *Em seguida*, em (c).

As frases, em geral, se integram à estrutura que constitui a fase de uma sequência por meio da conjunção coordenativa *e*. Note-se que em (a) *E todo o galinheiro deu risada (...)*, o organizador textual *e* integrou as fases de complicação e ação, da sequência narrativa. Em (b), há ocorrência dessa coordenativa em quatro passagens do texto: *E o sapo ficou com o rabo do gato*, *E o tatu falou de novo*, *E o gato falou de novo*, *E o sapo falou*. Na primeira ocorrência, o organizador textual *e* está integrando a frase sintática à fase de complicação da sequência; nas demais desempenha a função de coordenação de suas frases sintáticas em uma frase gráfica. Em (c), há doze ocorrências da coordenativa *e*, todas elas articulando duas frases sintáticas em uma gráfica.

O operador *mas* expressando relação de oposição *e*, simultaneamente, indicando orientação argumentativa ocorre em (a), na transição da fase de resolução para a fase de situação final da sequência narrativa.

Quanto aos mecanismos de enunciação, o que mais se evidencia nas três histórias é o ângulo pelo qual os acontecimentos são narrados: o da visão externa do narrador. As vozes dos personagens são explicitadas pelos pronomes de primeira e segunda pessoa presentes nos segmentos de discurso direto de duas das histórias.

No que se refere aos modalizadores, na história *Chapeuzinho Vermelho* há três marcas de modalização apreciativa, manifestada no texto por meio de adjetivos e de advérbio:

- *O lenhador entrou da casa da avó e lutou muito com o lobo malvado.*
- *(...) comemoraram com uma festa aquela inesquecível aventura.*

Em *Pintinho Pelado*, observa-se uma incidência significativa de unidades modalizadoras apreciativas sob a responsabilidade do narrador:

- *Era engraçado aquele pescoço pelado.*
- *Pelado enrolou no pescoço e saiu pelo terreiro mostrando que sabe inventar.*
- *Numa manhã bem bonita...*
- *Que beleza de pescoço!*

Na história *O Rabo do Gato*, os fatos são expostos objetivamente, em nenhum momento o narrador manifesta-se sobre os referentes apresentados, característica pouco comum em textos narrativos voltados para o público infantil.

Essa modelização das histórias infantis cumpre aqui o mero papel de fornecer parâmetros a serem usados como pistas para, na análise dos dados, garimparmos indícios sobre se, o que e em que medida as condições de produção e a arquitetura interna das histórias escritas são percebidas intuitivamente pelas crianças, antes de se apropriarem da tecnologia da escrita.

4.1.3 A análise dos dados – histórias infantis

Nessa análise, não ignoramos o fato de que o desempenho das crianças para as “leituras” e produções – seja das histórias, dos textos de instrução ou dos anúncios – pode ter sofrido considerável variação em função de inúmeros fatores, tais como o desenvolvimento cognitivo e de linguagem particulares de cada sujeito, o propósito de realizar a leitura, o fato de a pessoa para quem estavam “lendo” ser, praticamente, uma estranha, bem como a imagem que cada um fez do papel social dessa interlocutora, a motivação intrínseca para “ler” o texto, o conteúdo do livro, as condições discursivas, o texto ser conhecido ou não.

Porém, apesar dessas variáveis, acreditamos poder entrever, por meio de alguns indícios manifestados nas produções, (I) *capacidades de ação de linguagem*, isto é, se houve reconhecimento do gênero, bem como a representação de sua relação com o contexto de produção, se os conteúdos mobilizados são prototípicos do gênero; (II) *capacidades discursivas*, ou seja, o gerenciamento do plano textual do gênero, os tipos de discurso e as sequências típicas de sua composição; (III) *capacidades linguístico-discursivas*, isto é, o reconhecimento e o emprego das unidades linguístico-discursivas recorrentes no gênero para a construção do seu significado global. Tal capacidade envolve o gerenciamento das operações de textualização e enunciativas, a saber: a articulação das grandes operações hierárquicas, lógicas ou temporais do texto, por meio de recursos para o estabelecimento da coesão verbal (tempos verbais) e nominal (referências anafóricas); as construções dos períodos e a seleção de itens

lexicais; o gerenciamento das diferentes vozes que se expressam no texto e as realizações modais.

4.1.3.1 Análise das capacidades de ação de linguagem e das capacidades discursivas

4.1.3.1.1 Sujeitos com vivências frequentes de leitura/escrita: S, R e PH

Sujeito 1: S

Na época da entrevista, S tinha 5;7, vivia apenas com seus pais, pois era filha única e estava na creche há cerca de dois anos. Em casa, tem alguns livros infantis e CD com contos de fada, que costuma ouvir. Ao deparar-se com o livro *Chapeuzinho Vermelho*, imediatamente, identificou a história e se mostrou entusiasmada em “ler” o livro para a pesquisadora, assumindo o papel de locutor que tem um ouvinte real para sua história, conforme se observa no início da transcrição, no momento em que ela, após examinar a capa do livro, indaga a pesquisadora sobre o motivo de a menina ser chamada Chapeuzinho Vermelho.

Fica explícita, também, a intenção de S “ler” o texto verbal, uma vez que se surpreende ao abrir a primeira página e não encontrar nada escrito, pois nela só havia uma imagem da menina com a cesta no braço. Na sequência, aparece a imagem da mãe e da menina, acompanhada pelo enunciado que dá início à história, e S insere um diálogo entre ambas. Na página seguinte, há o encontro entre o lobo e a menina (o lobo parado em frente Chapeuzinho, estendendo-lhe um ramalhete de flores) e S inicia um diálogo entre eles, mas interrompe-o para acrescentar a informação de que Chapeuzinho havia desobedecido a mãe e ido pelo caminho da floresta, para, então, voltar a inserir o diálogo. Provavelmente, essa informação foi um resgate feito por S da versão que ela costuma ouvir em CD. Apesar disso, percebe-se sua preocupação em se ater à imagem que toma como guia, pois no diálogo insere a sugestão dada pelo lobo de a menina levar flores para a avó...

Também quando narra a investida do lobo sobre a menina, no primeiro momento, S considera a imagem (Chapeuzinho e o caçador em frente a casa da

avó) e diz que a menina encontrou um caçador. Porém, retoma a sequência para informar o modo como a menina livrou-se do lobo, fato que a imagem do livro objeto de leitura não explicita. A penúltima cena do livro apresenta os três personagens ao redor de uma mesa posta para lanche, e a cena final é Chapeuzinho, caminhando com a cesta entre árvores, o que foi contemplado por S, inclusive explicitando tratar-se do final da história.

É possível afirmar que S tem uma representação clara da função social do gênero, pois se envolveu prazerosamente no jogo faz de conta de quem está lendo a história para o outro ouvir. O plano geral do texto resultante da “leitura” corresponde ao conteúdo do conto de fada publicado no livro, conforme pode ser constatado abaixo, na reprodução do texto gravado no momento da entrevista. Observe-se que o discurso predominante é o narrativo e nele estão encaixados segmentos de discurso interativo, colocando em cena as vozes dos personagens com emprego de discurso direto. A polifonia implícita do texto de S emerge nos momentos em que ela, dialogando internamente com outros textos já ouvidos, dirige-se à pesquisadora fazendo comentários sobre o tema ou inserindo informações internalizadas em outros eventos de letramento.

S1 – História “lida”

Chapeuzinho Vermelho (texto “lido”)

S: era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Vermelho...ela era vermelha... ela, ela, ela... *sabe por que ela se chamava Chapeuzinho Vermelho?* [dirigindo-se à pesquisadora]

P: não...

S: porque tinha um capão... um, um, uma capinha e um chapeuzinho tudo vermelho... [direciona o olhar para a folha de rosto do livro]: *NO::ssa, não o escrito nada aqui!* [olhando surpresa para a pesquisadora]

P: não aqui, não. ..en::TÃO vamos ver aqui nesta outra o que está escrito.

S: daí a mamãe falou assim pra Chapeuzinho... “Chapeuzinho Vermelho leva essa cesta de fruta pra tua, pra sua, pra mi... prá vovó”... daí::... daí ela falou “toma cuidado... não vai pela floresta... tem o lobo... vai pelos cantos, vai pelos cantinhos e não... eh:: não fale com ninguém na rua.”... “tá bom... mamãe”... daí ela foi... daí ela encontrou o lobo...

P: hã, hã...

S: daí, o lobo disse... “por que você não”...NÃO... [indicando necessidade de reformulação] “oi seu lobo”... a Chapeuzinho foi pela floresta e desobedeceu a mãe... daí encontrou o lobo... daí falou: “oi, seu lobo”... e ela já falou... “eu to com fome”...daí ele falou assim... “mas eu sou um lobo...mas podia ser mau”...daí...daí:: eh:: o lobo disse... “por que você não arranca um pouco de flores pra sua... mas onde que você está indo?” “eu to indo pra casa de minha avó, mas não sei onde que é”... ele falou...“é por ali”... daí, daí, ela... o lobo foi perguntar para a Chapeuzinho... “por que você não arranca um pouco de flor pra levar:: pra levar para tua vovó, também?” daí ela foi arrancando e o lobo chegou primeiro na casa da vovó...

P: daí o que o lobo fez?

S: daí.. engo::liu a vó:: ... daí... daí, depois chegou a Chapeuzinho Vermelho e falou... “oi, seu lobo”... “oi... oi:: vovó... por que esses ouvidos tão grandes?” “é por... é pra te ouvir melhor”... “e por que esses olhos tão grandes?” “é para te enxergar melhor, minha neta”... daí, falou... “e por que essa boca tão grande?” “é para te COMER”... daí, encontrou o caçador:: e falou bem assim...“oh caçador... me ajude”... NÃO... [fazendo autocorreção] daí a Chapeuzinho... zupt...desapareceu pela janela... pulou da janela e encontrou um caçador e falou...“caçador... você me ajuda? Tem um lobo me perseguindo”... daí, mato::u o lobo... e pegou lá de dentro da barriga...e:: daí.. a vovó::.. a Chapeuzinho deu as flores... deu a cesta... e::daí eles come::ram e o caçador comeu também... daí ...a Chapeuzinho voltou lá com a cesta e daí...acabou...

Essa história foi a primeira a ser “lida” por S, em atendimento à solicitação da pesquisadora. Por meio da observação da sequência de imagens, ela foi organizando o plano geral do texto, manifestado na verbalização por um segmento de narração no qual foram encaixados segmentos de discurso interativo, por meio dos verbos de dizer, com predomínio do verbo falar.

Para “ler”, S segurou o livro corretamente, folheou-o observando frente e verso das folhas, identificou onde havia texto escrito, afirmou haver relação entre linguagem verbal e não verbal, demonstrou intenção de “ler”, mas no momento em que se envolveu na prática de leitura, pareceu ignorar o verbal para a construção do enredo. Essa impressão, aparentemente, se confirmou quando, após terminada a “leitura”, a pesquisadora insistiu para que S dissesse o que julgava estar escrito no enunciado da última página, mas a menina disse não conseguir saber, apesar de ter criado um desfecho coerente. Depois de concluir que S não arriscaria dizer nada sobre o texto, a pesquisadora leu a parte final, porém S não fez nenhum comentário, passando a impressão de que o segmento lido não estava coerente com o conteúdo suposto por ela.

Segue-se uma segunda história “lida” por S, por solicitação da pesquisadora. Como se tratava de um livro que a menina não conhecia, ficou mais nítida para ela a situação de fingir leitura dos segmentos verbais tomando como referência a sequência de imagens que ilustra o enredo. A situação não gerou nenhum desconforto para S, que seguindo a orientação da pesquisadora, folheou o livro todo e, em seguida, lançando mão de seus conhecimentos prévios (linguísticos, interacionais e enciclopédicos – cf. KOCH, 2003), iniciou a “leitura”, conforme gravação apresentada adiante.

Observe-se que a sequência narrativa recriada por S corresponde ao protótipo definido por Bronckart (2007), evidenciando seu conhecimento prévio sobre o gênero em questão. Há a apresentação da situação inicial, uma complicação que transformou o estado inicial e que se resolve, conduzindo para a situação final na qual se estabelece um novo estado de equilíbrio. O enredo da história foi construído de modo coerente com a sequência das imagens e culminou com o desfecho tradicional do gênero.

O texto formulado combina tipos discursivos, conforme se pode ver; no segmento de narração foram encaixados segmentos de discurso interativo, com emprego dos verbos de dizer, dos quais S selecionou *falar* e *dizer*. Nesse dado, observa-se que a linguagem oral sofreu reorganização, pois os marcadores rítmicos (e) *daí*, bem como a melodia suprasegmental presentes no texto de S, de acordo com Rojo (2010), marcam a monologização inicial do discurso narrativo oral. Essa reorganização resultante da interação da criança com o texto escrito, por sua vez, permite a emergência na criança das construções de uso, discurso e significação próprias da língua escrita.

S2 – História “lida”

O rabo do gato

– o (sapo) tava na caverna dele... ele... ele foi para fora, ele foi ... ele ia na lagoa, mas daí quando ele foi para fora ele viu um rabo... amarrou com um no::zinho... com um nozinho e ... daí encontrou o tatu e falou assim com o tatu:

– tatu, de quem é esse rabo?

daí falou assim:

– o rabo não é teu! principalmente é do gato... principal::mente...

daí o tatu falou:

– é do gato!

daí o sapo disse:

– não é do gato! eu encontrei lá, lá na minha caverna.

Daí...

– é do gato sim!

veio o gato... que tava procurando pelo...o rabo dele ...*mas a gente não sabe se ele, ele... tem um rabo ainda... porque está escondido no mato* [comentário com a pesquisadora]

daí ele... o sapo falou assim:

– esse rabo é teu?

– é... esse rabo é meu! você me dá?

daí o sapo falou:

– não... só se você ficar bem quietinho.

daí veio a namora::da dele. ele ... devolveu o rabo do gato. *e... e...e... ele tá com rabo...e ele tá sem rabo... mas alguém tá com rabo...o gato tá com rabo... o gato tá com rabo e o sapo não tá com rabo* [dirigindo-se à pesquisadora].

daí eles se casaram e viveram felizes para sempre... pronto!!

Ainda para sondar os conhecimentos de S sobre histórias, Ihe foi solicitado o ditado de uma para ser registrada pela pesquisadora que, depois, iria lê-la para outras crianças do CMEI, informando-lhes a autoria. Ela, então, escolheu um conto que sua professora lê e/ou conta, às vezes, na sala. O texto foi registrado em um caderno levado pela pesquisadora, destinado às histórias ditadas pelos entrevistados, além de ter sido gravada em áudio.

Possivelmente, pelo fato de a história ter sido memorizada, o enredo fluiu sem qualquer problema; S a reconstruiu com o discurso narrativo articulado ao discurso interativo em segmentos de discurso direto. A planificação de linguagem corresponde à da sequência narrativa, caracterizada por personagens envolvidos em acontecimentos organizados cronologicamente em torno de uma intriga responsável por gerar perturbação no estado inicial, que estava em equilíbrio. Após as ações que se sucedem devido ao desequilíbrio na situação inicial, um acontecimento reduz a tensão pela resolução do problema e geração de um novo estado de equilíbrio.

S3 – História ditada

Os três lobinhos

S: era uma vez três lobinhos e um porco mau... eles, eles ...(foram) pra floresta construir uma casinha pra eles... u::ma de tijolo... NÃO... [fazendo autocorreção]..eles fizeram todos juntos...viram uma canguru com um carrinho cheio de tijolo, daí ele falou assim:

– oi senhora canguru... você pode nos dar um pouco desses tijolos?

deu um monte... daí fizeram uma casa de tijolo... mas o porco mau colocou uma bombinha e estourou a casa deles... NÃO... furou a casa deles com uma furadeira...daí viram um elefante cheio de ... um carrinho cheio de ferro, de metal *sabe aquelas estrelinhas que coloca no portão, aqueles arame?* [explicando à pesquisadora]

P: hã, hã...

S: *EN::tão... tudo isso* [dirigindo-se à pesquisadora]... daí fizeram uma casinha...mas o porco mau colocou uma bombinha e estourou a casa deles...daí ...daí viram a mesma canguru veio com um carrinho cheio de flor... daí fizeram uma casa de flor... *mas o porco mau vai derrubá... né? é tão fraquinha* [dirigindo-se à pesquisadora]... mas em vez de ele derrubá ele cheirou... daí:: o **porquinho** fez amizade com ... o lobinho... eh:: eh:: o **porquinho** morou com os lobinhos e viveram felizes para sempre.

No momento de ditar, S manteve um ritmo relativamente lento, levando em conta, até certo ponto, o fato de a pesquisadora estar documentando o texto, por meio da escrita. Mal acabado o ditado dessa história que ela declarou tratar-se de reprodução, se propôs a ditar outra, agora “uma história da imaginação”, nos termos

dela. Porém, devido ao horário de que dispúnhamos com as crianças, não foi possível S efetivar sua proposta. Entretanto, o fato permite-nos a inferência de que S já percebeu a disponibilidade do modelo desse gênero no arqutexto para um agente de linguagem lançar mão dele no caso de pretender experimentar uma situação de ação de linguagem cujo objetivo seja narrar fatos imaginados.

Em suas “leituras” bem como no texto ditado, estão presentes as marcas linguísticas típicas do tipo de discurso narrativo: predomínio de verbos no pretérito, uso de expressões de indeterminação de tempo/espço nas histórias memorizadas (porém, observe-se que a segunda “leitura”, uma história desconhecida pela criança, inicia com um SN determinado), emprego de anáforas pronominais e nominais. A sequência dominante é a narrativa. O uso de um SN determinado para iniciar a narrativa, certamente, se deveu ao fato de S pautar-se na ilustração – visível tanto para ela como para a ouvinte – para formular o enunciado da fase da situação inicial do conto.

Em relação à comunicabilidade do texto escrito, proposição dirigida a um interlocutor ausente, percebe-se que S manifestou explicitamente preocupação com a qualidade de sua organização quando, em dois momentos, reordenou proposições, a fim de assegurar fidelidade à sequência de eventos do texto de referência. Esse procedimento epilinguístico pode ser interpretado como um indício de que esse sujeito pode já estar percebendo, mesmo que de modo incipiente, que a articulação de relações internas ao texto é condição para o leitor poder estabelecer coerência para o discurso. Por outro lado, a reformulação pode ter sido feita, não por uma preocupação deliberada com princípios de organização do discurso, mas pela ordem hierárquica em que as informações vieram à tona em sua memória. Considerando-se que S é iniciante no mundo da escrita, é mais provável que seu comportamento deva-se à segunda hipótese, levando-se em conta a noção vygotskyana de ZDP, ou seja, de que no processo de desenvolvimento, operações de reorganização de noções linguísticas, inicialmente, ocorrem em níveis não conscientes para, processualmente, se transformarem em processos sistemáticos e conscientes. Nessa perspectiva, a incorporação das exigências da modalidade escrita se dá gradualmente, e está vinculada à quantidade e qualidade das experiências de interação dos sujeitos com a escrita, mediadas pelo outro.

Sujeito 2: R

Na época das entrevistas R tinha 5;8 e estava na creche desde bebê. É uma criança bastante falante, filha única e vive com os pais. Declarou espontaneamente gostar do livro *Menino Maluquinho* e conhecer o autor dessa obra pela internet, comentário que fez ao reconhecer a foto do cartunista numa revista apresentada pela pesquisadora. Diferencia revistas e livros para público infantil e adulto, reconhece algumas letras (A, B, E e Z), levanta hipóteses sobre o conteúdo de histórias a partir dos dados contidos em suas respectivas capas. Após ter folheado o livro que escolheu, *Pintinho Pelado*, R realizou a “leitura” reproduzida a seguir. Observe-se que ela inicia com discurso interativo dialogado e, depois da intervenção da pesquisadora, o discurso narrativo passa a ser predominante, porém com uso de dêiticos relativos à situação interlocutiva.

R1 – História “lida”

Pintinho Pelado

R: **aqui** tem uma galinha e **aqui** tem uma minhoquinha e **aqui** tem um ovinho e:: **aqui** tem:: a galinha, a galinha, pintinho, galinha, a galinha, e a galinha... e **aqui** tem o caracol. [R vira a página, ignora o verso dela e lê a página da direita]

P: ISSO...

R: e **aqui** tem uma gali::nha que queria comer o pintinho...

P: e agora para onde a gente vai ler ? I::SSO...VI::ra ...e daí... a gente lê primeiro o lado de lá ou primeiro pra cá?

R: pra cá... [ignora o verso da página lida] o pintinho tava chorando... e daí tinha uma minhoca verde **aqui**... daí ele comeu e::la para/ porque a galinha não tava dando coisa para ele comer...daí ele tava feliz porque o caracol ajudou ele... e daí o caracol ficou triste porque o pintinho não cuidava dele porque as galinhas adoravam comer caracol e daí ... eh:: o pintinho tava dormindo no ninho dele... depois a galinha saiu do ninho, daí ela voltou de volta e:: criou mais ele ainda...daí ele... ele se olhou no espelho com a toquinha dele de dor::mir porque ele tava acabado de acordar e ele ficou assustado porque a mãe dele saiu e .. e deixou ele... e daí ele ficou assustado porque não podia deixar o pintinho... eh... fora eh::do ninho dele, porque ela acordou eh:: mexeu com ele e daí ele acordou e daí ela não esperou ele...daí:: ...ele... ele veio com o papai... com o irmão... com a tia e:: com... eh:: com a mamãe dele... com a outra mamãe... que ele não queria mais aquela que era muito feia, que não cuidava mais dele.

Ao ver o livro *Chapeuzinho Vermelho*, R se interessou pela história, pois disse já ter assistido ao filme, e assim que o tomou nas mãos começou a “ler” a partir da página de rosto, na qual não há enunciado verbal; ela contém apenas uma imagem da personagem com a cesta, entre árvores (essa mesma cena é

reapresentada nas últimas páginas do livro). Porém, a pesquisadora interrompeu, objetivando que R levasse em conta o texto escrito.

R2 – História “lida”

Chapeuzinho Vermelho

R: ela ia andando... e daí um lobo parou ela....daí:: ela não sabia mais eh... voltar pra casa da vovó...

P: olha... aqui é que vai começar a história escrita...tá vendo que o escrito aqui... aqui o escrito... “era uma vez uma menina que morava com sua mãe numa casinha”...daí o que aconteceu? o que mãe disse para ela?

R: daí a mãe dela falou assim “ (lembre-se)... não fale com estranhos” ... daí a Chapeuzinho falou assim pra ela:: a Chapeuzinho falou assim pra ela...

eh:: eh:: “mamãe... não se preocupe, eu conheço os lobos da floresta”....e

daí :: eh:: daí **esse** era o lobo e daí ele ponhõ uma florzinha pra ela e daí

ele não conseguia mais eh:: eh:: ir com ela porque ele queria comer a vovó

dela... e daí ele entrou na cama da vovó de::la e amarrou a vovó eh:: com

um coisa **aqui**:: e depois amarrou a vovó eh:: no pé e amarrou a vovó **aqui**

[apontando para seus próprios braços]... daí a Chapeuzinho Vermelho

falou... “olá vovó...vovó que olhos mais grandes e que boca mais grande e

que:: e que nariz mais grande” . ..daí ela falou assim... “que dentes mais

grandes”... e daí ele falô assim... é pra melhor te co::MER... daí ela pediu

para **esse** matador de lobos eh:: matar o lobo...daí ele foi lá:: e matou o

lo::bo ...e daí a querida vovó estava (...) salva::da ... e daí o lobo já tava

DEITAdo morto daí... eh:: daí **esse** era o avô da Chapeuzinho

Vermelho...daí a Chapeuzinho Vermelho deu (...) pra vovozinha...daí

viveram felizes para sempre.

P: viveram felizes para sempre?

R: e daí ela foi voltando eh:: pra casa da mamãe pra fazer mais um bolo de

chocolate pra vovó... [deu continuidade ao verificar que havia mais uma

página, embora sem segmento verbal]

No que se refere às condições de produção, R revela perceber a função das histórias infantis, vincula-as aos suportes onde são registradas, bem como ao público a que são dirigidas. Na “leitura” de *Pintinho Pelado* mobilizou o conteúdo temático relacionado às ilustrações da obra, porém na organização do plano geral do texto não se valeu do discurso narrativo como globalizante. Apesar de ter folheado o livro antes, não articulou a sequência de imagens em um todo; R iniciou fazendo uso de um segmento de discurso interativo dialogado ao qual, no decorrer da “leitura”, justapôs um segmento de discurso narrativo. Assim, a planificação do texto não correspondeu exatamente à da sequência narrativa porque faltou a explicitação da situação inicial; entretanto, o desenvolvimento apresentou personagens envolvidos em acontecimentos decorrentes de uma intriga responsável por uma tensão, os personagens agem e, no final, o conflito se resolve.

Na “leitura” de *Chapeuzinho Vermelho*, R se pôs a narrar, antes mesmo de ter o livro em mãos, pois conhecia a história através de filme. Inclusive, nos diálogos das personagens, R fez mudança de voz e, possivelmente, reproduziu falas memorizadas. Como pretendíamos focalizar conhecimentos sobre a modalidade escrita, fizemos uma intervenção logo que ela iniciou, direcionando a atenção de R para o texto escrito e, involuntariamente, houve uma condução no seu modo de dar sequência ao trecho lido. Note-se que a pesquisadora apresenta a situação inicial e, por meio de uma pergunta, aponta o caminho para R prosseguir, orientando-a no sentido de lançar mão da sequência narrativa para a composição do texto. Esse evento coloca em evidência o papel ativo que o adulto letrado desempenha no processo de socioconstrução da linguagem oral e escrita pela criança.

As ações narradas por R correspondem à sequência das imagens e o final produzido reproduz o modelo prototípico dos contos de fada. O enunciado acrescentado por R depois do desfecho da história deve-se ao fato de no livro existir mais uma página na qual há uma cena de Chapeuzinho Vermelho no bosque (a mesma apresentada na folha de rosto). Isso, provavelmente, a induziu a procurar mais alguma coisa para dizer, porém, a formulação desse enunciado permite-nos levantar a hipótese de que, talvez, o fecho “viveram felizes para sempre” ainda não se caracterizasse para ela como marca prototípica para sinalizar o final das histórias.

Também nessa “leitura”, tal como na anterior, R usou unidades linguísticas que caracterizam o discurso interativo – dêixis interna e externa:

(1)...*amarrou a vovó aqui* (apontando para seus próprios braços);

(2) ...*daí esse era o lobo; daí esse era o avô da Chapeuzinho Vermelho* (apontando para as figuras do lobo e do lenhador, respectivamente).

Esse comportamento oscilando entre autonomia e implicação com a situação material de produção sugere que R está em processo de construção de conhecimento desse gênero, e, conforme Schneuwly (2004), a introdução desse novo sistema (gêneros secundários), por apoiar-se sobre o antigo para sua elaboração, traz contradição, conflito, e, ao longo do processo, acaba por reorganizar o sistema anterior da linguagem oral.

Sujeito 3: PH

Com idade de 5;9, PH é filho único de pais com nível superior de escolaridade, pertencentes à classe média alta. Na época da entrevista, estudava há um ano, aproximadamente, em uma instituição particular de ensino destinada à Educação Infantil. Em relação ao ensino e aprendizagem da língua escrita, a preocupação maior da instituição é com o sistema de escrita, por isso centra seu trabalho nas atividades para sistematização da relação grafema/fonema, e deixa em segundo plano a promoção do letramento. Essa postura pedagógica repercutiu visivelmente na reação dessa criança quando lhe solicitamos “leitura” de uma pequena história publicada em livro. diante da situação, PH demonstrou certo nervosismo, disse saber ler apenas algumas palavras e fazer “atividades com pá-pé-pi-pó-pu”, que não saberia inventar histórias orientado pelas imagens, nem ditar uma para ser registrada no caderno. Porém, à medida que a pesquisadora foi incentivando-o, ele se encorajou a ler as capas de livros, tentativa que se reduziu, no primeiro momento, à identificação das letras e da palavra “gato” em uma das capas.

Embora a escola não contemple sistematicamente práticas de leitura de histórias, PH convive com elas em casa, pois a mãe costuma ler livros infantis para o menino, que possui um pequeno acervo, por meio do qual vem desenvolvendo uma competência metagenérica (cf. KOCH; ELIAS, 2006) que lhe permitiu formular representações sobre a função e conteúdos temáticos próprios das histórias infantis. Já a experiência de produzir textos, mesmo que coletivamente, não havia, até então, sido vivenciada por essa criança.

A partir da oportunidade de analisar a sequência de imagens e recontar, dialogando com a pesquisadora, a história de *Chapeuzinho Vermelho*, PH foi ganhando coragem e se dispôs a “ler” *O Rabo do Gato*. Nesse faz de conta estar lendo, ato precedido de uma análise individual do livro, houve a intervenção da pesquisadora em alguns momentos, conforme se pode verificar na transcrição do texto abaixo.

PH1 – História “lida”

O rabo do gato

PH: era uma vez um sapo chamado...

P: chamado?... qualquer nome...

PH: ...Luisinho... ele era muito legal... um dia ele... encontrou o gato camuflado escondido... escondido... ninguém poderia ver ele... um dia ele

viu o tatu... “oi tatu bola... quer brincar comigo?” “oi, gato, como você está?” “bom”... “ahn, oi meu amor”... *porque aqui tem mulher* [dirigindo-se à pesquisadora]

P: você acha que é uma namorada dele?

PH: ahã ahã

P: e como termina essa história?

PH: fim... e viveram felizes para sempre.

P: e como você sabe que eles estão felizes?

PH: esse daqui está apaixonado e essa daqui o com uma cara assim... “que lin::do” [mudando a voz]

Apesar de PH considerar não ter capacidade para produzir uma história com base nas ilustrações, os dados indicam o contrário, pois ele revelou ter noções sobre as condições de produção das histórias infantis, uma vez que distingue suportes destinados a narrativas de ficção, tem hipóteses sobre a finalidade dos textos pertencentes a esse gênero, sobre o conteúdo temático de histórias e o modo de apresentá-lo ao público infantil. Para esse sujeito, os textos dirigidos a crianças caracterizam-se pela presença de personagens de desenho, que aparecem sempre alegres, rindo. A transcrição do texto resultante da sua “leitura” evidencia ele já haver internalizado o plano geral do discurso narrativo, associando-os ao início e fechamento prototípico, bem como revela sua capacidade de operar com o recurso de encaixar segmentos de discurso interativo fazendo uso de discurso direto.

Nesse sujeito ficou explícito o impasse que vive em relação ao ato de ler, por suas experiências na vida familiar contrastando com aquelas vividas na escola. Como na instituição em que está matriculado a leitura é concebida como competência para realizar a decifração, PH, por saber que desconhece ainda algumas das relações entre fonema e grafema, não se sentiu encorajado em buscar sentido(s) para as histórias com as quais estava interagindo, embora já tenha internalizado saberes suficientes para estruturar narrativas.

Em outra entrevista, objetivando estimular PH a produzir um texto para ser registrado no caderno de histórias, a pesquisadora mostrou-lhe e leu *Os três lobinhos*, ditado por S. À medida que ouvia a história, espontaneamente, emitiu alguns comentários sobre o texto, apontando as seguintes falhas: faltou explicar o modo como o porco teria furado a casinha, seria necessário substituir “bombinha” por “bomba” e acrescentar a palavra “fim”. Na sequência, verificou, no caderno da pesquisadora, a presença de outras histórias elaboradas por crianças, perguntou a idade delas e, a partir disso, aceitou o desafio de deixar um texto seu registrado no

caderno. Decidiu, então, recontar *Pintinho Pelado*, que antes havia sido lido, com outros dois livros, pela pesquisadora.

Foi acordado que essa produção seria registrada no caderno de história, porém, depois seria digitada pela pesquisadora para ele entregar uma cópia à avó. Essa era sua primeira experiência de formulação de um texto, pois até então só havia vivenciado o registro de unidades menores, tais como palavras e pequenas frases. Como demonstrava sentir-se muito inseguro, a pesquisadora folheou com ele o livro e foram comentando as ilustrações; em seguida a pesquisadora leu o texto em voz alta, acompanhada do olhar atento de PH, que buscava relacionar o verbal com o não verbal; em seguida ele, orientando-se pela ilustração do livro, foi ditando a história, de forma pausada, assegurando tempo para o registro dos enunciados poder acontecer.

Durante o relato da história, PH praticamente foi autônomo; na única situação em que solicitou auxílio o fez por considerar ter faltado uma informação na sequência do texto, pois em uma página do livro o pintinho se deparou com o fio e, na página seguinte, ele está entre as galinhas já usando uma echarpe; não há uma cena mostrando o fio sendo apanhado pela personagem. Esse comportamento epilinguístico de PH parece indiciar sua percepção de que a progressão do texto ficaria truncada caso não fosse verbalizada essa informação.

PH2 – História ditada

O pintinho legal

PH: era uma vez... um pintinho... que nasceu... pelado... *agora muda de folha?* [dirigindo-se à pesquisadora]

P: ahã, ahã

PH: daí a mamãe viu... e ficou muito alegre... daí ::: o pintinho foi passear ... todas as galinhas do galinheiro... riram dele...e daí o pintinho... foi lá pro gali... foi lá pro galinheiro... quando ele voltou lá...ele encontrou uma minhoca... daí o pintinho pensou... não é uma minhoca... porque não existe minhoca que é verde...daí ele disse...será que isso daí é um fiozinho de lã? daí... quando ele acordou...*tem alguma coisa errada?* [dirigindo-se à pesquisadora]

P: (risos) acho que você pulou... não::...é que você não contou o que ele fez com o fiozinho de lã...

PH: ele enrolou e as galinhas ficaram estra... estranhando ele...daí quando ele acordou... o sol já tinha nascido... ele estava se espreguiçan::do... e quando ele acordou teve uma surpresa... *como que era depois?* [dirigindo-se à pesquisadora]

P: o que ele viu? qual é a surpresa? agora tem dizer qual foi a surpresa... como é que eu vou escrever aqui?

PH: apareceu um monte de pelinhos novos... quando ele foi lá fora... já era primavera...

P: e o que aconteceu?

PH: e quando ele acordou... ele viu as galinhas... igual a ele... e ele ficou muito feliz..

P: ele viu as galinhas igual a ele... SEM PENA NO PESCOÇO?

PH: não, com pena no pescoço, mas a galinha achou que ficou bonito e todas ficaram igual a ele e ...daí o pintinho ficou muito feliz... e :: fim.

FIM

Como as experiências de PH com práticas de escrita se restringiam a unidades menores que o texto, a elaboração de *Pintinho Legal* permitiu-lhe descobrir que era capaz de formular histórias escritas, embora o registro tivesse sido feito por outrem. Esse fato, inclusive, constituiu-se, para esse sujeito, como superação de limites, como um feito capaz de aliviar-lhe a sensação de incapacidade de escrever com função social. Nas palavras dele, foi “o dia mais feliz” da sua vida.

Em *Pintinho Legal*, PH confrontou o parâmetro de ação de linguagem em que se encontrava e lançou mão do modelo de histórias infantis disponível no arquiteito como estratégia para realizar o seu reconto, orientado pelas imagens e pela leitura ouvida anteriormente. O enredo foi produzido tal como a versão original, apenas constituído por segmento narrativo. Os segmentos de discurso interativo que permeiam o narrativo são aqueles nos quais PH dirige-se à pesquisadora para resolução das dúvidas sobre a formulação do texto.

Depois de acabada a formulação da história, a pesquisadora a leu para PH julgar se haveria ou não necessidade de reformulação. Espontaneamente, ele alertou ter se esquecido de dizer que “ele enrolou no pescoço”. Adiante, a pesquisadora destacou a repetição da palavra “acordou”, e PH, de modo convicto, indicou para ser substituída a segunda ocorrência para “quando ele viu”, revelando concordar com a sugestão implícita de se evitar a repetição do termo; após discutirem a diferença entre “pelo e pena”, PH resolveu substituir “pelinhos” por “peninhas”. Na parte final, a pesquisadora voltou a insistir sobre a necessidade de se esclarecer ao leitor qual era a semelhança entre as galinhas e o pintinho, e PH reformulou o enunciado acrescentando uma nova informação à construção anterior: “ele viu as galinhas todas igual a ele... igual como o cachecol que ele estava usando...” Depois dessa reformulação, a pesquisadora fez nova leitura, porém desconsiderou a palavra “fim”, ocorrência que PH fez questão de destacar, conferindo, inclusive, se a palavra, realmente, estava grafada, conforme ele havia ditado.

Especialmente, o fato de notar, sem interferência da pesquisadora, a necessidade de inserir uma informação (*o fio foi enrolado no pescoço*) para assegurar clareza ao enunciado é um indício de PH fazer uma representação do possível leitor de seu texto e perceber a exigência imposta à autoria de deixar claras informações cuja recuperação pelo leitor seja improvável. Portanto, divisa-se nessa cena uma pista de que o texto foi tomado pela criança como objeto de análise e o ajuste sobre seu aspecto organizacional realizado deliberadamente. Nesse caso, seria possível inferir que em PH, por suas interações informais com histórias escritas, estaria emergindo a consciência das operações envolvidas na escrita?

Tanto em sua leitura como no texto ditado há marcas linguísticas típicas do tipo de discurso narrativo: predomínio de verbos no pretérito, uso de expressões de indeterminação de tempo/espço nas histórias já conhecidas, emprego de anáforas pronominais e nominais. Em ambos os textos, a sequência dominante é a narrativa, e na situação de “leitura” o discurso interativo foi encaixado adequadamente.

Embora nas entrevistas nosso objetivo central fosse investigar aquilo que as crianças são capazes de fazer, em suas possibilidades, tomamos como premissa a ideia de tratar-se de um processo de socioconstrução, portanto, consideramos a probabilidade de o próprio momento da entrevista ter permitido a PH, assim como a S e R, a percepção de algumas especificidades da escrita. No entanto, há um longo percurso a ser trilhado até que essa percepção recém-despertada seja internalizada, ou seja, passe a integrar seus respectivos conhecimentos sobre a língua escrita, pois conforme Vygotsky (1984, p. 102), os processos de aprendizagem e de desenvolvimento não caminham paralelamente:

O desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão completos. Na verdade naquele momento, eles estão apenas começando.

4.1.3.1.2 Sujeitos com poucas vivências de leitura/escrita: T e C

Sujeito 4: T

O sujeito T (5;6) vive com seus pais, um irmão bebê e um tio adulto. Na época da entrevista, estava apenas há, aproximadamente, cinquenta dias na escola, frequentando aulas em uma turma do primeiro ano. Apesar de ser iniciante no sistema formal de ensino, pois não frequentou classes para Educação Infantil, parecia estar bem ambientado; na conversa inicial, revelou distinguir desenhos de letras e reconhecê-las (aprendeu os nomes das letras em casa, com um alfabeto feito pelo pai); identificou numa capa de revista todas as letras do seu nome, associou alguns grafemas com fonemas. Estabeleceu diferença entre livros e revistas infantis pela quantidade e tipo de ilustração, porém, não conseguiu prever o conteúdo do livro *Festa no céu*, a partir da ilustração típica das histórias infantis. Em casa só tem livretos para colorir, mas conhece algumas histórias por tê-las ouvido em CD ou lhes terem sido contadas pela mãe, porém declarou não lembrar-se delas para contar à pesquisadora; também não conseguiu lembrar se a professora já havia contado ou lido histórias para a turma dele.

Quando folheou o livro *Chapeuzinho Vermelho*, imediatamente identificou o conto, dizendo já tê-lo ouvido em CD e, sem manifestar qualquer constrangimento, aceitou o convite para fazer de conta que lia. Porém, em nenhum momento se ateuve à parte escrita, construindo o enredo apenas orientado pela sequência de imagens, que foram sendo associadas à versão do conto registrado em sua memória, por sua experiência de ouvi-lo veiculado por um recurso da mídia.

T1 – História “lida”

Chapeuzinho vermelho

T: Chapeuzinha Vermelha tava levando os doces... pra vovozinha...daí:: ela encontrou uma amiguinha... daí veio o lobo e falou “o que você tem nessa...nessa coisinha... nessa cestinha?” “tenho um docinho pra vovó”... “ah:: que gosto::so... então...posso ver?” ela falou “não”... daí ...daí veio ela...a Chapeuzinha Vermelha... daí... “oi vovozinha”... daí falou... “no::ssa que pé grande... que nariz grande.. que boca grande” ... “porque é pra ver bem você”... “por que você tem um nariz grande?” “ pra cheirar bem você” ... “por que você tem boca grande?” “é pra comer ... coisas grandes”... “e por que você:: precisa desses pés?” “pra eu não ficar com frio” ...daí ... daí:: daí ...era o lobo mau ...era o lobo mau...

P: e daí... o que a Chapeuzinho fez?

T: ela gritou... e daí o caçador veio... daí ela... a Chapeuzinha Vermelha foi falar pro caçador pegar o lobo... e o caçador foi lá e pegou o lobo...daí tirou da cama...

P: daí terminou tudo bem?

T: terminou todo mundo feliz.

Após a contação, em conversa sobre a relação entre ilustração e texto verbal, em um primeiro momento, T considerou ambos independentes, porém, depois de a pesquisadora analisar com ele uma imagem selecionada, em seguida, ler o texto verbal associado a ela e, então, retornar à questão, o sujeito reformulou sua posição afirmando haver correspondência entre o conteúdo do enunciado e o icônico, mas que ele não sabia ler ainda. Depois, na página seguinte, após examinar a cena, arriscou-se a prever o conteúdo do enunciado escrito, e o fez com adequação. Essa situação particular de interação entre a criança e o objeto livro, mediada pelo leitor experiente, parece ter se constituído em um momento produtivo para T construir hipóteses sobre a relação entre o verbal e o não verbal nas histórias infantis. Nos termos de Koch e Elias (2006), trata-se do processo de desenvolvimento da competência metagenérica, da associação entre o modelo genérico e seu funcionamento, fator essencial para os indivíduos interagirem de forma conveniente na produção de sentido dos textos.

O plano geral do texto “lido” por T correspondeu ao conteúdo imagético do conto publicado, inclusive essa criança considerou um detalhe da ilustração – os pés do lobo que estão descobertos, na cena em que essa personagem está deitada na cama da avó – e inseriu no diálogo entre a menina e a suposta avó uma pergunta sobre o tamanho dos pés dela, indagação inexistente na história original. O discurso predominante é o narrativo e nele estão encaixados segmentos de discurso interativo, em discurso direto, passagens nas quais T muda sua prosódia, evidenciando claramente as emoções das personagens, dado revelador de T associar certas matrizes prosódicas com esse gênero textual, quando veiculado em livros infantis. Os verbos *dicendi*, marcas linguísticas próprias para passagem do discurso indireto do narrador para o discurso direto dos personagens, típicos da fala letrada, estão presentes no reconto de T, que já consegue lançar mão deles e recontextualizá-los na sua “leitura”, evidenciando pistas de a fala letrada já estar em processo de constituição antes do contato formal com a modalidade escrita de linguagem (cf. ROJO, 2010).

A sequência narrativa do reconto de T apresentou as cinco fases: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. A moral (fase não obrigatória) foi dada pela pesquisadora, quando fez a pergunta “daí terminou tudo bem?”, o que orientou T no sentido de efetuar uma complementação, inserindo uma variante do fecho prototípico dos contos de fada. Apesar de T não ter largo convívio com

narrativas (especialmente, com as escritas), observa-se, no dado em foco, seu domínio dessa estrutura textual, provavelmente, internalizada pela audição de histórias contadas pela mãe e/ou ouvidas em CD. A respeito da organização das proposições do discurso narrativo, Góes e Smolka (1992) esclarecem que a criança atinge logo um grau sofisticado de organização porque nos textos de base narrativa a ordenação das informações se apoia na sequência de eventos que está implicada no conhecimento evocado. Portanto, o encadeamento de uma história consiste numa tarefa mais fácil que a organização hierárquica ou de implicação, recorrentes em textos não narrativos, pelo fato de nela a referência dos conhecimentos serem organizados de acordo com a sequência temporal dos eventos.

Na sequência, quando convidado a ditar uma história para ser registrada pela pesquisadora, demonstrou interesse imediato. Para essa tarefa, preferiu usar um dos livros a reproduzir alguma outra, pois afirmou não lembrar-se de nenhuma. Selecionou, entre outra duas, a obra *O Rabo do Gato*, folheou-a observando a sequência de imagens e, em seguida, pôs-se a ditar sua versão. Vale frisar que o texto não havia sido lido previamente pela pesquisadora.

Depois de escutar a leitura e avaliar seu texto, considerando a cena final do livro (o casal de sapos entre flores e o rabo do gato entre elas), T solicitou o acréscimo de uma informação, a qual permitiu esclarecer que a história acabou sem o gato recuperar seu rabo. Após o acréscimo, o texto foi relido para T reavaliá-lo, quando, então, considerou-o finalizado. Em ambos os momentos de avaliação do próprio texto, o sujeito não manifestou ter identificado algum tipo de ocorrência que lhe causasse estranhamento. Embora o último segmento tenha sido destacado pela pesquisadora, T não sentiu necessidade de reformulá-lo.

T2 – História ditada por T

O rabo do gato

T: tinha:: um rabo e um sapo... daí:: o tatu e o sapo e o rabo.....o rabo tava vindo junto arrastando... daí:: ...eles tava conversando... daí:: o sapo e o rabo e o tatu... tava conversando e o rabo tava escutando... daí veio o gato e viu o rabo:: de:: o ...que cortaram o rabo ...daí veio o gato e o sapo... veio uma sapa... daí eles ficaram apaixonados.

P: vamos ver se ficou boa a tua história ...você vai escutar e se tiver alguma coisa errada você fala pra eu arrumar. [a pesquisadora lê o texto]

T: e o rabo dele ficou... ele ...ele...perdeu o rabo.. . o gato.

P: onde que eu escrevo... no começo ou quando termina a história?

T: quando termina...

P: o que eu escrevo então? olhe lá e daí você diz o que eu escrevo...

T: o sapo:: o sapo... não deixou o:: rabo ficar:: no... com o gato pro... ga::to
ficar com o rabo dele.

Nesse texto, T apresentou os acontecimentos da história respeitando sua sequência cronológica, colocados linearmente, organização essa que, conforme Bronckart (2007), constitui *script*, ou seja, uma estrutura caracterizada pelo “grau zero da planificação dos segmentos da ordem do narrar”. Trata-se, portanto, de um plano textual mais simples que o protótipo da sequência narrativa, condição possível para T naquele momento, haja vista textos da literatura infantil ainda não lhe serem familiares, por seu convívio reduzido com eles. Importante destacar que o texto original também apresenta esse mesmo tipo de planificação.

Para assegurar a sequenciação dos acontecimentos, em ambos os textos houve emprego do marcador conversacional *daí*, fornecendo indícios de que T se pautou, primordialmente, na oralidade para produzir textos escritos. Por outro lado, pelo fato de o marcador conversacional (*e*) *daí* estar presente na construção da narrativa funcionando como articulador de segmentos, portanto recontextualizado, fica evidenciado que esse sujeito alcançou um nível de superação dialética do diálogo pela monologia (cf. ROJO, 2010). Em outras palavras, T não dependeu de seu par interacional para negociar a leitura das imagens; assumiu um discurso monologizado, resultante da internalização de discursos alheios, um passo essencial no processo de socioconstrução dos gêneros secundários.

Esse dado permite inferir que T reconhece o gênero e mobiliza conteúdos prototípicos dele, realiza bom gerenciamento do plano textual, bem como emprega o tipo de discurso (disjuncto em relação às coordenadas do mundo ordinário dos agentes/autônomo em relação aos parâmetros físicos da ação verbal) e de sequências compatíveis com a ação de linguagem que pretendeu empreender: recontar uma história.

Sujeito 5: C

Na época da entrevista, C tinha 5;6 e estava frequentando escola pela primeira vez. Filha única de um casal de classe social média, seus pais têm nível médio de escolaridade. Em sua casa há revistas para adultos e apenas um livro infantil, cujo conteúdo são animais da fazenda, no qual são exploradas suas vozes; os pais não costumam ler ou contar histórias para ela; conhece algumas veiculadas em DVD. Dentre os materiais que lhe foram apresentados na entrevista, distinguiu

livros e revistas para crianças e para adultos, considerando a natureza das imagens. Declarou conhecer o conto *Os três porquinhos*, mas não lembrar do seu enredo para poder recontá-lo. A pesquisadora, então, iniciou a narrativa com o intuito de seduzir a criança na atividade de contação, o que aconteceu naturalmente, pois C, de imediato, reativou o conto de fadas arquivado em sua memória de longo prazo e passou a narrá-lo, dando sequência de modo fiel à versão tradicional.

Como o sujeito envolveu-se plenamente na prática de “ler” para o outro, a pesquisadora solicitou-lhe que ditasse uma história para, depois, ser lida pela professora para os colegas de classe. Embora tenha sido esclarecido que deveria ser ditada, e a pesquisadora ir efetuando o registro diante de C, a realização da narrativa foi feita em ritmo de contação. Para evitar interferência, a pesquisadora não fez interrupções, por isso, o registro gráfico não pôde se fiel àquilo que foi enunciado, conseqüentemente, não houve condições para o texto ser retomado como objeto de análise. A versão abaixo é degravada, portanto, nela o texto apresenta-se na íntegra; trata-se do reconto de uma história que C tinha assistido em DVD, escolhida por ela, e desconhecida pela pesquisadora.

Observe-se que para realizar a ação de linguagem de recontar uma história ficcional, C valeu-se do discurso narrativo e organizou o conteúdo temático em uma estrutura de sequência narrativa.

C1 – História ditada

História do cachorro e do coelhinho

C: um dia eles voltaram pra casa e daí:: eles foram... o cachorro foi lá dormir ...e daí... o ho::mem disse pra dormir pra amanhã ele acordar cedo pra **você** pegar aque::le coe::lho...daí:: ele dormiu ...o coelho... ele ouviu e daí ele foi lá dentro da casa.. e queria fazer barulho pra ele não dormir... e daí ele fez um monte ...depois ficou cedo ...ele ficou ...o homem falou pra ele acordar pra pegar coisa....o cachorro foi... e vol::tou... e daí ele ficou com muita fome e dormiu dormiu... o homem disse pra ele ir lá... e daí:: ele foi lá pro travesseiro dormindo ...e daí::...o homem falou pra entrar ...o cachorro entrou e:: pulou e desceu... pulou e desceu ...e chegou lá... e o cachorro ficou brabo...tentou pegar o coelho... o homem disse “vamos rápido”... e daí ele...ele dormiu lá com o coelho... e fim.

P: quem dormiu lá com o coelho?

C: o cachorro.

Apesar de C parecer não ter a representação sobre um provável leitor para seu texto, elabora a construção de seu enredo com estrutura mínima para ser considerada como pertencente ao gênero história infantil, ou seja, apresenta uma

sequência de acontecimentos organizados temporalmente e as orações são construídas com verbo de ação no pretérito perfeito, recurso linguístico característico desse gênero. A prosódia de C, no momento de narrar, remete às matrizes prosódicas típicas da contação de histórias, indício de o sujeito já reconhecer no ato de ler um outro jeito de falar (cf. DE LEMOS, 1992a).

Embora a situação inicial não esteja claramente definida, pois a narrativa inicia na fase das ações, o leitor consegue inferir o tempo e um provável espaço dos acontecimentos, e ir identificando os personagens à medida que os eventos vão sendo apresentados. O fato de as marcas linguísticas prototípicas da estrutura das histórias infantis – fórmula de abertura (era uma vez) e fórmula de fechamento (viveram felizes para sempre) – não estarem presentes no texto ditado por C, devem-se, possivelmente, ao seu pouco contato com os contos clássicos, uma vez que seus pais não costumam ler ou contar-lhe histórias, e ao fato de seu ingresso na escola ter sido recente (pouco mais de um mês) na época dessa produção textual. Apesar de não ter aplicado a forma canônica, encontrou um recurso disponível na língua para indicar o desfecho da história.

Observando-se o fragmento “e daí... o lobo disse pra dormir pra amanhã ele acordar cedo pra você pegar aquele coelho”, percebe-se o esboço de uma tentativa de encaixar um segmento de discurso interativo, em discurso direto, no segmento de narração, estratégia da qual, exceto nessa passagem, C não se valeu nesse e nem no texto “lido”. Essa estratégia linguística foi usada pelo sujeito no reconto de *Os três porquinhos* (história ditada), nas duas cenas em que o lobo bate à porta das casinhas, há emprego de discurso direto, conforme se verifica nos fragmentos abaixo:

(3) ...e daí... o lobo mau bateu na porta e o porquinho disse “quem é” e ele disse... “eu sou o lobo mau”... e daí o porquinho não ia abrir a porta... e daí o lobo assoprou...

(4) ...e daí o lobo mau bateu na porta e disse “quem é”... “sou o lobo mau” ...e daí o porquinho não foi abrir...

Porém, apesar da inserção do discurso direto, C não alterou sua prosódia no momento de reproduzir oralmente tais falas, mantendo o mesmo ritmo e entonação característicos do discurso do narrador; tal comportamento sugere a possibilidade de

o enunciado ter sido reproduzido mecanicamente, sem que a internalização do modo de funcionamento da estratégia de combinação desses dois tipos discursivos já houvesse se concretizado.

Nesse dado, e mais especialmente em C2, há pistas de que esse sujeito está avançando no processo de monologização do discurso, pois mostrou relativa autonomia para enunciar uma história formulada a partir das ilustrações de um livro infantil. O emprego de *(e) daí* como articulador dos eventos e do verbo *dizer* na função de introduzir discurso direto são estratégias linguísticas sinalizadoras de os discursos alheios estarem sendo internalizados por C, cuja fala já apresenta aproximação com a fala letrada.

Depois de narrar duas histórias, como C já estivesse à vontade diante da pesquisadora, foi voluntariamente manuseando os livros disponíveis e selecionou para “leitura” *O Rabo do Gato*. À medida que o folheava, a pesquisadora foi induzindo-a a levantar hipóteses sobre o provável conteúdo temático do texto, e C, com base na capa da obra, inferiu tratar-se de uma história cujos personagens são um gato e um sapo; quando comparou a capa com a folha de rosto, observou que ambas contêm o mesmo enunciado escrito, embora não o tivesse decifrado.

Ao ser indagada sobre a possível relação entre o verbal e o não verbal, ao longo da obra, considerou que os segmentos escritos servem para explicar o fato representado na cena; nesse momento, comentou preferir assistir histórias a vê-las em livros, justificando que nos filmes os personagens falam, por isso a história pode ser melhor compreendida. Esse letramento oriundo dos produtos da mídia contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de leitura de C, pois, levando-se em conta que, até então, poucos foram seus contatos com livros infantis, pode-se considerar esse sujeito já ter construído uma representação significativa sobre o conteúdo temático próprio de histórias, bem como da forma como as linguagens se articulam nessas obras. Também é possível entrever que C intui sobre a necessidade de busca de sentidos para a leitura, pois, por sua declaração, provavelmente, considera difícil entender as histórias dos livros infantis.

Na sequência, a pesquisadora pediu que C considerasse a cena da primeira página, e fingisse estar lendo o enunciado que a acompanha, depois fosse fazendo o mesmo nas páginas seguintes. Segue a reprodução dessa situação interlocutiva.

C2 – História “lida”

O rabo do gato

P : O que você leu aí?
 C: s...a::p..o...o...v...i...u...u...que letra é essa?
 P: letra m
 C: m... r...a...b...o ...e...que le::tra é essa?
 P: g
 C: g ..a... t...o
 P: então, agora não pense nas letrinhas... aqui em cima está contando o que está acontecendo nessa figura .. o que está acontecendo aqui?
 C: é que o sapo saiu viu um rabo que ele não sabia de quem que é.
 P: e daí::? vamos ver o que acontece na outra folha...o que ele fez?
 C: e daí.. ele tava andando...e daí ele não sabia ..não sabia...que tinha um rabo atrás dele...
 P: uhn, uhn
 C: e apareceu um tatu e daí ...e daí ..o sapo achou um tatu e eles queriam (ter) um amigo...
 P: uhn, uhn,
 C: e daí o gato foi andando... e:: procurou um sapo ...e o gato viu um rabo atrás do sapo... e o gato pensou que era dele ...
 P: é igual ele ... da mesma cor...
 C: mas daí:: o:: gato viu que era da cor dele... e daí... ele pensou que era do sapo... e era o rabo do gato ...depois veio uma sapa pulando ()... e daí eles se casaram e ficou o rabo **ali** na frente ... e fim.
 P: e ...afinal... o rabo era do gato ou do sapo?
 C: era do gato... eu pensei que era uma cobra...

No momento da “leitura” de *O Rabo do Gato*, embora a pesquisadora tenha orientado C para fazer de conta estar lendo, sua primeira reação foi tentar decifrar o segmento inicial do texto, entretanto conseguiu apenas identificar algumas letras. Diante do insucesso e com o reforço da indicação para que procurasse inferir o verbal evocando o conteúdo sugerido pelas imagens, C redefiniu sua estratégia e iniciou fazendo, então, uma descrição da cena. O enunciado e *daí*, usado nas intervenções da pesquisadora, orientou o sujeito para a produção de segmentos de discurso narrativo monologizado, visto que a expressão e *daí* foi recontextualizada passando a exercer a função de articulador das proposições que se seguiram até o final do texto, cujo final é marcado pela moral final da narrativa: “depois veio uma sapa pulando... e daí eles se casaram...”

O fato de C iniciar a “leitura” restringindo-se, inicialmente, à descrição da cena, pode se dever ao fato de esse sujeito ainda não associar os textos contidos em livros infantis e as histórias veiculadas em suporte digital, mídia a que essa criança tem maior acesso, como pertencentes ao mesmo gênero.

Ao ditar seu texto, o fez no mesmo ritmo da “leitura” de história, possivelmente por não ter associado o registro escrito que pesquisadora estava empreendendo àquilo que enunciava. As funções da escrita parecem ser um

conhecimento ainda não em processo de internalização no momento em que seus dados para esta pesquisa foram coletados. A respeito disso, vale observar, os eventos de letramento dos quais C participava até seu recente ingresso na escola enquadram-se nos chamados letramentos vernaculares, práticas sociais de uso da linguagem diferenciadas daquelas que emergem dos letramentos institucionalizados (cf. ROJO, 2010).

4.1.3.2 Análise das capacidades linguístico-discursivas

4.1.3.2.1 Mecanismos de textualização presentes no *corpus*

Conforme apresentado no Capítulo 1, na abordagem de Bronckart (2007), a produção de um texto, pertencente a qualquer gênero textual, pressupõe por parte do agente de linguagem a representação precisa da situação socioverbal na qual ele se originou, ou seja, presumir o interlocutor e os efeitos que pretende produzir sobre ele, o conteúdo a ser selecionado e o modelo textual mais adequado para a ação de linguagem pretendida. Orientado por esse quadro, o agente necessitará planificar o enunciado, capacidade que supõe notadamente a representação da estrutura global do texto, a relação entre seus tipos discursivos, bem como a articulação das unidades linguísticas de um mesmo segmento. Essa dimensão primeira do controle da atividade de escritura, foi o objeto analisado nos textos das crianças na seção anterior.

Uma segunda dimensão do controle psicológico refere-se ao domínio do funcionamento de unidades linguísticas responsáveis por assegurar a coerência global e a unidade do texto, tais como os organizadores textuais (conexão), as cadeias anafóricas (coesão nominal) o tempo e aspecto dos verbos (coesão verbal), os modalizadores e os mecanismos responsáveis pelo gerenciamento das vozes. A apropriação desse funcionamento ocorre naturalmente no caso dos gêneros primários, porém Schneuwly (2004) tem apontado que em relação aos gêneros secundários não se dá da mesma forma, ou seja, o controle consciente dos mecanismos de constituição dos gêneros desse grupo exige um trabalho sistemático

sobre o gênero a ser apropriado em contraste com outros gêneros, além de atividades metadiscursivas.

Considerando que o domínio de linguagem oral, modalidade na qual se manifesta grande parte dos gêneros primários, constitui andaime para alicerçar usos linguísticos mais complexos, além de pressupor que a interação com textos veiculados em língua escrita, mediada pelo outro, promove o desenvolvimento discursivo da criança, intentamos encontrar indícios capazes de revelar quais mecanismos de textualização da língua escrita relativos à conexão e à coesão nominal, bem como quais mecanismos enunciativos são mais salientes para a criança. Para tanto, nesta seção, analisaremos os conhecimentos demonstrados pelos cinco sujeitos desta pesquisa sobre os usos das unidades linguísticas responsáveis por essas questões, no gênero história infantil.

Operações de conexão

As unidades que exercem o papel de conectores pertencem a diversas categorias gramaticais (conjunções coordenativas e subordinativas, advérbios, preposições, etc.) e podem aparecer na forma simples ou em locuções e sintagmas, mas, por estabelecerem a conexão no nível textual, são classificados, de acordo com Bronckart (2007) como organizadores textuais. Embora essas unidades não desempenhem funções exclusivas de conexão, conforme esse autor, há uma certa correspondência entre as categorias de organizadores e os gêneros textuais nos quais mais incidem; no caso das histórias infantis, os organizadores com valor temporal são os mais frequentes.

Porém, Koch (2006) e Marcuschi (2008) esclarecem que relações co-textuais, embora envolvam os elementos internos dos textos, não podem ser interpretadas sem que se leve em conta a situacionalidade e a inserção cultural. Esses autores destacam a multifuncionalidade dos articuladores, ou seja, chamam a atenção para o fato de que, além de eles estabelecerem nexos coesivos entre os segmentos do texto, desempenham funções de ordem cognitiva, discursivo-argumentativa, organizacional, metaenunciativa e interacional. Porém, neste estudo ficaremos restritos ao emprego dos conectores como elementos de ligação de subpartes do texto, elementos organizadores do conteúdo, responsáveis por estabelecer continuidade, ruptura e contraste.

No quadro 5, estão apresentadas as unidades linguísticas empregadas pelas crianças nos textos “lidos” e nos ditados com função de articular segmentos maiores, tais como os tipos de discurso ou fases da sequência narrativa, ou na articulação de termos de oração ou de orações.

SUJEITOS	ORGANIZADORES TEXTUAIS NOS TEXTOS “LIDOS”	ORGANIZADORES TEXTUAIS NOS TEXTOS DITADOS
S	e, daí, depois, mas, quando, daí quando, pra/para, pelo, era uma vez, viveram felizes para sempre	daí, e, mas, era uma vez, viveram felizes para sempre, pra/para
R	e, daí, que (com valor de porque), porque, depois, e daí, pra/para, viveram felizes para sempre	_____
PH	era uma vez, um dia, e, viveram felizes para sempre.	E, quando, daí quando, porque, pro, e fim.
T	daí, e, pra	daí, e
C	e, daí, e daí, mas daí, depois, pra, e fim	e, daí, e daí, e fim

QUADRO 4 – OCORRÊNCIA DE ORGANIZADORES TEXTUAIS NAS HISTÓRIAS “LIDAS” E DITADAS

FONTE: A autora (2011)

O quadro demonstra que as unidades linguísticas com função de conexão presentes nos textos das crianças são, predominantemente, as de valor temporal, típicas do discurso da ordem do narrar; porém, m sua maioria, são unidades características da linguagem oral. A ocorrência do marcador conversacional “daí”, para promover a continuidade ou funcionando como recurso para retomar o turno quando assaltado pela pesquisadora, foi o articulador de maior incidência em todos os textos. Também a conjunção “e” teve ocorrência significativa coordenando segmentos diversos, tais como palavras, orações, enunciados; foi usada para marcar passagem das ações de um personagem para as ações de outro e para reiniciar a voz do narrador, depois de segmentos de discurso direto. Em alguns casos, aparece combinada com “daí”, tanto para assinalar a progressão das ações dos personagens como a sequência de fases.

As expressões *Era uma vez* e *viveram felizes para sempre*, frequentemente usadas para marcar início e fecho de histórias infantis, em especial os contos de fadas, gênero mais familiar às crianças, foram empregadas adequadamente por S e PH, os quais têm convívio maior com esses textos; R fez uso de *viveram felizes para sempre*. Isso nos leva a concluir que a exposição quantitativa ao gênero tem papel relevante para a incorporação de suas marcas linguístico-discursivas características.

Foram essas mesmas três crianças que fizeram uso, também, de organizadores frequentes na escrita, como é o caso de porque (para introduzir justificção), quando (expressando ordem temporal dos acontecimentos) e mas (para introduzir um feito que conduz a outra fase da seqüência narrativa). Uma provável explicação para o fato é a inserção maior dessas crianças nos meios letrados onde circulam textos da esfera literária. Enquanto PH tem esse acesso no ambiente familiar, S e R o encontram na instituição de Educação Infantil que as abriga.

No texto ditado por PH, apesar de o conector “daí”, típico do oral, estar presente várias vezes, a conjunção “quando” foi usada em duas passagens para expressar relação temporal, indicando relação de subsequência entre duas proposições. Observe-se:

(5) ...foi lá pro galinheiro... **quando** ele voltou lá...ele encontrou uma minhoca.... daí o pintinho pensou... não é uma minhoca... porque não existe minhoca que é verde...daí ele disse...será que isso daí é um fiozinho de lâ? Daí... **quando** ele acordou.

Nesse mesmo fragmento aparece o conector “porque” estabelecendo relação causal entre dois eventos. Trata-se de unidade linguística largamente usada na língua oral e escrita para a construção de causais, e foi empregada em sua forma mais frequente, ou seja, iniciando uma oração causal posposta.

O organizador textual “mas” foi empregado reiteradamente por S, em seus textos lido e ditado, respectivamente:

(6) e ela já falou... “eu to com fome”...daí ele falou assim... “**mas** eu sou um lobo...**mas** podia ser mau”...daí...daí:: eh:: o lobo disse... “por que você não arranca um pouco de flores para sua... **mas** onde que você está indo?” “eu to indo pra casa de minha avó, **mas** não sei onde que é”.

(7) ...daí viram a mesma canguru com um carrinho cheio de flor... daí fizeram uma casa de flor... **mas** o porco mau vai derrubar... né? É tão fraquinha [dirigindo-se à pesquisadora]... **mas** em vez de ele derrubar ele cheirou.

A conjunção *mas*, além de articular segmentos, indica uma direção contrária àquela que vinha sendo enunciada. Tomando-se o primeiro fragmento da história ditada por S, constatamos várias ocorrências desse conector, inclusive com funções semânticas diferenciadas. Na primeira ocorrência do fragmento destacado, o *mas*

nega a inferência gerada pelo argumento enunciado antes; na segunda, indica a mudança no foco da conversação entre o lobo e a menina. Na terceira, a adversativa está ligando duas orações, e seu valor semântico, nesse caso, é indicar a negação do pressuposto contido no primeiro membro coordenado, pois no segundo membro expressa-se a causa da não potencialidade para a realização do que foi enunciado antes (cf. NEVES, 2002).

No segundo fragmento, quando S interrompe o discurso narrativo e se implica na situação, inicia um enunciado com “mas”, fazendo um pedido de informação à interlocutora a propósito do enunciado anterior, portanto, questionando-o. Trata-se de um dos empregos do “mas” para indicação de que o agente de linguagem faz restrição àquilo que foi enunciado antes. Na segunda ocorrência, o “mas” indica eliminação, isto é, contraria a provável inferência de um argumento enunciado antes: a casinha (feita com flores) tinha tudo para ser facilmente derrubada pelo porco (que já havia destruído outras duas), mas ele não a destruiu. A negação está explícita e o elemento eliminado é substituído: “**mas** em vez de ele derrubar (= **não**) ele cheirou”.

No conto “lido”, S fez uso da preposição *pelo* seguindo verbo de movimento, que além de introduzir complemento, semanticamente, indicou, no espaço da narrativa, os pontos do percurso que Chapeuzinho Vermelho deveria seguir: *toma cuidado ...não vai pela floresta... tem o lobo... vai pelos cantos, vai pelos cantinhos e não... eh:: não fale com ninguém na rua.*

A preposição *para* foi empregada por todas as crianças, sempre adequadamente, ora introduzindo complemento referente a ponto de chegada, ora se referindo ao receptor, ou ainda, introduzindo complemento de advérbio. Embora tenha predominado o uso da variante *pra*, as três crianças com participação mais frequente em eventos de letramento envolvendo textos literários empregaram, algumas vezes, a forma *para* em suas respectivas “leituras”, e S o fez também no ditado.

Operações de coesão

De acordo com Bronckart (2007), dentre os mecanismos de textualização responsáveis pela coerência temática estão aqueles que realizam a coesão nominal, isto é, constituem-se como recursos para introduzir unidades-fonte que originam uma cadeia anafórica e para retomar tais unidades, reformulando-as.

A análise das cadeias anafóricas será realizada, neste trabalho, por meio do levantamento das unidades linguísticas responsáveis pelos processos de referência (cf. KOCH, 2003). Em lugar do conceito de coesão, a autora propõe a existência de dois grandes movimentos para a realização da tessitura textual: o de retroação (os processos de referência) e o de prospecção (os processos de progressão textual ou sequenciação textual), conforme apresentado na seção 1.4.2.2.

Na abordagem dessa autora, as estratégias de progressão referencial estão relacionados às sequências e, segundo ela, nas sequências narrativas haverá tantas cadeias referenciais quantos forem os personagens, espaços ou objetos envolvidos na trama – esse será o foco da nossa análise nos dados. Por sua multifuncionalidade, as estratégias referenciais (expressões nominais definidas e indefinidas, pronomes, elipses), além de referirem, contribuem para o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva.

Os quadros 5 a 9, apresentados na sequência, mostram as ocorrências de uso de expressões referenciais encontrados nos dados obtidos nas situações que os cinco sujeitos realizaram “leituras” e ditaram histórias. Cada quadro é seguido de comentários sobre os dados.

	REFERENTE	EXPRESSÕES REFERENCIAIS NOMINAIS E PRONOMINAIS EMPREGADAS PARA REMISSÃO
Texto “lido” <i>Chapeuzinho Vermelho</i>	O caçador	Ø (2) Caçador (1) – repetição do nome, no discurso direto O caçador (1)
	Vovó	Minha avó/tua vovó (2) – repetição do nome, no discurso direto Vovó (1)
	A mamãe	Ela (1) A mãe (1) Mamãe (1) – repetição do nome, no discurso direto
	O lobo	O lobo (6) Ø (1) Um lobo (1) – repetição do nome, no discurso direto Ele (4)
	Uma menina	Chapeuzinho Vermelho (2) Chapeuzinho/a Chapeuzinho (4) Ela (5) Ø (1) Você (1) e te (1) – anáfora pronominal no discurso direto Minha neta (1)

	Floresta	Floresta (1)
	Casa de minha vovó	Casa da vovó (1) Ø (1)
Texto ditado <i>Os três lobinhos</i>	Três lobinhos	Eles (4) Ele (1) Os lobinhos (1) Ø (2)
	Um porco mau	O porco mau (3) Ele (1) O porquinho (2)
	Uma canguru	A mesma canguru (1) Ø (1)
	Uma casinha	Uma casa (1) A casa (2) Uma casinha (1) Ø (1)

QUADRO 5 – ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO REFERENCIAL DE S
 FONTE: A autora (2011)

Os textos de S apresentam cadeias referenciais formadas pela introdução e manutenção dos referentes relativos aos personagens e aos espaços da narrativa. Os pronomes são empregados apropriadamente, inclusive quando no texto há encaixamento do discurso direto na sequência narrativa, colocando em cena a voz dos personagens.

É interessante observar a atuação de S sobre a língua, particularmente, no segmento de discurso direto em que a personagem mãe de Chapeuzinho Vermelho solicita que a menina vá à casa da avó: “Chapeuzinho Vermelho... leva essa cesta de fruta prá tua... prá sua... prá mi... prá vovó”. Percebe-se, nessa cena, sua atitude de manipular os recursos linguísticos visando ao alcance da forma mais adequada para assegurar clareza no enunciado.

Para S, parece já ter adquirido saliência o fato de na introdução de um referente no texto, comumente, o nome ser precedido de artigo indefinido, enquanto na sua retomada o SN ser composto por artigo definido. Embora ainda oscile nesse uso – fator que ocorreu especialmente na leitura do texto que desconhecida –, os dados sugerem que o modo de funcionamento dos artigos está em processo de consolidação por essa criança, algo possível de ser acelerado se houver a mediação do outro, promovendo reflexão epilinguística sobre o fenômeno.

Também, no texto ditado, ficou evidenciada a preocupação do sujeito em explicitar que o referente “uma canguru” foi retomado, pois no momento dessa retomada, S adjetivou o SN. Outra estratégia – a substituição lexical – foi utilizada no final da história, para fazer remissão ao personagem “porco mau”; o uso do grupo

nominal “o porquinho” recategorizou o objeto de discurso trazendo-lhe uma informação nova inferível: o emprego do diminutivo sinaliza que o objeto de discurso passou a ser avaliado positivamente pelo narrador e, por extensão, pelo autor empírico.

Nos textos de S, há certo equilíbrio entre as estratégias referenciais usadas: expressões referenciais nominais ocorrem tanto pela repetição do item que introduz o referente, como por substituições lexicais; há o emprego de pronomes de terceira pessoa e elipses nas duas cadeias anafóricas maiores (Chapeuzinho Vermelho e lobo). Esses dados são pistas de os mecanismos de textualização do gênero textual em foco estarem sendo incorporados por S, que evidenciou um conhecimento já avançado sobre os mecanismos linguísticos responsáveis pela progressão referencial de narrativas escritas, provavelmente socioconstruído nos eventos de letramento de que participa na escola, em especial, com histórias escritas.

	REFERENTE	EXPRESSÕES REFERENCIAIS NOMINAIS E PRONOMINAIS EMPREGADAS PARA REMISSÃO
Texto “lido” <i>Chapeuzinho Vermelho</i>	Chapeuzinho Vermelho	A Chapeuzinho (4) Ela (5) Dela (3) Te (1) – anáfora pronominal no discurso direto Ø (1)
	O lobo	O lobo (2) Ele (4)
	Matador de lobos	Ele (1) Ø (1) O avô de Chapeuzinho Vermelho (1) – substituição lexical incoerente com o cotexto
	A mãe	Mamãe (1) Ela (1)
	A vovó	A vovó (1) Dela (1) A querida vovó (1) Vovozinha
Texto “lido” <i>Pintinho Pelado</i>	O pintinho	O pintinho (2) Ele (14) Dele (4)
	O caracol	Dele (1)
	A galinha	A galinha (1) Ela (3) Ø (2) A mãe dela (1) A mãe dele (1) Outra mãe Aquela Ø

QUADRO 6 – ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO REFERENCIAL DE R
FONTE: A autora (2011)

Para a introdução de personagens, R valeu-se, praticamente, apenas de SN precedido de artigo definido, sem levar em conta as exigências impostas a esse uso. Parece plausível supor que a opção dessa criança por um SN precedido de artigo definido na apresentação do personagem pode se dever, nesse caso, ao fato de ela ter iniciado o diálogo sobre a obra apontando para a pesquisadora as figuras dos personagens da história. Portanto, no momento de narrar, na percepção de R, o referente já estava explicitado para a audiência.

Considerando-se a história ditada apenas a partir do momento em que R interrompe a sequência dialogal e inicia a sequência narrativa, em seus dois textos há o predomínio das expressões anafóricas pronominais, embora ela também faça uso de anáforas nominais, ora por repetição do SN, ora por substituição lexical. Nas remissões feitas por pronomes retos eu possessivos não há emprego que gere ambiguidade.

Na cadeia anafórica introduzida pelo referente “a vovó”, as formas remissivas “a querida vovó” e “vovozinha” recategorizaram o objeto de discurso, trazendo informação nova, e fornecendo indícios da apreciação avaliativa do agente sobre a personagem.

Esses dados mostram que R já construiu um conhecimento significativo sobre os modos de constituir cadeias referenciais no interior do texto, pois emprega recursos que referem, assinalam direção argumentativa e recategorizam objetos presentes na memória discursiva, evidenciando estabelecer diálogo com os discursos letrados com os quais interage, especialmente, no ambiente escolar.

	REFERENTE	EXPRESSÕES REFERENCIAIS NOMINAIS E PRONOMINAIS EMPREGADAS PARA REMISSÃO
Texto “lido” <i>O rabo do gato</i>	Um sapo	Luisinho (1) Ele (2)
	O gato	Ele (2) Você ()
	O tatu	-----
	A sapa (por inferência)	Meu amor
Texto ditado <i>O pintinho Legal</i>	Um pintinho	O pintinho (3) Ele (14) Dele (1) Ø (1)
	A mamãe	

	Uma minhoca	Uma minhoca (1) Minhoca (1) Isso daí
	As galinhas	As galinhas (2) Todas Ø
	Galinheiro	Lá (1) Lá fora (1)

QUADRO 7 – ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO REFERENCIAL DE PH
 FONTE: A autora (2011)

No momento da leitura, PH explicitou a origem de sua história, manifestando preocupação em particularizar o referente por meio de um nome próprio. Os demais personagens foram inseridos por nome precedido de artigo definido, provavelmente, porque no momento da “leitura”, a pesquisadora, que estava ao lado de PH, também tinha acesso às ilustrações e à definição dos personagens. Em outras palavras, PH estava narrando eventos de um sapo e mais três bichos, todos eles ilustrados nas páginas do livro e as cenas podiam ser visualizadas tanto por ele, agente da leitura, como pela audiência, portanto, tratava-se de personagens já definidos pelo acesso à ilustração.

Também no segundo texto, PH apresentou a origem da história ditada, introduziu personagem por meio de um SN composto por artigo indefinido e nome, repetindo essa estratégia na apresentação do segundo personagem. Para introdução das outras três cadeias anafóricas, PH usou grupos nominais cujas formas remissivas asseguram a manutenção do personagem e/ou lugar mencionado antes, permitindo a compreensão exata dos eventos narrados.

Embora os textos de PH apresentem apenas os casos prototípicos de anáforas, como seria previsível, pode-se observar um equilíbrio entre as estratégias por ele empregadas: há retomadas com a mesma forma lexical, com pronomes pessoais, com pronomes possessivos, elipse, passagem do grupo nominal com artigo indefinido para definido, e ainda o emprego de “lá”, um dêitico contextual.

Nesses dados há evidência de que PH, por viver em ambiente familiar letrado, apesar do modo como a escola contempla a linguagem escrita para seu ensino, vem incorporando estratégias de referenciação típicas das histórias infantis que circulam socialmente na modalidade escrita.

	REFERENTE	EXPRESSÕES REFERENCIAIS NOMINAIS E PRONOMINAIS EMPREGADAS PARA REMISSÃO
Texto "lido" <i>Chapeuzinho Vermelho</i>	Chapeuzinho Vermelho	Chapeuzinho Vermelho (3) Ela (5) Ø (1) Você (2) – anáfora pronominal no discurso direto
	Vovozinha	Vovozinha (1) Vovó (1) Você (3) – anáfora pronominal no discurso direto
	O lobo	O lobo (2) Ø (1)
	O caçador	O caçador (1) Ø
	A avó, a menina e o caçador (por inferência)	Todo mundo – anáfora associativa
Texto ditado <i>O rabo do gato</i>	Um rabo	O rabo (7)
	Um sapo	O sapo (3)
	O gato	O gato (4) Dele (3) Ele (1)
	Uma sapa	-----
	O tatu	-----
	O sapo, o tatu e o rabo; O sapo e a sapa	Eles (1) – os referentes precisam ser inferidos Eles (1) – os referentes precisam ser inferidos

QUADRO 8 – ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO REFERENCIAL DE T
FONTE: A autora (2011)

Os dados sugerem que T parece não perceber a necessidade de explicitar a origem das histórias, isto é, sua situação inicial, pois em ambos os textos analisados a ação de contar inicia com a voz do narrador apresentando a sucessão de eventos. Para finalizar seus textos, não emprega fórmulas de fechamento típicas das narrativas infantis, tal como, geralmente, o fazem as crianças que convivem mais intensamente com os contos de fada.

Apesar de ter declarado não ter histórias guardadas na memória, T apresentou a sucessão de eventos de modo coerente, sem inserir comentários ou julgamentos, portanto, mantendo um discurso autônomo em relação à situação material de produção. A coerência temática de ambos os textos foi assegurada, haja vista a introdução e manutenção dos objetos de discurso terem sido efetuadas com o uso de recursos linguísticos apropriados para tais situações. A estratégia usada com maior frequência para fazer remissão aos objetos de discurso introduzidos

anteriormente foi a repetição da forma lexical, porém também houve a ocorrência da passagem de um grupo nominal com artigo indefinido para artigo definido.

A introdução de personagens, na maioria das vezes, foi feita com SN precedido de artigo definido, porém houve casos de introdução com artigo indefinido e, na sequência, o grupo nominal da forma remissiva ser formado por nome precedido de artigo definido. No segmento para finalização da história Chapeuzinho Vermelho, na retomada de três referentes T valeu-se de um termo genérico (*todo mundo*).

O emprego do pronome pessoal “eles” como forma remissiva resultou ambíguo neste segmento, por estabelecer relação com mais de um referente: *...daí veio o gato e o sapo... veio uma sapa... daí eles ficaram apaixonados*. A opção pela forma pronominal “eles”, sem dúvida, foi para estabelecer relação entre o casal que figura lado a lado, rodeados por corações na página final do livro, porém, T não dá indicações para o leitor de seu texto interpretar que apenas o casal de sapos ficou apaixonado. Essa situação sugere T ainda não ter se dado conta de o leitor do seu texto não dispor, no momento da leitura, da ilustração do livro usado como referência para a formulação da história. Seu pouco convívio com narrativas infantis é a provável explicação para o não emprego das fórmulas prototípicas de abertura e de fechamento desse gênero textual, segmentos esses comumente memorizados por sujeitos com maior acesso aos contos de fadas.

	REFERENTE	EXPRESSÕES REFERENCIAIS NOMINAIS E PRONOMINAIS EMPREGADAS PARA REMISSÃO
Texto “lido” <i>O rabo do gato</i>	O gato	O gato (3) Ele (1) Dele (1) Ø (1)
	O sapo	Ele (2) Dele (1) O sapo Um sapo
	Um rabo	Um rabo O rabo (2)
	Um tatu	O tatu (1)
	Uma sapa	-----
	O sapo e o tatu	Eles – por inferência
	O sapo e a sapa	Eles – por inferência,
	Texto ditado <i>O cachorro e o coelhinho</i>	O cachorro

		Você (1) – uso indevido pronome de 2ª pessoa em sequência narrativa
	O homem	O homem (3)
	O cachorro e o homem	Eles (1) – por inferência,
	Aquele coelho	O coelho (2) Ele (3)

QUADRO 9 – ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO REFERENCIAL DE C
 FONTE: A autora (2011)

As experiências de C com histórias infantis são poucas e, pelo modo como se relacionou com o objeto livro, nos pareceu que sua representação sobre os conteúdos nele veiculado não estão associados ao registro de histórias. No manuseio do livro *O Rabo do Gato*, sua atenção voltou-se prioritariamente ao grafismo, em detrimento da sequência de imagens, procurando identificar as letras, embora ainda não conseguisse combiná-las para formar sílabas e/ou palavras. Por outro lado, a partir de uma operação partilhada com a pesquisadora, com o oferecimento de pistas para que percebesse a inter-relação entre escrito e ilustração, esse sujeito passou a olhar para o conteúdo do livro de outra maneira e, embora de forma rudimentar, passou a narrar os eventos dos materiais disponíveis nas seções das entrevistas.

Na atividade de ditar história, o modo como lidou com a situação indicou C não compreender que o registro de seu enunciado permitiria leitura posterior por outra(s) pessoa(s); sua atitude sugeriu que o único interlocutor previsto para a história era a pesquisadora, presente fisicamente. Note-se, o texto inicia com o relato de uma ação, possivelmente, porque o sujeito já havia estabelecido ditar a história do cachorro e do coelhinho, e uma vez que os personagens estavam explicitados previamente para o interlocutor, bastaria, então, apresentar apenas os eventos vividos por eles.

Na introdução das personagens, houve oscilação entre emprego de grupos nominais com artigo indefinido e definido; para a manutenção das personagens foi largo o emprego da forma pronominal “ele”, gerando referências ambíguas. No caso do trecho “um dia eles voltaram para casa”, não há pistas textuais que permitam ao leitor ao leitor interpretar que quem voltou para casa foi “um homem e seu cachorro”.

Do mesmo modo, no segmento “o coelho... ele ouviu e daí ele foi lá dentro da casa e queria fazer barulho para ele não dormir (...) o homem falou para ele acordar para pegar coisa... o cachorro foi”, o leitor não consegue identificação exata

do referente das formas pronominais. Esse mesmo fenômeno ocorre em um segmento do livro lido, em relação à forma pronominal “eles”, para retomada de dois personagens, o sapo e a sapa, que aparecem juntos na ilustração da página final. Nesse caso, o uso dessa forma pronominal, provavelmente, deve-se ao fato de C tomar como referente a ilustração dos personagens.

4.1.3.2.2 Mecanismos enunciativos presentes no corpus

Um evento que chama atenção, de modo particular, é o segmento em que C superpõe o discurso direto com o indireto: “o cachorro foi lá dormir... e daí o homem disse prá dormir... prá amanhã ele acordar cedo prá você pegar aquele coelho... daí ele dormiu”. Essa manifestação de inserir o discurso interativo no narrativo fazendo entrecruzamento dos mundos autônomo e implicado sugere que C parece ainda não ter autonomia no emprego dos recursos linguísticos disponíveis na língua para manifestar as operações psicológicas que realiza, a fim de estabelecer relação de implicação/autonomia dos mundos discursivos criados no momento de contar uma história.

Também observamos aqui o modo de gerenciamento das vozes enunciativas nos texto infantis e os modos pelos quais seus comentários, avaliações se fizeram notar. Entre os mecanismos enunciativos, de acordo com Bronckart (2007), figuram as unidades linguísticas responsáveis por explicitarem avaliações do agente, a respeito do conteúdo temático e também de outras instâncias responsáveis por aquilo que é enunciado no texto.

Pela análise dos dados, verifica-se que a voz predominante nos textos ditados ou “lidos” é a do narrador, porém também há a presença de vozes dos personagens e do próprio autor empírico. Esta última emergiu nos segmentos de discurso interativo dialogado, nos momentos em que a criança avaliou o conteúdo temático e manifestou seu comentário sobre a enunciação do narrador (é o caso de S, nos exemplos 7 e 8), ou quando esse sujeito percebeu haver dado sequência incoerente para a narrativa (exemplo 9). Também ocorreu quando PH precisou de auxílio da pesquisadora para dar sequência ao discurso narrativo, em dado momento da história ditada por ele (exemplo 10).

(8) Veio o gato... que tava procurando pelo...o rabo dele ...*mas a gente não sabe se ele, ele... tem um rabo ainda... porque está escondido no mato* [comentário com a pesquisadora]...daí ele... o sapo falou assim... esse rabo é teu?

(9) ...e falou bem assim... “oh caçador... me ajude”... NÃO... [fazendo autocorreção] daí a Chapeuzinho... zupt...desapareceu pela janela... pulou da janela e encontrou um caçador e falou... “caçador você me ajuda? Tem um lobo me perseguindo”.

(10) Daí... quando ele acordou...*tem alguma coisa errada* [dirigindo-se à pesquisadora]

(11) ...era uma vez... um pintinho... que nasceu... pelado... *agora muda de folha?* [dirigindo-se à pesquisadora]

Os exemplos 7, 8 e 9 contêm avaliações sobre o conteúdo temático, procedentes do mundo subjetivo do autor empírico, a fonte desses julgamentos. Pela forma de manifestar-se, essa voz dá indícios de que considera estranho o conteúdo enunciado pelo narrador.

Esses dados sugerem que os sujeitos desta pesquisa ainda não atingiram o nível de capacidade linguístico-discursiva necessário para narrar com a voz do narrador, que é neutra, e deixar implícita a voz do autor empírico. Parece essa tratar-se de uma operação que demanda um trabalho sistemático de análise textual mediada pelo outro, associado à participação contínua em eventos e práticas de letramento.

As vozes dos personagens, infraordenados em relação ao narrador, se fizeram notar nos dados dos cinco sujeitos da pesquisa. Essas vozes explícitas procederam de segmentos constituídos de turnos de fala, como exemplificado a seguir:

(12) (...) daí ele falou assim: “oi senhora canguru... você pode nos dar um pouco desses tijolos?”

(13) (...) daí a Chapeuzinha falou assim pra ela: “mamãe... não se preocupe...eu conheço os lobos da floresta.”

(14) (...) um dia ele viu o tatu: “oi tatu bola...quer brincar comigo?”

(15) (...) o homem disse: “vamos rápido!”

4.2 PARTE II: CENAS DAS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE TEXTOS DE INSTRUÇÃO

4.2.1 Caracterização dos textos de instrução

Uma vez que a caracterização do gênero textual receita, apresentada aqui, tem a finalidade específica de servir de referência para a análise do acervo de dados que constituem o *corpus* deste trabalho, para realizá-la nos valem apenas dos três exemplares utilizados nas entrevistas. O suporte de um desses textos – *jogo de argolas* – é uma revista infantil (*Recreio*), os outros dois – *papai-noel com balas* e *modelagem* – estão publicados em uma revista dirigida a professores da Educação infantil (*Guia prático para professoras de Educação Infantil*), na qual há várias receitas artesanais de enfeites natalinos para serem confeccionados por crianças desse nível de escolaridade. Seguem-se os textos:



FIGURA 2 – JOGO DE ARGOLAS

FONTE: REVISTA *RECREIO*, nº 68 (2001)



FIGURA 3 – Papai-noel com balas

FONTE: GUIA PRÁTICO PARA PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTI, Nº 47 (2006)



FIGURA 4 – MODELAGEM DE CERÂMICA/ARGILA

FONTE: GUIA PRÁTICO PARA PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTI, Nº 47 (2006)

A modelização do gênero apresentada nesta seção foi realizada a partir da noção de folhado textual, proposta por Bronckart (2007), cuja explanação encontra-se no Capítulo 1. Portanto, para explicitar a constituição das receitas estão esboçadas, inicialmente, as características gerais do contexto de produção, em seguida, as do plano textual global, das unidades linguísticas recorrentes na infraestrutura textual, dos mecanismos de textualização, dos mecanismos enunciativos e da seleção lexical presente nos exemplares em foco. Vale lembrar que, embora as duas dimensões estejam sendo apresentadas linearmente, elas estão articuladas entre si, assim, a parte verbal foi analisada do ponto de vista do enunciado, isto é, considerando-se as condições particulares de produção de cada uma das receitas: o que motiva a produção de uma receita? Como esse propósito se manifesta no texto empírico? De qual lugar fala o autor? Que imagens o autor faz de seu leitor e de suas possíveis reações? Como tudo isso se materializa linguisticamente no gênero receita?

4.2.1.1 As condições de produção dos textos de instrução

Em relação à situação de ação de linguagem, quais as possíveis representações dos agentes-produtores a respeito dos respectivos contextos de produção das receitas em análise? Quanto ao contexto físico, o agente enunciativo das três receitas é um colaborador das revistas ou, mais provavelmente, um(a) jornalista que se valeu de uma receita criada por um profissional da educação, retextualizou-a levando em conta seu público alvo, crianças em fase inicial de escolarização, portanto leitores iniciantes. Trata-se de duas revistas de periodicidade mensal, portanto, o momento da produção é um pouco anterior à publicação, e a temática das receitas está diretamente relacionada ao momento histórico de circulação das edições. A revista infantil publicada no mês de junho traz instruções de brincadeiras para festas juninas, enquanto na revista pedagógica, edição de dezembro, a maioria das receitas é de enfeites natalinos. Quanto à topografia dos textos em seus suportes, temos que na revista para crianças, encontram-se na seção “Festa junina”, e na revista para professores, o conjunto de receitas ganhou lugar de destaque nas páginas iniciais, pois o tema é matéria de capa.

Quanto ao contexto social, o enunciador é o próprio produtor do texto ou a equipe editorial da revista; os interlocutores almejados exercem, de forma geral, o papel social de consumidores das revistas – ambas dirigidas a um público das classes A e B, conforme evidenciam a qualidade editorial desses periódicos e, no caso das próprias receitas, o tipo de materiais usados na confecção do artesanato (cola quente, CDs, papel cartão, argila). Embora a segunda revista mencionada seja direcionada a professores, as receitas nela contidas são voltadas a crianças, conforme sugerem sua temática, seu *layout* e as fotos de crianças com a peça produzida que acompanham a maioria delas.

A linguagem icônica recebeu destaque nos textos em análise, fato que se deve tanto ao propósito do texto como ao público a que destina. Não há dúvidas sobre a importância da visualização do passo a passo na execução das ações para a construção do objeto, pois permite ao leitor melhor compreensão das instruções, especialmente se tratando de crianças.

4.2.1.2 A arquitetura interna dos textos de instrução

As temáticas das receitas tomadas como objeto de análise nesta seção estão inscritas nos próprios títulos das receitas e têm dupla orientação: são uma resposta a enunciados já ditos e, ao mesmo tempo, buscam uma resposta ativa do leitor, qual seja, fazê-lo executar um conjunto de ações, haja vista a finalidade discursiva do texto não ser apenas a de apresentar o objeto, mas sim orientar sua confecção.

Nos três exemplares analisados, os segmentos de discurso interativo são dominantes e o conteúdo temático está organizado em duas partes que se combinam por justaposição: a primeira, no início do texto, apresenta informações em forma de itens, portanto caracteriza-se como esquematização; a segunda, uma sequência injuntiva combinando as linguagens verbal, matemática e icônica, enumera em ordem cronológica as ações a serem realizadas. Para induzir o leitor a executá-las, o agente-produtor se vale de formas verbais que incitam à ação (*faça, modele, desenhe*, etc.) e constrói enunciados breves, claros e objetivos,

acompanhados de imagens correspondentes, orientando passo a passo o processo de confecção.

Dado o caráter discursivo das sequências textuais, nas receitas analisadas é possível identificar pistas reveladoras da representação que o agente-produtor faz sobre o posicionamento do seu leitor frente ao conteúdo temático. O modo como as receitas de ambas as revistas foram elaboradas denota o agente ter levado em conta tratar-se de um leitor iniciante, portanto alguém que precisa de informações compactas e claras sobre os procedimentos a realizar. Evidenciam essa preocupação, os seguintes fatos: a numeração das fases da sequência, o uso de setas reforçando a direção da leitura e o uso de imagens para ilustrar todos os procedimentos indicados.

No que diz respeito às pessoas do discurso, em geral, há referência a um destinatário, com as formas de segunda pessoa do singular. Na revista infantil, essa referência está explícita: “você vai precisar de...”. Trata-se, portanto de um texto articulado a uma situação de ação de linguagem que implica dois agentes, ambos estão envolvidos em um mundo discursivo conjunto aos seus próprios mundos ordinários. A ocorrência de frases imperativas, por sua vez, configura o discurso como implicado.

Em relação à progressão temática, percebe-se que na composição do gênero receita as sequências não aparecem articuladas linguisticamente, inclusive, são segmentadas pela forma gráfica. Na articulação das fases da sequência, os organizadores textuais mais frequentes são os de valor temporal, porém estão implícitos, precisando ser recuperados inferencialmente. Na revista infantil, o leitor é guiado pela sequência numérica, e na revista pedagógica, além da numeração há setas indicativas indicando a direção da leitura.

Quanto à coesão nominal, o próprio objeto da receita favorece para que as séries coesivas centrais sejam referentes ao tema-título. Os mecanismos mais frequentes são a elipse (nesse caso, a ilustração assegura a retomada do referente) e a repetição do grupo nominal.

Já as séries coesivas relativas aos materiais empregados na confecção do objeto são constituídas, necessariamente, pela introdução do referente na parte inicial do texto, ou seja, no segmento que apresenta a exposição de tais materiais, e retomada na sequência injuntiva, pela repetição do grupo nominal, às vezes precedido de artigo definido. Outro recurso recorrente são as anáforas pronominais,

com o uso de oblíquos e possessivos; a elipse também tem emprego em escala significativa, haja vista a informação-suporte poder ser visualizado nas imagens que acompanham os enunciados verbais.

Quanto aos mecanismos enunciativos, observa-se que a voz responsável pelo dizer é uma voz neutra, a do expositor, sem a presença de outras, tal como acontece nos contos ou artigos de opinião, por exemplo, nos quais entram em cena, respectivamente, vozes dos personagens e vozes sociais. O gênero receita caracteriza-se, portanto, por apresentar apenas polifonia implícita, ou seja, nele só há o dialogismo que não se mostra, o dialogismo constitutivo da atividade de linguagem.

Nos textos instrucionais do *corpus* analisado nesta pesquisa não foram encontrados modalizadores, ratificando a afirmação de Bronckart (2007) de que esse gênero se caracteriza pelo grau zero de modalização. Por se tratar de um gênero com a finalidade de descrever ações que, supostamente, serão executadas pelo leitor, avaliações e/ou comentários sobre o conteúdo temático não são manifestadas pelo autor, a fim de se obter o máximo efeito de objetividade nos comandos.

A respeito da seleção lexical, destaca-se o alto índice de verbos que expressam ações a serem realizadas manualmente, por se tratar de receitas para confecção de produtos artesanais. A adjetivação, quando presente, realiza-se com o unidades que apenas cumprem a função de complementar informações, portanto diferentemente das situações em que o adjetivo cumpre, também, o papel de indicar modos de avaliação do enunciador.

O texto com propósito instrucional é um dos gêneros textuais que coloca em evidência a interligação, o entrelaçamento entre letramentos *locais* “vernaculares” e *dominantes* “institucionalizados” (ROJO, 2010, p. 102), pois circula na vida cotidiana, nas culturas locais e, também, em organizações formais, tais como local de trabalho, comércio e a própria escola. Sua leitura pressupõe conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos, como acontece com qualquer gênero textual, porém, a presença de ilustração para as orientações verbais, no caso dos exemplares em foco, permite ao leitor recuperar muito do não dito verbalmente por meio de inferências. No caso dos textos selecionados para a coleta de dados, a ilustração permitiu inferir, inclusive, o enunciado explícito, condição necessária para os sujeitos desta pesquisa formularem enunciados coerentes com as instruções constantes nos exemplares.

4.2.2 A análise dos dados – textos de instrução

Na análise dos dados relativos ao gênero textual desta seção, optamos por tratar simultaneamente os três níveis do folhado textual, divergindo do procedimento adotado na análise das histórias infantis. Esse redirecionamento deve-se ao fato de as manifestações verbais dos sujeitos da pesquisa (“leitura” e ditado de textos) se caracterizarem como unidades linguísticas breves, portanto, o *corpus* disponível é constituído por segmentos de texto em quantidade e extensão bem menores do que aqueles encontrados na composição das histórias infantis, o que inviabiliza uma análise nos moldes daquela.

Considerando todas as variáveis que podem ter interferido no desempenho das crianças no momento da “leitura” e do ditado das receitas (cf.4.1.3), acreditamos poder entrever nos indícios manifestados nos textos gerados pelas crianças se, em que aspectos e em que medida elas revelam ter percebido as especificidades do gênero em questão. Vale frisar estarmos trabalhando com o pressuposto de os dados serem cambiantes, uma vez que no período inicial de aquisição de escrita as conclusões do aprendiz têm caráter provisório (cf. ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1992, 1997). Apesar disso, esse tipo de dado interessa aos estudos da área de aquisição de linguagem, pois evidenciam a história singular da relação que cada sujeito (re)constrói com o objeto escrito. Além disso, conforme sustentam as autoras, por meio de uma análise criteriosa de dados singulares, consegue-se desvelar regularidades subjacentes à relação entre sujeito e linguagem – ambos em modificação contínua gerada pela própria relação – e definir tendências mais gerais sobre a variação do comportamento linguístico dos sujeitos.

4.2.2.1 Análise das capacidades de ação de linguagem, capacidades discursivas e linguístico-discursivas

4.2.2.1.1 Sujeitos com vivências frequentes de leitura/escrita

Sujeito 1: S

Para sondar as capacidades de ação de linguagem de S (5;7), a pesquisadora mostrou-lhe uma revista contendo diversos textos com instruções para confecção de enfeites natalinos. Após folhear o material, sem apresentar dúvidas aparentes, avaliou tratar-se de um material “para ensinar as crianças a fazer papai-noel e enfeites”, portanto, valendo-se apenas da linguagem visual, previu o propósito e os respectivos conteúdos, inclusive, percebendo tratar-se de vários textos. É possível afirmar que na época da entrevista esse sujeito já tinha conhecimentos prévios sobre o gênero receita, tanto uma representação sobre sua configuração como relativo ao seu propósito comunicativo.

Na sequência, a pesquisadora colocou em foco a receita para a confecção de um pote de argila e pediu para S identificar onde seria seu início; ela apontou a legenda da primeira foto e indicou a sequência coerentemente. O título, a frase introdutória e a lista de materiais que constam na parte inicial do texto foram ignorados por ela, comportamento indicativo de que a principal pista utilizada foi a sequência de imagens.

Perguntada sobre a natureza do texto, se se tratava de uma história, de uma receita para fazer um pote ou de uma propaganda para vender um pote, sem esboçar sinal de dúvida, afirmou que era “para ensinar a fazer”. Na sequência, espontaneamente, começou a “leitura”, organizando o conteúdo temático na forma de planificação mais elementar do discurso interativo monologado, a esquematização:

S: daí a gente pega e faz uma rodinha, daí a gente pega outro pedaço mais pequeno e faz outra rodinha, daí faz flor em volta, daí tá feito.

Para S conferir se havia “lido” corretamente, a pesquisadora leu em voz alta a sequência injuntiva do texto de referência, momento em que o sujeito percebeu ter omitido etapas do processo. Na releitura, realizada em seguida, incluiu informações e reproduziu formas verbais no modo imperativo, apresentando o conteúdo temático por meio de sequência injuntiva, conforme apresentado a seguir:

S: pega uma bola do tamanho da tua mão, enrola... faça um buraco com o dedo...afine com as... não:... faça o cantinho, daí... afine com água, e para fazer a tampa... eh:: amasse, faz uma rodinha e daí enrola pra ficar bem fininho e faça o enfeite que você quiser...e ficou pronto.

Já, em seguida, a pesquisadora perguntou se S brincava de casinha, fazendo comidinhas; como sua resposta foi afirmativa, pediu-lhe que ditasse uma das receitas que costuma fazer, para ser registrada no caderno e depois mostrada para outras crianças.

S4 – Texto ditado

S: Arroz: a gente coloca o arroz na panela, mexe, mexe, mexe, acende o fogo.

Feijão é bem durinho, é preto, marronzinho, A gente peneira, pra ver senão tem nada podre, daí a gente coloca na panela mexe mexe mexe... é só comer.

Em ambas as “leituras”, guiada pela sequência de imagens, S organizou o plano geral do texto, explicitando-o na verbalização por meio de discurso interativo, monologado; procedeu do mesmo modo na elaboração da receita ditada, porém nessa produção o conteúdo temático foi organizado por meio de esquematização, um recurso menos convencional que a sequência injuntiva nos textos desse gênero.

Merece ser destacado o fato de, tanto na primeira leitura como na receita ditada, S não ter produzido sequências injuntivas, porém passar a valer-se delas, em um segundo momento, quando releu a receita do pote. Possivelmente, tal estrutura ganhou saliência no momento da leitura oral realizada pela pesquisadora para S conferir o que havia suposto estar escrito, na sua primeira tentativa. Com essa reflexão, S passou a compreender a receita como uma ação de linguagem que visa orientar o interlocutor a agir de determinada forma, e não apenas fazê-lo ver o objeto de discurso. Interpretamos o comportamento de S iniciar a releitura usando formas verbais no presente e, em seguida, passar a dar comandos, com o emprego de verbos na forma imperativa, como atitude de automonitoramento, com o propósito, consciente ou não, de pôr em prática uma estrutura que adquiriu saliência no momento mesmo da interação com o texto, na situação mediada pela pesquisadora.

Observe-se, porém, que no ditado da receita para preparo do arroz, realizado imediatamente após S ter empregado a sequência injuntiva na releitura da receita, ela voltou a empregar a unidade linguística “a gente”, colocando o mundo dos acontecimentos narrados em relação com o mundo ordinário dos agentes de

ação da linguagem em curso. Na composição do texto, o conteúdo temático foi organizado com o emprego de esquematização, tal como aconteceu na primeira leitura da receita do pote de argila.

Esse fato fornece pistas de que a criança é afetada pela fala dirigida a ela, porém a internalização dos conhecimentos linguísticos demanda um processo no qual o sujeito manifesta comportamentos de idas e vindas, reorganizando construções de subsistemas, articulando sistemas. Possivelmente, na releitura da receita, S incorporou via especularidade, o enunciado ouvido, mas aquela experiência não foi ainda suficiente para ela recontextualizar e empregar autonomamente segmentos injuntivos em outra situação dialógica (no caso, na receita ditada). Com a recorrência de situações análogas, por meio de associação a outros discursos, S consolidará o conhecimento, internalizando essa forma linguística, do mesmo modo como ocorre e ocorrerá com tantas outras.

Os dados expostos demonstraram que na interação com os modelos do gênero, durante a seção da entrevista, a estrutura da sequência injuntiva ganhou saliência para S, pois logo em seguida, fez uso dessa estruturação. Essa experiência somada a outras permitirão o desenvolvimento do processo de internalização desse conhecimento, condição essencial para quando esse sujeito estiver lendo e escrevendo de modo autônomo.

Sujeito 2: R

Para sondar quais os conhecimentos de R (5;8) sobre receitas, no momento da primeira entrevista, a pesquisadora mostrou-lhe a revista com instruções para confecção de enfeites natalinos, as quais foram identificadas por ela como textos para “ensinar a fazer” os objetos; também considerou tratar-se de uma revista para o público infantil justificando sua definição pelo fato de nela aparecerem fotos de crianças ao lado dos objetos ensinados nas receitas. A pesquisadora solicitou que R “lesse” as instruções para confecção do pote de argila, tarefa que realizou com sucesso. Nessa leitura, R respeitou a ordem sequencial guiando-se pelas setas indicativas da direção dos procedimentos, formulou enunciados para cada uma das imagens, fazendo de conta estar lendo, usou marcadores temporais e formas verbais no imperativo.

Em seguida, a pesquisadora leu o texto para R ouvir, depois sondou seus conhecimentos sobre a finalidade do enunciado e sobre a relação entre imagem e

texto verbal. Nessa conversa preliminar, esse sujeito revelou saber identificar o gênero e sua função, bem como o público a que estavam dirigidos os exemplares da revista em foco. O comportamento de R, na segunda entrevista, reforça essa conclusão, pois nesse encontro contou à pesquisadora que havia inventado uma receita de pote, semelhante ao visto na revista, porém feito com massa de pão. Aproveitando a espontaneidade da situação, a pesquisadora pediu-lhe que ditasse a receita, para ser registrada no caderno e, assim, pudesse ser lida para outras crianças. Segue o texto:

R3 – Texto ditado

P: co::mo fa::zer um poti::nho com massa de pão... receita da Rai::ssa... vá *olhando nas fotos pra você não esquecer de nada quando for ditando...*
[dirigindo-se à R].

R: primeiro pegue uma massa de pão e faça uma bola...depois pegue e aperte mui::to dentro da bola... mui::to mesmo... aperte três vezes... daí alise com o seu dedo...pegue o rolo e faça a tampinha... depois alise com seu dedo a tampinha e faça o enfeite que você quiser... e está pronto o seu potinho... dá pra colocar doce dentro dele.

Depois de finalizado o registro, o texto foi lido pela pesquisadora, para R conferir se estava adequado, ao que ela concordou. Nesse momento, a menina entusiasmada com o próprio feito, disse ter se lembrado de uma receita de bolo de chocolate, e passou a ditá-la. No texto, usou os dois primeiros verbos na forma imperativa, e na sequência passou a empregar o tempo presente, forma comum nas instruções orais. Essa mudança de estrutura parece dever-se ao fato de R, no momento da produção, precisar selecionar o conteúdo temático valendo-se apenas de conhecimentos prévios – ao contrário da receita anterior, na qual a sequência de fotos guiava a seleção e hierarquização do conteúdo temático. A preocupação com a seleção e ordenação das informações, provavelmente, foi fator relevante para enfraquecer o monitoramento da estrutura linguística empregada para formular o enunciado, pois em outras situações R indicava já ter a percepção de que o conteúdo temático desse gênero, no discurso interativo monologado, geralmente, organiza-se por meio de sequências injuntivas.

Aproveitando o entusiasmo desse sujeito com os textos instrucionais, a pesquisadora solicitou-lhe a retextualização de uma receita de papai-noel publicada na revista. A situação discursiva, apresentada a seguir, foi gerada pela “leitura” do

texto por R, realizada sem mediação prévia de qualquer natureza por parte da pesquisadora.

R4 – Texto “lido”

P: você vai olhar essa receita bem direitinho, depois vai ditar para eu escrever aqui... as pessoas vão ler sua receita e saber como é que faz um papai-noel. [*R analisa o texto e avisa quando pode iniciar o ditado*]... Então... receita de quê?

R: de papai-noel...primeiro pegue o papel...um rolo de papel higiênico...pinte de vermelho...e depois cole um coisi...um papel rosinha... daí pegue uma cola e faça a barba do papai-noel... daí corte o pezinho do papai-noel e co::le com cola quente...

P: e daí?

R: corte um pedaço de papel pra fazer o chapeuzinho do papai-noel e coloque durex... depois coloque algodão.. e está pronto seu papai-noel...

Essa produção de R confirma nossa hipótese, ou seja, quando ela não precisou concentrar esforços de memória para selecionar e hierarquizar informações, empenhou-se nas operações de textualização. Observe-se que a ordenação cronológica das ações ficou explicitada por meio de marcadores linguísticos apropriados (primeiro, depois, daí), as sentenças são todas imperativas, a seleção lexical foi alvo de preocupação em duas passagens quando houve reformulação na escolha lexical, no sentido de empregar a palavra que conferisse precisão ao objeto mencionado. O fato de ter sido exposta ao gênero receita, pela participação nas atividades desenvolvidas com a pesquisadora, possibilitou a R a ampliação de sua competência metagenérica, notadamente, em relação à caracterização do gênero em questão. Podemos afirmar que a escrita de R, mesmo antes de ela estar alfabetizada, está sendo moldada pela forma relativamente padronizada e estereotipada dos gêneros, à medida que ela interage com eles em eventos de letramento.

Sujeito 3: PH

Para investigar os conhecimentos de PH (5;9) sobre textos instrucionais, a pesquisadora mostrou-lhe uma revista cujo conteúdo são orientações para atividades artesanais, enfeites natalinos em especial. Nessa conversa preliminar, PH identificou a finalidade do periódico: “ensinar a fazer arte”. Considerou tratar-se de revista para adultos e crianças, explicando que “a mãe vai ajudar e o filho vai fazer” os objetos ensinados; sua inferência deveu-se à presença das fotos de crianças fazendo os trabalhos artesanais.

Após as considerações gerais sobre a revista, a pesquisadora colocou em foco a receita do pote de argila, que PH, no primeiro momento julgou ser uma bolacha, provavelmente, orientado por uma das imagens, pois pelo modo como abordou o texto, pareceu não ter percebido tratar-se de uma sequência articulada abrangendo o mesmo tema. Depois da análise do todo, com mediação da pesquisadora, concluiu estar diante de um texto contendo instruções para confecção de um pote. Quando solicitado para ir fazendo uma leitura apontada, começou pelo passo um, mas depois saltou para a linha abaixo. Nesse momento, a pesquisadora destacou a presença dos algarismos acompanhando as fotos e indagou sobre a função deles naquele contexto, então PH deduziu que visavam a indicar a ordem das ações para confecção do objeto.

Quando solicitado a realizar a leitura, o evento de letramento ocorreu conforme transcrito a seguir:

PH3 – Texto “lido”

P: você vai aqui na parte 1, vai olhar na figura e dizer o que você acha que está escrito aqui.

PH: primeiro pegue a massinha... amasse bem... e passe para a parte número dois... ..amasse bem as bordas e abaixe um pouco... e aperte mais um pouco as bordas... e abaixe... abaixe... abaixe.. e faça a tampinha da sua caixinha...daí depois... pegue um... canudo com desenho e faça a sua forma... e seu potinho estará pronto.

A análise dessa situação discursiva, particularmente, em relação ao comportamento de PH quando enunciou “passe para o número dois”, permite-nos inferir que a organização sequencial das ações adquiriu saliência para ele a partir da leitura da pesquisadora e da análise conjunta que ambos fizeram do texto. Observe-se, também, que a estruturação do texto reflete algum conhecimento internalizado sobre esse gênero. O propósito e as características de textos instrucionais são conhecimentos sobre o gênero que PH vem constituindo por meio de programas televisivos infantis, nos quais são apresentadas instruções para crianças confeccionarem brinquedos. Segundo PH, “tem um programa na tevê que eles ensinam como fazer várias coisas...bonequinho...”

Na segunda entrevista, a pesquisadora apresentou ao sujeito uma revista infantil com instruções para confeccionar um jogo de argola, propondo-lhe que, se quisesse, poderia confeccioná-lo posteriormente, com a ajuda de algum familiar; como ele não aceitou o desafio de fazer de conta que lia, a pesquisadora leu a

receita em voz alta e, na sequência, juntos, analisaram as ilustrações para interpretar cada item das instruções. Em seguida, o menino, espontaneamente, passou a explicar, por meio de relato interativo, os procedimentos para participar de um jogo com o qual costuma brincar, reproduzindo alguns comandos que constam nas fichas do referido passatempo.

Após essa conversa inicial, foi solicitada a retextualização das instruções do jogo de argolas, para ser registrada no caderno da pesquisadora, que depois lhe daria uma cópia; nesse momento, PH assumiu postura para ditar nos moldes como essa atividade se realiza no âmbito escolar, elaborando os enunciados reproduzidos a seguir:

PH4 – Texto ditado

PH: pegue uma garrafa plástica... depois use um papelão para recortar os círculos...depois pegue lã ou fita crepe...ou purpurina... enfeite sua argola com todos esses tipos e jeitos... *pronto... tá bom assim???* [dirigindo-se à pesquisadora]

P: agora só falta a gente dizer como se deve fazer na hora de jogar...

PH: pegue a sua argola... segure-a na mão... depois pegue ela...*eu já tinha escrito pegue ela?* [dirigindo-se à pesquisadora]

P: já:...pegue sua argola segure-a na mão.

PH: então... jogue-a à distância que você marcou...e pronto

P: quem ganha o jogo?

PH: um jogador tem que vencer.

Finalizado o texto, a pesquisadora leu-o, pausadamente, para PH analisar; em sua avaliação, considerou-o bom, mostrando-se apressado em concluir a tarefa. Interpretamos esse comportamento como indicação provável de que PH ainda não percebia a possibilidade/necessidade de o autor revisar a própria escrita, uma vez que na escola, suas experiências com a língua escrita se restringem ao trabalho de (de)codificação de palavras e frases para o treino da ortografia, e não como recurso para dizer algo a um leitor presumido. Porém, como não tivesse demonstrado muito interesse em confeccionar o jogo, há a possibilidade de sua pressa em finalizar a escrita dever-se ao fato de ele, naquele momento, não considerar relevante se preocupar com o registro de tais instruções.

Em relação ao plano textual, PH organizou o conteúdo temático apresentando os materiais necessários para a confecção do jogo no interior dos segmentos contendo as instruções, estas realizadas por meio de sequências injuntivas, elaboradas com todos os verbos indicadores das ações na forma

imperativa; a articulação entre as ações, organizadas em ordem cronológica, foi estabelecida por meio de marcadores linguísticos temporais (*primeiro, depois, daí*). Nas séries coesivas, PH valeu-se da repetição do grupo nominal e fez uso de pronomes oblíquos, conferindo um tom mais formal ao seu texto.

Observou-se a preocupação de PH em confirmar se cada informação estava, de fato, registrada, para só então fornecer a instrução seguinte. Esse comportamento pode ser tomado como indício de sua percepção da necessidade de as instruções serem apresentadas seguindo uma ordem cronológica para o texto poder cumprir sua função.

Como na escola PH não costuma escrever textos, mas palavras e frases para exercício da capacidade de relacionar fonema/grafema, nos momentos de realizar escritas de segmentos maiores, se mostra tenso, demonstrando considerar-se inapto para a realização da tarefa. Porém, como na esfera familiar convive intensamente com a língua escrita, já incorporou uma série de conhecimentos sobre os textos instrucionais: suportes onde circulam, função, plano geral e, inclusive, conforme se pode observar nos seu dados de “leitura” e de escrita, apropriou-se de alguns recursos característicos da arquitetura interna desse gênero.

Entretanto, o comportamento tenso que manifestou diante das atividades propostas pela pesquisadora sugere que esse sujeito, nas práticas de leitura e escrita, ignora seus conhecimentos prévios sobre gêneros textuais para se fixar, exclusivamente, na relação grafema-fonema. Em sua concepção, o ato de ler está vinculado à capacidade de decifração, e como tem consciência da incompletude de seu conhecimento sobre o sistema gráfico, sente-se incapaz de interagir com textos comumente presentes em seu cotidiano.

4.2.2.1.2 Sujeitos com poucas vivências de leitura/escrita

Sujeito 4: T

Com o objetivo de que T (5;6) fosse se familiarizando com os textos de instrução, a pesquisadora entregou-lhe, para folhear, uma revista contendo diversas receitas de artesanato. Ao analisar as instruções para confecção de papai-noel, atendendo à solicitação para identificar o que estava posto na sequência de

imagens, T explicou que “o menino estava fazendo um papai-noel”, e passou a enumerar cada uma das partes do boneco (a boca, a barba, os olhos, a mão e a roupa), sem se ater à linearidade das fotos. Depois de encerrada a “leitura”, comentou que na confecção da peça foi usada uma máquina de cola quente, equipamento presente na foto do terceiro passo das instruções, percebido e identificado por T, porém sem relacionar a presença da máquina com o propósito de indicar seu uso pelo leitor, na confecção do objeto. Essa cena permitiu verificar que T ainda não dispunha de conhecimentos sobre o modelo social do gênero, função e regras de seu funcionamento; para ele, o contato com os exemplares, na situação da entrevista, parece ter se constituído uma experiência nova.

Na sequência, a pesquisadora apresentou a receita do pote de argila, porém, levando em conta que T parecia desconhecer o propósito do gênero, explicou-lhe que ali havia indicações (verbais e imagéticas) sobre os procedimentos para se fazer o pote usando argila. Com o intuito de orientar a leitura, chamou a atenção para a presença dos algarismos, mas como T não os reconhecesse, destacou a presença de setas e pediu-lhe que as seguisse e fosse indicando a direção em que a leitura deveria ser realizada; ele apontou o início do texto corretamente, porém, quando passou para a segunda linha voltou da direita para a esquerda, ignorando as setas indicativas.

Visando a obter dados sobre as hipóteses de C em relação ao conteúdo temático, à composição e às unidades linguístico-discursivas, a pesquisadora chamou a atenção para o enunciado sob cada uma das fotos e pediu-lhe que fingisse lê-los, porém T não realizou nenhuma tentativa, justificando não saber o que poderia estar escrito. Diante dessa reação, a pesquisadora foi efetuando a leitura de cada instrução e confrontando o enunciado com a imagem, em um diálogo com o sujeito. A partir do quinto passo, solicitou-lhe que desse continuidade à leitura. Segue a reprodução do evento:

T3 – Texto “lido”

P: observe o que estão fazendo nas fotos e vá dizendo o que você acha que está escrito embaixo delas.

T: o potinho com argila...e:: estão abaixando um pouquinho que fizeram muito alto uma parte...com o dedo ... e estão fazendo a tampinha pra tampar ... e tão puxando pra ficar do tamanho que eles fizeram o potinho e:: e:: (...) pra fazer florzinhas e estrelinhas...

Apesar de ter ouvido a leitura da pesquisadora e acompanhado as fotos das instruções, na continuidade da leitura, T promoveu um deslocamento no modo de estruturação do texto, passando a usar unidades linguísticas próprias do discurso narrativo (presente de simultaneidade e pretérito perfeito), articulando sequências narrativas e descritivas.

Conforme apresentado no início deste capítulo, T é uma criança que havia recém ingressado na escola e tido poucas experiências com escrita em seu ambiente familiar, o que repercute no seu modo de lidar com os textos escritos. Nesse caso, particularmente, o desconhecimento da linearidade da escrita e de sua convenção de registro de leitura serem da esquerda para a direita interferiu na abordagem do texto; parece ter sido a partir dessa atuação conjunta sobre o texto que esse sujeito passou a levar em consideração essa característica da linguagem escrita.

Considerando o comportamento de T diante dos exemplares de textos de instrução, inferimos ter sido por meio da experiência com a pesquisadora que ele pôde, pela primeira vez, interagir com esse gênero e, assim, saber de sua existência, propósito e configuração. Pela brevidade do evento de leitura e análise, as condições não foram satisfatórias para T poder apreender as características mais salientes do gênero, e talvez, nem mesmo para ele poder alcançar discernimento suficiente sobre sua função e meio de circulação na sociedade. Para os sujeitos conseguirem perceber o texto escrito como “lugar” de interação (KOCH, 2003), calcularem a necessidade de se levar em conta as pistas deixadas pelo autor, mobilizarem sua bagagem de conhecimentos prévios e reconstruí-los no interior de cada evento enunciativo, demanda participação em eventos de letramento, em contextos múltiplos, e essa experiência havia sido pouco vivenciada por T até o momento do acervo de seus dados para a realização deste estudo.

Acrescente-se a isso, a consideração de Bronckart (2007) sobre a necessidade de os sujeitos, para alcançarem o domínio das unidades específicas do relato interativo, da narração e do discurso teórico, dependerem de experiências em que se confrontem com segmentos de discursos caracterizados por tais unidades, o que, de modo geral, não ocorre em idade precoce. Pelos dados analisados, T ainda não internalizou os recursos típicos do discurso interativo monológico, encontrado mais frequentemente em gêneros escritos.

Sujeito 5: C

Folheando a revista com instruções para confecção de enfeites natalinos e fazendo uma apreciação geral dos textos, C (5;6) identificou suas respectivas finalidades, associando o suporte dos textos ao público alvo a que se destina.

Quando indagada sobre a natureza do texto contendo a receita do pote, considerou que sua finalidade seria “ensinar a fazer a atividade”, e a função dos enunciados associados às fotos seria explicar os procedimentos apresentados pelas imagens. Para justificar sua resposta de que os enunciados em foco não constituíam uma história, usou como argumento o fato de o texto estar publicado em revista, evidenciando que suas experiências de letramento já lhe permitiram associar histórias ficcionais ao objeto livro, seu suporte mais comum.

Após essa conversa inicial, a pesquisadora propôs fazerem de conta que ela estaria com argila na mão e que C, com base na sequência de fotos, a orientaria no modo de fazer o artesanato. As instruções “lidas” pela menina foram estas:

C3 – Texto “lido”

C: tem que:: amassar ...não... tem que fazer uma bola.. e daí amassar... e daí fazer assim... e daí:: depois pega mais daquilo... e daí faz uma bola e amassa e coloca ali na outra argila ...ali em cima.

Provavelmente, pelo comando recebido, C tomou a palavra não como leitora, mas como agente verbal e, valendo-se do discurso interativo (relação enunciativa de conjunção com o dito e de implicação do agente com as condições de produção) iniciou formulando as orientações (*tem que*) para sua interlocutora fazer de conta que confeccionava o objeto da receita. Porém, na continuidade, passou a tomar como referência principal o conjunto de fotos que, ao leitor, sugerem como ações já acabadas e transportou-se para o mundo do narrar..

De acordo com Schneuwly (2004), a dimensão implicado/autônomo, de certa maneira, corresponde aos gêneros primários e secundários: estar ou não implicado na situação de produção. Assim, abaixo, C3 coloca em evidência a capacidade socioconstruída espontaneamente pela criança para formular textos que se aplicam a uma situação de comunicação à qual estão ligados de maneira imediata, indissociável. Esse domínio dos gêneros primários será a base para elaboração de um novo sistema – dos gêneros secundários –, que, por sua vez, não anula ou

substitui o anterior, mas incide na sua transformação. Portanto, à medida que C for se confrontando com textos escritos (a maioria deles pertencentes ao grupo dos gêneros secundários), os processos de desenvolvimento e apropriação dos gêneros secundários irão se constituindo.

Na continuidade da entrevista, a pesquisadora retomou com C a receita do pote de argila, para realizarem análise das instruções verbais, momento em que foi colocado em foco o conteúdo de cada instrução em particular. Nessa análise, C considerou alguns enunciados como instrução e outros como relatos. Essa oscilação na sua representação sobre a finalidade do texto, provavelmente, deve-se ao fato de C tomar a imagem como fonte de referência. Os tipos discursivos são caracterizados por suas unidades específicas, e como C não domina as unidades típicas do relato interativo, não pode valer-se delas para discernir o funcionamento dos enunciados ouvidos na leitura da receita pela pesquisadora.

Com vistas a envolver C em uma situação de produção escrita, a pesquisadora solicitou-lhe ditar as instruções para confeccionar o pote, a fim de o texto ser registrado no caderno, situação que gerou o seguinte produto:

C4 – Texto ditado

C: faz uma bola... e:: de:::pois amas::sa e faz assim... e de::pois... abre um pouquinho... e depois... faz assim pra ficar certinho... e depois pega mais um pouco de argila que está aí... e vai amassando ...depois coloca ali em cima do potinho.

As proposições foram ordenadas coerentemente, por certo, pelo apoio na sequência das imagens do texto base, o que explica a presença de marcadores de relações aditivas e temporais para seu encadeamento. Note-se que, embora C tenha ouvido a leitura realizada pela pesquisadora e, com ela, analisado as instruções da receita, a estrutura da sequência injuntiva parece lhe ter passado despercebida, pois na sua formulação se valeu das sequências narrativa e descritiva, estrutura que também permite realizar a ação de linguagem pretendida nesse caso. Outro traço merecedor de destaque é a presença marcante de dêiticos externos (faz assim, ali, aí) em ambas as versões da receita, característica própria do discurso interativo, internalizado mais precocemente pelas crianças. Pela pouca interação com a língua escrita, C transporta para essa modalidade as condições de produção da fala, e essas não são exatamente as mesmas que o discurso interativo monologado exige.

A omissão de referentes no texto ditado pode se dever ao fato de C estar produzindo o texto com apoio em uma base visual acessível também ao interlocutor presente fisicamente, portanto nesse caso é possível a remissão dêitica às informações apresentadas iconicamente, sem implicar prejuízo de compreensão. As unidades próprias do discurso monologizado ainda não adquiriram saliência para esse sujeito.

Merece consideração ainda o comentário feito por C quando a pesquisadora explicou-lhe que iriam parar de ver receitas e passar a explorar outros textos. Espontaneamente, ela fez a seguinte afirmação: “Oh, tia eu sei fazer pote... eu sei fazer com papel e com massinha... é porque eu já vi aí na revista.” Essa declaração fornece indícios de que C depreendeu da situação de uso a função do texto de instrução, ou seja, as condições de produção do texto lido adquiriram saliência para ela, pelo menos no que se refere ao leitor virtual e propósito do texto. A planificação do conteúdo temático em sequência injuntiva demandará outras práticas mediadas de letramento.

4.3 PARTE III: CENAS DAS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE TEXTOS PUBLICITÁRIOS

4.3.1 Caracterização dos textos publicitários

Tal como procedemos para a caracterização dos dois gêneros apresentados anteriormente, também, para a modelização do gênero publicitário, nos valem apenas dos exemplares utilizados com os sujeitos na coleta de dados. Os textos em foco foram publicados em edições de uma revista infantil (*Recreio*), portanto se tratam de anúncios de produtos destinados a consumidores de faixa etária entre cinco e dez anos, aproximadamente: um de biscoito e dois de calçados infantis. Como se trata de uma amostra pequena de um dos gêneros que apresentam maior flexibilidade, os traços identificados permitirão apenas a formulação de hipóteses bem gerais tanto sobre as representações dos agentes-produtores a respeito do contexto de produção como em relação às características recorrentes no gênero.

Com o mesmo intuito que efetuamos a caracterização dos outros dois gêneros tratados nas seções anteriores, aqui será apresentada a modelização dos anúncios publicitários, embora, inevitavelmente, apresente caráter redutor. Porém, considere-se também nesse caso que seu propósito visa a apenas reunir subsídios para orientar nossa análise dos textos “lidos” e produzidos pelos sujeitos desta pesquisa, em busca de indícios para comprovar ou não nossa hipótese deste trabalho de pesquisa.

Seguem-se os anúncios que serviram para testagem das capacidades de ação de linguagem, capacidades discursivas e linguístico-discursivas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Anúncio A

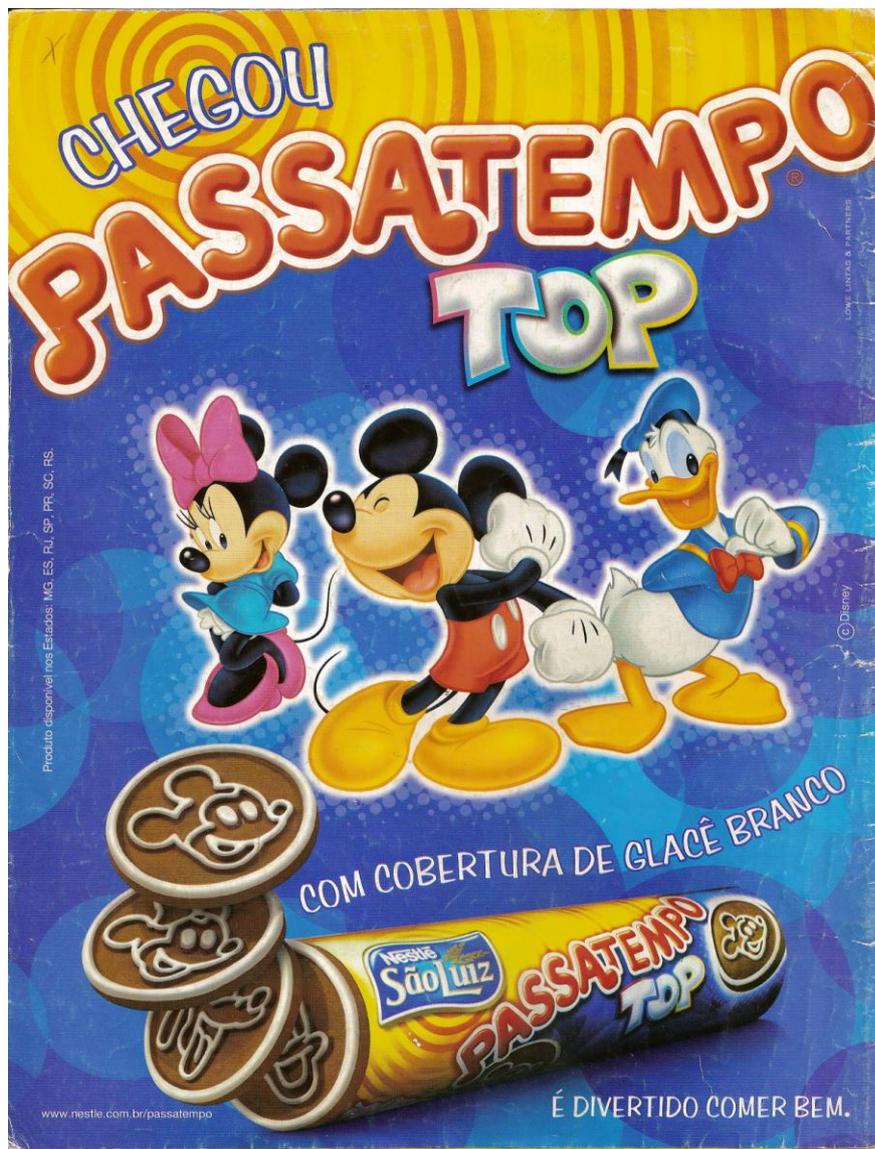


FIGURA 5 – ANÚNCIO BISCOITO PASSATEMPO

Anúncio B

**ESCOLHAM SEUS PARES.
A FESTAÇÃO VAI COMEÇAR.**

23 ao 35

23 ao 33

28 ao 35

25 ao 35

PAMPILI
O PASSINHO DA MODA

www.pampili.com.br
Tel.: 18 643-2300

INSTITUTO Pró-Gratias
Ética Profissional
Nunca Comente
Trabalho Infantil
Na Sua Manufatura

EMPRESA AMIGA DA CRIANÇA

© 2011 Pampili S.A.

FIGURA 6 – ANÚNCIO CALÇADOS PAMPILI

Anúncio C

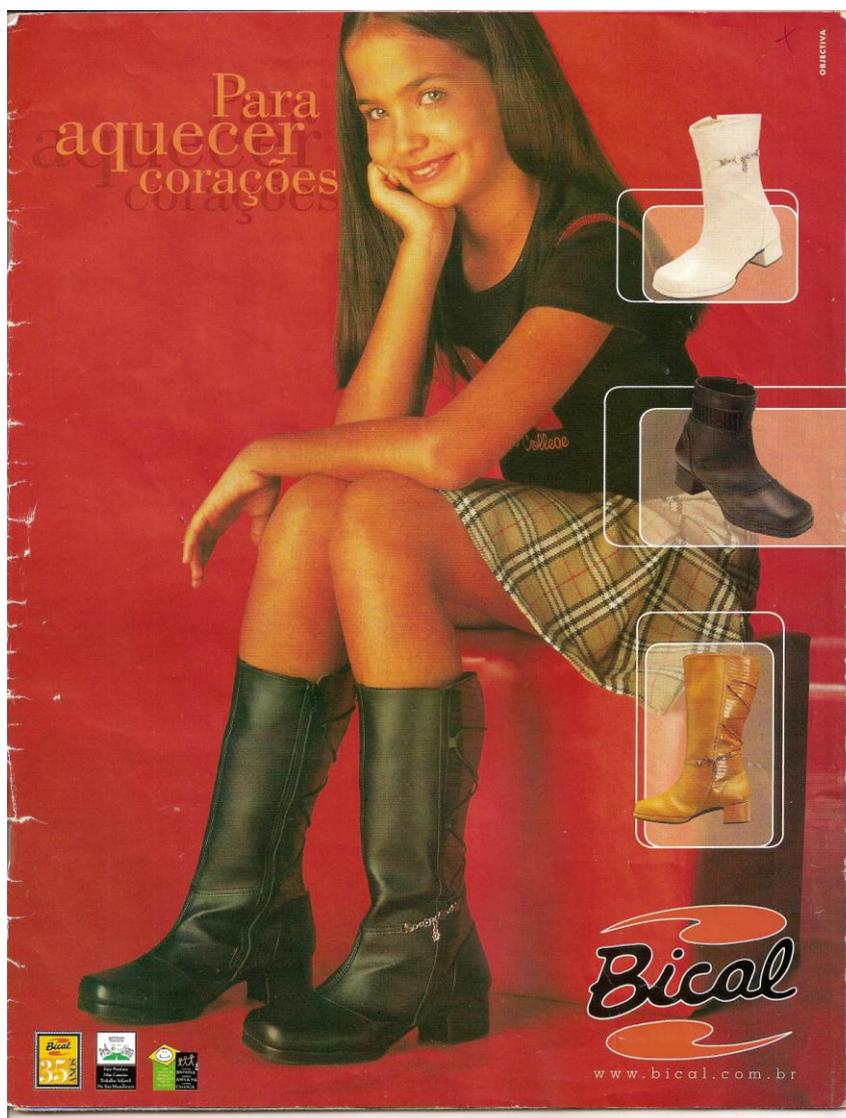


FIGURA 7 – ANÚNCIO CALÇADOS BICAL

4.3.1.1 As condições de produção dos textos publicitários

Anúncios são textos oriundos da esfera publicitária e apresentam notável heterogeneidade, pois se trata de um gênero que faculta ampla liberdade ao autor e, desse modo, tanto suas características discursivas como as linguístico-discursivas apresentam grande variação, inclusive, por vezes, neles ocorre violação intencional da norma em relação a aspectos sintáticos, fonológicos, morfológicos e/ou semânticos, além do uso de recursos ortográficos inusitados.

A situação sociodiscursiva dos anúncios em foco envolve um enunciador adulto, provavelmente um publicitário, e um destinatário potencial que exerce o papel de consumidor, pertencente a um segmento bem específico da sociedade, qual seja a criança de faixa etária aproximada entre cinco e dez anos de idade, de classe média ou alta, haja vista o suporte desses textos ser um periódico semanal de preço não acessível às classes populares. Os temas, o *layout* da revista, a linguagem verbal e a iconográfica são apropriadas para crianças em fase inicial de letramento escolar

O propósito comunicativo de um anúncio publicitário é persuadir, levar à ação de consumir o produto anunciado, por isso o enunciador, além de informar, orienta seu leitor a determinadas conclusões, na tentativa de convencê-lo, consciente ou inconscientemente, a adquirir o produto. Para a obtenção de efeitos mais persuasivos sobre o consumidor, os pontos positivos do produto são enfatizados por meio de uma composição textual sincrética, explorando-se variados recursos de diferentes linguagens, portanto trata-se de um gênero multimodal. A multissemiose impõe ao leitor a necessidade de ele relacionar ao texto verbal signos de outras modalidades de linguagem (cores, *design*, som, imagens estáticas ou em movimento, etc.), portanto, textos que apresentam essa característica implicam necessidade de letramento multissemiótico, exigência cada vez maior tendo em vista os avanços tecnológicos da sociedade contemporânea. A propósito disso, Chartier (1998) destaca que não é o iletrismo que avança, mas são a escrita e a leitura que se tornam mais complexas, pelas demandas do Estado burocrático, das empresas e administrações.

De acordo com Sandmann (1999), o grande desafio da linguagem da propaganda é prender a atenção do destinatário, uma vez que a sociedade encontra-se saturada de anúncios que circulam via jornal, revista, tevê, *outdoors*, entre outros, bombardeando os consumidores. Por essa razão, a criatividade se impõe como uma necessidade aos agentes-produtores desse gênero, pois a inovação, a originalidade no modo de dizer, certamente, constitui um dos fatores mais relevantes para atrair a atenção do público. Faz-se necessário levar em conta ainda que esse gênero textual, além de impresso, circula também nos meios de comunicação analógicos e digitais implicando mudanças significativas para o ato de sua leitura, produção e modo de circulação. Um leitor, para atingir níveis de compreensão desejáveis para textos permeados de recursos inusitados, necessita

valer-se de um conjunto de capacidades de todas as ordens requeridas por esse tipo de leitura, o que amplia a noção de letramentos para o campo de outras semioses, além da escrita (cf. ROJO, 2010).

O caráter ideológico da linguagem humana, faceta sobre a qual Jouve (2002) chama a atenção, incluindo-a como uma das dimensões envolvidas no ato de ler, se manifesta sobremaneira nos textos publicitários, pois nesse gênero textual fica mais transparente o fato de a linguagem refletir e refratar as visões de mundo dos diferentes grupos sociais. Em geral, argumentos objetivos não são suficientes para seduzir o consumidor, e, especialmente no caso do público infantil, o desafio está em mostrar as qualidades do produto a partir da ótica desse consumidor, para o que os signos icônicos se prestam muito bem.

Segundo Joly (1996), a imagem é tão importante quanto o texto verbal, pois ela reforça os valores de atenção, compreensão, memorização e credibilidade do texto. A ilustração facilita o entendimento do conteúdo temático, contribui eficazmente para a identificação do produto distinguindo-o dos similares e calcando-o na memória do cliente potencial, além de estimular-lhe o desejo de adquirir o produto anunciado.

O texto publicitário precisa se adequar ao momento histórico de seu público, para haver a necessária interação com ele. No caso dos anúncios selecionados para este trabalho, observa-se a preocupação do agente com os leitores habituais ou esporádicos da época em que os exemplares da revista circularam. O anúncio B, por exemplo, de calçados femininos infantis, foi publicado em uma edição do mês de maio, data próxima a das festas juninas no país, portanto, momento oportuno para agregar a marca do calçado a tais eventos, levando o agente-enunciador a inserir no discurso propagandístico unidades linguísticas relacionadas às festas populares tradicionais. Em C, também há um jogo de palavras vinculando o produto à época do ano em que estava sendo anunciado, no caso, tratava-se de temporada de inverno.

4.3.1.2 A arquitetura interna dos textos publicitários

O anúncio publicitário apresenta como característica geral de seu plano textual global a multimodalidade, mesclando recursos de diferentes linguagens.

Segundo Sandmann (1999), entram na composição da estrutura desse gênero o *título* (uma frase que interpela o destinatário), o *texto* (são as considerações sobre o assunto apresentado no título) e a *assinatura* (o nome do nome do produto ou serviço, a marca); são frequentes ainda a presença de *slogan* e a de dados para contato (e-mail e/ou telefone). Quanto aos anúncios impressos, os recursos verbais sofrem arranjo estratégico, de modo que os espaços em branco também exercem efeitos na composição textual.

No caso dos anúncios analisados, a parte icônica em dois deles é representada por elementos da realidade (fotos de modelos adolescentes femininos), e no terceiro são imagens de personagens de desenho do mundo criado por Walt Disney. Há que se considerar que tanto os espaços em branco como as imagens empregadas nos textos em foco exercem forte estímulo para despertar no leitor infantil o desejo pelo produto. A cor, como elemento mais susceptível para atrair o consumidor, foi explorada considerando-se a faixa etária do público a que se destina, pois cores intensas como as predominantes nos textos em tela (azul, amarelo e vermelho) atraem o olhar da criança, estimulam sua atenção e emoção.

Farina, Perez e Bastos (2006) enfatizam que, na propaganda, o uso da cor é fundamental na apresentação e aceitação do produto pelos consumidores, portanto elas são selecionadas levando-se em conta seus possíveis efeitos sobre o público alvo do textos. O amarelo é uma cor luminosa, visível à distância, por isso exerce força para atrair a atenção; o vermelho, associado ao calor e à paixão, é indicado para anúncios que visam propiciar essas sensações, como se verifica no anúncio C. Na propaganda A, o azul intenso, espaço onde parecem flutuar os personagens do mundo encantado da Disney, também constitui um forte apelo para despertar a atenção sobre o biscoito anunciado e incitar ao seu consumo.

As temáticas dos anúncios têm dupla orientação: dialogam com enunciados proferidos antes e preveem uma resposta ativa do leitor, qual seja, despertar-lhe o desejo de adquirir o produto anunciado, uma vez que a finalidade discursiva do texto não se restringe a apresentar informação a respeito do objeto tematizado, mas sim promover seu consumo. Dada a brevidade que caracteriza os anúncios tomados como objeto deste estudo, torna-se mais difícil a definição dos tipos de discurso que entram na sua composição. Apesar de serem mínimas as pistas linguísticas, consideramos que o discurso dominante é o interativo, pois implica o destinatário, característica evidenciada pelo uso de frase imperativa do anúncio B. Trata-se de

uma construção frasal perfeitamente adequada ao propósito dos anúncios, uma vez essa forma verbal está associada à previsão de um comportamento futuro, portanto, eficaz para a construção de um discurso persuasivo com o propósito de induzir o público alvo à compra.

A análise dos tipos de sequências integrantes dos anúncios permite desvelar a representação do agente sobre o conteúdo temático em relação ao contexto e, mais especificamente, quais suas representações sobre o posicionamento de seus interlocutores no que se refere a esses conteúdos. Considerando-se os aspectos discursivos dos três anúncios, é plausível supor que, na tomada de decisão para reduzir ao mínimo a informação verbal, o agente ponderou o fato de eles serem direcionados a um leitor iniciante, portanto, muito mais influenciável pelo visual do que pelo verbal. As unidades linguísticas empregadas nos anúncios em foco permitem caracterizá-los como textos de base expositiva (A e C) ou injuntiva (B).

Nos três anúncios, a parte verbal é constituída por enunciados breves que, indiretamente, incitam à compra do produto: “É divertido comer bem”, “Para aquecer corações”, “Escolham seus pares: a festança vai começar”. Esses enunciados, complementados por seus respectivos recursos icônicos, valorizam os produtos anunciados, portanto cumprem seu papel de exercer poder de sedução. No primeiro, fica subentendido que quem come o biscoito anunciado está se alimentando bem, e refuta-se, implicitamente, a ideia de que esse tipo de alimentação não é saudável.

No segundo, a ambiguidade de “Escolham seus pares” permite dupla interpretação: as festas juninas estão chegando e suas danças pedem pares de dançarinos, por isso as leitoras devem escolher os seus; mas autoriza, também, a interpretação de que as leitoras devem escolher alguns dos pares de calçados produzidos pelo anunciante – o sentido almejado pelo locutor agente. O terceiro tem um apelo erótico, reforçado tanto pela pose da modelo, quanto pelo uso do vermelho como cor predominante, deixando a mensagem subliminar de que a consumidora das botas anunciadas despertará paixão, além de se aquecer em tempos de inverno.

Cores e tamanhos dos corpos das letras constituem outro tipo de recurso explorado nos textos. Palavras destacadas com fonte diferente ou corpo maior têm dupla motivação: estética e de leitura. Como os textos em tela ocupam espaço relativamente grande (toda a página das revistas), palavras ou expressões em destaque produzem um equilíbrio estético responsável pela harmonia visual; além

disso, segmentos destacados com corpo de letra maior constituem-se em alvo de atenção e fixação do olhar, logo favorecem sua memorização e chegam a ser “lidos”, inclusive, por crianças não alfabetizadas – nesse caso, trata-se de leitura incidental.

Por seu caráter de brevidade nos enunciados verbais, em geral, os anúncios são destituídos de organizadores textuais, como se poderia prever; assim, um recurso comum é a justaposição de segmentos linguísticos, tal como acontece nos exemplares em análise. Dada essa característica, para produzir sentido, o leitor precisa ativar um conjunto de conhecimentos de natureza diversa: de língua, de mundo, do gênero textual, da situação comunicativa (cf. KOCH; ELIAS, 2006). Com base nesses conhecimentos e partindo do princípio de estar diante de um texto coerente, o leitor coopera para a construção da coerência estabelecendo os elos coesivos implícitos entre os enunciados justapostos.

Quanto aos mecanismos enunciativos, pode-se verificar que dois dos textos remetem ao produto e, no caso do anúncio B, pelo uso da segunda pessoa do singular, há remissão a uma leitora virtual, à consumidora em potencial. Nenhum dos três exemplares analisados apresenta recursos modalizadores, dado que confirma as conclusões de Cristóvão (1995), em um trabalho no qual realizou a modelização desse gênero. Examinando diversos exemplares, a autora observou que:

os textos pertencentes ao gênero anúncio publicitário, a partir do *corpus* analisado (...), não são modalizados, de forma geral. Essa ausência de modalização, entretanto, mostra que os dados são apresentados como verdadeiros e inquestionáveis, embora não se acentue isso fortemente com o uso de modalizadores. (CRISTÓVÃO, 1995, p. 140)

No que se refere às escolhas nominais, no *corpus* deste estudo, não foi possível levantar informações significativas. Cristóvão (1995), porém, revelou haver a tendência de um uso uniforme de adjetivos subjetivos e objetivos, estes devido ao caráter informativo dos anúncios e aqueles, sejam eles afetivos ou avaliativos, dado o propósito persuasivo desse gênero textual.

4.3.2 A análise dos dados – textos publicitários

4.3.2.1 Análise das capacidades de ação de linguagem, capacidades discursivas e linguístico-discursivas

Nesta seção apresentamos a análise dos dados relativos a textos publicitários, optando por tratá-los simultaneamente, tal como ocorreu com os textos de instrução, pelo mesmo motivo. Nesse caso, o *corpus está* constituído por um número reduzido de exemplares, em relação ao dos outros dois gêneros já apresentados, pois alguns dos sujeitos não se aventuraram a ler e/ou tentar produzir o texto para ser registrado pela pesquisadora. Além disso, os dados obtidos são compostos por segmentos linguísticos breves, condição que inviabiliza analisar separadamente cada um dos três níveis do folhado textual.

Apesar disso, acreditamos ser possível entrever nos indícios manifestados pelos sujeitos da pesquisa se, em que aspectos e em que medida eles revelam ter percebido as especificidades desse gênero textual, mesmo que essa identificação seja apenas incipiente. Também aqui serão levadas em conta todas as variáveis que podem ter interferido no desempenho das crianças no momento da “leitura” e do ditado dos textos, já apontadas anteriormente.(cf.4.1.3)

Voltamos a frisar que estamos trabalhando com a perspectiva de que os dados são cambiantes, pois no processo inicial de aquisição da língua escrita o aprendiz formula e reformula hipóteses continuamente, evidenciando sua atividade sobre a linguagem (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1992 e 1997). Portanto, em outras condições, esses mesmos sujeitos poderiam ter apresentado comportamentos linguísticos diferentes na leitura e/ou ditado dos textos que lhes foram apresentados nas entrevistas.

4.3.2.1.1 Sujeitos com vivências frequentes de leitura/escrita

Sujeito1: S

Entre as crianças, S foi a que revelou conhecimentos mais amplos sobre a função e características do gênero anúncio publicitário. Esse sujeito apresentou convicção firme ao dizer tratar-se de textos para vender produtos, conforme fica

evidenciado nos fragmentos de diálogo com a entrevistadora, reproduzidos em seguida.

Após analisar o anúncio A, identificando a presença de escrita entre os elementos icônicos, S justificou assim a presença do o anúncio na revista: “porque quando a gente vai no mercado, daí não precisa procurar. Daí a gente lembra que nós temos que comprar bolacha.” Segue o diálogo sobre o anúncio B:

S5 – Texto “lido”

P: por que tem essa foto de sapatos aqui?

S: pra ver o que a gente vai comprar de sapato, se você acha bonito, daí você vai num lugar pra comprar.

P: por que tem a foto da menina? [a modelo usa traje caipira e bota]

S: pra mostrar que é sapato de caipira.

P: o que você acha que está escrito aqui em cima?

S: éh:... venha à loja de sapato... eh...eh... a loja de sapato, ela fica perto das Casas Bahia.

Sobre o anúncio C:

P: por que tem essas fotos de tudo isso, aqui?

S: pra comprar, também... mas tem coisa escrita aqui.

P: o que você acha que está escrito aí?

S: esta loja é muito bonita... então venha comprar em São José.

P: por que tem essa menina aqui na foto?

S: pra gente achar bonito... senão ninguém compra, né.

Na sequência, espontaneamente, S fez comentário sobre uma propaganda apresentada na tevê (perfume infantil anunciado por uma criança) revelando ter estabelecido relação intertextual entre os anúncios vistos nas revistas e os de tevê, pelo propósito e características do texto, comportamento não manifestado pelas outras crianças entrevistadas. No caso de PH, o estabelecimento da inter-relação entre dois anúncios deu-se pelo conteúdo temático, e não pelo gênero textual, pois quando ele se deparou com a publicidade impressa de um produto divulgado, também, em comercial televisivo, sem aparentar dúvida, definiu, acertadamente, o propósito do texto. Manifestou-se dizendo que o texto (um comercial de automóvel publicado em revista) tinha a finalidade de “fazer as pessoas comprarem”.

Nas respostas dadas por S a respeito dos elementos composicionais dos anúncios, observa-se que esse sujeito tem uma representação clara da função desse gênero textual, além da percepção sobre a relevância de recursos que exercem poder de sedução sobre o leitor. A presença de sequências injuntivas foi

indicada por esse sujeito em ambas as “leituras” de enunciados presentes nos anúncios B e C, o que fornece indícios de que aspectos discursivos e linguístico-discursivos do gênero também constituem conhecimento em estado embrionário entre as representações de S.

Sujeito 2: R

Quando R analisou a capa da revista que tinha propaganda de biscoitos (anúncio A), inicialmente, identificou apenas os personagens Disney, depois, pela insistência da pesquisadora para que observasse melhor, acusou a foto do pacote de biscoitos, mas não soube explicar o motivo de ele ter sido colocado ali, o que lhe foi explicado em seguida. Ao analisar o segundo anúncio, R enumerou os itens figurativos e os segmentos onde havia escrita, mas disse não saber o que poderia estar escrito. Ao ser indagada sobre a razão da foto da menina naquela página, justificou: “Ela vende bota e tênis para clientes que vêm na loja dela.” Portanto, a informação a que teve acesso no exame conjunto do anúncio A serviu-lhe de referência para formular sua explicação sobre a função da imagem no texto em foco.

Na análise do anúncio C, R disse que a menina da foto estava feliz porque havia ganho uma bota igual às mostradas no anúncio. Ao ser indagada sobre a razão da presença das fotos de sapatos, a hipótese justificou que sua finalidade seria mostrá-los aos “clientes dela (da modelo) e vender”. Pelas explicações dadas, percebe-se que R oscila quanto à representação que tem da modelo: considera-a consumidora e, também, a própria vendedora do produto.

A partir desses dados, pode-se presumir que, pelas interações do cotidiano com esse gênero, R construiu alguns saberes sobre ele, e quando os exemplares foram tomados como objetos de análise, pela mediação da pesquisadora, emergiram algumas dessas representações. Certas unidades lexicais indicam a associação que R estabelece entre o gênero, sua função e o público: *clientes, loja, vender*. Falta-lhe, ainda, o funcionamento das unidades linguísticas específicas do tipo discursivo que os anúncios comportam.

Quando solicitada para levantar hipótese sobre o provável conteúdo dos segmentos verbais, R declarou não saber, por essa razão, a pesquisadora não insistiu na produção de um anúncio para ser registrado.

Sujeito 3: PH

Sobre o anúncio A, PH levantou a hipótese de o conteúdo do texto ser uma história, justificando sua inferência pela presença de personagens de desenho infantil. Ao analisá-lo, sua preocupação primeira foi tentar a decifração da palavra com maior destaque no texto (Passatempo), mas embora o tenha feito com a ajuda da pesquisadora, manteve sua hipótese inicial sobre a natureza do texto. Indagado sobre o possível motivo de haver a imagem do pacote de biscoitos no texto, afirmou não conseguir apontar uma justificativa.

Analisando outros anúncios, agora de produtos conhecidos (Danoninho, Toddyinho e botas infantis), considerou não se tratarem de histórias, e que estariam na capa de uma revista infantil para “ficar mais legal e saberem que a revista é para crianças”. Como esse sujeito não demonstrasse perceber a função dos textos e desse pistas de não estar interessado em prosseguir o trabalho naquela direção, a pesquisadora passou para a análise de textos instrucionais, retomando o gênero propaganda no encontro seguinte. Porém, desta vez, apresentou-lhe anúncios de automóveis, inseridos em revistas publicadas na época da entrevista, os quais PH, de imediato, identificou como propaganda, valendo-se de seu conhecimento prévio sobre o mesmo produto anunciado em comercial televisivo. Explicou, inclusive, a função de textos pertencentes a esse gênero: “fazer as pessoas comprarem” o produto.

Ao analisar um dos anúncios, inicialmente, tentou decifrar o enunciado, sem sucesso. Atendendo à solicitação da pesquisadora para que tentasse adivinhar o que estaria escrito, no primeiro momento disse não saber, porém depois perguntou a marca e arriscou formular o texto a seguir:

PH5 – Texto “lido”

PH: propaganda: venha comprar Audi:: numa loja que é muito difícil de achar.

Explicou a função de um conjunto de fotos pequenas que compõem a parte icônica do texto, as quais apresentam detalhes do carro: “servem para mostrar o modelo e como que é dentro – o volante, o rádio, o espelho”. Observe-se que, desta vez sem esboçar dúvidas, PH identificou o exemplar como pertencente à “família” das propagandas, diversamente do ocorrido no primeiro encontro. O reconhecimento do gênero pela relação estabelecida entre um mesmo produto anunciado em revista

e em comercial televisivo, fornece pistas de que PH já percebia a existência do gênero e sua função na sociedade, bem como de seus elementos constituintes (as imagens e sua função, e a presença de segmentos verbais para incitarem ao consumo), porém, apenas quando veiculado pela mídia televisiva. Parece provável que esse sujeito ainda não havia se dado conta da existência desse mesmo gênero impresso em papel.

Na continuidade, desenvolveu-se o seguinte diálogo entre PH e a pesquisadora, a partir de um anúncio publicado em revista infantil:

P: a propaganda é sempre pra vender o produto que mostra?
 PH: não... às vezes é só pra mostrar [o objeto] porque ainda não chegou...como o filme do Shereck, que ainda vai chegar.
 (...)
 P: e isso aqui o que é? [indicando o anúncio C]
 PH: propaganda de bota.
 P: essa propaganda de bota é pra gente grande ou pra criança?
 PH: pra gente grande e pra criança...
 P: o que você acha que está escrito aqui [apontando para a frase do alto da página do anúncio C]
 PH: é o nome da loja??!

Novamente, pela explicação dada por PH sobre a função desse gênero textual, fica evidenciado que as propagandas já lidas são textos familiares, ou seja, o propósito e algumas de suas características básicas – emprego de frase imperativa, conteúdo prototípico e seleção de itens lexicais – foram apreendidas em eventos de letramento relacionados à mídia televisiva. Também, o próprio momento de interação com a pesquisadora na análise dos exemplares, constituiu-se como espaço interativo oportuno para construir ou reformular hipóteses sobre o funcionamento do gênero.

Na sequência, a pesquisadora solicitou a PH elaborar o texto de uma propaganda para ficar registrado, porém, ele disse não saber fazê-lo, manifestando comportamento semelhante àquele da ocasião em que foi solicitada a produção de uma história. Considerando-se que essa criança na sua relação com linguagem escrita não vivencia práticas de produção de textos espontâneos, a demonstração de insegurança quando solicitada a fazê-lo é comportamento presumível; além disso, o reconhecimento do gênero anúncio, no formato impresso, provavelmente, foi uma descoberta a partir da atividade realizada na entrevista, portanto tratava-se de um conhecimento recém-adquirido, que para ser recontextualizado demanda um processo envolvendo mais práticas de uso e de reflexão epilinguística.

4.3.2.1.2 Sujeitos com poucas vivências de leitura/escrita

Sujeito 4: T

A pesquisadora apresentou o anúncio A ao sujeito T (5;6) e perguntou-lhe por que estariam ali os personagens da Disney e a foto do pacote de biscoitos. Segundo ele, seria “para mostrar às crianças que a bolacha do Mickey é bem gostosa e os desenhos dos bichinhos é pra deixar a capa bem bonita”. Quando solicitado para levantar hipóteses sobre o que estaria escrito nos anúncios B e C, disse não saber. Para fazê-lo pensar sobre o propósito do texto, a investigadora indagou sobre o provável motivo de o texto ter sido publicado na revista, ele também declarou não saber. Detendo-se no anúncio B, disse: “A menina está feliz porque ganhou um par de sapatos.” Então, a pesquisadora perguntou se naquele texto havia uma historinha, ao que T disse acreditar que sim, porém, sem demonstrar convicção; a asserção de T, possivelmente, deveu-se à forma indutiva que caracterizou a pergunta formulada.

Os poucos dados que puderam ser coletados nessa amostra dos conhecimentos de T sobre função e características do gênero anúncio publicitário permitem levantar a hipótese de que o gênero em foco ainda não se tornou saliente para esse sujeito. O fato de ter considerado que o anúncio B poderia ser uma história ficcional leva a pensar, em um primeiro momento, que, para esse sujeito, onde houver textos verbais associados a imagens do universo infantil, se tratará de um texto de base narrativa. Essa hipótese se apoia no fato de os contatos de T com a escrita estarem em fase inicial e de virem se estabelecendo, ainda que modo incipiente, por meio de livros de histórias. Por outro lado, a demonstração de incerteza em relação ao texto B veicular uma história e a justificativa apresentada por ele para a presença da imagem do pacote de biscoitos e dos personagens Disney, no texto A, são pistas que não podem ser desprezadas, pois orientam interpretação na direção contrária.

Sujeito 5: C

Quando foi apresentado o anúncio B ao sujeito C (5;6), ele considerou tratar-se de uma informação, justificando que sua função seria mostrar o produto. A pesquisadora perguntou por que estaria em uma capa da revista o conjunto de imagens e palavras em foco, ao que C respondeu: “porque é pra mostrar... porque você nunca viu isso.” Atendendo à solicitação de leitura, soletrou algumas letras do enunciado e disse ali estar escrito “sapato”, respaldando-se no icônico.

Ao visualizar a propaganda dos biscoitos, considerou que a foto do pacote teria como função “mostrar as bolachas do Mickey que tem no mercado. As pessoas não sabem que tem essa bolacha e precisa dizer”. A pesquisadora perguntou-lhe se considerava que o texto apresentava uma história, afirmou que não, de modo convicto, mas não arriscou indicar o conteúdo dos segmentos verbais.

Diante do anúncio C, explicou que “os sapatos estão ali pra você ver, e, se achar bonito, ir comprar”. Na análise conjunta do texto, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

C5 – Texto “lido”

P: o que você acha que está escrito aqui em cima?

C: vai na loja comprar um sapato.

(...)

P: e aqui embaixo o que está escrito?

C: Beloja, o nome da loja do sapato.

P: e por que tem a foto da menina?

C: porque a loja é vermelha e a menina pegou o sapato lá.

Em seguida, C manuseou outras revistas infantis e focou atenção em mais algumas propagandas, em situação mediada pela pesquisadora, cujo propósito era o de que ela tentasse elaborar um anúncio para ser registrado. Um fragmento desse diálogo indica que C desconhecia o termo “propaganda”, embora a existência e função desse gênero textual não lhe fossem ignoradas, conforme fica evidenciado nos dados acima apresentados:

P: (...) você já viu propaganda de lojas ou supermercados na televisão? você sabe inventar uma propaganda?

C: eu não sei o que é propaganda, então eu não falo, não.

Infere-se, pelo comportamento de C diante dos textos publicitários, que ela já tinha uma noção intuitiva sobre o propósito do gênero e da presença de alguns dos seus elementos linguísticos caracterizadores. Os dados apresentados dão

indícios de que sobre a linguagem infopersuasiva que os caracteriza, o caráter informativo do texto adquiriu maior saliência para ela. Porém, diante do anúncio C, demonstrou intuir, inclusive, sobre a força persuasiva do gênero, uma vez que na “leitura” do enunciado escrito no alto do referido texto presumiu uma frase no modo imperativo, marca formal da sequência injuntiva, recurso linguístico próprio para efetuar uma operação que visa a fazer o interlocutor a agir de certo modo ou em determinada direção.

Pudemos perceber que, à medida que os anúncios foram sendo explorados, ao tomá-los como objeto de reflexão, C foi elaborando hipóteses sobre seus aspectos linguístico-discursivos e a respeito de seu funcionamento, especialmente o propósito e o leitor pretendido, portanto, nos termos de Bronckart (2007), ampliou capacidades de linguagem. Esse quadro ratifica hipóteses de estudiosos que defendem que o conhecimento sobre a escrita se (re)constrói na interação (cf. PERRONI, 1992; ABAURRE; FIAD; MAYRIINK-SABINSON, 1997; ROJO, 2010), pois na atividade mediada de levantar hipóteses e fazer inferências sobre o texto, a relação de C com o gênero em foco sofreu modificação significativa.

Conforme se pôde verificar, a obtenção de dados relativos a esse gênero foi relativamente menor do que sobre os textos de instrução e, especialmente, sobre os obtidos com o gênero histórias infantis. Na verdade, esse fato contrariou nossa expectativa inicial, pois presumíamos que, pelo modo como a sociedade é bombardeada pelas propagandas, certas características da arquitetura interna desse gênero já estivessem internalizadas por crianças da faixa etária dos sujeitos desta pesquisa.

Entretanto, levando-se em conta as considerações de Schneuwly (2004) sobre as diferenças nos modos de socioconstrução dos gêneros secundários e primários (estes ocorrerem espontaneamente por sua estrutura ser mais fluida, e aqueles não serem espontâneos por sua natureza mais complexa), devidas a diferenças de suas respectivas estruturas, pode-se encontrar uma explicação para os dados obtidos. Observe-se que as operações constitutivas dos tipos discursivos, que se dão no nível psicológico, foram atestadas nos sujeitos, porém falta-lhes expandir o domínio do subconjunto de unidades linguísticas responsáveis por semiotizarem as operações psicológicas e marcarem de modo particular cada um dos tipos discursivos e das sequências. Tal capacidade está vinculada à participação da criança em situações envolvendo escrita, ou seja, em eventos de letramento, pois

como De Lemos (1992) já havia enfatizado, para os sujeitos construírem uma relação com essa modalidade linguística enquanto prática discursiva e enquanto objeto, a interação com ela, mediada pelo outro, é condição fundamental.

Os dados colocam em evidência que os breves momentos nos quais os sujeitos, mediados pela pesquisadora, interagiram com os textos que lhes foram apresentados, exerceram algum peso no seu processo de socioconstrução desses gêneros, possivelmente, permitiram-lhes trazer para um nível mais consciente a existência deles e suas respectivas funções, como também os modos de planificar a linguagem dos segmentos que comportam.

5 CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTANCIASIS

Na realização deste estudo, nosso empenho foi procurar entrever aspectos socioconstruídos de maneira assistemática, informal, por crianças ainda não alfabetizadas a respeito de alguns gêneros textuais da modalidade escrita de linguagem: histórias infantis, textos de instrução e anúncios publicitários. Consideramos ter trazido alguma contribuição à área, com um trabalho voltado para pensar a socioconstrução da escrita pela criança, com base na noção de gênero textual, um campo ainda pouco explorado em abordagens semelhantes à adotada. A análise dos dados permitiu-nos inferir algumas conclusões sobre as capacidades de ação de linguagem, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas que os sujeitos da pesquisa revelaram nas situações de testagem, as quais serão destacadas adiante.

A hipótese inicial era a de que mesmo sem estar alfabetizada e, por isso, não ter vivenciado situações de estudo sistematizado sobre a língua escrita, a criança que vive em uma sociedade letrada já possui, em alguma medida, conhecimentos sobre os elementos constitutivos dos gêneros escritos com os quais teve oportunidade de interagir no cotidiano: reconhecimento do gênero, mobilização de seus conteúdos prototípicos, noções sobre o plano textual do gênero, internalização dos tipos de discursos e sequências, capacidade para empregar algumas unidades linguístico-discursivas responsáveis pelas operações de textualização e enunciativas do gênero.

Essa hipótese se apoia no fato de que o limite entre o oral e o escrito é tênue, especialmente nos gêneros textuais usados para este estudo. Considerando esse pressuposto, testamos crianças com convívios maiores e menores com a língua escrita, solicitando-lhes “leitura” e ditado dos três gêneros textuais selecionados.

A comprovação da hipótese do reconhecimento dos gêneros foi logo possível, pois todos os sujeitos identificaram a finalidade dos exemplares de textos pertencentes aos gêneros que lhes foram apresentados. Houve casos em que, a princípio, os sujeitos não conseguiram identificar (fato que ocorreu com os gêneros receita e anúncio), porém, a partir da exploração conjunta com a pesquisadora do primeiro exemplar tomado como objeto de leitura, logo o fizeram. Portanto, com esse

dado, este trabalho ratifica que a compreensão sobre esse aspecto do discurso é construída pelos sujeitos a partir de um plano interindividual que passa, então, para um plano individual. Em outras palavras, esse dado confirma a suposição de que a interação com textos, mediada por um leitor experiente, constitui fator de peso para a criança levantar hipóteses e realizar inferências produtivas sobre a função dos gêneros que circulam nas diferentes esferas da sociedade. E, uma vez que o interlocutor e a situação de interlocução são fatores inter-relacionados com a função do discurso, pode-se dizer que, nesse processo, os três fatores envolvidos na estruturação dos discursos vão sendo construídos de modo simultâneo pela criança.

A relação entre gênero e suporte foi um dos expedientes usados pelos sujeitos para identificar gêneros, porém, não em todas as situações. A associação entre histórias infantis e livros, por exemplo, foi comum a todos os sujeitos; o fato de receita não ser considerada história, por estar publicada em revista, foi apontada por S e por C, portanto, ambos excluíram a possibilidade de o texto ser história pelo tipo de suporte. Inclusive merece destaque o comentário feito por S, quando, na entrevista, passou para análise de textos veiculados em revistas: “revista é mais difícil do que livrinho de história”, referindo-se à situação de prever o conteúdo escrito. Por outro lado, PH que convive em casa com livros de história e com revistas infantis, ao levantar hipótese sobre o anúncio publicitário ilustrado por personagens Disney, ignorou o suporte e, apesar de o texto estar na contracapa de revista, em um primeiro momento, apoiado no tipo de ilustração, considerou-o uma história. Portanto, para suas hipóteses, as crianças se valeram de diferentes pistas, evidenciando que conhecimentos prévios de natureza diversa entram em jogo quando o leitor iniciante encontra-se na situação de prever o gênero/função discursivo/a de um texto.

Quanto à internalização de aspectos relativos às capacidades discursivas, independentemente do grau de convívio com a língua escrita, os sujeitos da pesquisa atestaram conhecimentos dos tipos discursivos da ordem do narrar (histórias infantis) e do expor (receitas e anúncios publicitários), pois diante dos textos empíricos, tanto apresentaram capacidades para mobilizar representações referentes a fatos passados ou imaginados, cuja organização está ancorada no tempo e espaço, como para a mobilização de representações linguísticas organizadas com base no estabelecimento de relações lógicas.

Os segmentos mais longos e articulados encontrados nos dados são os classificados como relato interativo e discurso narrativo, portanto, os do mundo do narrar; neles, inclusive, pode ser verificada uma maior aproximação com as marcas características da modalidade escrita, pois, nesses segmentos, os sujeitos evidenciaram um domínio maior das unidades linguísticas empregadas nas operações de textualização. Por exemplo, a capacidade de monologização do discurso narrativo foi manifestada na amostra de todos os sujeitos testados, em textos “lidos” e ditados. Essa capacidade de produzir textos mais complexos, compostos por discurso disjunto das coordenadas do mundo ordinário dos interactantes e autônomo dos parâmetros da interação verbal, está alicerçada, de acordo com Schneuwly (2004), nos gêneros primários, que se transformam e reoperacionalizam, na medida em que a interação dos sujeitos com textos mais complexos vai se concretizando.

Provavelmente, o fato de conviverem com gêneros do eixo do narrar nos eventos de letramento social de que participam (audição de histórias em CD ou DVD, contação de histórias por familiares e professores) exerce papel decisivo para terem avançado, a ponto de apresentarem capacidade de construir ações de linguagem desarticuladas do contexto imediato e incorporarem unidades linguístico-discursivas próprias desses gêneros na modalidade escrita.

Para exemplificar de modo mais preciso essa condição, considere-se o fato de PH – ao ouvir a leitura feita pela pesquisadora do texto ditado por S – fazer comentários sobre a necessidade de acrescentar e substituir unidades linguísticas em alguns segmentos, mostrando perceber a necessidade de tornar precisas as informações do texto, para o leitor virtual poder apreender seu sentido. Outro dado que merece ser destacado é o comportamento de T, quando ouviu a história ditada por ele (*O Rabo do Gato – T2*) e solicitou o acréscimo de uma informação para esclarecer ao leitor o desfecho do episódio. Esses dados evidenciam a capacidade dos sujeitos relativa à constituição do distanciamento e extraposição (DE LEMOS, 1981), marcas próprias do discurso autônomo disjunto.

Quanto ao emprego das unidades linguístico-discursivas, mais especificamente, em relação à percepção das especificidades da língua escrita, o comportamento dos sujeitos confirmou nossa hipótese inicial de que marcas próprias do discurso escrito adquirem saliência para as crianças que têm maior convívio com essa modalidade de linguagem. Nos dados de S, R e PH tais marcas aparecem em

maior proporção que nas histórias de T e C, estes com menor experiência em práticas letradas. Um dos aspectos que apresenta diferença significativa entre os dois grupos refere-se ao emprego dos verbos *dicendi*, marca linguística própria da fala letrada para passagem do discurso indireto do narrador ao discurso direto dos personagens. Esse recurso linguístico foi empregado pelos três sujeitos do primeiro grupo, em suas histórias ditadas e lidas; já T o empregou só na história já memorizada, enquanto C narrou apenas com discurso indireto.

Ainda em relação à presença/ausência de marcas linguísticas próprias da modalidade escrita para assinalar a progressão textual, atestamos a ocorrência de (e) *daí* como o recurso usado em maior escala, porém entre as crianças que têm maior convívio com a escrita, essa unidade aparece em disputa com outros recursos linguísticos, ao contrário do verificado nos dados das crianças do outro grupo, que empregaram apenas *pra, depois e fim*, mesclados a esses dois enunciados mais recorrentes nos textos analisados. Portanto, essas ocorrências são pistas de que crianças envolvidas frequentemente em eventos de letramento fazem uso mais largo de unidades linguísticas típicas do discurso escrito.

Também foram examinadas as estratégias de progressão referencial e na comparação entre os dois grupos de crianças testadas, foi possível perceber relativa diferença em relação à diversidade de recursos empregados para o estabelecimento de relações anafóricas. O sujeito S se destaca entre os demais, pois seus dados sugerem ele já ter alguma percepção de que, na introdução de um referente, o SN é precedido de artigo indefinido, e na sua retomada, de artigo definido, embora ainda não revele solidez desse conhecimento. Além disso, emprega estratégias diversificadas – substituição lexical, repetição, pronome e elipse – inclusive, em quantidade equilibrada entre elas, para retomadas de objetos de discurso. Nos dados de R, PH, T e C, as estratégias para marcar relações anafóricas variaram menos; a repetição do item lexical e o emprego de pronomes foram os principais recursos empregados para retomadas por esses sujeitos.

A diferença apresentada por S na capacidade de produção do discurso narrativo em relação aos outros sujeitos, pode se dever à história singular da relação que cada sujeito (re)constrói com o objeto escrito; pode se dever, também, à maneira como participa de eventos de letramento em ambientes fora da escola (na entrevista, mencionou ter alguns livros e CDs com histórias infantis) e sua ativa participação em sala de aula, interagindo de modo entusiasmado com materiais

escritos, conforme informado pela professora e evidenciado, também, nas sessões de entrevista.

Em relação aos demais sujeitos, não se pode deixar de considerar que determinados aspectos que adquiriram saliência e, possivelmente, se constituído em objeto de conclusão ou hipótese provisória, portanto, cambiantes (ABAURRE, 1996), podem não ter aparecido nos dados obtidos para este estudo, mas são passíveis de ocorrência em outras situações interlocutivas realizadas sob a forma de “leitura” ou de ditado. Assim, a análise de um *corpus* constituído por maior número de produções de histórias de cada sujeito, e também, composto por um grupo mais dilatado de crianças inseridas em grupos socioculturais com diferentes níveis de letramento, poderia evidenciar com maior precisão quais recursos linguísticos responsáveis por assegurar progressão referencial nos textos adquirem saliência e têm índice de emprego mais elevado entre os iniciantes de escrita.

Ainda sobre a testagem de histórias infantis, os dados evidenciaram que a voz predominante nos textos ditados ou “lidos” é a do narrador, porém vozes de personagens e do próprio autor empírico também tiveram ocorrências identificadas. De modo geral, os sujeitos desta pesquisa ainda estão em processo inicial de desenvolvimento em relação à capacidade linguístico-discursiva necessária para narrar com a voz neutra do narrador e deixar implícita a voz do autor empírico. Parece essa tratar-se de uma operação mais complexa, que demanda um trabalho sistemático de análise textual mediada pelo outro, associado à participação contínua em eventos e práticas de letramento.

Comungamos com vários autores da literatura relacionada à aquisição de linguagem (SCARPA, 1987; DE LEMOS, 1988; PERRONI, 1992; COSTA VAL, 1996; ABAURRE; FIAD; MAYRIK-SABINSON, 1997; ROJO, 2010), a concepção de linguagem como atividade constitutiva, o que implica considerar a escrita não como objeto já constituído e transparente, mas como objeto em movimento, dependente do sujeito com suas chaves de acesso para produzir significações, e que este, por sua vez, também vai se constituindo, na e pela linguagem, em um movimento dialético contínuo. Nessa perspectiva, há o pressuposto de que a construção social do letramento estabelece inter-relação com a construção do discurso oral, que é o primeiro, portanto, elemento determinante do segundo, mas, ao mesmo tempo, nesse discurso acontece um salto qualitativo, por influência das recontextualizações que a criança faz da fala letrada com a qual interage. Os dados deste trabalho

atestam, em graus diferentes entre os sujeitos da pesquisa, ocorrência de reorganizações discursivas mais complexas geradas pela fala letrada, em vários níveis da língua.

Em relação aos recursos linguísticos empregados nas operações de textualização, tanto no nível fonológico, como no lexical e sintático, encontramos porções de esquemas interacionais que, por terem adquirido saliência e serem concebidos pelos sujeitos como próprios do discurso letrado, foram recontextualizados por eles, nas situações de “leitura” e de ditado de textos. No grupo que convive mais com a escrita, houve maior incidência de recursos dessa fala apropriada da voz do outro. Para ilustrar essa observação, destacamos alguns exemplos:

- I) Nos dados de S encontramos marcas nos três níveis:
 - a) fonético: tij[**ó**]los; come[**r**]; flor[**es**]; falo[**u**]; *quise*[**r**];
 - b) lexical: oi, **senhora** canguru...; tem um lobo me **perseguido**...; o rabo não é teu... **principalmente** é do gato...**principal::mente**...;
 - c) sintático: você pode **nos dar** um pouco desses tijolos?; **venha à loja** de sapato.
- II) Nos dados de R:
 - a) fonético: *quise*[**r**]; [**ó**]lhos; biscoito[**s**];
 - b) lexical: mamãe, **não se preocupe**; **para** sempre; **clientes** dela;
 - c) sintático: botas **brancas**, pretas e douradas;...conheço **todos os lobos** da floresta; ...daí a **querida** vovó...; e está pronto seu papai noel; daí **eles viveram felizes** para sempre.
- III) Nos dados de PH:
 - a) fonético: pode abri[**r**]; **xícara** de chá; [**ó**]lhos;
 - b) lexical: gato **camuflado**; é pra te **devorar**...; ninguém **poderia**...;
 - c) sintático: amasse bem **as bordas** (...) e **seu potinho estará pronto**; pegue sua argola e **segure-a** na mão.

Já nas práticas linguísticas de T e de C, a pronúncia das palavras, praticamente, não sofre alteração quando ditam ou fingem leitura de segmentos textuais. Inclusive, no momento do registro da história ditada por T, ao escrever a palavra *ficar*, a pesquisadora perguntou-lhe se deveria usar a forma “ficá ou ficar”, ao que ele respondeu indicando sua preferência pela forma usada na própria pronúncia, ou seja, com o apagamento do som final. Também nos níveis lexical e sintático não

se fizeram notar palavras, expressões ou estruturas sintáticas diferentes das que comumente apareceram na oralidade espontânea desses sujeitos. Fazendo um rastreamento nas gravações, detectamos dois segmentos que se configuram como apropriações da fala letrada: é pra comer **coisas** grande; **pulou e desceu... pulou e desceu...**, de T e de C, respectivamente.

Tomamos esse quadro como um indício de que a criança estabelece relação entre as duas modalidades de linguagem, pelo fato de interagir com a escrita em situações mediadas pelo adulto letrado e, nesse processo, os fragmentos que, inicialmente, são apenas reproduzidos – nos termos de Perroni (1992), são “procedimentos de colagem” –, depois passam a ser interpretados. Consideramos o dado da tentativa de S em efetuar o emprego do termo “principalmente” em um de seus enunciados, e, simultaneamente, tomá-lo como objeto de reflexão, como captação de um flagrante desse movimento realizado pelo sujeito.

Os dados obtidos a partir da testagem de conhecimentos relativos aos mecanismos de textualização recorrentes nos anúncios publicitários e nos textos instrucionais parecem indicar que a capacidade de aliar conteúdos dizíveis através do gênero aos seus padrões linguísticos se trata de uma socioconstrução que apresenta significativa complexidade para o falante. Os gêneros primários, isto é, textos comuns no cotidiano, tais como as atividades normalizadoras do ambiente familiar e as orientações de ação, representam condições de possibilidade para alçar capacidades linguísticas, na medida em que permitem o avanço em direção à construção de gêneros secundários, como é o caso das receitas, por exemplo.

A constatação de que os sujeitos apresentam domínio incipiente dos mecanismos de textualização e enunciativos prototípicos desses gêneros corrobora com a posição defendida por Schneuwly (2004) de que a internalização dos gêneros secundários demanda mediação caracterizada por um trabalho sistematizado e explícito com esse grupo de textos, quanto ao desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva. A língua dispõe de uma grande variedade de unidades linguísticas para o agente operar na textualização, no gerenciamento dos mecanismos enunciativos, no modo de construir enunciados, e um trabalho formal com o propósito de desenvolver a capacidade para controle consciente desses recursos atua como mola propulsora.

Entretanto, este estudo mostrou também que os três sujeitos que vivenciam práticas de letramento em situações informais mais frequentemente apresentaram

um conjunto de conhecimentos, internalizados ou em processo de internalização, sobre os gêneros com os quais convivem mais representativo do que o revelado pelos outros dois sujeitos cujas experiências com práticas letradas são eventuais. Essa constatação pode ser tomada como indício de as práticas de letramento informal possibilitarem o desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas aos gêneros secundários, condição mais evidenciada pelos sujeitos em relação às capacidades de ação de linguagem e às capacidades discursivas.

Apesar das limitações impostas a todo pesquisador, quer sejam pelo objeto de estudo, pela teoria definida para análise dos dados, pelos objetivos almejados, pelas representações do próprio pesquisador ou, ainda, por seu tempo disponível para a conclusão, os resultados de estudos trazem contribuições para os avanços da ciência. Nesse sentido, o presente trabalho forneceu indicativos de que investigar o processo de socioconstrução da linguagem escrita pela criança pelo viés dos estudos dos gêneros textuais/discursivos se mostra uma alternativa viável e promissora; a experiência revelou ser esse um campo fértil de pesquisa e que ainda está em fase incipiente de exploração.

Consideramos as representações infantis sobre textos de instrução e publicitário, assim como sobre outros gêneros da ordem do expor, merecedoras de novas análises a partir de um *corpus* maior, para a obtenção de considerações mais aprofundadas. No contexto deste trabalho, não foi possível alcançar um nível de conclusões mais esclarecedoras em relação a eles, haja vista os dados obtidos ficarem aquém de nossas expectativas, especialmente, com relação ao anúncio publicitário, pois supúnhamos que, embora a revista (*locus* que abriga grande variedade desse gênero na modalidade escrita) não seja um tipo de suporte comumente manuseado pelas crianças como o são os livros de histórias, os sujeitos envolvidos nesta pesquisa revelassem mais conhecimentos sobre esse gênero, pelo fato de viverem em uma sociedade na qual são bombardeados por anúncios veiculados por rádio ou tevê. Entretanto, o *corpus* acervado a partir da “leitura” e, principalmente, do ditado desse gênero não foram suficientemente representativos para se poder apresentar um quadro geral dos possíveis conhecimentos internalizados espontaneamente sobre a arquitetura do gênero.

Diante dessa limitação, acreditamos que para se alcançar mais sucesso na constituição de um *corpus* envolvendo gêneros do eixo do expor, parece ser mais promissor trabalhar com dados longitudinais de crianças ainda não-alfabetizadas

que estejam expostas a esses gêneros em eventos de letramento frequentes no seu cotidiano, mesmo que o seja em contexto de sala de aula, caso verificável em instituições preocupadas em promover a inserção da criança na cultura letrada antes mesmo de ela saber ler e escrever.

Outras pesquisas dialogarão com este discurso, também dialógico, e confirmando ou refutando as considerações apontadas aqui, trarão suas contribuições para a ciência poder evidenciar as tendências mais gerais sobre o comportamento linguístico dos sujeitos no que diz respeito ao intrigante processo da socioconstrução dos gêneros textuais escritos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

_____. In: CASTRO, M. F. P. de. **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Unicamp, 1996. p. 11-164.

_____. O caráter singular das operações de refacção nos representativos do início da aquisição da escrita. In: ESTUDOS LINGUÍSTICOS, XXI, 1995, São Paulo. **Anais de seminários do GEL**. São Paulo, 1995.

ABAURRE, M. B. M.; MAIRYNK-SABINSON, M. L.; FIAD, R. S. **A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita**. Campinas: UNICAMP, 1992. Texto do projeto integrado enviado ao CNPq.

ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução: Maria das Graças Rodrigues et al. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Linguistique textuelle**: des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

_____. **Les textes**: types e prototypes. Paris: Nathan, 1992.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p.208-236.

BOURDIEU, P. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas da leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 231-253

BRAIT, B. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. Campinas: Pontes, Fapesp, 2001.

BRANDÃO, H. H. N. **Subjetividade, argumentação, polifonia**: a propaganda da Petrobrás. São Paulo: Unesp, 1988.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lurdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007[1997].

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lurdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CARVALHO, N. **Publicidade**: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 1996.

CHAFE, W. Integracion and involvement in speaking, writing, and oral literature. In: TANNEN, D. **Spoken and written language**: exploring orality and literacy. Norwood: New Jersey, 1982, p. 35-53.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução: Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.

CHAUÍ, M. H. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

COSTA VAL, M. da G. **Entre a oralidade e a escrita**: o desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização. Tese (Doutorado em Educação) – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 1996.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em L.E.**: os modelos didáticos na construção e avaliação de material didático. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DE LEMOS, C. T. Prefácio. In: KATO, M. (Org.). **A concepção de escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1992. (a) p. 9-14.

_____. Prefácio. In: PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (b) p. IX-XVIII.

DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

DUCROT, O. **Os princípios de semântica linguística**. São Paulo: Cultrix, 1976.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

FAVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2006.

FAVERO, L. L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. G. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRARO, A. R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FOUCAMBERT, J. A. **Modos de ser leitor**: aprendizagem e ensino de leitura no ensino fundamental. Tradução: Lúcia P. Cherem e Suzete Bornatto. Curitiba: UFPR, 2008.

_____. **Leitura em questão**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. **Almanaque – Cadernos de Literatura e Ensaio**, São Paulo, Brasiliense, n. 5, p. 5-27, 1977.

_____. **Criatividade e gramática**. São Paulo: CENP/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

GERALDI, J. Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. S. de. (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p.52-70.

GOODY, J. **Domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University, 1977.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.). **Fundamentos metodológicos da linguística**. Campinas: Edição do Organizador, 1982. p. 59-80. v. IV: Pragmática.

HALIDAY, M. A. K.; HASAN, H. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 1996.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: Unesp, 2002.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **A concepção de escrita pela criança.** Campinas: Pontes, 1992.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.173-203.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 1996.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.15-64.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Ler compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V.; FÁVERO, L. L. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, v. 3, n. 1, p. 3-9, 1987.

LIMA, Y. S. de. **A ilustração na produção literária.** São Paulo: USP, 1985.

LOUSADA, E. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 73-86.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 3. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p. 143-189.

LYSARDO-DIAS, D. **Discurso, representação e ideologia.** São João Del-Rei (MG): Promel/UFSJ, 2005.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva em Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MADUREIRA, C. S. de. **O ator e o autor: fala e escrita em narrativas autobiográficas de um informante.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória (PR): Kaygangue, 2005.

_____. **A questão dos suportes dos gêneros textuais**. Recife, 2003. Projeto Integrado: "Fala e Escrita: Características e Usos", texto em versão preliminar (mimeo).

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Unesp, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. (Orgs.) **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal (RN): EDUFRN, 2008.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: **Cultura y Educación**, Madrid: Infancia y Aprendizaje, n. 2, p.31-41, 1996.

PERRONI, M. C. O que é o dado em aquisição de linguagem? In: CASTRO, M. F. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Unicamp, 1996.

_____. Sobre o conceito de estágio em aquisição de linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 26, p. 7-16, jan./jun.1994.

_____. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, n. 24 (Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética), Campinas: Papyrus, p. 32-44, 1991.

POSSENTI, S. O *dado* dado e o *dado* dado. In: CASTRO, M. F. P. de. **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Unicamp, 1996.

RAMOS, R., MARCONDES, P. **200 anos de propaganda no Brasil: do reclame ao cyber-anúncio**. São Paulo: Meio & Mensagem, 1995.

REGO, L. B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1992.

ROJO, R. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. A emergência da coesão narrativa: “e daí” em narrativas infantis. In: CASTILHO, A. T. de; MORAIS, M. A.; LOPES, R. V.; CYRINO, S. M. (Orgs.). **Descrição, história e aquisição do português brasileiro**. São Paulo: Pontes, 2007.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e práticas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

_____. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: _____ (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 121-172.

SANDMANN, A. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 1999.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCARPA, E. M. Aquisição de linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura? In: ESTUDOS LINGUÍSTICOS, XIV, 1987. **Anais de seminários do GEL**. Campinas: Unicamp, 1987. p. 118-128.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1989.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

SOUZA, L. V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1988.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso.** Lisboa: Edições 70, 1978.

URBANO, H. **Oralidade na literatura (O caso Rubem Fonseca).** São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984[1930].

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989[1934].

REFERÊNCIAS DOS TEXTOS USADOS NA COLETA DE DADOS

CHAPEUZINHO Vermelho. Adaptação de H. de Marchi. Erechim: Edelbra, [s.d.]. (Coleção Paraíso da Criança, v. 5).

GUIA PRÁTICO PARA PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. São Paulo, Editora Lua, n. 47, dez.2006.

FRANÇA, M.; FRANÇA, E. **O rabo do gato.** São Paulo: Ática, 2002.

LUNA, C. **Pintinho pelado.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2009.

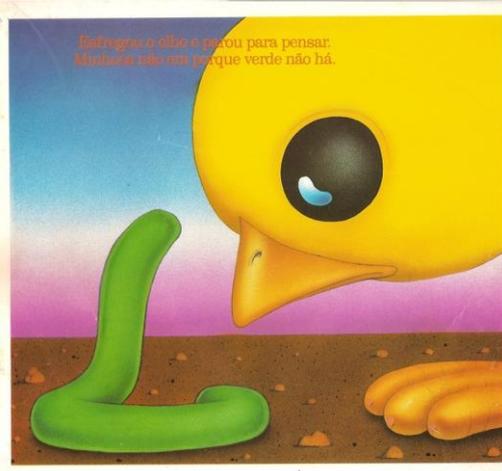
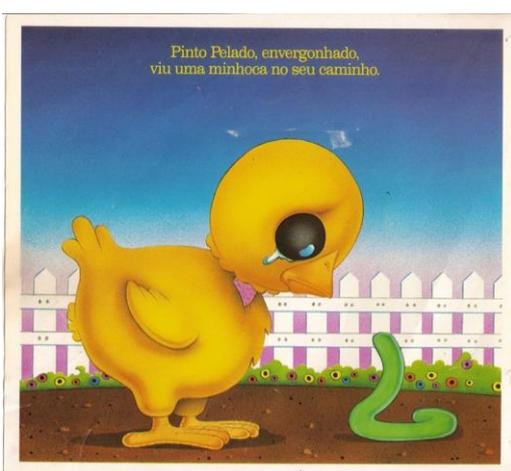
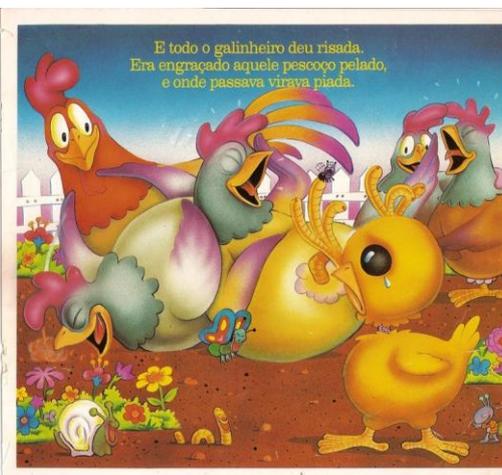
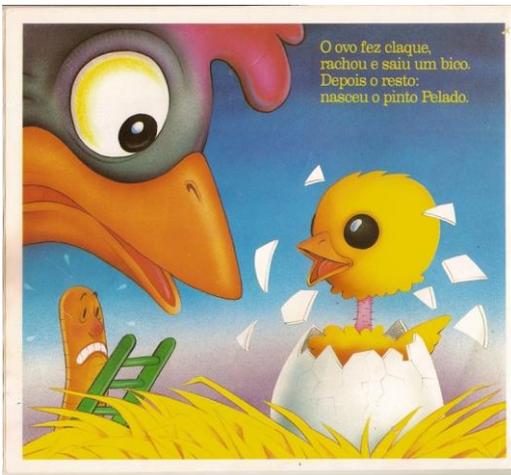
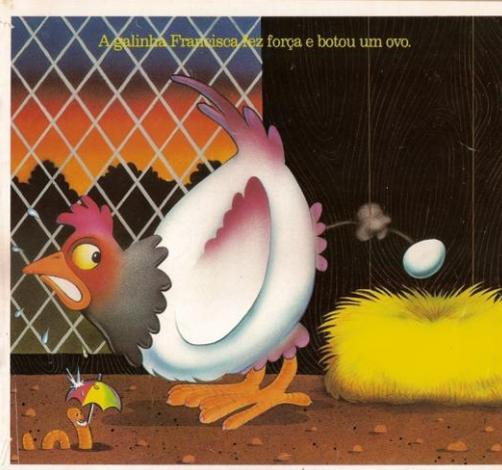
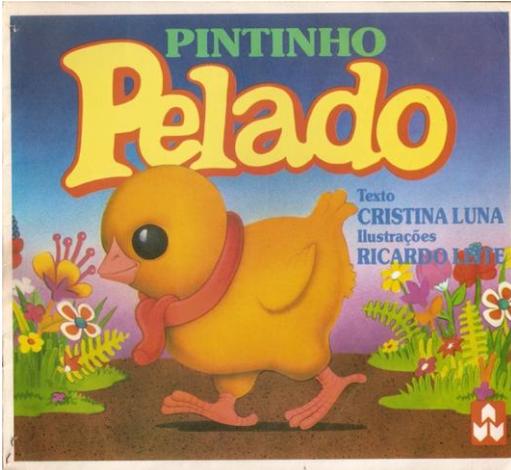
RECREIO. São Paulo, Abril, n. 68, 28 jun. 2001

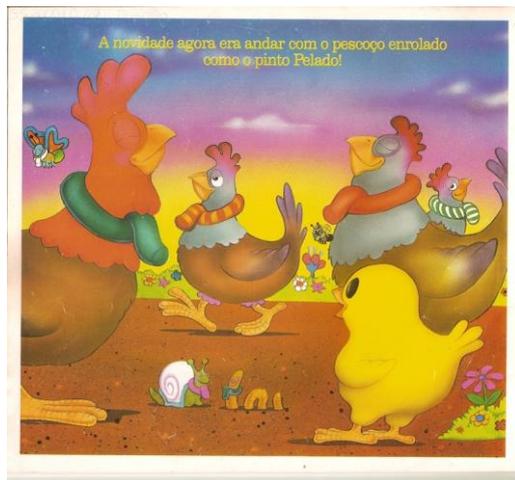
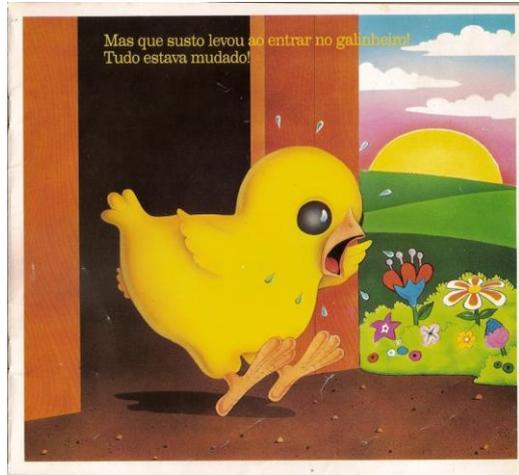
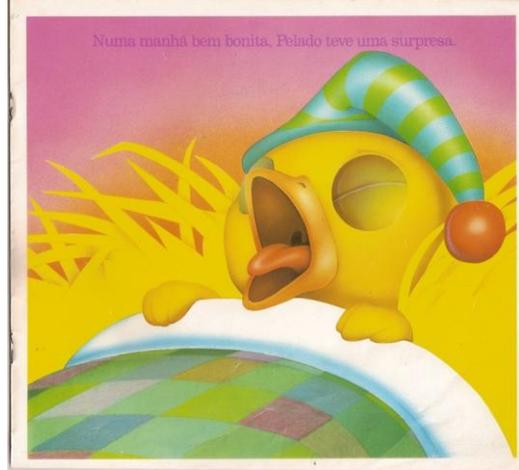
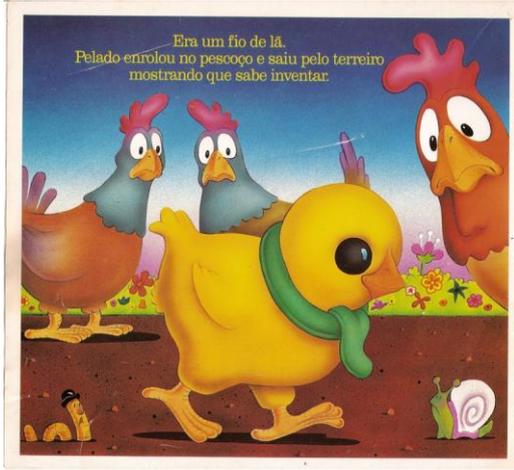
RECREIO. São Paulo, Abril, n. 63, 24 maio. 2001

RECREIO. São Paulo, Abril, n. 57, 12 abr. 2001

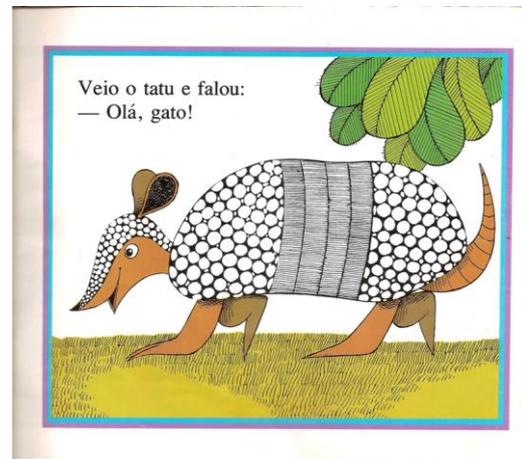
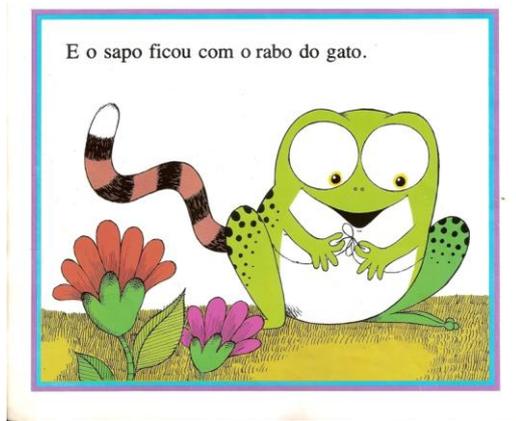
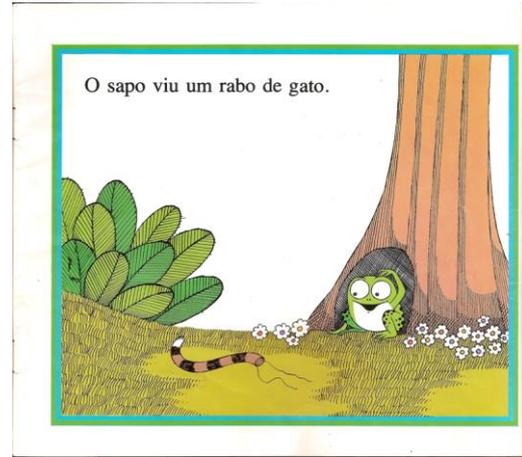
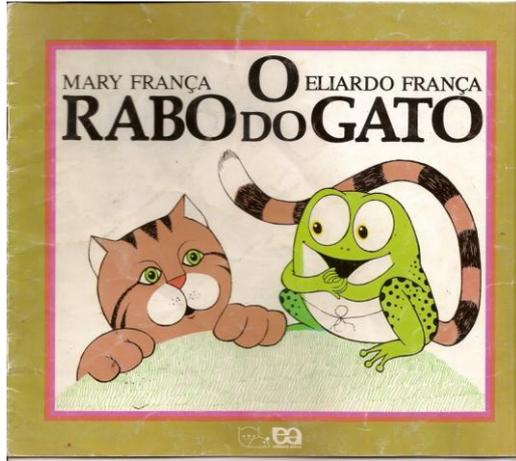
RECREIO. São Paulo, Abril, n. 139, 07 nov. 2002

ANEXO I





ANEXO II



Veio o gato e falou:
— Olá, sapo!



O sapo falou:
— Eu sou um gato!



E o gato falou de novo:
— Gato com cara de sapo, é sapo!



Veio a sapa e falou:
— Você é um sapo ou é um gato?

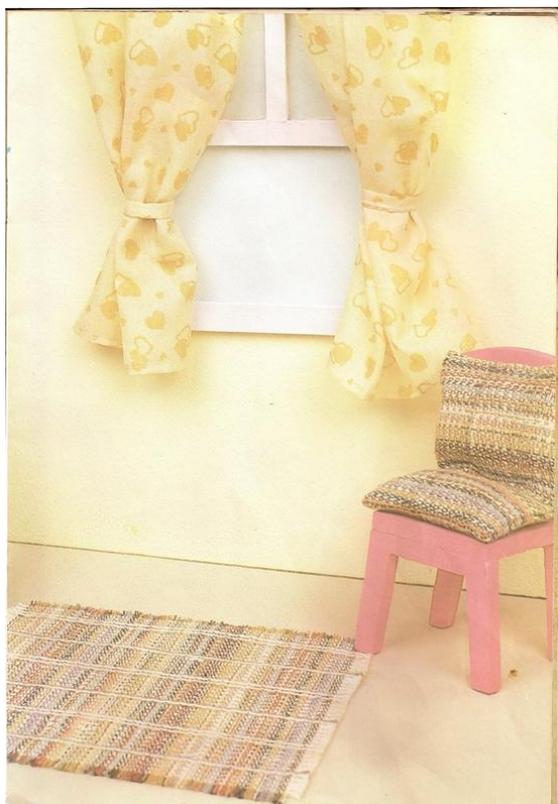


E o sapo falou:
— Eu sou um sapo.
Eu sou um sapo.
Eu sou um sapo!



ANEXO III







Mas a menina foi mais rápida, saltou pela janela e desapareceu na floresta. Logo adiante, encontrou um lenhador a quem pediu ajuda.



O lenhador entrou na casa da vovó e lutou muito com o lobo malvado. Abriu-lhe a barriga com o machado e salvou a vovó que saiu de lá assustada.





Esta imagem aparece na abertura e no fechamento do livro