

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

NEILSON ALVES DE MEDEIROS

O SISTEMA DE GÊNEROS NO DISCURSO ORAL DA CRIANÇA

**JOÃO PESSOA
2013**

NEILSON ALVES DE MEDEIROS

O SISTEMA DE GÊNEROS NO DISCURSO ORAL DA CRIANÇA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria

JOÃO PESSOA
2013

M488s Medeiros, Neilson Alves de.
O sistema de gêneros no discurso oral da criança / Neilson
Alves de Medeiros.-- João Pessoa, 2013.
158f.
Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria
Tese (Doutorado) – UFPB/CCHL
1. Linguística. 2. Fala infantil. 3. Sistemas de gêneros.
4. Gêneros orais. 5. Interação.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

NEILSON ALVES DE MEDEIROS

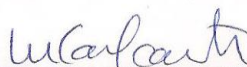
O SISTEMA DE GÊNEROS NO DISCURSO ORAL DA CRIANÇA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª. Evangelina Maria Brito de Faria
Orientadora – Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr.ª. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Examinador – Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr. José Ferrari Neto
Examinador – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr.ª. Marluce Pereira da Silva
Examinador – Universidade Federal da Paraíba (Campus IV)

Prof. Dr.ª. Maria José de Matos Luna
Examinador – Universidade Federal de Pernambuco

Ao meu pai, Nelson (*in memoriam*)
À minha mãe, Anunciada
Ao meu avô, Joaquim

AGRADECIMENTOS

Foram muitos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho. Gostaria de registrar aqui minha gratidão...

A Deus, pelo dom da vida e pela capacidade de sonhar, crescer, reconstruir e alcançar meus objetivos.

À Professora Evangelina Faria, minha querida orientadora, que depositou sua confiança em minha atuação como pesquisador. Muito obrigado por me tornar um apaixonado pela Linguística. A sua delicadeza, atenção e comprometimento com a pesquisa e com a docência servem de inspiração para mim.

À Professora Marianne Cavalcante, por me contagiar com seu entusiasmo pela Linguística e por estar sempre disposta a partilhar coisas tão fascinantes do universo da Aquisição da Linguagem.

Aos professores Pedro Francelino e Regina Celi, que contribuíram imensamente no exame de qualificação, tornando possível a melhoria de meu trabalho.

Ao corpo docente do curso do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB, pelas valiosas lições aprendidas nesses anos.

A Anunciada, minha mãe, meu porto seguro. Uma pessoa que me orientou na vida e que me concedeu atitude e coragem, mesmo que em nossa linguagem peculiar.

Aos meus irmãos, Nelcimar e Neudimar. Obrigado pelas orações e pela torcida constante!

Aos meus sobrinhos Valeska e João Vitor. Aos meus cunhados, Lucival e Lijaneide. Vocês também fazem parte dessa história.

Aos meus grandes amigos Queiroz e Rosângela, pelo acolhimento frequente, pelas alegrias compartilhadas e por me permitirem ser parte da família junto aos meus

irmãozinhos Rhuan e Willian. Também agradeço a preciosa contribuição de Queiroz na revisão linguística do trabalho.

Ao meu amigo Gerson, pelo fraterno apoio em muitos momentos, assumindo papel de irmão com quem eu pude aliviar minhas angústias e sorrir das coisas boas da amizade.

A Temístocles, meu grande amigo da vida acadêmica, com quem vivenciei muitos momentos em nossa jornada na universidade e que é motivo de orgulho para mim, pelo empenho e êxito como pesquisador.

Às queridas Ana Lúcia, Luma, Doroteia e Narjara, que sempre fizeram questão de reconhecer meu potencial.

Aos amigos Betoven, Rondinelly, Cleilson, Paulo Vinícius, Gualberto, Natan, Janaína, Marcelo e Franklin, pela palavra amiga em muitos momentos e por fazerem parte dessa luta comigo.

Aos colegas do curso de Letras do IFPB, aqui representados pela coordenadora e amiga Girlene Formiga, pelo apoio no momento da finalização da tese.

A todos aqueles que fazem parte do LAFE, em especial Dona Miriam, pela dedicação e pela ternura com que nos trata.

A Ronil e Valberto, pelo importante trabalho que desempenham no PROLING e pela paciente orientação nos momentos em que precisei de assistência como aluno da pós-graduação.

À direção da escola onde a pesquisa foi realizada. Agradeço a imensa generosidade das professoras Olga Brasil, Olgarina Lobo e Geovanna Leite.

Aos meus alunos e colegas do IFPB, sobretudo aqueles que sempre estiveram na torcida por mim.

Não é tanto a língua na abstração dos linguistas que pode diferenciar as crianças; mas muito mais os modos diferentes de cultura de linguagem produzidos antes de tudo pelos gêneros.

Frédéric François

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a constituição do discurso oral da criança, analisando como os gêneros textuais orais podem se organizar em um sistema de gêneros. Nosso estudo se insere na perspectiva do Sociointeracionismo na Aquisição da Linguagem, levando em conta as teorias de Bruner (1975; 1977; 1985) e Tomasello (2005), que partilham a ideia de que o desenvolvimento da linguagem ocorre na interação, em que a criança é inserida em atividades de ação e atenção conjuntas, nas quais os papéis dos sujeitos são construídos. Ao lado disso, nossa pesquisa também se situa no campo dos gêneros textuais, partindo de Bakhtin (1997) e, em especial, de Bazerman (2006; 2007), para quem o gênero é concebido como uma prática situada, isto é, uma atividade sociorretórica, que leva em conta os papéis que os falantes assumem na interação, os objetivos postos em jogo e a situação na qual os textos são produzidos e recebidos. Além disso, segundo a teoria de Bazerman (2006), os gêneros funcionam dentro de um conjunto que, por sua vez, integra um sistema de gêneros. Pensando nisso, buscamos compreender como os gêneros orais produzidos por um grupo de 14 crianças e pela professora da turma compõem um sistema, que embasa as atividades relacionadas a esse contexto específico. Para a realização do estudo, fizemos o registro de 8 sessões em filmagens, com crianças na faixa etária de 4 anos, pertencentes ao mesmo grupo de uma sala de aula da Educação Infantil, em uma escola da rede particular. Nossas análises demonstram que os gêneros encontrados nas interações do grupo se articulam em um sistema dinâmico, em que os gêneros conversa espontânea e conversa regrada podem ser considerados como gêneros de base enquanto outros gêneros, como o relato, a exposição e a contação de histórias figuram como subsequentes. Ainda na perspectiva do sistema, verificamos que os gêneros orais de base dão suporte para o uso dos gêneros relativamente novos para as crianças, evidenciando que o sistema de gêneros consiste em um espaço de desenvolvimento da língua.

Palavras-chave: fala infantil, sistemas de gêneros, gêneros orais, interação.

ABSTRACT

This study aims to investigate the formation of children's oral discourse, analyzing how the oral genres can be organized into a system of genres. Our study adopts the perspective of Sociointeractionism in Language Acquisition, taking into account the theories of Bruner (1975, 1977, 1985) and Tomasello (2005), who state that language development occurs in interaction, in which the child is inserted into action activities and joint attention, from which the roles of the subjects are constructed. Beside this, our research also discusses textual genres, from Bakhtin (1997) to Bazerman's (2006, 2007) perspective, for whom genre is conceived as a situated practice, that is, it is sociorethoric activity, which takes into account the roles that speakers assume in the interaction, the objectives and the situation in which texts are produced and received. Furthermore, according to Bazerman (2006), the textual genres function within a group which is part of a system of genres. Thus, we seek to understand how oral genres produced by a group of 14 children and the teacher of a classroom make up a system, which founds the activities related to that specific context. For the study, we made the record of 8 shooting sessions with children aged 4 years, the same group of a classroom of kindergarten, in a private school. Our analyzes show that the textual genre found in group interactions are articulated in a dynamic system, in which the genres spontaneous conversation and ruled conversation can be considered as base genre while other genres, such as the report, the exposure and the storytelling figure as subsequent genre. Moreover, we found that oral base genres support the use of relatively new genres for children, showing that the genre system consists of an apparatus for language development.

Keywords: children's speech, genre systems, oral genres, interaction.

RÉSUMÉ

Cette étude vise le raisonnement de la formation du discours oral des enfants, en analysant la façon dont les genres de texte oraux peuvent être organisés comme un système de genres. Notre étude s'inscrit dans la perspective du Socio-interactionnisme pour l'acquisition du langage, considérant des théories de Bruner (1975, 1977, 1985) et Tomasello (2005), qui partagent l'idée que le développement du langage se produit au fil de l'interaction, où l'enfant est mis dans des activités d'action et d'attention conjointes, dans lesquelles leurs rôles sont construits. Parallèlement, notre recherche se trouve dans le domaine des genres textuels, de Bakhtine (1997) et, en particulier, Bazerman (2006, 2007) pour qui ces derniers sont conçus comme une pratique située, c'est-à-dire une activité socio-rhétorique qui prend en compte les rôles que les intervenants assument dans l'interaction, les objectifs mis en jeu et la situation dans laquelle les textes sont produits et reçus. De plus, selon la théorie Bazerman (2006), les genres textuels fonctionnent au sein d'un groupe qui, à son tour, appartient à un système de genres. En tenant compte cela, nous cherchons à comprendre comment les genres oraux produits par un groupe de 14 enfants et l'enseignant de la classe forment un système qui sous-tend les activités liées à ce contexte spécifique. Pour parvenir cette étude, nous avons enregistré 8 séances avec des enfants âgés de 4 ans qui appartiennent au même groupe d'une classe de maternelle, dans une école privée. Nos analyses montrent que les genres textuels trouvés dans les interactions de groupe sont articulés dans un système dynamique où les genres de conversations spontanées et de conversation soutenue peuvent être considérés comme une base alors que d'autres genres, tels que le rapport, l'exposition et la narration comme subséquents. Toujours en termes de système, nous avons constaté que les genres oraux de base soutiennent l'utilisation d'autres relativement nouveaux pour les enfants, mettant en évidence que le système de genre se compose d'une zone de développement de la langue.

Mots-clés : parole enfantine, systèmes de genres, genres oraux, interaction.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grade de conceitos 52

Quadro 2 – Modelo de transcrição dos dados 74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1. A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SOB O OLHAR INTERACIONISTA	17
1.1.1. DELIMITANDO A INTERAÇÃO	20
1.1.2. ATENÇÃO CONJUNTA: CENAS DE CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM	33
1.1.3. FORMATOS E JOGOS DE LINGUAGEM.....	38
1.2. GÊNEROS DISCURSIVOS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	54
1.2.1. GÊNEROS DISCURSIVOS: UM BREVE PANORAMA.....	54
1.3. POR UMA NOÇÃO DE SISTEMA DE GÊNEROS: TIPIFICAÇÃO, CONJUNTOS E SISTEMAS DE GÊNEROS.....	62
2. METODOLOGIA	73
3. OS SISTEMAS DE GÊNEROS: A CONSTITUIÇÃO DOS GÊNEROS ORAIS EM UMA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	76
3.1. GÊNEROS DE BASE	79
3.1.1. A CONVERSA ESPONTÂNEA E A CONVERSA REGRADA.....	80
3.1.2. MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS NA CONVERSA REGRADA E NA CONVERSA ESPONTÂNEA.....	1044
3.2. GÊNEROS SUBSEQUENTES	115
3.2.1. O RELATO	11919
3.2.2. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	127
3.2.3. A EXPOSIÇÃO ORAL	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	150

INTRODUÇÃO

Em meio a tantos temas presentes no universo da Linguística, os gêneros discursivos têm se tornado um terreno fértil para o desenvolvimento de pesquisas diversas. Dentre as orientações que essas pesquisas seguem, sobressaem-se, em duas grandes vertentes, as implicações para o ensino de língua materna e estrangeira, tratando o gênero como objeto de ensino, e a descrição dos gêneros como espaço em que a linguagem em uso tem maior visibilidade. Sem deixar de reconhecer a relevância que o debate em torno do ensino de língua teria, nosso trabalho inscreve-se no campo da descrição do funcionamento dos gêneros no discurso, contando, também, com as contribuições advindas da Aquisição da Linguagem.

Ao assumirmos nossa filiação aos estudos dos gêneros do discurso, faz-se necessário retomar Bakhtin (1997), responsável por iniciar uma abordagem dos gêneros como entidades vinculadas ao caráter enunciativo da linguagem. As condições de produção e recepção dos textos, relacionadas às esferas de comunicação, assim como a ideia de que os gêneros modificam-se, em razão de sua relativa estabilidade, são conceitos importantes, herdados da teoria bakhtiniana e desenvolvidos pelas várias vertentes que se debruçam sobre os gêneros.

Além disso, Bakhtin (1997) também postula que a diversidade de atividades humanas produz uma diversidade nos gêneros. Isso significa que, subjacente ao estudo dos gêneros, há a concepção de linguagem como uma atividade, uma ação empreendida entre seus falantes. Essa ideia de gênero como uma produção discursiva nos conduz à perspectiva, presente em Miller (1984) e Bazerman (2006), de que o gênero corresponde a uma **prática social**, ou seja, ao mobilizarmos determinado gênero, estamos nos apropriando de algo maior que um modo reconhecível de usar a língua. Trata-se de uma inserção em uma atividade, orientada pelos papéis locais dos sujeitos envolvidos, levando-se em conta seus objetivos e o contexto de produção e recepção de seus textos.

Tendo em vista esses referenciais teóricos, nossa preocupação incide sobre os gêneros produzidos por crianças na faixa etária de 4 anos de idade, em sala de aula, fugindo um pouco da tradição não menos importante de explorar as

implicações didáticas dos gêneros para o processo de ensino-aprendizagem da língua.

A fim de dar respaldo ao nosso estudo, além de discutirmos os gêneros textuais, visamos também aprofundar nosso olhar sobre a aquisição da linguagem, entendendo-a como um processo contínuo, que se estende aos primeiros momentos do ingresso na escola. Para que isso seja realidade, encarregamo-nos de levantar algumas discussões pertencentes ao cenário sociointeracionista. Nesse âmbito, nossas discussões tomam como referencial os estudos de Vygotsky (1989; 1998), que sustentam que a língua organiza o pensamento da criança, estabelecendo-se aí uma relação de interdependência entre os dois planos.

Ainda em relação ao campo do Sociointeracionismo, podemos apontar Bruner (1985) como um nome relevante, uma vez que o autor apresenta a noção de ação conjunta como um espaço de desenvolvimento da criança. Como afirma o autor, a criança não adquire a linguagem sozinha. Por meio das interações, presentes desde cedo entre adulto e criança, a linguagem torna-se possível. A criança, em um primeiro momento, dependeria desse adulto, mas, após certo tempo, sua autonomia em termos de produção linguística se faria cada vez mais presente. Ao lado de Bruner, encontramos também Tomasello (2005), cujo trabalho sobre a atenção conjunta enfatiza a relação triádica estabelecida entre a criança e o adulto que prestam atenção a um objeto, que consiste no terceiro componente da cena de atenção conjunta.

O interesse pelo estudo sobre os gêneros orais no discurso infantil pode ser encontrado em alguns trabalhos como os de François (1996), Rojo (2010) e Perroni (1992). Em todos eles, destaca-se o papel do jogo dialógico entre os falantes para a construção do discurso. Além disso, há uma atenção dada aos outros gêneros nesse processo, seja pela ideia de mistura dos discursos (FRANÇOIS, 1996), pelos jogos de linguagem ou formatos (ROJO, 2010) ou pela construção conjunta da narrativa, envolvendo a conversa (PERRONI, 1992). No entanto, apesar de sua contribuição em relação à interface gêneros e aquisição da linguagem, os autores em questão não exploram a dimensão mais ampla que os gêneros alcançam em **conjunto**.

Na ótica dos gêneros como unidades que atuam em um sistema, Bazerman (2006; 2007) envereda pelo campo dos gêneros escritos, produzidos nas instâncias institucionais. Sua abordagem retórica redimensiona os limites do gênero, indo além do material textual. As condições de produção e recepção dos textos, por exemplo,

cumprem um papel importante nos trabalhos do autor. Contudo, permanece a lacuna dos gêneros orais.

Outros trabalhos destinam-se ao estudo dos gêneros como um sistema ou como imbricados, a exemplo de Yates e Orlikowski (2002), com um enfoque sobre os gêneros na internet, Ribeiro (2005), com um estudo sobre o entrecruzamento dos gêneros na universidade, e Fuzer & Barros (2008), cujo trabalho analisa o processo penal como um sistema de gêneros.

Na linha da aquisição dos gêneros, podemos mencionar Costa (2001), em uma investigação sobre a construção dos gêneros secundários notícia e verbete na Educação Infantil, Cavalcante (2009), em uma análise sobre os gêneros cantiga, história e jogo, Medeiros (2009), que descreve os processos de textualidade no gênero oral regras de jogo, Faria (2011), ao discutir a transição entre os gêneros orais, e Hilário (2011), que examina a articulação promovida pelos gêneros na interação entre mãe e criança.

Com base nesse breve panorama das pesquisas sobre gêneros durante o processo de aquisição da linguagem, observamos que não há registros de trabalhos voltados para o **sistema de gêneros orais no período de aquisição da linguagem**. Isso, de alguma forma, reforça a necessidade de desenvolvermos a temática em questão, pois ela possibilita que vejamos os gêneros discursivos sob outro ângulo.

Pensando nisso, optamos por explorar os gêneros encontrados nas interações das crianças no universo escolar. Assim, contempla-se a multiplicidade dessas unidades nos discursos que circulam na sala de aula, como também a oralidade e o momento de aquisição da linguagem são privilegiados.

Ao delimitarmos os gêneros orais nas primeiras etapas da criança na escola, por um viés sociointeracionista, que preconiza a existência de um sistema organizador das atividades humanas, orientamo-nos por algumas questões que, juntas, representam nosso problema de pesquisa. Essas questões podem ser resumidas dos seguintes pontos:

- a) Já que os gêneros textuais não são utilizados de modo isolado, mas em agrupamentos, que implicações esse tipo de arranjo pode ter no uso da língua pelas crianças?

- b) De que maneira o discurso da criança se organiza no momento de seu ingresso na escola? Haveria um sistema de gêneros textuais nessa etapa?
- c) Que processos linguísticos e discursivos caracterizam o sistema de gêneros de um determinado grupo de crianças em sala de aula?
- d) Nos domínios desse suposto sistema, como os gêneros se relacionam? Os gêneros de uso mais estável pela criança possuem algum papel nesse sistema?

Levando em conta esses pontos, debruçamo-nos sobre a aquisição dos gêneros orais pela criança, contemplando-os como fenômenos interligados nas atividades sociais diversas. Assim, nosso objetivo geral consiste em compreender o processo de aquisição da linguagem, com base nos sistemas de gêneros como organizadores do discurso oral em uma sala de aula da Educação Infantil.

Os objetivos específicos que cercam o estudo passam pelas propostas de:

- Identificar os gêneros orais presentes nas interações das quais as crianças fazem parte;
- Categorizar os gêneros em relação à sua estabilização no sistema de gêneros, incluindo-os em grupos diferentes;
- Apontar os gêneros de base no discurso da criança;
- Apontar os gêneros subsequentes no sistema observado;
- Analisar as articulações existentes entre os gêneros de base e os gêneros subsequentes;

Trabalhamos com a hipótese de que a construção de sistemas de gêneros orais ocorre como um processo situado e dinâmico, ou seja, cada sistema molda-se às práticas desenvolvidas pelo grupo de sujeitos que dele faz uso. No interior do sistema de gêneros, a criança se defronta com gêneros que se estabilizam e se modificam e se influenciam, promovendo a emergência de novos usos da língua.

Dessa maneira, a nossa hipótese acaba por justificar, de algum modo, a realização desse estudo, pois, com ele, podemos compreender melhor a aquisição da linguagem em termos discursivos, não se centrando em categorias gramaticais da língua nem nos gêneros como formas estanques de construção. Nosso enfoque

paira, portanto, sobre aquilo que a criança exercita na linguagem, concebendo-a como prática situada que constitui e é constituída pelos sujeitos.

De modo geral, observamos dados coletados em uma turma da Educação Infantil de uma escola particular, na cidade de João Pessoa, onde participam 14 crianças na faixa etária de 4 anos de idade. O registro foi realizado de modo naturalístico, por meio de filmagens feitas em câmera digital, durante três meses.

Para alicerçar teoricamente nosso trabalho, distribuímos o capítulo da fundamentação teórica em três tópicos. O primeiro promove uma breve discussão no campo da Aquisição da Linguagem, sobretudo o viés do Sociointeracionismo, recortando a importância dada à noção de interação, seguida das considerações sobre a atenção conjunta e finalizando com os jogos de linguagem e os formatos.

No segundo tópico, voltado para os gêneros textuais, teceremos uma visão panorâmica a respeito do assunto, pontuando as diferentes abordagens que tomam o gênero como objeto de estudo.

Passando para o terceiro tópico, temos a apresentação da perspectiva sociorretórica dos gêneros, que preconiza que a linguagem é uma prática social situada. Dentro dessa parte, especificaremos a teoria de Bazerman (2006; 2007) acerca dos sistemas de gêneros, ponderando a transposição do foco sobre os gêneros escritos institucionais, tal qual se apresenta nos trabalhos do referido autor, para o foco sobre os gêneros orais da linguagem da criança em sala de aula.

O segundo capítulo apresenta os aspectos relacionados à metodologia empregada em nosso estudo, descrevendo alguns passos que foram tomados: a escolha da escola, a natureza das atividades presentes na sala de aula, dentre outros pontos.

O terceiro capítulo divide-se em três seções, nas quais analisamos 23 fragmentos. A análise comporta, basicamente, dois direcionamentos. Em um primeiro momento, focalizamos os gêneros de base. Logo em seguida, os gêneros que optamos por chamar de gêneros subsequentes.

As análises mostram que a visão de sistemas de gêneros ajuda na compreensão da complexa relação entre sujeito e linguagem nos seus primeiros contatos. Esperamos, então, que o trabalho apresentado contribua para despertar um debate profícuo na área.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SOB O OLHAR INTERACIONISTA

A Aquisição da Linguagem vem indagar sobre as origens da relação entre o homem e esse poderoso sistema de trocas simbólicas que é a linguagem. Desde a antiguidade, há curiosidade no processo de aquisição da linguagem, Scarpa (2004) mostra, por exemplo, que existem registros na história sobre esse assunto desde o séc. VII a.C. Também hoje, com os estudos linguísticos, o interesse nesse campo continua crescente. Esse processo tão intrigante e complexo não poderia ter respostas simples nem unilaterais.

Ao definirmos um determinado objeto de estudo, damos início a um percurso complexo na busca de um aporte teórico que forneça subsídios, transformando-se em um verdadeiro posto de observação, de onde analisamos o discurso oral infantil.

Nosso estudo, inserido no campo da Aquisição da Linguagem, nasce sob um necessário recorte, dentro de um amplo quadro epistemológico, em que muitas vozes são retomadas e algumas perspectivas convergem.

Esse ramo fértil, que se desmembrou da Psicolinguística, constitui um lugar que não escapa dos dilemas encontrados em muitas das disciplinas linguísticas: existe uma história de desenvolvimento de estudos, que não apenas se modificam bastante no decorrer dos anos, como se ramificam, entrecruzando-se com outras áreas das ciências humanas. Desse modo, um binômio sustenta as discussões na área de aquisição: o inato versus o social.

O paradigma inatista, representado pelas teorias que integram o Gerativismo, reinou por anos na Aquisição da Linguagem, desenhando modelos formalistas que explicariam a aquisição de uma língua. Excluindo o aspecto do uso da língua, Chomsky (1957) propõe que os humanos nascem dotados de uma capacidade específica da espécie. Tal capacidade, chamada de faculdade da linguagem, estaria inscrita no cérebro, em um módulo denominado Dispositivo de Aquisição da Linguagem (*Language Acquisition Device* – LAD).

Com tal aparelhagem, ao ser exposta a fragmentos de fala dos adultos, a criança torna-se capaz de desenvolver as regras formais relacionadas à língua que é exposta.

A teoria gerativista sofreu várias mudanças, chegando a um modelo cada vez mais minimalista, repercutindo em todas as áreas da linguística, inclusive na Aquisição da Linguagem.

Como já mencionamos, essa corrente realça o aspecto biológico da linguagem, tratando-a em termos matemáticos, voltando-se para a competência linguística, ou seja, o conjunto de fatores que nos tornam falantes de uma língua. Ao lado da competência, Chomsky coloca o desempenho (*performance*) como a instância que diz respeito ao uso que fazemos da língua. Com a dicotomia competência e desempenho, percebemos que, assim como Saussure, quando separa *langue* (sistema abstrato de regras) de *parole* (a fala, enquanto uso da língua pelos falantes), Chomsky também opera de modo a apagar o social nos estudos da língua, enfatizando um modelo formalista de língua.

A Teoria Gerativa e todos os seus desdobramentos cumprem um papel importante na compreensão da área da Aquisição da Linguagem, razão pela qual nos reportamos a essa escola. Contudo, sua presença aqui se faz muito mais pela necessidade de reafirmarmos nossa perspectiva do que por necessidade de desenvolver uma discussão histórica sobre o referido campo da aquisição, o que significa que não nos deteremos na pormenorização dos aspectos do gerativismo, mas a retomá-los para contrastar com o nosso enfoque.

Contra-pondo-se às investigações de cunho inatista, a tendência empirista na Aquisição da Linguagem já tinha o Behaviorismo como representativo desse paradigma. A escola comportamentalista tinha como escopo, dentre outros aspectos, mensurar o comportamento, enquadrando-o na dinâmica de condicionamento: aprender a língua seria análogo a aprender a andar de bicicleta ou a utilizar determinado instrumento. Tudo se resumiria ao processo de formação de hábitos, em que a linguagem figura como um comportamento aprendido, cuja aquisição se daria por meio de condicionamento operante e das associações estabelecidas estímulos e respostas (FINGER, 2008).

Dois aspectos, dentre outros, são apontados em relação ao Behaviorismo para explicar a aquisição. A criança, nesse quadro epistemológico, encontra-se caracterizada como *tabula rasa*, uma vez que os hábitos são inscritos em sua formação, sedimentando uma noção de indivíduo passivo, sujeito a esquemas mecânicos de aprendizagem. Outro aspecto criticado na teoria behaviorista coloca a

aprendizagem como uma mera imitação rotineira, em que a criatividade de usos infundáveis da língua não tem importância.

Skinner e Chomsky radicalizam as posturas empirista e inatista da aquisição da linguagem. O primeiro atribui à linguagem um caráter muito simplista, agregando-a a qualquer outro comportamento aprendido de forma mecânica. O segundo eleva a linguagem à condição de faculdade específica da nossa espécie, porém em termos formalistas, levando em conta somente aspectos internos.

Os estudos em aquisição extrapolam essas duas trajetórias, quando um termo passa a ser palavra-chave nas discussões em torno da linguagem: a interação. O processo de aquisição da linguagem, dentro dessa guinada, não se limita a um treinamento de hábitos verbais nem se restringe ao amadurecimento biológico de um módulo responsável pelas habilidades linguísticas. A linguagem passa a ser acompanhada, nas teorizações diversas surgidas nesse âmbito, por tudo aquilo que se vincula ao social, ao outro, ao ambiente, ao uso e à ação. De acordo com Morato (2005, p.311), o Interacionismo aparece como reação a posições externalistas aos estudos do século XX, havendo investimento em certas categorias como ação, outro, prática, sociedade e cognição. Ainda segundo a autora, tal direcionamento favoreceu a construção de análises pluridisciplinares, sendo comum deparar com princípios provenientes da Psicologia, da Antropologia e da Filosofia, por exemplo.

O programa da orientação interacionista inclui um olhar voltado para a linguagem como prática, como atividade. Subjacente a esse conjunto de teorias podemos encontrar uma concepção de linguagem como forma de interação, em que, mais do que uma forma de representação ou de instrumento de comunicação, a linguagem ganha status de ação empreendida por sujeitos sócio-historicamente situados, que agem sobre o mundo e sobre o outro (GERALDI, 1997).

A interação, portanto, fundamenta o aporte teórico com o qual dialogamos para compreender nosso objeto de estudo. Assumimos uma postura nomeada, no campo do Interacionismo, como Sociointeracionista. É claro que designar a área a que nos filiamos não basta. Como alguns autores esclarecem (CARVALHO & LIER DE-VITTO, 2008; MORATO, 2005), o Interacionismo bem como o termo 'interação', não se apresentam como um bloco homogêneo. Trata-se de uma série de teorizações que diferem entre si sob alguns aspectos e sobre as quais discutiremos adiante.

Para compreender melhor o lugar do Interacionismo na área da Aquisição da Linguagem, é necessário confrontar as questões teórico-metodológicas que sustentam cada vertente. Eleger o Sociointeracionismo como posto de observação requer que as nossas discussões estejam alinhadas aos pressupostos dessa linha de investigação. No entanto, acreditamos que algumas ponderações devem ser realizadas, de modo que o recorte epistemológico aqui dado possibilite consistência, mas também coerência em relação às limitações das teorias adotadas bem como os possíveis diálogos com outras teorias de natureza distinta.

Para tanto, partiremos da discussão em torno do conceito de **interação**, de acordo com os diferentes pontos de vista. Isso nos auxiliará a delinear aspectos metodológicos do tratamento dos dados analisados nesse trabalho. O olhar sobre os gêneros discursivos no processo de aquisição não escapa à interação.

Após refletirmos sobre os lugares da interação nas teorias da Aquisição da Linguagem, passaremos ao debate sobre a atenção conjunta, um conceito importante no atual panorama dos estudos sobre interação. Dando prosseguimento, daremos atenção ao conceito de jogos de linguagem, fenômenos apontados por Rojo (2010), em uma releitura da obra de Wittgenstein (1999), como antecedentes aos gêneros discursivos.

1.1.1. DELIMITANDO A INTERAÇÃO

Em uma tentativa de definir interação, visualizamos os dois itens que compõem a palavra: inter (entre) implica a relação entre duas ou mais entidades; ação, por sua vez, insere-nos no campo da atividade, supondo uma atmosfera dinâmica.

O sentido de troca que se atribui à interação poderia muito bem resolver, em termos teórico-metodológicos, a polissemia que atravessa o termo. Entretanto, mesmo no campo do Interacionismo, em diversas disciplinas de estudo, há orientações que se distanciam em determinados aspectos, atribuindo à interação um papel distinto.

Uma das questões acerca da concepção de interação passa pelo grau de alcance que o social possui quando esse fenômeno é analisado. Pensando no Interacionismo simbólico, cuja origem está nos estudos antropológicos, verificamos

que a ideia de interação vincula-se aos valores sociais do indivíduo, isto é, ao entrar no jogo interacional, os participantes portam pressupostos culturais que são compartilhados. Nesse contexto, o interacionismo simbólico, representado por Mead e Goffman (MORATO, 2005, p. 320), parte de uma instância mais geral, no nível macro, em que as trocas simbólicas ocorrem levando-se em conta valores produzidos acima das interações locais.

Deslocando de uma análise macro para uma investigação micro, a Etnometodologia esforça-se em desvendar a interação como processo fluindo entre grupos sociais e entre indivíduos (MORATO, 2005). Sua ênfase na ação local esclarece como os processos intersubjetivos se organizam, dando ainda atenção às crenças compartilhadas pelos interactantes.

Essas teorias contribuíram na compreensão da interação como uma ação compartilhada, reflexiva, recorrendo a um aparato metodológico típico dos estudos interpretativistas, como as entrevistas, as descrições narrativas e as notas de campo. Esse modo de produzir conhecimento científico na área das ciências sociais, conhecido como análise qualitativa ou interpretativista geralmente é retomado como abordagem nos estudos de aquisição interessados na interação como via de ingresso da criança na linguagem.

A linha comunicacional dos estudos sobre interação foi alvo de críticas, devido à tendência de universalizar os processos interacionais, propondo um quadro fixo de regras preexistentes à análise. Com isso, os estudos etnometodológicos acertaram ao mover o foco para a linguagem em uso, centrando-se nas interações locais. Por outro lado, o jogo travado nas diversas situações sociais foi reduzido a esquemas pré-determinados pelo arcabouço teórico, além de romper com o nível mais geral dos aspectos sociais (CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991).

Também apontamos, no viés discutido, algumas questões em torno do lugar da linguagem. Na perspectiva comunicacional, a linguagem equivale a instrumento de comunicação, desenrolando-se sobre a interação como *locus* que a viabiliza. A relação entre esses fenômenos esconde a necessidade de traçar um conceito mais palpável de interação que, segundo Vion (1992), pode ir desde transações financeiras até os jogos amorosos, mas sempre se referindo a sujeitos agindo no mundo, sob a influência de fatores históricos e culturais.

Dentre as várias trocas implicadas pela interação humana, destaca-se, nas investigações linguísticas, a interação realizada na e pela linguagem: a interação

verbal. Na teoria da Enunciação proposta por Volochinov¹ (2010), encontramos uma reorientação sobre a interação verbal, mitigando os limites que a cercavam – não se trata mais de um processo simplesmente interpessoal nem puramente macroestrutural.

Afirmando que a interação verbal consiste na realidade fundamental da linguagem, Volochinov (2010, p.127) instaura uma concepção de linguagem como atividade social, alinhando as conversações face a face a aspectos sociais mais amplos, mas sem isentá-las dos aspectos singulares promovidos pela enunciação.

Koch (2006, p.11) apresenta-nos as teorias emblemáticas na construção de uma concepção de linguagem como ação. Em sua discussão, a autora refere-se a Bakhtin (Volochinov) como responsável pela separação, na linguística do discurso, dos estudos centrados na frase (como um construto formal e, portanto, pertencente à análise da gramática da língua) dos estudos centrados no enunciado, cuja presença ocorreria na manifestação concreta de qualquer frase pronunciada em uma circunstância sócio-historicamente situada.

Em uma visão panorâmica dos estudos sobre interação, Koch (2006) reúne, ao lado das Teorias da Enunciação, a Teoria dos Atos de Fala, em que dizer é fazer, a Teoria da Atividade Verbal, cuja premissa põe a linguagem como atividade social destinada a atingir determinados fins, além dos Postulados Conversacionais de Grice, que se organizam sobre uma visão de linguagem como cooperação entre indivíduos. Essas teorias comungam com o preceito de que a linguagem possui uma natureza funcional, que se materializa em seu uso. Mas seria isso suficiente para explicar a natureza da linguagem como forma de interação?

Uma observação acerca de muitas das teorias de vertente funcionalista no seu tratamento sobre a interação está no papel do interlocutor nas análises empreendidas. Intenções, esforço para manter a cooperação na comunicação ou para agir sobre o outro mostram-se como peças fundantes na análise pragmática, mas obscurecem o outro, enfraquecendo um conceito completo de interação. O quadro epistemológico por elas construído favorece uma análise que elucida muitos dos aspectos da linguagem em uso, mas ainda não podem sustentar a busca sugerida por nós.

¹ Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de 2010, a autoria da obra é creditada a Mikhail Bakhtin. No entanto, mesmo que tenhamos consultado o referido texto, optamos por citar Volochinov como seu autor, levando-se em conta as discussões que reconhecem este último como autor legítimo do livro.

Para compreender os gêneros orais presentes na rotina das crianças estudadas por nós, devemos nos manter fiéis ao pressuposto de que a construção dos enunciados se atualiza e se torna possível enquanto uma ação conjunta, tomando o gênero discursivo como unidade de análise, o que implica trazer para o escopo de nosso trabalho a interação e a enunciação.

Dessa forma, a perspectiva bakhtiniana de interação e de linguagem nos concede um quadro compatível com o que buscamos, congregando, ao mesmo tempo, os aspectos singulares e ideológicos da prática da linguagem, à medida que reconhece o enunciado como objeto privilegiado.

Direcionando críticas ao subjetivismo idealista típico da visão romântica de língua bem como ao objetivismo abstrato do estruturalismo europeu, Volochinov (2010, p.116) confere à expressão o papel de organizar a atividade mental, como também atribui ao interlocutor um papel precípua no funcionamento da língua, rejeitando o fenômeno linguístico como sistema abstrato. Para o autor, a palavra sempre é dirigida ao *outro* e surge como resposta ao discurso de outro, endossando a infinita cadeia de comunicação verbal ininterrupta (VOLOCHINOV, 2010, p. 128).

Dessa forma, contrapondo-se a um modelo abstrato e formalista de língua, que não dá visibilidade à interação, o autor propõe um modelo de linguagem como atividade concreta, situada sócio-historicamente, culminando em uma tendência enunciativa de língua, ou seja, não importam apenas o contexto e os interlocutores imediatos, mas também toda a cadeia construída historicamente e que antecede os discursos, que se atualizam, nunca sendo os mesmos.

Outro ganho com os postulados de Bakhtin seria o destaque dado ao outro que, diferentemente do que ocorre nas teorias pragmáticas tradicionais, ocupa um espaço constitutivo na enunciação e, portanto, de co-construção dos enunciados. A palavra, ainda conforme Volochinov (2010, p.117), constitui uma ponte lançada entre mim e os outros. Isso significa que a linguagem se firma na dialogia: o diálogo, não somente na sua configuração convencional de conversa, perpassa todos os modos de discurso, incluindo até o discurso interior (VOLOCHINOV, 2010, p. 127).

Acreditamos que nomear a Teoria da Enunciação e o status que a interação ganha nesse enfoque talvez seja uma resposta para os problemas que essa noção provoca. Geraldi (1991) e Ramognino (1999) assinalam o problema do consenso da natureza comunicacional da linguagem e da equivalência entre intencionalidade de

ação e produção linguística. Refletindo sobre essas questões, Morato (2005) retoma a seguinte indagação: haveria uma relação isomórfica entre linguagem e interação?

Geraldi (1991, p. 6) lembra que é na interação que os sujeitos se constituem, estando sob a regência dos limites de sua formação social, além da força exercida pelas singularidades de cada troca discursiva com o outro.

Assim, interação, sob o viés discursivo, ultrapassa mais uma vez a questão de transmissão de intenções em uma dinâmica comunicativa. Morato (2005, p. 343) relembra que algumas teorias enunciativas e discursivas, a exemplo da Análise do Discurso Francesa e a Teoria da Enunciação inspirada em Benveniste, não se reivindicam como abordagens interacionistas, muito embora se valham de princípios da teoria de Volochinov, como dialogismo, enunciado e polifonia, por exemplo. Tal recusa provavelmente passa pela tentativa de não cair na visão pragmática do Interacionismo, distanciando-se de uma postura que preconiza a linguagem como comunicação.

Voltando-nos mais ainda para a área de Aquisição da Linguagem, encontramos autores que enveredam pelo caminho da interação, com lentes distintas. Na epistemologia genética, temos Piaget, cuja teoria cognitivista envolve a criança em uma nova dinâmica: a tábula rasa, típica do Behaviorismo, cede lugar ao indivíduo ativo na construção de conhecimentos, em sua interação contínua com o ambiente. Conforme explica Ramozzi-Chiarotino (2008, p. 84), a linguagem se constitui, para Piaget, no encontro do funcionamento endógeno do ser humano com a vida social. A criança manipula os objetos ao seu redor (inclusive aquilo que é linguístico), dando início ao estabelecimento de esquemas, que vão do aspecto sensório-motor ao conceitual. Um objeto, nessa linha de pensamento, não seria percebido pela criança devido ao seu significado, mas teria significado porque a criança poderia transformá-lo em um esquema cognitivo.

Aqui percebemos que o social corresponde a um aspecto ambiental apenas, cabendo à criança elaborar esquemas a partir de sua capacidade de percepção e manipulação dos objetos com os quais lida, inserindo-se no circuito de apropriação, equilíbrio e acomodação.

A despeito das críticas ao apagamento do social na sua concepção de interação, os estudos piagetianos são importantes na emergência de uma visão de criança como indivíduo ativo e engajado na construção do conhecimento, incluindo aí a linguagem.

Outra tendência construtivista, mas desta vez norteadada pelo social, tem origem em Vygotsky. Deve-se a esse autor, assim como também a Piaget e a Bruner, a criação de uma nova ordem na relação linguagem e pensamento. A cognição passa a ser contemplada em sua relação interdependente com a linguagem, resultando na hipótese de que o desenvolvimento cognitivo se dá através da linguagem, aqui compreendida como algo mediador entre o interno e o externo.

Não é à toa que o Interacionismo inspirado por Vygotsky seja designado de Sociointeracionismo. A linguagem reveste-se da função de organizar o pensamento, sendo que a fala do outro é internalizada pela criança, que passa de interpretada pelo adulto a intérprete e, logo, independente em suas produções discursivas. De acordo com Vygotsky (1989), a criança, em seus primeiros meses de vida, é dotada de um pensamento pré-verbal e uma linguagem pré-intelectual, em que pensamento e linguagem estão claramente separados. Com o desenvolvimento cognitivo da criança, acompanhado da internalização do simbólico, os signos linguísticos, providos de uma carga social, passam a organizar a atividade cognitiva da criança, elevando seu grau de controle do próprio discurso. A partir de um discurso exterior, dialógico, a criança passa a desenvolver um discurso interior, monológico, intrapessoal. Esse ciclo desemboca na relação de interdependência entre pensamento e linguagem, uma vez que, para Vygotsky (1989), o pensamento preenche-se de conteúdo semiótico.

Vygotsky (1989, p. 186) distingue duas funções no discurso: monólogo e diálogo. O discurso interior, constitutivo do pensamento, aproxima-se da escrita, sendo caracterizado como discurso monológico. A expressão oral, em contrapartida, diz respeito ao discurso dialógico. Essa dupla faceta do discurso implica a presença de duas formas de organização discursiva: o diálogo, “expressão imediata não pré-determinada”, determina uma velocidade ao discurso oral, não adere a uma formulação complicada como nas formas de expressão escrita. Nessas, a ausência de “apoios situacionais (...) exige [que] a atividade discursiva assuma formas complicadas” (VYGOTSKY, 1989, p. 189).

Apoiando-nos em Volochinov (2010), para quem o discurso interior e a consciência, sendo sígnica, são sempre dialógicos, podemos rever a oposição discurso interior e discurso exterior, proposta por Vygotsky. Na verdade, toda forma de organização do discurso sustenta-se no caráter dialógico. Se o pensamento é permeado por semioses, significa dizer que essas formas são definidas do plano

externo para o interno. Dessa maneira, reiteramos a concepção de discurso como fundado na dialogia, ultrapassando, portanto, uma dicotomia entre discurso monológico e discurso dialógico.

O discurso escrito, calcado na elaboração mais aprofundada, assemelha-se ao discurso interior, sobretudo no que tange ao planejamento que lhe é peculiar, segundo a teoria vygotskiana. Com o teor monológico atribuído ao pensamento, defrontamo-nos com uma atividade mental que organiza o discurso exterior. Encerra-se assim, um ciclo que se inicia na interação puramente exterior (diálogo) que, depois de internalizada pela criança, reveste-se da função de organizar, de planejar.

Em outra obra, Vygotsky (1998, p.33) discorre sobre a presença da fala durante a execução de atividades por crianças. Sua hipótese consiste na ideia de que a criança começa a controlar o ambiente com o auxílio da fala, ocasionando novas relações com o ambiente e promovendo uma nova forma de organização do próprio comportamento.

O uso da fala na resolução de tarefas torna-se algo necessário para a criança, não havendo, nesse momento, separação entre fala e ação. Ambas compõem uma unidade psicológica complexa (VYGOTSKY, 1998, p. 34). Isso reflete o poder de regulação que a fala apresenta no decorrer da ação. Em um momento posterior, a fala não acompanha mais a ação da criança, mas a precede: o poder de planejamento das ações se fortalece no comportamento da criança, revelando que o processo de monologização do discurso interno tem sua assunção nas interações sociais, por meio do discurso oral.

Julgamos a teoria de Vygotsky como um conjunto de questões que amparam nosso estudo. A capacidade de a criança organizar sua atividade mental por meio da linguagem nos instiga a tentar compreender como essa linguagem, inicialmente configurada como conversações face a face, vai sendo multiplicada em gêneros que modificam a relação da criança com o mundo que a rodeia. Além disso, a transição do diálogo para o monólogo provoca anseios sobre o papel central que essa transposição pode ter, para além da observação de seu ponto de partida, coincidindo com a inteligência prática e, de chegada, a emergência das atividades psicológicas superiores.

A analogia colocada por Vygotsky auxilia-nos a desvendar o processo de internalização das formas simbólicas bem como sua função. A interação social é

compreendida como motor da aquisição da linguagem e do desenvolvimento cognitivo. É preciso, no entanto, termos cautela com a dicotomia oralidade-escrita na transição do discurso dialógico para o monológico, evitando associações que estereotipam a fala como modalidade simples e a escrita como modalidade complexa. Marcuschi (2010a) rebate essa concepção de forma consistente, propondo um modelo de *continuum* entre as modalidades da língua.

Ainda levando em consideração os conceitos da teoria de Vygotsky, não podemos negligenciar a noção de **mediação**. A interação, ao contrário do dualismo de outras abordagens, encerra uma relação triádica, em que o sujeito, o outro e o objeto formam o eixo do desenvolvimento. É através do outro, geralmente o adulto, que a criança se torna apta a construir seu conhecimento, transitando na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Esse nível de desenvolvimento divide-se, de acordo com Vygotsky (1998), em dois tipos: o nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que é indicado através daquilo que elas fazem por si mesmas e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado por meio da solução de problemas que requerem a orientação de um adulto ou a colaboração de companheiros mais capazes. A distância entre esses dois níveis caracteriza a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o lugar que define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação.

O desenvolvimento, pelo enquadre sociointeracionista, não parte da linguagem, mas a toma como atividade essencial, que intermedeia a criança e as atividades diversas que ela vivencia. Ainda para Vygotsky (1989, p. 200), “A palavra não é o ponto de partida – a ação já existia antes dela; a palavra é o termo do desenvolvimento, o coroamento da ação.” O autor, portanto, não sobrepõe a ação à linguagem, mas provê a palavra da função de mediação, em um sistema propício de acesso ao mundo externo e reorganização (e construção) do mundo interior do sujeito.

Reconhecemos que os conceitos da teoria de Vygotsky se prolongaram em nossa discussão, uma vez que seu modelo epistemológico, mesmo com as devidas ressalvas, fundamenta uma concepção de interação na Aquisição da Linguagem.

Com essa breve amostra da teoria vygotskiana, fica evidente que, assim como Bakhtin, o autor também se insere em uma perspectiva dialógica em que o outro ocupa espaço salutar. O desenvolvimento cognitivo da criança parte de sua

relação dialógica com o outro e com os objetos e situações sociais que a cercam, internalizando e reorganizando sua maneira de autorregular-se. Apesar de não explicitar o termo dialogia, Vygotsky embasa seus postulados com algo similar a esse princípio, associando os processos intersubjetivos aos intrapessoais.

Ainda no domínio dos estudos psicológicos, Bruner (1985) analisa o desenvolvimento linguístico da criança pela ótica dos processos interacionais. Ao adulto compete auxiliar a criança na construção de usos eficientes da linguagem. Para isso, o autor lança mão do conceito de *scaffolding* (andaimagem), cujo modelo lembra a noção de zona de desenvolvimento proximal. Inserida nessa atividade contínua, a criança depende do adulto para se comunicar, desprendendo-se dessa dinâmica ao passo que vai se tornando mais independente no uso da linguagem.

O conceito de *scaffolding* realça o papel de facilitador que o adulto toma para si no processo de aquisição, estabelecendo a interação como um lugar de aprendizagem linguística, em que o indivíduo provido de maior conhecimento auxilia o indivíduo com menor conhecimento a atingir níveis cada vez mais altos.

Bruner (1985) também propõe que, durante o processo de aquisição da linguagem, a criança não se torna falante graças apenas ao Dispositivo de Aquisição da Linguagem (LAD), proposto por Chomsky. Esse dispositivo funcionaria como um mecanismo interno responsável pela emergência de uma língua. No plano externo ao indivíduo, existe uma série de fatores, como a interação constante entre a criança e o outro, somada ao contexto de uso da linguagem. Esses fatores sociais integram o que Bruner (1983) designa de *Language Acquisition Support System (LASS)*, ocupando função muito importante na aquisição da linguagem, já que complementa o funcionamento da gramática interna presente na teoria gerativista.

Bruner (1975, p.3) delineia, em seus estudos, a concepção de linguagem como uma forma de ação cooperativa, inspirando-se nas tendências pragmáticas já presentes na Filosofia da Linguagem. Para o autor, a estrutura da língua refletiria suas funções e sua aquisição estaria atrelada a elas, sendo necessário compreender a aquisição da linguagem sob o prisma da força ilocucionária (uso) e da gramática (forma).

No trabalho de Bruner (1975, p.5), podemos encontrar a interface entre função ilocucionária da linguagem e gramática, formando um esquema em que esses aspectos se complementam:

The presence in *all* languages of categories of agent, action, object of action, recipient of action, location, possession etc. [...] The *primitive* categories of grammar refer rather to *actions* as carried out by *agents* and having *effects* of particular *kinds* in particular *places* etc. And these categories, as we shall see, are of particular importance in the early acquisition of language.² [grifo do autor]

Ao correlacionar ações, seus efeitos e agentes ao surgimento de categorias típicas das línguas, o autor preconiza um isomorfismo entre ação e gramática, evidenciando mais ainda que a criança transite, em sua busca pela linguagem, por uma via que escape ao dispositivo biológico difundido pelas tendências inatistas.

A ação que se encontra no escopo da teoria de Bruner não é isolada, mas se desenrola de maneira interacional, sendo que é o êxito da criança em atingir a ação conjunta (ou o êxito da mãe) que virtualmente a direciona para a linguagem (BRUNER, 1975, p.6). Ainda a respeito da ação conjunta, Bruner (1975, p.6) afirma, com base em McNeill (1970), que a aquisição da linguagem seria uma realidade possível, graças ao acesso da criança a uma dinâmica de ação e de atenção.

Nesse contexto, percebemos que a interação, concebida como processo comunicacional entre indivíduos pragmáticos, constitui o eixo da teoria de Bruner. Sua noção de andaimagem, apoiada nas considerações vygotskianas de desenvolvimento, implementa um papel ativo da criança e do adulto na construção da linguagem.

A propósito, tomamos atenção conjunta, além da interação, como uma noção de muita importância no debate sociointeracionista. Esse fenômeno se desdobra de maneira decisiva como cenário da aquisição da linguagem, estabelecendo as fronteiras que separam os humanos dos demais animais em termos cognitivos. Discutiremos essa noção com mais profundidade em uma das seções seguintes.

O quadro teórico advindo da Psicologia, a exemplo dos trabalhos de Vygotsky e Bruner, ressalta o lado social que nomeia a perspectiva Sociointeracionista. Percebemos que os trabalhos dessa linha se dedicam a compreender como aprendemos a linguagem em meio às interações nas quais nos inserimos desde muito cedo. Snow (1996), ao estudar o manhês (*motherese*), por exemplo, constata que a mãe não conversa para a criança, mas com a criança, sobressaindo-se nesse

² A presença, em todas as línguas, das categorias de agente, ação, objeto da ação, recipiente da ação, localidade, posse etc. As categorias primitivas da gramática referem-se a ações que são executadas por agentes, tendo efeitos de tipos específicos em determinados lugares etc. E essas categorias, como veremos, são de importância particular na aquisição da linguagem.

caso o fato de que o bebê, mesmo sem produzir enunciados em seus primeiros meses de vida, já é posto no lugar de falante, num esforço que a mãe realiza em interpretar seus gestos e balbucios.

Sob esse prisma, a interação entre bebê e adulto passou a ser acompanhada, preocupando-se em descrever os papéis que os sujeitos desempenham desde cedo nas interações. Nisso, o *input*, que consiste no material linguístico usado nas interações com o bebê, transforma-se em objeto de estudo, indagando-se seu funcionamento para a dinâmica da aquisição da linguagem.

De acordo com Snow (1996), o *input* pode favorecer a aquisição da linguagem pela criança, haja vista que sua configuração, como aquela presente no manhês, inclui o uso de enunciados sintaticamente mais simples. Além disso, o *input* não se restringiria apenas ao movimento de sintonia com a fala da criança, mas, estando sob a regência da zona de desenvolvimento proximal, incumbir-se-ia também do papel de oferecer dados para promover o avanço da criança em sua construção.

O panorama desenvolvimentista acentua o papel da interação na construção da linguagem. Seus estudos propõem um olhar que se distingue do viés formalista da aquisição, observando como o contexto social e os usos efetivos da linguagem refletem na sua própria emergência. Sua noção de sujeito, em linhas gerais, recai sobre o sujeito psicológico e pragmático, que manipula a linguagem das mais variadas maneiras, jogando com o outro continuamente.

A linguagem, por sua vez, adquire equivalência com a comunicação, calcada na transmissão de intenções. Poderíamos afirmar, em consonância com as discussões presentes em Morato (2005) e Geraldi (1991), que essa visão comunicacional revela certa transparência e correlação entre linguagem e intencionalidade que nem sempre procedem. A linguagem, em seu matiz constitutivo, não apenas mantém o jogo da interação, mas também constitui os sujeitos presentes em situações sociais específicas e por eles é constituída.

Lier-De Vitto e Carvalho (2008, p.118) afirmam que, no Sociointeracionismo, encontramos trabalhos convergindo no que diz respeito às suposições sobre linguagem, sujeito e interação, em que o social suplanta o linguístico, justificando seu nome. Entretanto, ainda segundo as autoras, a teoria sociointeracionista é alvo de críticas quando simetriza os participantes dos diálogos, atribuindo um papel

acessório à linguagem. Assim, o que importa seria muito mais a interação em si como jogo social do que os efeitos provocados pelo jogo entre as falas.

Para Lier-De Vitto e Carvalho (2008, p.122-123), dentre as críticas feitas ao Sociointeracionismo, podemos destacar sua tendência a apagar os dados irregulares que se apresentam no discurso da criança. Entendida como atividade cognitiva, a aquisição se daria como um processo de análise, segmentação e internalização da fala do outro. A subjetividade, nesse movimento, é dominada pela cognição.

Ao lado disso, um olhar sociointeracionista, para as autoras, tende a higienizar os dados referentes à fala da criança. A linguagem da criança, repleta de erros, hesitações e irregularidades, passa por uma homogeneização, enquadrando-se segundo os moldes da comunicação ordenada. Assim, ao enfatizar o trabalho conjunto empreendido na relação mãe-bebê, o Sociointeracionismo, no entendimento de Lier-De Vitto e Carvalho (2008, p.121), obscurece a própria fala da criança.

Após desmembrar-se da perspectiva cognitivista da interação, De Lemos (1982) realiza um gesto de eleição do diálogo como unidade de análise. Isso traz implicações sobre o olhar do pesquisador em relação à fala da criança. Há um comprometimento com essa unidade, substituindo a busca por intenções e processos intersubjetivos harmônicos pelo dado que indaga o investigador. O discurso da criança, muito mais enigmático do que regular, é visto em três momentos: de dominância da fala do outro (fragmentos da fala do adulto encontram-se no discurso da criança); de dominância do funcionamento linguístico (as correções não surtem efeito sobre a criança que, por sua vez, está sujeita aos erros que o sistema da língua faz emergir); e da dominância da relação da criança com sua própria fala (a criança executa reformulações em sua fala).

Por fim, em uma tentativa de expor a ruptura do grupo de De Lemos com o Sociointeracionismo, podemos afirmar que, para essa vertente interacionista, a criança não constrói a linguagem, mas é por ela capturada. A fim de dar respaldo ao seu gesto de mudança na compreensão da aquisição da linguagem, De Lemos busca em Saussure e Lacan a noção de língua como sistema, em que a criança não edifica sua linguagem, mas se move dentro de uma estrutura.

Acreditamos que a maior contribuição de De Lemos e seus seguidores para o nosso trabalho, mesmo opondo-se ao quadro teórico com o qual nos identificamos

mais, esteja na atenção especial dada àquilo que é **irregular** na fala da criança. Delimitamos nosso olhar, ressaltando as construções de gêneros orais em uma sala de aula. Os gêneros discursivos, enquanto construtos teóricos, não existem prontos e estanques, mas se encontram em um processo contínuo de mudanças que são impostas pelos seus usuários. Imaginar uma criança com quatro anos de idade conversando com seus colegas ou contando uma história com o desempenho discursivo de um adulto é algo ilusório. Lier-De Vitto (2007) e François (2006) tecem críticas, inclusive, ao modelo de análise da linguagem da criança adotando as produções linguísticas do adulto como um estágio ideal.

Portanto, é nesse ponto que desejamos aliar o viés sociointeracionista ao apelo por uma atenção dada às idas e vindas que a fala da criança apresenta: por um lado, temos a criança, em seu grupo social, regida por atividades institucionais, elaborando textos orais que não se comportam como um bloco homogêneo; do outro lado, temos esses mesmos textos sendo construídos, mas resistindo às estruturas fixas, sofrendo modificações, rupturas típicas das interações em que a criança integra.

Após esse breve debate a respeito da interação e de suas implicações na aquisição da linguagem, ainda persiste o complexo dilema de como eleger um dos conceitos sem trazer problemas teórico-metodológicos ao nosso estudo.

Entendemos, diante desse dilema, que a concepção de interação e de linguagem aqui assumida observa seu teor pragmático, mas sempre buscando fugir de modelos universais limitados à troca de informações entre falantes. Tomamos o viés enunciativo como um referencial na compreensão de linguagem e interação, presumindo que a criança não se apresenta somente como um ser falante em processo de construção, mas também como um sujeito em processo de constituição contínua e não-linear.

Na próxima seção, discutiremos os estudos acerca da atenção conjunta e suas implicações na investigação da aquisição da linguagem. Esse tema não se separa do debate sobre interação, pelo contrário, seria para nós uma extensão do conceito sobre o qual discorreremos até o momento. Contudo, a atenção conjunta nos leva a refletir a aquisição, com base em dois pontos de vista: ontogeneticamente, ou seja, reportando à história singular do indivíduo; e filogeneticamente, ajudando-nos a compreender como chegamos ao patamar que a espécie humana se encontra, em termos linguísticos e cognitivos, a partir, principalmente, da influência da cultura.

1.1.2. ATENÇÃO CONJUNTA: CENAS DE CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM

Ao discorrermos sobre a importância da interação na compreensão da aquisição da linguagem, inserimos nosso estudo na vertente que define tal processo como uma construção social.

Essa constatação implica questões que nos impõem cautela, sobretudo em relação às críticas que os inatistas direcionam aos sociointeracionistas. Langacker (1977), ao apresentar alguns argumentos que corroboram a língua como fenômeno inato, tece críticas ao viés de aquisição como treinamento, que se inclui na corrente empirista. Dentre tais argumentos, merece atenção a homogeneidade da língua entre crianças que recebem “treinamentos” distintos quanto à linguagem. Não importa se os pais são atentos, dedicados e praticam exercícios linguísticos com seus filhos. De um modo ou de outro, contanto que haja um contato com a fala de seu meio, a criança sempre desenvolverá uma língua (com exceção de casos especiais que envolvem distúrbios fisiológicos ou psicológicos específicos).

Outro ponto colocado por Langacker (1977) nos leva à comparação entre humanos e macacos. Apesar de guardarem muitas similaridades entre si, como as avantajadas habilidades cognitivas, somente a espécie humana é dotada da capacidade de falar. Muitos experimentos envolvendo chimpanzés que são criados como bebês humanos comprovam que mesmo todo treinamento e instrução não são suficientes para levar um macaco a falar. Portanto, para o autor, a chave que põe humanos à frente das demais espécies não-primatas, em termos de desenvolvimento de uma linguagem sofisticada, estaria no mecanismo biologicamente determinado a ela relacionado.

Apesar dessa postura, Langacker (1977) reconhece o papel que as interações sociais adquirem na aquisição da linguagem, servindo de estímulo para desencadear o dispositivo interno da criança que a possibilita falar. A complementaridade mencionada em Langacker (1977), entretanto, aponta o inato como um aspecto proeminente em detrimento do papel acessório que o contexto social teria.

Construindo um modelo teórico que também se reporta a uma complementaridade entre o biológico e o sócio-cultural, Tomasello (2005, p.18) apoia-se na Teoria da Herança Dual (BOYD & RICHERSON, 1985; DURHAM, 1991), que considera a constituição de fenótipos maduros de muitas espécies como

dependente daquilo que foi herdado dos seus antepassados tanto biológica como culturalmente.

Com isso, aspectos inatos são considerados, porém há um olhar especial sobre aquilo que culturalmente dota a espécie humana de vantagens em relação a outras espécies. Os estudiosos interessados nesse tema caracterizam a atenção conjunta como um fenômeno basilar não apenas na aquisição da linguagem, como também no desenvolvimento da cognição.

Bruner (1975; 1983) pode ser considerado como um dos pioneiros nos estudos sobre atenção conjunta. Conforme o autor, a criança, desde o seu nascimento, circula por eventos comunicativos onde os adultos também se fazem presentes, passando a aprender, por meio do adulto, a se tornar um agente intencional, ou seja, capaz de compreender os desejos do outro e de expressar seus próprios desejos. Bruner amplia o olhar sobre a aquisição quando traz à tona o outro como integrante desse processo. A ideia de intersubjetividade ganha contorno com o uso do termo “joint”, que abriga as noções de atenção conjunta, atividade conjunta e interação. Por esse caminho, fica evidente que a atenção conjunta encontra-se implicada, de alguma forma, na busca pelo entendimento dos processos intersubjetivos.

A centralidade que a atenção conjunta adquire no campo de estudos da aquisição da linguagem sob o prisma sociocomunicativo justifica a necessidade de trazer esse debate aqui. O escopo de nosso trabalho, voltado para o desenvolvimento de gêneros orais em um sistema dinâmico, em que figuram os jogos de linguagem, não está infenso daquilo que envolve a atenção conjunta, já que esse lugar demarca, além de trocas simbólicas, o desenvolvimento da cognição. Desse modo, dedicaremos um momento para pontuar as contribuições que as teorias dedicadas à atenção conjunta refletem numa possível instauração dos sistemas de gêneros orais no discurso infantil.

Aquino e Salomão (2009, p.234), ao realizarem um levantamento sobre as pesquisas em torno da atenção conjunta e seu papel na constituição da cognição infantil, reportam a existência de diversos trabalhos (BRUNER, 1975, 1980; BARON-COHEN, 1994; CORKUM e MOORE, 1998; SNOW, 1999; TOMASELLO, 1995, 2000, 200) que têm se dedicado ao tema, adotando abordagens diferentes.

Um ponto em comum entre as abordagens concerne à ideia de que, antes de uma comunicação verbal integrar o conjunto de habilidades da criança, esta transita

em contextos em que ações e gestos cumprem a função comunicativa. Nisso, as ações e os gestos permitem já no primeiro ano de vida que as crianças tenham uma interpretação compartilhada de suas atividades conjuntas.

Mediante o uso dos gestos como ferramenta de comunicação, a criança fortalece gradualmente os processos intersubjetivos com o adulto, sinalizados nas habilidades de olhar na direção do olhar do outro, observar a face do outro em situação ambígua bem como mostrar e compartilhar objetos com os outros (CLEVELAND, SCHUG e STRIANO, 2007; D'ENTREMONT, HAINS e MUIR, 1997; STRIANO e BERTIN, 2005; STRIANO e VAISH, 2006 *apud* AQUINO & SALOMÃO, 2009).

Outra corrente de estudos sobre a atenção conjunta põe em relevo o papel que a cultura possui no desenvolvimento dessa habilidade. Tomasello (2005) reconhece uma predisposição da espécie humana para se envolver em atividades culturais sofisticadas, o que separaria os homens de todas as outras espécies primatas. Segundo o autor, a criança passa, inicialmente, por uma fase diádica, em que é capaz de expressar emoções para o outro assim como lidar com objetos à sua volta. Tal momento, no entanto, dá lugar à fase triádica, que ocorre a partir dos nove meses e demarca a emergência das cenas de atenção conjunta. Para Tomasello (2005, p. 85), os comportamentos triádicos permitem que a criança dê atenção a um objeto (ou atividade) e a uma pessoa, coordenando essas entidades de modo a instaurar um triângulo referencial.

Dessa maneira, a atenção conjunta constitui-se como um espaço referencial em que criança e adulto coordenam sua atenção sobre determinado objeto que se encontra no campo perceptual de ambos. Devido a isso, Tomasello (2005) refere-se à idade de nove meses como um período de revolução para o desenvolvimento da criança, pois é nessa etapa que uma nova forma de entender o mundo, sobretudo o social, começa a ser estabelecida. Mas o que a atenção conjunta revela em termos de modificações na cognição infantil? Uma questão importante diz respeito à capacidade de a criança perceber o outro como agente intencional igual a si próprio (TOMASELLO, 2005, p.85). Considerar o outro como agente intencional resulta em outro aspecto importante para a aquisição da linguagem: a reversibilidade de papéis. A criança imagina o adulto como um agente igual a ela mesma, sendo capaz de se colocar na “pele mental” de seu interlocutor.

Convém destacar que, antes dos nove meses, a criança já assume um comportamento social, pois interage com o adulto por meio de protoconversas – com uma estrutura de alternância, o que indicaria uma tendência de o bebê ser sensível às interações desde muito cedo, o que favorece uma hipótese de identificação com os co-específicos (MELTZOFF e GOPNIK, 1993). Assim, a criança reconhece as outras pessoas como iguais a ela mesma, sendo possível atribuir as descobertas que ela faz de suas funções ao outro. Tal processo de compreensão também ocorreria de modo inverso: a criança, ao compreender o outro como igual a ela, consegue ocupar o lugar do adulto, por meio da imitação. Nisso, a criança passa a aprender através do adulto, redimensionando seu desenvolvimento cognitivo.

Ao superar as ritualizações diádicas, presentes nas interações antes dos nove meses, a criança passa a fazer uso cada vez mais frequente de gestos dêiticos, chamando a atenção do adulto ou dirigi-la para entidades exteriores. Tais gestos, segundo Tomasello (2005), podem ser de dois tipos na fase inicial: imperativos e declarativos. Enquanto o primeiro tipo funciona como regulador do comportamento do adulto, solicitando que este faça algo com um objeto ou evento, o segundo tipo tem um papel especial, pois não é usado com o propósito de que algo aconteça, mas que a atenção sobre determinado objeto ou evento seja compartilhada.

Nosso estudo não explora dados de crianças na faixa etária discutida por Tomasello e demais estudiosos da atenção conjunta. Entretanto, a dinâmica da atenção conjunta permanece como uma das características basais de qualquer interação ao longo de nossas vidas. Tomando a aquisição da linguagem como um processo contínuo, em especial a constituição dos gêneros orais no discurso da criança, somos levados a crer que a atenção conjunta realça os gêneros e seus traços à medida que tais entidades são usadas pelas crianças. Como, então, a atenção conjunta promove a inserção da criança na linguagem?

Tomasello (2005, p. 131) confere à linguagem o status de “instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente de atividades sociocomunicativas preexistentes”. Sem esvaziar o poder de transformação cognitiva que a linguagem provoca, o autor defende que as atividades comunicativas não linguísticas e de atenção conjunta fornecem as bases para a emergência da linguagem. Três momentos são importantes para a criança: compreender os papéis que os interlocutores cumprem na atenção conjunta, compreender a intenção comunicativa do adulto na atividade e tornar-se capaz de exprimir a mesma intenção

comunicativa que lhe foi expressa anteriormente. Esse poderoso instrumento que a criança passa a manejar pode ser caracterizado pelas suas propriedades **intersubjetivas**, ou seja, pode ser partilhado socialmente com outras pessoas e pelas suas propriedades **perspectivas**, em que cada símbolo corresponde a uma forma de contemplar um fenômeno.

Seja pela intersubjetividade ou pela perspectiva, a linguagem representa um grande salto para a criança, viabilizando o uso dos símbolos e permitindo uma maior liberdade para se referir aos eventos do mundo. Lançando mão do conceito de **cenar de atenção conjunta** como “interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam atenção conjuntamente a uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável de tempo”, Tomasello (2005, p.135) busca enfatizar o caráter abstrato que subjaz a esse evento, tornando a criança apta a se perceber e a perceber seu papel na interação de um ponto de vista externo, vendo a cena e seus personagens “de cima”.

A partir daí, a criança percebe que os papéis dos participantes da atenção conjunta são intercambiáveis (TOMASELLO, 2005), em outras palavras, é possível utilizar um mesmo símbolo linguístico expresso pelo adulto previamente, mas permutando as funções dos interlocutores, em que a criança dirige o símbolo linguístico para o adulto, com a intenção de modificar o seu estado de atenção, ao invés de promover uma simples substituição de agentes sobre um objeto – por exemplo, em relação à operação com um brinquedo, a criança ocupa o lugar do adulto, mas em relação ao brinquedo; com símbolos linguísticos, a criança não apenas substitui o adulto no uso do símbolo, como também o coloca em posição de receptor de sua comunicação e as modificações sobre o estado de atenção que ela acarretará.

A discussão de Tomasello (2005) evidencia um apelo às interações sociais como lugar privilegiado da aquisição da linguagem. O uso da língua, premissa central do Sociointeracionismo, encontra aqui um argumento a mais para a tese de que a criança adquire a linguagem como usuária efetiva, inserindo-se em cenas de atenção conjunta, que propiciam não apenas a compreensão de intenções, mas de um caminho de troca de papéis e aprendizagem por meio de tais trocas.

Assim como os gêneros discursivos, as cenas de atenção conjunta não ocorrem de maneira solitária. Sob as diversas formas, esses fenômenos passam a ganhar uma complexidade maior à medida que novos gêneros são incorporados ao

discurso da criança. A natureza intersubjetiva e perspectiva da comunicação linguística proporciona essa expansão dos usos de linguagem. Como será que a criança lida com isso? Os gêneros presentes na vida pré-escolar da criança têm algo de especial? A relação entre esses possíveis gêneros mais básicos e as funções da atenção conjunta parece ser bem especial.

Outro pesquisador cujas contribuições versam sobre o papel da atenção conjunta é Bruner (1975; 1985). Considerado como um dos primeiros teóricos a vislumbrar a atenção conjunta, Bruner (1975) define-a como um processo que envolve o adulto, o bebê e um objeto, que passa a ser o foco do olhar compartilhado de ambos. A atenção conjunta vai se consolidando à medida em que o bebê estabelece e mantém contato visual com seu interlocutor. O processo de aquisição da linguagem, de acordo com o autor, se caracteriza pela presença de trocas não verbais e interações afetivas.

Apesar de sua importância para a atenção conjunta, trazemos a colaboração de Bruner (1985) em direção a dois pontos: a noção de jogos de linguagem e de formatos. Esses conceitos auxiliam na compreensão de que a emergência dos gêneros orais no período pré-escolar pode abrigar outros fenômenos surgidos anteriormente, alicerçando os movimentos de ruptura (no sentido de assunção de novas condutas sobre a linguagem) e continuidade (como estabilização dessas condutas). Contudo, antes de abordarmos Bruner (1985) e Bruner e Ratner (1977), devemos recorrer a Wittgenstein (1999), já que esse autor inaugura, no campo da Filosofia da Linguagem, uma orientação para a aquisição da linguagem fundamentada no uso e, mais especificamente, no que ele chama de jogos de linguagem.

1.1.3. FORMATOS E JOGOS DE LINGUAGEM

“O termo jogo de linguagem deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, 1999, p.35). A afirmação que inicia essa seção pontua uma concepção de linguagem como prática, como atividade. Wittgenstein (1999), preocupado com o papel da linguagem no campo filosófico, abandona uma postura prévia de tentar descobrir o que se ocultava por trás da linguagem, passando a eleger o seu funcionamento como ponto

central de sua investigação. Assim, importava muito mais compreender como a linguagem se organizava sob o aspecto do uso.

Os trabalhos de Wittgenstein (1999) contribuem para o estabelecimento da orientação pragmática da linguagem, em que as produções linguísticas ocorrem em função da práxis que os seus usuários vivenciam.

Retomando Santo Agostinho, o autor contesta uma aquisição da linguagem baseada na designação de objetos na presença da criança, resultando em uma espécie de treinamento ostensivo. Segundo Wittgenstein (1999, p. 28), o sistema de comunicação exposto por Santo Agostinho compreende uma linguagem mais primitiva, cuja associação entre signos e elementos do mundo se dá de maneira unívoca. No processo de aquisição da linguagem, seria equivalente a afirmar que a criança aprende a língua somente por meio de uma instrução dada pelo adulto, que vocaliza enquanto se refere a um objeto. Trata-se de uma noção de linguagem como espelho do mundo.

No caso da teoria de Wittgenstein, o jogo de linguagem impulsiona a aquisição, assemelhando-se a ferramentas: comparando-as, podemos encontrar nelas algumas similaridades, mas sabemos que cada uma funciona de maneira peculiar. Assim seria com a linguagem. Voltando-se para a ideia de ensino ostensivo da linguagem, Wittgenstein diferencia-se de Santo Agostinho justamente porque considera o uso das palavras como via de aquisição. Um exemplo é dado com o termo “lajota”. Para o autor, tal expressão pode adquirir tonalidades diversas em face dos vários contextos possíveis. Dessa maneira, um operário pode designar uma ordem, um pedido, uma reclamação ou uma simples declaração, concedendo à mesma palavra diversas finalidades. É interessante pontuar também que, para Wittgenstein, a expressão facial e o tom da voz pesam nessa variação de significação, acentuando o lugar do extralinguístico na aquisição da linguagem.

As reflexões presentes em *Investigações Filosóficas* constituem um aparato teórico muito complexo, de conteúdo bastante ilustrado. Não é nossa intenção, porém, aprofundar a discussão sobre a obra em questão, mas reconhecer nela uma referência para a perspectiva do uso da linguagem e dos jogos de linguagem. Ainda a respeito desses últimos, Wittgenstein (1999, p.35) afirma:

Quantas espécies de frases existem? Afirmação, pergunta e comando, talvez? –Há inúmeras de tais espécies: inúmeras espécies diferentes de emprego daquilo que chamamos de “signo”, “palavras”, “frases”. E essa

pluralidade não é nada fixo, um dado para sempre; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos.

Como se vê, os jogos de linguagem constituem-se de uma natureza plural e não fixa, o que poderia sinalizar uma relação com os gêneros discursivos, prováveis formas de evolução dos jogos tão usados livremente pelas crianças em momentos iniciais do uso da linguagem. Se, por um lado, os jogos de linguagem expandem-se em várias espécies, por outro, isso só seria possível, de algum modo, pela sua natureza instável.

Muito embora concordemos com a noção wittgensteiniana de jogos de linguagem como usos múltiplos e singulares da língua, seria interessante refletir sobre outro aspecto que sustenta uma possível aquisição da linguagem: a estabilidade dos usos que a criança aprende a fazer da língua. Certamente isso implica uma fixação de alguns jogos de linguagem, que amadurecem e se tornam instrumentos cada vez mais complexos. Afirmar que essa continuidade culmina nos gêneros orais pode ser um pouco arriscado a essa altura de nossa discussão, mas é um ponto a ser observado nos dados.

Apoiando-se em Wittgenstein, Bruner e Ratner (1977) e Bruner (1985) também discorrem sobre os jogos propriamente ditos (esconde-esconde, pega-pega etc.) e sobre os jogos de linguagem, porém de uma forma mais sistemática quanto ao seu papel na aquisição. Bruner e Ratner (1977) desenvolveram um estudo sobre jogos de aparecer e desaparecer³, chegando a algumas conclusões: a) esses jogos apresentam um formato restrito, com um número limitado de elementos semânticos; b) a estrutura do jogo é claramente repetitiva, o que permite a antecipação dos movimentos de ambos os indivíduos; c) algumas vocalizações podem servir para demarcar variações; d) o desenvolvimento da reversibilidade de papéis entre mãe e criança.

Além dessas mudanças, os jogos também são responsáveis, segundo Dore e Miller (*apud* BRUNER e RATNER, 1977, p.391), por uma proliferação mais frequente da linguagem quando as crianças estão envolvidas nessas atividades. Isso acontece, segundo Bruner e Ratner (1977), em razão de que o domínio semântico

³ Esses jogos são comuns em algumas interações mãe-criança de algumas culturas. Consistem, dentre outras variações, no ato de o adulto colocar as mãos na frente do rosto, esperando ou solicitando que a criança o encontre.

proporcionado no jogo é melhor compreendido pela criança. Jogos como esconde-esconde, por exemplo, possuem um formato restrito e um número limitado de elementos semânticos. Em segundo lugar, os jogos possuem uma estrutura que permite a antecipação da ordem dos eventos, sendo possível a criança perceber o início, o meio e o fim da atividade. Por último, os jogos possuem estruturas de papéis quase sempre reversíveis, podendo o adulto e a criança trocar de papéis durante a brincadeira.

O referido estudo de Bruner e Ratner (1997) foi capaz de chegar à conclusão de que o jogo, enquanto espaço de regras restritas, estrutura definida e troca de papéis, pode assegurar uma base sobre a qual a criança pode aperfeiçoar suas capacidades linguísticas bem como o domínio de seu uso. Levando isso em conta, é possível afirmar que os jogos tornam viáveis as cenas de atenção conjunta, encaminhando a criança no processo de desenvolvimento linguístico.

Os jogos propriamente ditos não esgotam nosso diálogo com Bruner. Em outra obra (BRUNER, 1985), encontra-se a exploração de dois conceitos que subsidiam o pressuposto de que a criança se engaja em atividades precoces que lembram os gêneros discursivos. O primeiro aspecto corresponde aos jogos de linguagem, que muito têm a ver com a discussão já posta aqui sobre os jogos de aparecer e desaparecer. Em segundo lugar, nos desperta o interesse a noção de formatos, tipos de atividades que abrigam os jogos de linguagem e que, devido ao seu caráter *tipificado*, aproxima-se da teoria de Bazerman (2006) e Miller (1984) sobre os gêneros discursivos como tipificações.

Bruner (1985, p.120) sustenta a hipótese que há um Sistema de Suporte para Aquisição da Linguagem⁴, doravante LASS, cuja função é enquadrar a interação dos humanos de tal modo a ajudar o aspirante a falante (a criança) no domínio dos usos da língua. Esse sistema embasa a continuidade do pré-linguístico ao linguístico, confirmando o princípio de que a criança adquire a língua não somente com base em um aparato biológico, como prevê o gerativismo, mas sob trocas interativas intensas.

A interação de que Bruner (1985) se vale possui uma estrutura que faz toda a diferença. A criança e o adulto, desde cedo, relacionam-se por meio de trocas simbólicas (ainda que não linguísticas exatamente) que vão se tornando cada vez

⁴ Em inglês, Language Acquisition Support System (LASS).

mais frequentes, transformando-se em verdadeiras rotinas. Essa interação rotinizada é designada de **formato**⁵. Conforme coloca o autor, formatos são contextos naturais transformados em formas convencionais e reguladas. Um formato é uma interação rotinizada e repetida em que um adulto e uma criança fazem coisas um com outro. Já que tais formatos emergem antes do discurso léxico-gramatical, eles são veículos cruciais na passagem da comunicação para a língua (BRUNER, 1985, p.132).

O formato encontra-se no centro do LASS, compreendendo, segundo Bruner (1985, p.120) “um padrão estandardizado de interação inicialmente microcósmica entre um adulto e um infante, que contém papéis demarcados que se tornam reversíveis.”⁶

Mesmo que isso não esteja explicitado em Bruner, podemos aventar a ideia de que os jogos de linguagem são menos fixos que os formatos. Ao passo em que os jogos se tornam mais de base, novos formatos emergem, impulsionando a continuidade entre a comunicação não verbal pura e a comunicação linguística.

Ainda, para Bruner (1985, p. 40), há quatro maneiras pelas quais o LASS assegura a continuidade entre o pré-linguístico e o linguístico:

- a) correspondência entre eventos do mundo real e aspectos linguísticos: distinção entre ‘específico’ e não ‘específico’; estado e processo; pontual e contínuo; causativo e não-causativo;
- b) o adulto ajuda a criança na construção de formatos, encorajando e modelando substitutos lexicais e frasais para os meios familiares gestuais e vocais;
- c) os formatos são eventos constituídos que são criados e recriados pela linguagem;
- d) uma vez inseridos nos formatos rotinizados, vários processos psicológicos e linguísticos são colocados em jogo, criando generalizações de um formato para outro.

Em (d), verificamos que a presença dos formatos figura como uma reação em cadeia, em que cada rotina linguística viabiliza outra e mais outra, enriquecendo o

⁵ Formats, em inglês.

⁶ Tradução da citação: “A format is a standardized, initially microcosmic interaction pattern between an adult and an infant that contains demarcated roles that eventually become reversible.”

repertório linguístico da criança. O simples ato de nomear, por exemplo, pode ser um formato que apoia a instauração do formato de pedido.

O que parece evidente para nossa investigação é que os formatos (ou jogos de linguagem) podem multiplicar-se, sumir ou estabilizar-se. De qualquer modo, a relação entre essas formas de uso da linguagem parece prenunciar aquilo que veremos acontecer com os enunciados mais complexos e estáveis: os gêneros.

A criança, ao interagir com os adultos, já transita por gêneros, mas a relação com tais entidades ainda é muito singela nos primeiros anos de vida. Com isso, são os formatos que assumem a função de manter os eixos da ruptura (a experimentação de outras formas de linguagem – os jogos de linguagem tão frequentes no discurso infantil) e da continuidade (os jogos que se tornam rotinizados, sendo guiados geralmente pelo adulto, passam a ser formatos, que antecedem, por sua vez, os gêneros).

É preciso, no entanto, um pouco de cautela ao associar formatos e gêneros como entidades distintas, uma vez que Bruner (1977; 1985) não trabalha com a noção de gêneros, o que pode sugerir que aos formatos corresponderiam os gêneros de modo direto, só que em um momento inicial. Ainda de acordo com o autor, os formatos, quando se encontram em um nível mais alto, podem ser chamados de atos de fala.

Estudos dos formatos e jogos de linguagem, como o trabalho de Szundy (2009), afirmam que os jogos de linguagem utilizados em aulas de língua estrangeira podem ser compreendidos como gêneros discursivos.

Szundy (2009) examina os jogos de linguagem em situação de aprendizagem de LE com crianças na faixa etária de 7 a 9 anos. O referido estudo ajuda-nos a entender que os formatos não seriam exclusivos da fase inicial de aquisição da linguagem, mas percorrem todas as interações posteriores, apesar de ser difícil delimitar a linha que os separa dos gêneros.

Assim como Tomasello (2005), Bruner (1985, p.128) também sublinha o valor da cultura no processo de aquisição da linguagem, afirmando que os processos sociais que são partilhados pela comunicação pré-linguística e linguística possuem um papel proeminente. Tais processos, como a tomada de turno e a intercambialidade de papéis, permanecem invariáveis ao longo da mudança para a língua e possuem papel central na continuidade. O objetivo central, diante dessa

evidência, seria a melhor regulação desses processos socioculturais subjacentes à aquisição da linguagem.

Para que a regulação seja bem sucedida, é necessário um contexto compartilhado e familiar para auxiliar os parceiros em tornar suas intenções comunicativas claras um para o outro. O formato, dotado de uma estrutura que permite a alternância de turnos e de papéis bem como o uso de elementos consolidados, pode explicar como o contexto funciona nesses encontros comunicativos iniciais.

Os jogos de linguagem e os formatos – categoria mais abrangente – representam as primeiras ocorrências de uso sistemático da linguagem pela criança com um adulto. Obviamente, ao enveredar por uma concepção de sistema, nosso trabalho não incide sobre uma perspectiva formalista de língua nem de aquisição de linguagem. O sistema sobre o qual Bruner (1977; 1985) discorre compreende uma rede dinâmica de elementos calcados nas atividades culturais dos indivíduos.

Algumas pesquisas acompanham a perspectiva dos formatos e dos jogos de linguagem, como aquelas presentes em Scarpa (1992), Lier (1985), Szundy (2005; 2009), Cavalcante (2009), Hilário (2011) e Rojo (2010). Esses estudos apresentam olhares diferentes sobre os formatos e os jogos de linguagem, mas convergem, principalmente, em um ponto: os jogos de linguagem e os formatos dão suporte à criança no seu caminho da aquisição da linguagem.

Para Scarpa (1992, p.59), o jogo figura como lugar privilegiado da aquisição de conhecimentos, pressupondo não apenas esquemas de ação, mas também esquemas de interação. Disso decorre a ideia de que a criança, ao brincar, passa a conhecer melhor o mundo que a cerca e, mais ainda, passa a perceber os funcionamentos existentes na interação: a alternância de turnos e a reversibilidade de papéis seriam uma amostra desses esquemas interacionais. Retomando Bruner (1975), a autora expõe quatro funções dependentes do uso dos jogos:

- a) Estabelecimento de papéis no discurso e no diálogo: a criança ingressa nos papéis de falante/ouvinte, eu/tu bem como no estabelecimento das tomadas de turno. Em um primeiro momento, o adulto é o tomador de turno enquanto à criança cabe o papel de interlocutor. Aos poucos esses papéis de falante/ouvinte mobilizam-se e a criança pode ocupar o lugar de falante em relação ao adulto interlocutor.

- b) Determinação das funções gramaticais de agente/ação/paciente, que são elementos articuladores dos sistemas de transitividade. Nesse caso, de modo próximo à função dos papéis, a criança é, inicialmente, colocada como paciente ou objeto de ação do adulto, que exerce a função de agente. Como afirma Scarpa, esse esquema iguala-se a um embrião, nas fases pré-verbais, daquilo que virá a ser marcação linguística. Assim como na função anterior, aqui a criança também pode trocar de posição com o adulto, passando a ser agente da ação.
- c) A atenção partilhada e o desenvolvimento de conceitos como tópico/comentário gramaticalmente expressos, às vezes, como sujeito/predicado. Essa função revela a dimensão da construção do foco e do comentário: o adulto, na fase pré-verbal, focaliza um ponto de atenção, espera que a criança o acompanhe e então comenta algo sobre o objeto focalizado.
- d) Noções de ação completa ou realizada versus ação não-completada. Aqui verificamos a constituição dos elementos que marcam tempo e aspecto nas línguas. Segundo a autora, os eventos partilhados pela criança e pelo adulto possuem pontos salientes, como o início e o fim. Esses pontos são acompanhados de algum elemento linguístico, por parte do adulto, ou por algum gesto ou vocalização, por parte da criança. Em uma etapa futura do desenvolvimento da criança, tais marcadores são substituídos pela flexão verbal de tempo e uso de partículas temporais e aspectuais.

As funções presentes em Bruner (1977) e discutidas por Scarpa (1992) dizem muito das potencialidades que os jogos de linguagem (e conseqüentemente os formatos) despertam, delineando espaços que serão preenchidos pela linguagem verbal mais tarde. Acima de tudo, o traço central desses fenômenos seria, como coloca Lier (1985), o trabalho partilhado e a troca recíproca por eles viabilizados, atravessando a vida da criança desde o seu nascimento até a consolidação de um sistema de comunicação linguística.

Lier (apud SCARPA, 1992, p.60) categoriza os jogos de linguagem em cinco tipologias: jogo rítmico, com foco nos recortes rítmicos do som da fala; jogo de nomeação, cuja base se desenrola em trocas com a presença de enunciados do tipo “o que é isso?”; jogos de reconhecimento, que se realizam por meio de expressões

como “cadê X?”; jogos dramáticos, com estruturas do tipo “como é que se faz X?”; e finalmente os jogos vocais, em que a comunicação se reveste do som da fala, objeto privilegiado das trocas interativas nessa fase.

De modo a ilustrar o poder dos jogos no desenvolvimento linguístico, Scarpa (1992) descreve a contação de histórias como um momento ao qual um adulto e uma criança (dezoito meses) se dedicam, utilizando um livro de gravuras como subsídio da atividade. Um dado importante nessa interação encontra-se na marcação prosódica que a criança confere aos pontos salientes de sua narrativa.

Na verdade, segundo a autora, as primeiras tentativas da criança em contar a história tendem a ser uma sucessão de nomeações de figuras do livro, com a presença de palavras ininteligíveis e ausência de sequências de eventos temporais. A narrativa ganha vida por meio da entonação que subjaz ao texto, aproximando-o do gênero já dominado pelo adulto. A revolução, nesse caso, prevalece na alternância de papéis – a criança passa a ser a contadora de história e o adulto, o seu interlocutor – assim como na presença de uma “entonação que narra” e que inaugura o caminho da criança em direção aos gêneros narrativos.

Uma proposta de estudo que também invoca os formatos e os jogos de linguagem como articuladores da aquisição da linguagem pode ser encontrado em Hilário (2011). A autora alia a noção de gêneros discursivos como enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1991) ao conceito de formatos de Bruner (1985), encarregando esses fenômenos de ordenar os encadeamentos discursivos (FRANÇOIS, 1994), que revelam uma mistura de gêneros. O trabalho em questão aproxima-se da nossa perspectiva quando toma os gêneros e os formatos como entidades mais próximas do que podemos imaginar.

Apesar do risco em juntar conceitos de origens teóricas distintas, acreditamos que os conceitos de formato (e de jogos de linguagem, por consequência) podem ser apreciados ao lado dos conceitos de gêneros, tendo em vista que ambos convergem no sentido da comunicação entre indivíduos, mas têm suas fronteiras garantidas no que se refere a um momento em que o linguístico ainda não emergiu e um momento, mais tardio, em que a comunicação se aprimora com a aquisição da língua. Garantidas as fronteiras, resta-nos perseguir a ideia de uma continuidade entre essas entidades, algo possível graças ao sistema dinâmico que se constrói e reconstrói a todo o momento.

Baseando-se nos estudos de McNeill (1985) e Kendon (2000), em que se tem uma concepção de língua como multimodal, ou seja, a ideia de que gesto e fala constituem um conjunto indissociável, Cavalcante (2009) se propõe a analisar como as rotinas interativas entre mãe e bebê (próximas da noção de formatos, de Bruner) alicerçam a emergência dos gêneros discursivos. A autora critica a posição de Bruner em relação à língua, sendo concebida como “um sistema puramente gramatical”, o que torna inviável a transição dos formatos para as categorias linguísticas. Ainda de acordo com Cavalcante (2009, p. 159), a língua deve ser compreendida como funcionamento, que promove a constituição dos sujeitos por meio das práticas discursivas e o lugar dos falantes nessas práticas. Tal funcionamento ocorre, desde as primeiras trocas discursivas entre mãe e bebê, dentro do que a autora denomina como matriz dialógica mãe-bebê. Essa matriz, por sua vez, traz os primeiros indícios dos gêneros discursivos na esfera familiar.

Tomando as interações que se desenrolam no ambiente familiar, com cenas em que o bebê vai desde o primeiro mês de vida até os 16 meses, Cavalcante (2009) propõe que determinados processos como a fala atribuída (a mãe fala como se fosse o bebê), o olhar e os gestos auxiliam na dinâmica do desenvolvimento da intersubjetividade, levando a criança a se colocar na língua e, conseqüentemente, transitar pelos gêneros discursivos.

Com a discussão trazida pela autora, fica claro que os possíveis reflexos entre as protoconversas e a comunicação linguística não se caracterizam como uma passagem de um plano não linguístico para um plano linguístico propriamente dito, tendo em vista que a matriz gesto e fala, presente desde cedo nas díades mãe-bebê, nos conduz à ideia de que há um *continuum* entre essas instâncias bem como a necessidade de reconhecer esses primeiros movimentos como discursivos e, portanto, linguísticos (na perspectiva estruturalista). Os gêneros analisados pela autora são basicamente o diálogo (que preferimos designar de conversa em nosso trabalho⁷), o telefonema e a contação de histórias. Há, nesses gêneros, a construção das cenas de atenção conjunta, por meio das quais a criança passa a funcionar cada vez mais como um falante, que se apropria dos gêneros como práticas discursivas multimodais.

⁷ Levando em conta o princípio dialógico que embasa a linguagem como um todo e seus gêneros (BAKHTIN, 2010), acreditamos que o termo diálogo pode ser substituído por conversa, diferenciando o princípio constitutivo da linguagem (diálogo) do gênero (conversação).

Também inserida em uma perspectiva de articulação entre os jogos de linguagem e os gêneros discursivos, Rojo (2010) apresenta seu trabalho como envolto no quadro da teoria da atividade, em que o desenvolvimento resulta das trocas entre o homem e os objetos do mundo. A teoria em questão, inaugurada por Vygotsky (apud ROJO, 2010 e ampliada por Leontiev (1979), apoia-se na premissa de que toda ação do sujeito acontece sob a mediação de um instrumento, em relação a atingir um objetivo.

O aspecto central da teoria de Rojo (2010) encontra-se na eleição dos jogos de linguagem e dos gêneros discursivos como unidades de análises. De acordo com a autora, ao efetuar uma reflexão sobre texto de Vygotsky (1927, p.283 apud ROJO, 2010, p.44), faz-se necessário, dentro de um campo socioconstrutivista, instituir categorias de análise que deem conta da complexidade que subjaz à construção da linguagem:

Alguns pesquisadores vygotskianos, que vêm enfocando a linguagem como atividade constitutiva do sujeito social e de suas práticas – entre os quais me incluo -, têm buscado propostas de unidades de análise monistas, julgadas capazes de reter esse **todo**, num processo cada vez mais complexo, que vai do tatibitate do bebê a uma conferência acadêmica. Para tal, vêm empregando conceitos e criticando-os da perspectiva dos fatos, sucessivamente. O próprio Vygotsky, na busca de encontrá-la, sucessiva e desordenadamente, propôs várias unidades candidatas: *palavra, significado, significação, discurso (fala)*. [grifos da autora] (ROJO, 2010, p. 47)

Aqui, percebemos que nossa preocupação comunga com a busca que Rojo (2010) empreende no sentido de trazer os gêneros para o centro de sua investigação, contemplando-os como unidades por meio das quais podemos compreender melhor a construção social da linguagem pela criança. Vale lembrar que a perspectiva monista de Spinoza (1965), cuja influência pode ser vista no campo do Interacionismo Sociodiscursivo, é retomada em Vygotsky, quando este autor sugere a substituição, nos trabalhos de análise, dos **elementos** pelas **unidades**. Enquanto o primeiro tipo restringe-se a uma decomposição meramente estruturalista de tradição cartesiana, no segundo tipo, é possível analisar as unidades de um objeto como retentoras das propriedades do todo. Rojo (2010, p.47), endossando a relevância do conceito de gêneros como unidades de análise, afirma que:

o grupo de pesquisadores vygotskianos tem tendido, cada vez mais, a eleger os gêneros do discurso bakhtinianos como unidades de análise material e histórica, capaz de dar conta dos processos de construção da linguagem oral e escrita numa perspectiva vygotskiana.

A ênfase depositada nos gêneros torna a discussão de Rojo (2010) uma grande aliada para justificar o desenvolvimento de nosso trabalho. O conceito de sistemas de gêneros enquadra-se no paradigma da construção da linguagem, porém, além dos gêneros em si, pretendemos observar a relação entre essas entidades e o que isso revela do ingresso da criança na linguagem. Podemos nos antecipar, levantando a possibilidade de não haver um sistema linear e transparente. Os sistemas de gêneros não se desdobram como uma hierarquia totalmente transparente e cumulativa. Sua organização, tendo a criança como agente, provavelmente nos traz interrogações.

Os gêneros do discurso como unidade de análise implicam alguns problemas, sublinhados por Rojo (2010, p.48): em primeiro lugar, na fase mais inicial de construção da linguagem, a presença majoritária da ação pura, isto é, desprovida de um discurso, que se concretiza com a interpretação do outro; em seguida, as interações discursivas ritualizadas (os formatos de Bruner), que não correspondem exatamente aos gêneros primários, por serem temporários e fugidios demais e que recebem a denominação de jogos de linguagem na literatura; e os jogos de linguagem servem como base para os gêneros primários.

Os problemas expostos respaldam um certo esquema da emergência dos gêneros. Os formatos, ritualizações discursivas entre mãe e bebê, desenham os primeiros movimentos de intersubjetividade (alternância de turnos e reversibilidade de papéis). Dentre esses formatos, destacam-se os jogos de linguagem, cujos elementos e estrutura delimitam um espaço entre amplitude de usos da linguagem e a regulação desses mesmos usos, do ponto de vista social. Alguns formatos e jogos evoluem e tornam-se formas mais complexas e historicamente fundadas: os gêneros discursivos (no caso, os gêneros primários).

Alguns gêneros secundários, entretanto, possuem sua gênese ainda no momento inicial da aquisição de linguagem, como por exemplo, os jogos de contar, que mesmo sendo elaborados na modalidade oral, já se vinculam a práticas letradas mais avançadas. Nesse ponto também concordamos com Rojo e retomamos um

debate em torno da reivindicação do conceito de **letramento oral**, que pode ser encontrado em Medeiros (2012).

Segundo Terzi (1995), ao chegar à escola, a criança geralmente apresenta um bom domínio da modalidade oral da língua. Esse repertório já presente serve como base para a constituição da modalidade escrita, correspondendo, assim, ao modelo proposto por Kato (1986):

fala 1 → escrita 1 → escrita 2 → fala 2

O esquema evidencia etapas de desenvolvimento da linguagem, que passam por uma fala 1, sem influências da escrita e da leitura, que dá sequência para a aquisição de uma escrita 1, cuja função consiste muito mais em reproduzir a fala. A partir daí, a escrita tornar-se-ia mais complexa e influenciaria a fala, determinando a emergência da escrita 2 e da fala 2. Esse esquema condiz com a discussão proposta por Bakhtin (1997) acerca dos gêneros primários e secundários, já que aqueles compreenderiam as conversas espontâneas, por exemplo, sendo responsáveis pela constituição de outros gêneros considerados mais complexos, como uma exposição oral, por exemplo.

Terzi (1995) organiza o esquema elaborado por Kato, extrapolando a linearidade da transição entre as etapas, culminando no seguinte modelo:

fala 1 ↔ escrita 1 ↔ fala 2 ↔ escrita 2

A reformulação do modelo compreende uma relação dialética entre fala e escrita, em que uma antecede a outra de maneira cronológica apenas. Em termos de funcionamento, o discurso da criança, mesmo não alfabetizada, possui em sua organização aspectos referentes ao letramento e à oralidade. Dessa maneira, poderíamos levantar a hipótese de que a fala da criança, mesmo sem muito contato com as práticas diretamente fundadas na escrita, constrói-se em meio a um conjunto de textos, orais e escritos, que pertencem às situações por onde as crianças circulam. Assim, poderíamos arriscar uma definição de letramento oral como conjunto de práticas que, mesmo materializadas na modalidade oral da língua, reflete movimentos que dizem respeito ao funcionamento de textos escritos, uma

vez que não se produz linguagem de modo isento aos diversos textos que circulam no cotidiano da criança.

Essa relação não se daria de maneira única e unilateral, mas poderia variar conforme as peculiaridades que envolvem a história de cada sujeito. Um exemplo desse conjunto de práticas ocorre no ambiente da sala de aula, onde os alunos conversam, expõem, debatem, apresentam seminários, realizando essas tarefas por meio de gêneros orais que, dentro do universo escolar, cruzam com gêneros escritos, como roteiros, livros, fichas de avaliação. Além dessa proximidade com a escrita, as práticas do oral na sala de aula põem em cena outros papéis para os interlocutores: o filho passa a ser aluno; o adulto não consiste em um familiar, mas no professor. Em cada esfera social, seria possível pensar em diferentes características do que denominamos aqui como letramento oral.

As práticas orais letradas não surgem aleatoriamente, mas, como defendido nesse trabalho, em consonância com um sistema de gêneros, que se compõem de jogos de linguagem em um primeiro momento.

Retomando Rojo (2010) mais uma vez, cremos que o modelo proposto pela autora, assumidamente uma releitura da obra de Wittgenstein (1999), representa uma tentativa de organizar as primeiras produções discursivas em movimentos que oscilam entre as atividades teleológicas e as atividades normativas. As atividades teleológicas concernem, segundo Bronckart (2006, p.70), ao critério de verdade (os conhecimentos e opiniões do agente em relação “ao que é o caso”?) e ao critério de eficácia (em que resultado objetivo a ação incide?). Já as atividades normativas se referem “à orientação dada às ações dos membros de um grupo pelos valores que eles compartilham”, mantendo relação estreita com o mundo social.

Em outras palavras, podemos associar as atividades teleológicas à constituição das formas de ação (dessa vez, discursivizadas, e não somente ações puras como nos momentos mais tenros da vida do bebê) e as atividades normativas à regulação dos comportamentos discursivos em relação aos acordos sociais. Observemos, portanto, o quadro elaborado por Rojo:

Quadro 1: Grade de conceitos e categorias de análise

Matrizes de atividades	Atividades de linguagem	Jogos de linguagem	Formato	Gênero em constituição
Teleológica	AL teleológica (ALT) ("fazer fazer")	Jogo de ordenar (JO) ("fazer fazer")	"Vamu + V. inf. (+X)? V. Imperativo (+X). "Qué X".	Gênero primário cotidiano/familiar: ordem familiar
		Jogo de papéis (JP) ("fazer fazer como se")	"Vamu + V. inf. (+X)? V. Imperativo (+X).	Gênero primário cotidiano/familiar: ordem familiar
		Jogo de nomear (JN) ("fazer falar – nomear")	"O que é X?" "Cadê X"?	Gênero primário cotidiano/familiar: designação
		Jogo de contar (JC) ("fazer falar – contar")	"Conta X". V. indicat (+X)?	Gênero primário cotidiano/familiar: relato
Normativa	AL normativa (ALN) ("poder/dever/deixar fazer") ("não) saber fazer")	Jogos deônticos (JD) ("poder/deixar fazer")	"(Não) pode/deixa X" (?)	Gênero primário cotidiano/familiar: ordem familiar
		Jogos epistêmicos (JE) ("não) saber fazer")	"(Eu/você) (não) saber X" (?)	Gênero primário cotidiano/familiar: ordem familiar

Fonte: ROJO (2010, p.50)

O modelo de análise em questão desmistifica a ideia de que o discurso da criança limita-se a um conjunto de enunciados caóticos. Suas produções, ainda que bem diferentes do falante adulto, são sustentadas por movimentos que se originam no uso cotidiano, daí a presença robusta dos gêneros primários, que são típicos da esfera familiar.

O estudo apresentado por Rojo (2010) tem como sujeitos duas crianças na faixa etária de 2 anos. As interações analisadas se inscrevem no ambiente familiar das crianças. Os resultados da investigação apontam, dentre outras coisas, que uma das crianças (nomeada como P) envolve-se em interações mais voltadas ao jogo de ordenar, enquanto H vivencia os jogos de contar de maneira mais expressiva.

Essa diferença entre as duas crianças, cada uma situada em contextos peculiares, revela que os caminhos construídos pelos sujeitos na busca da linguagem não são universais. A criança, inserida em um grupo desde seu nascimento, já integra atividades que demandam certas rotinas linguísticas em detrimento de outras. Essas rotinas, como já mencionado, não perduram, mas sofrem modificações ao longo da vida da criança. O que poderia, então, ser dito sobre a relação que essas crianças passam a ter com os jogos de linguagem e gêneros a partir de seu ingresso na escola? Nosso trabalho remete-se a esse questionamento, já que lidamos com outra esfera de atividade e outra faixa etária.

Saliente-se também que a escola redesenha os espaços por onde a criança circula: rotinas institucionalizadas são impostas, demarcando mais ainda o tempo e o espaço da criança. Há o momento do lanche, da atividade de desenhar, de cantar, de dormir, de reunir-se em círculo e relatar as experiências, contar e ouvir histórias. Obviamente essas atividades fazem parte do cotidiano anterior à escola, mas chamamos atenção para uma maior normatização dessas ações em uma arena que não é mais a do lar.

Enfim, reiteramos nossa referência a Rojo (2010) devido à maior sistematização que a autora dá ao *continuum* entre os jogos de linguagem (ou formatos) e os gêneros discursivos, ressaltando a importância que esses fenômenos possuem na construção social da linguagem.

Por outro lado, nos atemos ao debate em torno dos jogos de linguagem porque compreendemo-nos como articuladores entre os gêneros, funcionando como elementos que intermedeiam, de alguma forma, o surgimento de um sistema de gêneros, que se sustentam entre si, estabilizando-se e, ao mesmo tempo, desdobrando-se em outros usos.

Portanto, é bem provável que em nossas análises nos defrontemos com outras unidades, além daquelas que Rojo (2010) expõe, tendo em vista que se trata de outro momento e outros sujeitos observados.

1.2. GÊNEROS DISCURSIVOS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O capítulo em questão complementa nossa discussão em relação aos jogos de linguagem e formatos e seu papel na aquisição da linguagem. Tanto esses conceitos quanto aqueles tratados no capítulo sobre a interação e seu lugar nos estudos aquisicionistas repercutem uma noção de língua como atividade, como prática social.

Usamos a língua desde os primeiros meses de vida em contextos situados, recorrendo a formas que não são criadas do zero, mas que são provenientes de uma construção histórica. Os gêneros discursivos cumprem esse papel de nos integrar à vida social, equiparando-se a verdadeiras ferramentas poderosas do desenvolvimento humano.

A partir disso, optamos por incluir os gêneros em nosso trabalho, visando delinear, primeiramente, um panorama geral das perspectivas teóricas que versam sobre esse objeto. Dando prosseguimento, refletiremos sobre a teoria dos sistemas de gêneros, de Bazerman (2006), dando-lhe um novo enfoque, orientado para o discurso oral infantil.

1.2.1. GÊNEROS DISCURSIVOS: UM BREVE PANORAMA

O gênero discursivo consagrou-se como um dos temas mais produtivos da agenda da Linguística. Basta prestar atenção aos eventos científicos e às produções acadêmicas, que geralmente incluem esse objeto, seja devido ao seu caráter textual-enunciativo ou à sua relação com o ensino de língua (materna ou estrangeira).

Os gêneros do discurso tornaram-se, então, objetos fundamentais nas análises que tomam a língua como forma de interação, tendo em vista que o contexto, a ação e os sujeitos implicados na enunciação colaboram na sua constituição.

Marcuschi (2008) defende que os gêneros discursivos, apesar de estarem em alta na contemporaneidade, não se referem a um conceito novo. Sua história remonta à época dos filósofos gregos Platão e Aristóteles, nascendo na tradição poética do primeiro e na tradição retórica do outro. Essa tradição permaneceu no

campo da literatura por muitos séculos, chegando, no século XX, aos domínios da Linguística, sobretudo nas vertentes discursivas.

O vínculo dos gêneros discursivos com os aspectos sociais, de uso da linguagem, revela-se, de acordo com Marcuschi (2008, p.147), na obra de Aristóteles chamada de *Retórica*. Nela, o filósofo decompõe o discurso em três elementos: a) aquele que fala; b) aquilo sobre o que se fala; c) aquele a quem se fala.

É interessante verificar que mesmo sob um prisma mais limitado de considerações acerca dos gêneros, sua gênese já lhe atribui um status de instrumento social, atrelado às ações realizadas junto ao outro. Claro que até chegar ao patamar em que se encontra atualmente, já podemos distinguir alguns traços que fazem dos gêneros entidades altamente complexas. Para Marcuschi (2008, p.149):

Há muito a discutir e tentar distinguir as ideias de que gênero é: uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica. Certamente, gênero pode ser isso tudo ao mesmo tempo, já que, em certo sentido, **cada um desses indicadores** pode ser tido como um **aspecto de observação**. [grifo nosso]

As múltiplas facetas do gênero requerem, portanto, olhares delimitados que elucidam como esse fenômeno funciona, indo da instância da tessitura dos elementos textuais até os impactos sobre a vida social dos usuários da língua.

O principal nome representativo da teoria dos gêneros discursivos seria o de Mikhail Bakhtin (1997). Para esse autor, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis”, que são denominados de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p.279). Enfatizamos aqui dois termos que dizem muito sobre os gêneros e sua emergência: “relativamente” e “estáveis”, que implicam uma ordem, ao mesmo tempo, de consolidação dos usos da língua e de funcionamento contínuo e aberto a novas realizações.

Em termos de aquisição da linguagem como uma construção, a criança, assim acreditamos, encontra-se entre aquilo que ela já domina e que lhe é familiar e aquilo que se apresenta como novo, sendo preciso empenho para assimilá-lo. Trata-se do conceito de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1998), espaço intermediário entre aquilo que a criança já possui em seu repertório de ações e instrumentos e aquilo que ela pode ser capaz de adquirir. Aplicando isso aos

gêneros como enunciados historicamente dispostos nos grupos sociais, percebemos que o manejo que a criança faz desses gêneros não emerge pronto, mas vai se constituindo por meio de suas experiências, muitas vezes lúdicas, com a linguagem.

A natureza múltipla dos gêneros, lembrada por Bakhtin (1997), nos interroga sobre como a criança chega a esse nível. O quadro de Rojo (2010) já deixou claro que uma série de jogos/formatos balizam os primeiros gêneros familiares que, por seu turno, atravessam os gêneros posteriormente adquiridos. Contudo, não seria apenas uma mera recorrência de gêneros primordiais nos gêneros posteriores, mas um funcionamento de sustentação dos novos gêneros.

A essa discussão soma-se outro conceito importante na teoria de Bakhtin para a nossa investigação. Os gêneros nascidos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea, chamados de primários, e aqueles envoltos em circunstâncias de comunicação mais complexa e evoluída, chamados de secundários (BAKHTIN, 1997, p.281). A relação entre gêneros primários e gêneros secundários parece ser de interdependência, em que aqueles se tornam componentes destes, sofrendo transformações. Na verdade, o que fica mais em evidência na obra de Bakhtin é a mudança provocada nos gêneros primários por meio dos secundários. No entanto, a partir do momento em que os gêneros de natureza mais simples agem como componentes para a construção dos gêneros complexos, temos aí uma via de mão dupla.

De algum modo, verifica-se que uma possível interdependência entre gêneros primários e gêneros secundários indica a noção de sistemas de gêneros de maneira macro. Os interstícios dessa relação demonstram, a nosso ver, uma rede singela à primeira vista, mas complexa em seu funcionamento.

Machado (2005, p.237), ao introduzir seu texto sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, assinala o crescente interesse que os pesquisadores dão aos gêneros. Um de seus questionamentos seria a utilidade e possibilidade de classificação dos gêneros do discurso. Afinal de contas, em que consistem os gêneros?

Um conceito subjacente, no campo do Interacionismo Sociodiscursivo, segundo Machado (2005, p.242), coloca o gênero como “aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem”. A ideia de prática de linguagem ganha realce nessa definição, na qual o gênero diz respeito aos

conhecimentos mobilizados pelos usuários da língua sobre as diversas práticas que ocorrem por meio dela. Assim, trazendo a perspectiva da aquisição da linguagem, podemos imaginar a criança familiarizando-se e constituindo em seu repertório esquemas gerais dos textos que ela e seus interlocutores produzem, orientando-se pelo uso que acontece.

Permanecendo ainda na discussão acerca dos gêneros no campo do ISD, é importante lembrar que uma das fontes que alimentam os estudos dessa corrente é a teoria da atividade humana, proposta por Vygotsky e aprimorada por Leontiev. Bronckart (1996) versa sobre as noções de **atividade social** e de **ação**, distinguindo-as como um agir que envolve as “dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado” (atividade) e como condutas ligadas a um agente particular, orientadas pela representação e pelos efeitos na atividade social (ação). Dentre as atividades, existem aquelas que possuem um diferencial: são instrumentos (ferramentas) semióticas que possuem a propriedade de agir sobre a natureza e sobre o outro.

Podemos, então, encontrar no conjunto das atividades sociais, aquelas que são formas comunicativas estabilizadas e que constituem os gêneros. Seguindo essa linha, Machado (2005), com base em Bronckart (2001), afirma que os gêneros são construtos dados antes de nossas ações. Dessa forma, os gêneros encarnam atividades sociais, propiciando a existência das ações de linguagem. Além disso, dada a relativa estabilidade dos gêneros, estes também se modificam em função das ações de linguagem, visto que não reproduzimos mecanicamente um determinado gênero, mas o adaptamos conforme as particularidades da situação em questão. O gênero, nesse sentido, surge como construto prévio, elaborado historicamente, mas permanece em aberto a partir dos usos que dele fazemos.

Entender os gêneros sob o crivo do ISD representa, dentro do quadro que montamos, uma tentativa de levar a cabo a ideia de que o gênero assemelha-se a um instrumento psicológico, tese presente nos estudos de Schneuwly (2004), cujo nome acompanha Bronckart no núcleo de estudiosos do ISD.

No entanto, antes de contemplarmos a premissa do gênero como instrumento, faz-se necessário prosseguir com algumas considerações que cobrem o conceito de gênero.

Marcuschi (2010b) rejeita uma abordagem formalista dos gêneros, que ele prefere chamar de textuais. Segundo o autor, os gêneros são definidos muito mais

pela sua função do que pelo seu formato, lembrando que os gêneros são “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes.” (MARCUSCHI, 2010b, p.31).

Aqui, vemos novamente prevalecer o aspecto sócio-histórico do gênero bem como a ênfase sobre a função que ele desempenha e que lhe concede identidade. Marcuschi ainda deduz que, sendo sensíveis culturalmente, ou seja, estando os gêneros suscetíveis à dinâmica que as interações provocam, sua multiplicidade não permite elencá-los em uma taxonomia. Disso decorre, segundo o autor, uma crescente desistência em se classificar os gêneros. Uma abordagem que ainda persiste nessa tarefa é aquela encabeçada por Swales (1994) e a Escola de Sydney, cujo escopo, dentre outras coisas, reside na delimitação dos gêneros acadêmicos.

Outra definição presente em Marcuschi (2010b, p.26) seria a de que os “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Tal noção põe em evidência a ação social promovida pelos gêneros, o que aproxima a discussão de Marcuschi aos trabalhos propostos por Miller (1984) e Bazerman (2006). Nesse viés, o gênero não se inscreve apenas no texto em si, como artefato fechado, mas engloba critérios pragmáticos, trazendo a situação social e os propósitos comunicativos dos usuários para o centro da teoria. Tendo em vista a sua importância para nosso estudo, retomaremos a teoria de Miller e Bazerman mais adiante.

De acordo com Fairclough (2001, p.161), inserindo-se em uma abordagem crítica do discurso, os gêneros podem ser compreendidos como um conjunto de convenções relativamente estável, que tem por função realizar uma atividade socialmente aprovada. Consta, ainda, no conceito do referido autor que os gêneros determinam a presença de processos que concernem à produção, distribuição e consumo dos textos. Além disso, conforme Meurer (2005), a preocupação de Fairclough incide no estudo da relação entre textos e estruturas sociais, de modo que possamos compreender como se constituem as ideologias e as relações de poder, dentre outros fatores.

Outra inclinação do estudo dos gêneros dialoga com a Análise do Discurso Francesa. Maingueneau (1991) delinea o gênero como a materialização de um texto que resulta de um arquivo. Entenda-se arquivo como um conjunto de enunciados

relacionados a um mesmo posicionamento em um campo discursivo, ou seja, uma espécie de memória, de onde é possível enunciar legitimamente (FURLANETTO, 2005, p.264). O arquivo, por sua vez, origina-se a partir de uma comunidade discursiva que, ao se relacionar com o arquivo produzido, concorre para o surgimento de práticas discursivas. No quadro epistêmico de Maingueneau, como avalia Furlanetto (2005), os textos são produzidos em face de certas condições de organização, formuladas em contexto institucional que provê as bases da enunciação, refletindo valores, crenças e conflitos presentes na sociedade.

No campo do ISD, Machado (2005, p.238) defende que os gêneros de texto não são tomados como unidades de análise nessa corrente, mas podem dar visibilidade a objetos de interesse do ISD, como as ações verbais e não verbais.

De maneira distinta do que prevalece acima, estaria a posição de Rojo (2010). Reiteramos a tese de que os gêneros podem revelar muito da relação de construção que a criança efetua sobre a linguagem e que tem efeito retroativo, tendo em vista a constituição (inter)subjativa que é inerente a esse processo.

Também levamos em conta os limites que uma taxonomia dos gêneros pode trazer (MARCUSCHI, 2008; 2010b). Em nossa análise, incorporando o conceito de sistema de gêneros, nos defrontaremos, algumas vezes, em promover uma nomenclatura que indique os gêneros frequentes dos fragmentos analisados. Apesar disso, o estudo em questão não visa a encerrar uma listagem dos gêneros já produzidos pela criança, mas os toma como pontos que sinalizam os caminhos trilhados não apenas por um sujeito, mas por um grupo de sujeitos (as crianças, no papel de alunos, e o adulto, no papel de professora) que se encontram com um coordenador em um ambiente institucional (a sala de aula, a escola) em que as atividades tendem a ser mais rotinizadas, para retomar a classificação de Bruner (1985).

No campo da Aquisição da Linguagem, no que tange aos gêneros textuais, podemos nos reportar ao trabalho de François (1996). Adotando uma visão discursiva do processo de aquisição, o autor defende que não é possível listar os gêneros nem defini-los pela sua forma linguística (FRANÇOIS, 1996, p. 119). O gênero seria compreendido a partir dos temas que aborda e da relação entre seus interlocutores, o que implica dizer que o funcionamento dado à linguagem nas práticas situadas entre os sujeitos organiza o gênero.

Ainda segundo François (1996, p.120), os gêneros podem misturar-se e mimetizar-se. Em relação ao primeiro aspecto, o autor afirma que “o que faz funcionar um texto de um dado gênero é que aí se integram outros gêneros”, isto é, dentro de uma história contada, por exemplo, podemos ter outros gêneros, como a exposição, a conversa, comentários pessoais. Relacionada à primeira característica, a ação de mimetizar-se tem a ver com os diversos funcionamentos que um mesmo gênero pode adquirir. Nada impede, por exemplo, que um relato de uma criança funcione como uma contação de história, apresentando personagens ou eventos fantásticos. Onde existe uma conversa de natureza mais formal sobre um tema pode aparecer, de repente, uma história ou uma discussão mais competitiva. Onde existe busca por consenso da parte do falante pode soar como insulto ou absurdo para o receptor (FRANÇOIS, 1996, p.120).

A mistura e a mimese dos gêneros corroboram a ideia de sistema que defendemos. Já que os gêneros não seriam realidades em si (FRANÇOIS, 1996, p. 120), mas resultam de construções contínuas entre os falantes, espera-se que esses fenômenos não sejam artefatos homogêneos, prontos para o uso. As crianças demonstram, muitas vezes, uma capacidade (e um prazer) em escapar das produções consideradas normais pelos adultos. O adulto pode esperar que a criança fale de uma dada maneira, mas o resultado pode ser bastante inusitado. Uma resposta estranha, uma entrada abrupta em outro gênero ou uma retomada com modificação de enunciados anteriores são alguns dos exemplos do que a criança faz.

Esse desnivelamento reforça a noção de que a criança entra no universo dos gêneros pelo uso da linguagem. A respeito disso, François (1996, p. 120-121) propõe duas hipóteses: a primeira seria de que as diferentes culturas nas quais a criança está inserida são responsáveis pelo estabelecimento de usos diferentes da linguagem. Tais usos definem os modos como falamos e, por sua vez, implicam uma linguagem que vai além da abstração dos linguistas. A segunda hipótese refere-se ao uso de determinadas estruturas linguísticas nos gêneros. François (1996, p.122) ressalta que não são estruturas linguísticas que determinam, que ativam o aparecimento de um gênero. É a necessidade de interagir por meio de um gênero que consolida certos padrões linguísticos em sua ocorrência. Dessa forma, não há dúvidas que François (1996) posiciona-se em uma perspectiva discursiva da linguagem, privilegiando o uso em detrimento da forma.

Com base na teoria de François (1996), reconhecemos que a criança ingressa em um sistema de gêneros que não são dados como prontos. Cada vez que a criança usa a linguagem, faz uso de gêneros, que podem ser mais estáveis, podendo misturar-se a outras formas que, aos poucos, demarcam usos de outros gêneros.

Após levantarmos algumas discussões sobre os gêneros, passaremos a compreender um pouco mais da teoria de Bazerman. Para tanto, abordaremos os conceitos de conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades, dentre outros.

1.3. POR UMA NOÇÃO DE SISTEMA DE GÊNEROS: TIPIFICAÇÃO, CONJUNTOS E SISTEMAS DE GÊNEROS

Ao longo de nosso trabalho, a teoria dos sistemas de gêneros se apresentou como um dos pontos nodais que articulamos. De fato, partimos do princípio de que as atividades sociais nas quais nos engajamos são organizadas por sistemas de gêneros.

Essa orientação ganha vida ao se reportar a outras ideias pertencentes ao enfoque sociorretórico do estudo dos gêneros discursivos/textuais. Dentre os autores que representam essa vertente, encontramos Miller (1984), Bazerman (2006; 2007) e Yates & Orlikowski (2002), Russel (1997), além de outros.

O mote da escola americana de estudo dos gêneros, no que tange ao que explicitamos aqui, seria a concepção de *gênero como uma prática social*. Miller (1984) posiciona-se dessa maneira, buscando rechaçar uma tendência formalista dos gêneros, abrindo um verdadeiro abismo entre o texto (estudado em si mesmo) e os seus usuários. Segundo Miller (1984), alguns autores (PATTON, 1976; CONLEY, 1979) veem a análise formal dos gêneros como uma prática reducionista, cujo olhar passa apenas por regras, redundando em taxonomias inúteis e cansativas.

Opondo-se ao trabalho formal dos gêneros, as definições do gênero como fenômeno retórico levariam em conta, segundo Miller (1984, p.151), as similaridades nas estratégias ou formas dos discursos, as similaridades na audiência, no modo de pensar e nas situações retóricas.

Assim, a autora afirma que, em uma acepção retórica, o gênero corresponde a uma prática retórica, baseada nas “convenções do discurso que a sociedade estabelece como forma de agir conjuntamente” (MILLER, 1984, p.163).

Aqui, observamos que a correlação entre gênero e sociedade se fortalece, ultrapassando os limites da análise restrita da materialidade linguística do gênero para alcançar as ações que os textos, como unidades discursivas, provocam nas situações sócio-históricas. Ter isso em mente implica, logo, trazer para a análise dos gêneros os aspectos que incluem a audiência, a situação em questão, o espaço e o momento histórico. Vê-se claramente que os gêneros são rodeados de fatores que os tornam uma *atividade situada* e não uma construção formulaica.

Miller (1984, p.163) persiste na rejeição de um formalismo no estudo dos gêneros, ponderando que:

[o gênero como ação retórica] não se presta à taxonomia, já que os gêneros se modificam, evoluem, e decaem; o número atual de gêneros em qualquer sociedade é indeterminado e depende da complexidade e da diversidade da sociedade. (...) O gênero refere-se a uma categoria convencional de discurso baseada em tipificação em larga escala da ação retórica; como ação, ele requer sentido da situação e do contexto social em que a situação surgiu.

Uma questão se sobressai aí: a inutilidade de uma preocupação excessiva para a classificação dos gêneros, dada a sua constante mutabilidade. Lembramos que, apesar de alguns autores como Marcuschi (2008; 2010b), Miller (1984) e Bazerman (2006) indicarem a função e não a forma do gênero como categoria principal na compreensão dos gêneros, devemos entender que não há como escapar a uma certa categorização. O estudo ora apresentado, por exemplo, recorre a uma classificação dos gêneros, de modo que possamos relacioná-los nas atividades em que eles são utilizados, mas sempre se reportando aos aspectos relativos à situação social.

Bazerman (2007, p.157) reúne os estudos acerca dos gêneros em três tipos: gênero como texto, como retórica e como prática. A primeira linha preocupa-se não com uma definição de gênero, mas como ele é textualmente realizado, tendo como foco o papel dos meios linguísticos nessa constituição. Haliday (1985) seria um dos representantes dessa abordagem.

A segunda linha, denominada como retórica, permanece vislumbrando os aspectos textuais, mas incorporando-os a uma situação sociorretórica, o que põe em jogo as intenções dos produtores do texto, as exigências contextuais e os recursos intertextuais. Tal conjunto de recursos age em face de uma audiência, regulando o pensamento e as emoções.

Por fim, a concepção de gêneros como práticas sociais eleva esse objeto à condição de ação. Autores que se enquadram nessa postura (BAZERMAN, 2006; BAZERMAN, 2007; BERKENKOTTER & HUCKIN, 1995; PRIOR, 1998; RUSSELL, 1997) acreditam que os gêneros são “fundamentalmente dinâmicos, fluidos, heterogêneos e situados” (BAZERMAN, 2007, p.158). Com base nisso, podemos considerar que não é um formato textual dado previamente que determina o gênero, mas processos voltados para a produção, recepção e distribuição bem como o uso que é feito dentro das atividades e as condições material, social e intertextual.

As atividades sociais que se encontram no entorno de um determinado gênero, seguindo o pensamento de Bazerman (2007), impõem-lhe um tom que varia em um espectro de funções. Para ilustrar, imaginemos um artigo que reporta uma experiência realizada por pesquisadores de Física, em comparação ao mesmo gênero em uma situação de expor um trabalho de ordem empírica, mais frequente em um estudo no ramo da Sociologia. Ambas as áreas categorizam esses textos como artigos, mas sabemos que há distinções entre os interesses, as abordagens e, mais especificamente sobre o gênero, na construção de seu corpo textual. Da mesma forma, um trabalho final de uma disciplina da Pós-Graduação, muitas vezes chamado de artigo, sofrerá modificações, caso seu autor se interesse em submetê-lo a um periódico.

Bazerman (2007, p.159) detalha essa abordagem, descrevendo as linhas que a influenciam: a retórica; as teorias de discurso; a sociologia fenomenológica; a teoria dos atos de fala; os estudos antropológicos e psicológicos; e a sociologia estrutural. Saliente-se que essas linhas possuem origens em áreas distintas, tornando a teoria dos gêneros como práticas de uma teoria híbrida, que se integra a uma noção de linguagem como *ação situada*.

A presença da teoria de Bazerman como um subsídio para compreendermos o discurso oral da criança e seu desenvolvimento consiste em tomar os gêneros por outra ótica, já que é notória a atenção que o autor dá aos gêneros escritos, em especial aqueles que circulam em contextos institucionais. Nosso trabalho investiga os gêneros em um contexto de instituição, no caso a escola, mas esse olhar se move em direção aos gêneros orais, que também se inserem como as primeiras práticas de linguagem da criança.

Acrescido a isso está também o fato de que as produções discursivas da criança não se materializam como enunciados tão estáveis quanto aqueles tecidos pelos adultos.

Os conceitos trabalhados em Bazerman (2006; 2007) compreendem um rico espaço onde muitas vozes e temas se inter cruzam. Para delimitar (e claro, há o risco de reduzir a complexidade da teoria), discutiremos alguns conceitos até chegar à noção de sistemas de gêneros, apresentando a ideia de tipificação, fato social, *kairos*, timing, conjuntos de gêneros, sistemas de gêneros e sistemas de atividades. Complementando, também faremos menção ao tratamento que Bazerman (2007) dá ao *scaffolding* (andaimagem) de Bruner.

Bazerman (2006) explica como chegamos a utilizar os gêneros em nossas vidas sociais e, para isso, o autor se vale, inicialmente, do sociólogo Thomas (1923), quando este lança a ideia de *fato social*. Fato social tem a ver com a ideia de que as situações são reais porque as pessoas as definem como tal. Em outras palavras, os fatos sociais “são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem a situação” (BAZERMAN, 2006, p.23). A relação que isso mantém com os gêneros se configura da seguinte maneira: escrevemos e falamos textos de forma situada, levando-se em conta os propósitos, os interlocutores e a situação corrente. Escrever ou falar de um modo ou de outro está, portanto, estreitamente ligado ao que acreditamos. Produzimos textos em gêneros que, por sua vez, trazem esquemas de utilização e de efeitos sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Se dois amigos realizam uma aposta, estabelecendo um acordo por meio das formas verbais que sinalizam esse gênero, podemos ter um desfecho, no mínimo, duplo. Se ambos os amigos acreditarem na aposta específica como verdadeira, o acordo será cumprido e um deles terá que pagar sua parte ao outro. Entretanto, se um dos amigos interpretar a situação como uma brincadeira, as consequências serão outras. O fato social não resulta de uma representação individual, mas pertence a um conjunto de crenças, valores e leituras que são compartilhadas e negociadas.

Nas trocas verbais efetuadas entre as pessoas, há um esforço para coordenar essas trocas: escrevo certo texto com base nas intenções que busco alcançar sobre aquela situação com aquele meu interlocutor em cena. Mas além de meus propósitos, entra em jogo também o que meu interlocutor pode esperar de mim ou que leituras ele pode fazer daquilo que eu lanço para ele.

Para que as interações possam ser coordenadas, Bazerman (2006) retoma Schutz (1971), conduzindo à introdução da tipificação. É possível conceituar a tipificação como o movimento “em direção a formas de enunciado padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações” (BAZERMAN, 2006, p.29). Nisso, ao lidarmos diariamente com situações diversas que demandam uso de linguagem, dispomo-nos a adotar padrões comunicativos que acreditamos serem compartilhados entre nossos parceiros. Esse agir de modo típico seria uma das bases

para a estabilização dos gêneros, tornando possível o uso comum dos enunciados sócio-historicamente instaurados.

A tipificação não pode, entretanto, servir de argumento para uma visão formalista de gêneros. Bazerman (2006) ressalta que, muito embora possamos identificar alguns gêneros por meio de suas características sinalizadoras mais evidentes, essa identificação seria incompleta e enganadora. A comunicação verbal, mesmo fundamentada e coordenada pela tipificação, ocorre por meio de gêneros, que se modificam ao longo do tempo, graças às diferenças de percepção dos indivíduos assim como seu papel de usar criativamente a língua em cada momento singular. A compreensão dos gêneros apenas a partir dos seus traços textuais exclui todo o dinamismo que sustenta as interações. E é a essa noção que Bazerman (2006, p.31) se contrapõe, definindo gêneros do seguinte modo:

Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam.

Os gêneros, ainda no dizer de Bazerman (2006, p.31), “emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”.

Compartilhamos com Bazerman (2006) a concepção de gêneros e o nosso empenho se manifesta na descrição de como esses fenômenos, enquanto formas de vida, organizam e permitem o desenvolvimento da linguagem. Os formatos, que embalam as primeiras trocas nas quais o bebê se apresenta, poderiam ser, respeitadas suas limitações e diferenças epistêmicas, uma forma embrionária de agir tipicamente, já que a padronização da comunicação entre adulto e criança não fica estagnada, mas sofre um incremento.

O que chama nossa atenção seria o papel que os primeiros gêneros, como a conversa e a contação de histórias, assumem na construção de outros modos de falar e escrever. Sendo artefatos socialmente construídos, transmitidos e reconstruídos, cada gênero, ancorando-se no pensamento bakhtiniano, insere-se em uma cadeia de outros gêneros, já conhecidos ou novos. Essa cadeia não seria

linear, tornando possível uma contínua intertextualidade entre os textos criados a cada situação.

Em uma releitura do *kairos* (momento retórico), cuja procedência está na tradição retórica clássica de “quando e como falar”, Bazerman (2007) encontra nesse conceito um ponto convergente entre as microações individuais e as estruturas sociais. O *kairos* representa um espaço em que são fornecidos os enquadres estratégicos que permitem ao indivíduo avaliar as possibilidades da situação em que ele se encontra. Indo mais a fundo, Bazerman (2007) reconhece no *kairos*, em uma perspectiva distanciada, a constituição das ações sociais significativas como algo que ultrapassa as escolhas do indivíduo que fala, vendo todos os participantes movendo-se em seus esquemas conceituais.

Através da consideração sobre *kairos*, não apenas definimos os momentos de oportunidade e importância, mas também implicitamente criamos momentos de planejamento e preparação. A consideração explícita de *kairos* cria o tempo e o espaço social para pensarmos antecipadamente sobre nossas ações. (BAZERMAN, 2007, p.130)

Desse modo, o *kairos* leva o indivíduo a aproveitar “as marés de ação”, as oportunidades que lhes são colocadas. O *kairos*, para encerrar, desdobra-se no tempo único, singular, que em muito lembra a enunciação bakhtiniana. Um momento em que os modos típicos de agir (gêneros como enunciados relativamente estáveis) se apresentam, mas oscilam, transformam-se segundo os usos locais que são feitos. De acordo com Bazerman (2007, p.128), “o momento da comunicação é um lugar onde a sociedade acontece” e que são os momentos *evanescentes* que elucidam muitas das questões que as ciências sociais percorrem.

As discussões de Bazerman (2007) surpreendentemente também resgatam o tema da aquisição de linguagem. O autor traz à tona novamente a ideia de tipificação, lembrando que, para darmos um ar mais administrável a nossas vidas, necessitamos atribuir um “grau de ordenamento estável à vida”. Essa tendência, insiste o autor, ocorre nas várias atividades humanas, seja em uma atividade científica, no trabalho de uma secretária ou na conversa entre mãe e filho.

Miller (1984) declara que as tipificações têm a ver com a aprendizagem dos gêneros responsivos. A criança aprende, na convivência com sua família, a distinguir a hora de proferir este ou aquele comentário, a ser obediente, continuar a brincar ou a silenciar. Vejamos o que Bazerman (2007, p.137) diz a respeito:

Os momentos para a linguagem falada são ordenados em instituições como a escola, a refeição em família, o namoro, a conversa franca, a sessão de terapia em grupo, a reunião de negócios. (...) Para cada uma dessas ocasiões socialmente reguladas, aprendemos a noção de timing – o tempo certo – e as respostas apropriadas, e os gêneros de comunicação.

É através do senso de ordem, elaborado nas e pelas interações, que a criança adquire o tempo certo de falar para cada ocasião. Pensemos na escola: as salas de aula são espaços institucionais que criam rotinas específicas para os alunos e professores, em primeiro plano. Dados provenientes de *corpora* com alunos em salas de aula da Educação Infantil (MEDEIROS, 2009) evidenciam um esforço, por parte dos professores, em estabelecer a produção e a recepção de textos de maneira mais monitorada. Um simples levantar de dedo para pedir a vez de falar ou o olhar de ratificação da professora em direção ao aluno solicitante dinamizam esse *timing*, estruturando e distribuindo os turnos entre os falantes ali envolvidos.

A organização das ações pela criança molda-se ao que ela vivencia junto aos outros. Conforme Bazerman (2007, p.137), em interlocução com Bruner (1985), os sentidos do mundo e as ações nascem sob a regência de um suporte dado por aqueles que se encontram ao redor do sujeito – o *scaffolding* (andaimagem). À criança é dada a oportunidade de aprender usos poderosos e efetivos da linguagem. Por outro lado, porém, esse mesmo processo pode desencadear a aprendizagem dentro de uma subcultura linguística, que corre o risco de ser estigmatizada e marginalizada dentro de outra cultura linguística mais dominante (BAZERMAN, 2007, p.137).

Portanto, por esse viés, fica claro que decorrem da aprendizagem por meio do outro os esquemas de uso da linguagem e, conseqüentemente, as formas de ação na sociedade, coordenados entre os seus membros com base em formatos típicos, recorrentes, mas nunca fechados em si nem rigidamente estruturados. A tipificação, tal qual o formato, contribui para a emergência dos gêneros desde muito cedo, traçando os domínios dos enunciados e os esquemas que os acompanham, tornando a criança capaz de se comunicar, de agir sobre o mundo e sobre o outro de maneira cada vez mais socialmente aceita.

A perspectiva do gênero como prática emergente, realçada por Bazerman (2007), encontra-se entre dois limites: o da propagação social, já que os indivíduos

tendem a se coordenar e agir de modo razoavelmente semelhante; e o da transformação por interações situadas, que permite uma renovação constante do gênero assim como sua funcionalidade multidimensional.

Como já foi pontuado, por razões epistemológicas, os estudos dos gêneros sempre culminam em uma classificação desses objetos. Outra implicação parece pesar também nesse gesto, além do formalismo reducionista. Muitas vezes, imaginamos os gêneros como orbitando as nossas ações como ferramentas isoladas. Com base nisso, convém esclarecer que os gêneros não se posicionam como unidades isoladas, mas agem de forma integrada, colocando-se em rede.

Sustentando-se em Devitt (1991), cujo trabalho trata da produção de textos escritos por contadores de impostos, Bazerman (2007; 2006) aprimora o conceito de conjunto de gêneros, integrando-o aos conceitos de sistemas de gêneros e de sistemas de atividades.

Em Bazerman (2006), deparamos com os conjuntos de gêneros como a coleção de textos que fazem parte do repertório de uma pessoa, em um determinado papel. Os textos escritos e falados por uma pessoa no papel de professor da disciplina de Ciências, em uma turma do último ano do Ensino Fundamental compõem um conjunto de gêneros relativos a esse papel específico que é desempenhado. Esse professor provavelmente prepara suas aulas, fazendo esquemas, elaborando atividades escritas ou textos didáticos sobre o conteúdo a ser ministrado. Além disso, esse mesmo professor faz anotações no quadro, realiza a chamada dos alunos, registra as aulas no diário, preenche formulários para solicitar livros didáticos. No campo da oralidade, as aulas são dadas, uma exposição particular é feita ao aluno que tem dúvidas no final da aula, ocorre aquela conversa sobre eventos da escola e da vida cotidiana, dentre outros textos.

Mesmo tendo uma noção geral de como se organizam os textos e as atividades de um professor de Ciências do Ensino Fundamental, não podemos universalizar os conjuntos de gêneros, como se fossem igualmente presentes na vida de todos os professores de Ciências. Cada indivíduo, ao desempenhar esse papel, estará tecendo as redes de momentos singulares, de onde os gêneros emergirão sob muitas possibilidades.

Os conjuntos de gêneros são importantes porque ajudam na identificação dos textos como ferramentas que se entrelaçam e engendram as atividades típicas de cada papel desempenhado. Não existem, portanto, textos isolados, no sentido de

que o emprego de um gênero ocorre sob o apoio de outros gêneros, mesmo que indiretamente.

Uma análise mais superficial da teoria em questão e sua correlação com nosso estudo, centrado nos textos orais das crianças, poderiam supor os conjuntos de gêneros como uma unidade de análise que bastaria contemplar o papel da criança como aluno de uma sala da Educação Infantil. Na verdade, os conjuntos de gêneros, ainda que pressuponham uma rede situada de elementos, limitam-se apenas a uma função exercida (função de aluno, de professor, de secretária, de padre etc.). Os conjuntos de gêneros, tendo em vista a interdependência entre pessoas ocupando papéis distintos, evocam para junto de si outros conjuntos de gêneros, mesclando-se em um domínio maior – os sistemas de gêneros.

Podem-se descrever os sistemas de gêneros como “os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos” (BAZERMAN, 2006, p.32).

Seguindo o exemplo do professor de Ciências, sabemos que esse profissional não trabalha sozinho. Suas aulas destinam-se a alunos, seus diários podem ser supervisionados pelo pedagogo da escola e suas conversas sobre os eventos da escola e do cotidiano podem ser travadas com alunos, funcionários ou outros professores. Os alunos, funcionários e pedagogo da escola, por sua vez, vão ter, cada um, seus conjuntos de gêneros. Esses repertórios afetam-se, havendo cruzamento entre os textos. As observações que o pedagogo faz em relação às aulas do professor podem contribuir (ou não) para que a aula explore mais conteúdos que os alunos apresentam dificuldades. Os esquemas apresentados pelo professor podem resultar em anotações dos alunos. As anotações servirão como material de consulta ao estudar para a prova, elaborada pelo professor, mas respondida pelo aluno.

Verificamos aí que o olhar privilegia muito mais o que as pessoas fazem com seus textos e com os textos daqueles com quem interagem, ao invés de haver uma análise do texto em si mesmo.

Em uma gradação, os conjuntos de gêneros culminam em sistemas de gêneros que são parte de sistemas de atividades. Os sistemas de atividades funcionam como *frames* que organizam o trabalho, a atenção e suas realizações (BAZERMAN, 2006, p.33). Nisso, a professora, os alunos, os funcionários da escola

e o pedagogo, dentre outros, circulam em atividades que delimitam seus papéis na situação corrente. Os esquemas criados a partir desses sistemas ativam conhecimentos sobre como agir e o que esperar de cada situação.

Vale registrar que o estudo apresentado por Bazerman (2006) não contempla os gêneros orais, mas sim aqueles que se encontram na modalidade escrita, ligados a instâncias institucionais.

Nosso gesto, diante dessa lacuna, é de dar nova interpretação aos sistemas de gêneros, tendo como enfoque os gêneros orais. Outro gesto inovador, em relação ao que já se encontra em Bazerman, seria o olhar voltado para o discurso infantil, um objeto que guarda irregularidades e surpresas que podem elucidar muito sobre sistemas mais estabilizados, como aqueles presentes nas atividades profissionais de adultos.

Também pretendemos ter cautela no olhar sociológico de Bazerman sobre os gêneros. O autor justifica sua rejeição a modelos mais taxonômicos, que enfatizam os traços textuais, deixando de lado questões de ordem contextual. Contudo, grande parte do que é linguístico fica obscurecido diante de uma discussão acentuada sobre as implicações sociológicas que embasam o gênero como prática sociorretórica. Esperamos, portanto, dispensar nossa atenção aos efeitos que os enunciados produzem na emergência, articulação e estabilização dos gêneros e não apenas às ações mediadas por essas importantes ferramentas.

Em suma, elencamos, apoiados na teoria dos sistemas de gêneros, alguns aspectos que tornam bastante produtiva a nossa busca em descortinar aquilo que ocorre no desenvolvimento da linguagem da criança:

- a) Os textos, orais e escritos, são construídos de forma *situada*;
- b) Os gêneros já produzidos pela criança podem dar visibilidade à dinâmica de como outros gêneros são assimilados;
- c) Os gêneros presentes no discurso das crianças, mesmo em quantidade singela, constituem-se como um conjunto de gêneros que, junto à intervenção do docente, forma um sistema de gêneros;
- d) A noção de sistemas de gêneros não pressupõe uma estrutura fixa, mas extremamente dinâmica e não linear;
- e) Os trabalhos de Bazerman e de outros autores que se interessam pelos sistemas de gêneros (YATES & ORLIKOWKI, 2002; BERKENKOTTER &

HUCKIN, 1995; RUSSEL, 1997) seguem uma tradição de análise dos gêneros escritos e ligados a instituições, em especial abordando os sistemas relacionados às profissões;

- f) O conceito de sistemas de gêneros, no entanto, subsidia um olhar voltado para a aquisição da linguagem, uma vez que os gêneros são observados sob o prisma sociorretórico, ou seja, para haver gêneros, é preciso haver uma base de ações situadas entre sujeitos em contextos específicos. Esse viés condiz com uma perspectiva interacionista, servindo de grande auxílio para o Sociointeracionismo.

2. METODOLOGIA

Nosso trabalho nasce do interesse no desenvolvimento da linguagem oral da criança, sobretudo no que tange às instâncias textuais-discursivas.

Com isso, reivindicamos os gêneros como unidades de análise para compreendermos melhor os processos que cercam a aquisição da linguagem, já que essas unidades são dotadas de uma complexa rede de elementos (ROJO, 2010), dentre os quais são salientes sua estrutura linguisticamente organizada e sua natureza discursiva.

Assim, os gêneros dizem respeito a elementos linguísticos que cumprem o papel de textualizar, mas também atingem as ações humanas, situadas em momentos únicos de interação, o que significa que o gênero vai além do texto, envolvendo todo o entorno de produção e recepção verbal.

Ainda a respeito dos gêneros, ressaltamos que o estudo em questão não determina um gênero específico a ser examinado. Partimos do princípio de que os gêneros, já no discurso da criança, são possíveis porque existe um sistema que lhes dá suporte. Tais gêneros, portanto, não estão isolados, mas se cruzam e se implicam, de alguma maneira.

Para ser possível o escrutínio desses fenômenos, adotamos uma pesquisa de natureza qualitativa, que visa a registrar momentos corriqueiros de interação em uma sala de aula da Educação Infantil.

Os dados compreendem oito sessões, que foram coletadas por meio de filmagens com uma câmera digital. As sessões possuem em torno de 20 a 40 minutos e tratam das mais diversas situações: aula expositiva, rodas de conversas, contação de histórias, aula de Artes, comentários sobre a festa junina, comentários sobre um livro lido em outro momento, dentre outras atividades. Dessa maneira, evidencia-se que nosso estudo não empreende um controle sobre as interações registradas, mas as deixa correr naturalmente.

Os sujeitos de nossa pesquisa ocupam dois papéis: 14 (catorze) crianças, na condição de alunos, com faixa etária de 3 a 4 anos de idade, e 1 (um) adulto, que assume a função de professora da turma participante.

A professora possui formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Sua atuação como docente ocorre há 10 anos.

De modo a preservar a identidade dos sujeitos, utilizamos nomes fictícios para identificarmos cada um. Das 14 crianças, 5 são meninas e 9 são meninos.

Vale lembrar que, ao longo das filmagens, algumas crianças não se fizeram presentes, devido a motivos particulares (doença, viagem ou outra interferência).

Escolhemos uma escola da rede particular da cidade de João Pessoa, cuja linha pedagógica consiste em incentivar as crianças a se expressarem nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Acreditamos que essa preocupação em estimular a participação da criança nas diferentes ocasiões em que a fala tem primazia confere à instituição um universo de pesquisa muito fértil. Além disso, a escola escolhida para o estudo possui uma infraestrutura bem organizada, com exploração de diversos espaços para fins específicos: existe espaço para as aulas de arte, jardim, horta, sala com grandes espelhos e salas de aula que não acompanham um modelo tradicional entre quatro paredes fechadas. Os espaços onde funcionam as turmas mais novas, inclusive as que pesquisamos, são abertos, integrados a outros espaços, havendo bom fluxo entre sala de aula, jardim e pátio. A configuração estrutural da escola sugere que há uma interação entre o espaço das aulas e a perspectiva do conhecimento como uma construção conjunta.

Levando em conta essa integração entre os espaços da escola, nossas análises acabam por se debruçar também sobre momentos que não pertencem à sala de aula. Fizemos o registro de uma cena em que parte do grupo estava brincando na hora do intervalo, em razão do interesse em encontrarmos produções que, de alguma forma, manteriam contato com os movimentos dos gêneros na sala de aula. É necessário pontuar, no entanto, que não visamos, sistematicamente, às interações fora do contexto de sala de aula. Isso não impede que nosso estudo seja desenvolvido sob um rigor metodológico, uma vez que delimitamos a grande parte da coleta e análise, privilegiando a sala de aula.

Os registros levantados foram transcritos seguindo um modelo baseado em Dionísio (2004), que tem como referencial a Análise da Conversação. Vejamos abaixo:

Quadro 2: Modelo de transcrição dos dados

SINAIS	OCORRÊNCIAS
:	Prolongamento da sílaba
/	Trecho truncado
(.)	Pausa prolongada

((?))	Trecho incompreensível
[	Falas sobrepostas
-	Silabação
[[	Falas simultâneas
Letras maiúsculas	Ênfase na palavra ou enunciado
()	Comentários do transcritor
Números	Demarcação dos turnos
Itálico	Termo pronunciado de forma peculiar pela criança.
SSI	Sujeito sem identificação na filmagem (quando é possível captar apenas o áudio do sujeito participante)

Fonte: DIONÍSIO (2004)

Ao observarmos nosso corpus, empenhamo-nos em estabelecer algumas categorias de análise, por meio das quais é possível apontar regularidades nos processos investigados. Talvez a nomenclatura ‘categoria’ não seja muito produtiva para o enfoque que escolhemos, pois seu uso pode implicar um instrumental de exatidão ao que é discutido. Sendo assim, podemos afirmar que nossas categorias de análises estão mais para processos relevantes na construção que nos dispomos a entender.

Nesse contexto, prestaremos atenção, portanto, aos gêneros presentes nas interações, alocando-os nos processos de estabilização e de transição. Além disso, também retomaremos a ideia de jogos de linguagem, que se justifica pela presença de construções muito singulares na fala da criança, mas que desvelam aspectos importantes. Assim, dentro de um sistema de gêneros, esperamos encontrar funcionamentos que passariam pelo que nos propomos a designar de ***gêneros de base e gêneros subsequentes***.

Essa classificação não se fundamenta em uma mera associação entre gêneros e tipos estanques, mas abre espaço para um debate sobre o funcionamento da ordem dos gêneros. Uma ordem que é aparentemente caótica, porém bastante dinâmica e rica.

3. OS SISTEMAS DE GÊNEROS: A CONSTITUIÇÃO DOS GÊNEROS ORAIS EM UMA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nossa análise se dá sob o enquadre da abordagem interpretativista que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), envolve um trabalho de leitura dos dados e que o olhar do pesquisador já serve como filtro sobre a realidade com que ele lida, tendo em conta o arsenal de conhecimentos que fazem parte de sua história e de seu posicionamento perante os fatos sociais, principalmente.

Como se sabe, a leitura não se trata, nas vertentes cognitiva e discursiva, em simples decodificação. Não se realiza como extração de informações de uma mensagem, mas de atribuição, de construção de sentidos sobre o texto. De maneira análoga, nosso estudo se desenvolve com esse tipo de leitura. Objetivamos, dentro de um paradigma, a delimitar uma leitura sobre um objeto que nos é dado.

Um primeiro ponto a ser lembrado aqui seria a ideia de que nossas análises não presumem ser únicas nem fechadas. Na verdade, elas se atualizam em um olhar sobre determinado fenômeno, a saber, os gêneros discursivos utilizados por catorze crianças, dentro de uma escola, sendo guiadas por uma professora, ao longo de pouco mais de três meses.

Sendo assim, nossa busca tem início na transição entre o ambiente familiar e o ambiente escolar. A Educação Infantil constitui o nível mais elementar da Educação Básica e seu lugar no processo de escolarização da criança já inclui um trabalho com a linguagem (BRASIL, 1998). Diante disso, podemos nos perguntar: como acontece esse trabalho? De que maneira o espaço da sala de aula promove um uso especial da língua pela criança?

A importância da escola reside no fato de que, geralmente, em sociedades como a brasileira, quando se cumpre o direito à Educação regular, temos a instituição escolar como o segundo domínio no qual a criança é inserida, depois de seu próprio lar e dos lares de pessoas próximas. O ingresso na escola desperta, evidentemente, um conjunto de atividades e interações que possuem novos matizes. E junto a esse despertar vêm outras maneiras de uso da linguagem.

Esses usos não são aleatórios, mas se estruturam em consonância com as atividades praticadas em sala de aula. Não se fala de maneira tão aberta nem a todo o momento. A figura do professor destaca-se, endossando e gerindo as novas

rotinas que a criança, agora em um novo papel social – o de aluno(a) - , deve incorporar à sua vida.

O papel de aluno, tal qual acontece com o engenheiro, o professor ou o advogado, porta um conjunto de textos que são mais ou menos frequentes. Esses textos, como já foi indicado no capítulo 1, não se encontram isolados, mas sim dentro de um conjunto que, por sua vez, desemboca em um sistema maior, levando-se em conta os textos com os quais a professora lida na sala de aula e em relação a esse espaço.

Para agir de modo mais ou menos típico (BAZERMAN, 2006), coordenando-se com os seus demais parceiros, a criança vai montando suas rotinas discursivas. Essa construção não se iguala a um caminho linear e claro. Logo, os sistemas de gêneros são tidos como arena de complexos jogos e isso parece se intensificar, em relação a alguns aspectos, quando nos reportamos aos sistemas que têm a criança como um de seus agentes.

Alguns aspectos, como colocado acima, entendamos como a constituição de um sistema, muito diferente daqueles usados pelos adultos. Sua rede evidencia, por um lado, o poder que os gêneros básicos podem ter no desenvolvimento de textos diferenciados e, por outro lado, sinaliza aquilo que ainda está em processo de constituição, isto é, os gêneros que ainda serão utilizados de forma mais plena pela criança.

Da chegada à escola decorre a construção de um novo sistema para a criança. No entanto, em sua vida, a criança já faz uso de textos que circulam em sua família, o que prevê um sistema já ativado. No quadro de Rojo (2010), exposto em nossa fundamentação teórica, encontramos, por exemplo, a ordem familiar, a designação e o relato como gêneros típicos das interações familiares. Disso podemos concluir que, conforme aponta Scarpa (2004), a criança já tem vivenciado um percurso bastante complexo em termo de aquisição quando de sua inserção na escola. Esse percurso, portanto, tem respaldo em trocas verbais que materializam, cada vez mais, gêneros do discurso.

Uma vez no papel de aluno, a criança não anula seus textos prévios. O sistema que se apresenta no ambiente familiar não cede lugar para o sistema de gêneros que se constroem na escola. Também não se separam os dois sistemas: gêneros muitas vezes pertencentes às interações familiares têm seu lugar garantido na escola, mas talvez com uma outra função. A contação de histórias ilustra bem

isso. Mesmo sem a capacidade de contar uma história, a criança, a depender de sua família, já ouviu muitas narrativas.

A interface entre os dois sistemas, o familiar e o escolar, sugere um caminho interessante, porém inviável de ser contemplado no presente estudo, já que os dados de que dispomos provêm apenas das interações na escola. Mesmo assim, reconhecemos que o sistema de gêneros proveniente do espaço familiar está, de certa forma, presente no novo sistema que se constitui na escola.

Retomando o exemplo da contação de histórias, acreditamos que esse gênero dificilmente se impõe como uma narrativa pura. Como texto oral, sua abertura a outros gêneros é possível. E é provavelmente essa abertura que fortalece sua continuidade.

Portanto, inspirando-nos no conceito de sistemas de gêneros (BAZERMAN, 2006), apresentamos a seguir algumas discussões em torno das diversas articulações existentes entre os gêneros discursivos orais em uma sala de aula da Educação Infantil. Para isso, dispensamos atenção especial ao funcionamento que os gêneros adquirem nesse contexto de sistema, centrando a análise sobre dois aspectos: a **estabilização** dos gêneros e a **transição** entre os gêneros.

A eleição desses dois eixos mantém uma interlocução com a definição bakhtiniana de gêneros como enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997). Como já foi discutido anteriormente, enfatizamos a importância não somente do que é padronizado e, portanto, estabilizado nos gêneros, mas aquilo que abriga sua movimentação, sua evolução e desdobramentos. Assim, a unidade “gênero textual” tem sua existência tanto nas formas estáveis quanto naquilo que delas surge. Essas duas características desencadeiam um funcionamento tipificado, por um lado, e muito dinâmico – no sentido de dar margem para outros usos –, por outro.

Entendemos por **estabilização** o processo no qual há indícios, seja pela sua recorrência ou pelo seu uso mais próximo aos textos socialmente partilhados, de que determinado gênero já é apropriado pela criança, sem grandes dificuldades. Optamos pelo termo estabilização e não estabilidade, devido à natureza processual que se observa nesse momento da criança. É bem provável, ainda, que esses gêneros representem uma herança dos textos elaborados e partilhados em família, como a conversa espontânea, por exemplo.

No caso da transição, verificamos o surgimento de gêneros que ainda não foram apropriados completamente pela criança. Há elementos que denotam sua presença parcial no discurso, havendo seu fortalecimento, muitas vezes, com base em outros gêneros. O gênero 'contação de história' ou 'exposição' podem ilustrar esse processo de emergência. É certo que o funcionamento desses gêneros parece ser incompatível com o nível cognitivo da criança. Entretanto, se levarmos em conta as primeiras conversas destinadas à negociação de pontos de vista, teremos aí a gênese do uso daqueles gêneros.

Para dar consistência ao modelo que delimitamos, analisaremos alguns fragmentos retirados de nosso corpus. Dividiremos nossa discussão em dois campos: uma seção sobre os gêneros que atingiram um status de estabilidade, chamados de **gêneros de base** e uma seção acerca dos gêneros que ainda se encontram em transição no sistema de atividades das crianças estudadas, sendo chamados de **gêneros subsequentes**.

3.1. GÊNEROS DE BASE

De modo geral, o gênero primordial na história de cada ser humano será a conversa face a face. As primeiras trocas comunicativas, expressas por meio dos primeiros olhares entre mãe e bebê e por meio dos primeiros gestos, prenunciam, segundo Bruner (1985), a demarcação da alternância dos turnos.

Através da conversa face a face, a criança aprende a focalizar determinado objeto/atividade junto a um parceiro, ampliando sua capacidade de falar sobre uma infinidade de coisas e com propósitos diversos.

Esse gênero tão básico, mas tão rico, atravessará nossa vida, estando presente em grande parte das situações das quais fazemos parte: desde a simples brincadeira entre mãe e bebê, até os bastidores de uma palestra em uma universidade.

Os gêneros de base, ressaltamos, não escapam ao 'relativamente', posto na teoria bakhtiniana. Como artefatos resultantes de uma construção sócio-histórica e com caráter de ação situada, os gêneros, por mais que tenhamos a ilusão de que são dotados de uma estrutura fixa e bem definida, são instáveis, dinâmicos, mesmo em sua estabilidade.

O gênero não se separa da situação e sua dimensão textual consiste, como defende Bazerman (2007, p.159) em “uma imagem borrada e parcial do todo”. No que concerne à linguagem da criança, uma análise puramente textual de suas produções pode chegar à conclusão de que não passam de trechos truncados e pobres, porque estariam aquém daquilo que os adultos plenamente desenvolvidos são capazes de produzir.

Dessa maneira, é coerente analisar os dados que registramos, tomando-os como textos de crianças de faixa etária entre 3 e 4 anos, de uma escola infantil, que segue um projeto pedagógico diluído nas pequenas atividades de cada dia. Muitos autores (FRANÇOIS, 2006; LIER-DE VITTO & CARVALHO, 2008), inclusive, se opõem a uma abordagem centrada na fala da criança como algo que ainda está por vir.

A seguir, abordaremos cada gênero encontrado no corpus estudado. Com vistas a compreender o funcionamento de cada gênero no repertório das crianças estudadas, destacaremos aspectos que contribuem para a constituição dos lugares da criança nesse sistema de gêneros, que não vem pronto, mas se reconstrói a cada investida da criança junto a seus parceiros nas interações.

3.1.1. A CONVERSA ESPONTÂNEA E A CONVERSA REGRADA

Em nosso trabalho, partimos de um olhar que não uniformiza a conversa. Ao observarmos esse gênero, encontramos movimentos distintos em sua composição, principalmente se estivermos lidando com a interação presente nas instituições.

Seguindo a abordagem da Análise da Conversa Etnometodológica, autores como Jung e Gonzales (2009) tratam da organização da conversa institucional, mais especificamente, a sala de aula. Para as autoras, as interações decorrentes da sala de aula apresentam, pelo menos, um de seus participantes com objetivos bem definidos. Esses objetivos servem como fio condutor das atividades desenvolvidas. No caso da sala de aula, o professor cumpre sua tarefa de ensinar conteúdos ou avaliar os alunos, ficando sob a responsabilidade de orquestrar as tomadas de turno.

No ambiente institucional, as interações geralmente acontecem em função do que Maynard (1984) chama de **mandato institucional**, ou seja, os sujeitos encontram-se no espaço da instituição para obter certos resultados. Assim, as trocas

conversacionais estruturam-se de um modo mais centralizado. Os participantes coordenam-se para determinado fim.

Pensando nesse aspecto peculiar que é atribuído à sala de aula, propomos, após categorizar as produções textuais em nosso corpus, uma distinção entre conversa espontânea e conversa regrada. Ambas estão presentes na escola e apontam funcionamentos diferentes para a linguagem. A nosso ver, portanto, não se trata apenas de uma alternância do registro informal/formal. Os papéis dos sujeitos modificam-se assim como os objetivos conferidos à conversa. Em um caso, existe uma simetria entre os falantes, além de uma razoável difusão na tomada de turnos e na seleção do próximo falante. Já no caso da conversa regrada, alguns aspectos acentuam seu funcionamento próprio: o professor tem papel central na condução dos turnos e na seleção dos falantes, refletindo sua preocupação em sistematizar os conteúdos a serem aprendidos.

Para que possamos compreender melhor o papel que a conversa regrada e a conversa espontânea desempenham num possível sistema de gêneros, passaremos a apreciar alguns fragmentos.

FRAGMENTO 1

Contexto: os alunos estão montando a família com objetos, tais como fôrmãs de brigadeiros e palitos de picolé. Entre as orientações da professora, alguns alunos começam a conversar. A professora da turma sempre utiliza objetos variados na construção de textos, por meio de colagens, pinturas e montagens. Enquanto executam essas tarefas, percebe-se que as crianças conversam bastante entre si e com a professora.

Alunos: Joyce (5 anos); Alan (4 anos e 9 meses); Diego (4 anos e 1 mês); Caio (4 anos e 3 meses); Fábio (4 anos e 1 mês); Gabriel (4 anos); Eva (4 anos e 4 meses).

1. Joyce: AAAI (gritando).
2. Prof: O que foi menina? (vai verificar o que houve com Joyce). Uma formiga.
Caiu no seu pé, foi?
3. Joyce: Foi.

4. Prof: Verde, Gabriel? (indo até a mesa onde está Gabriel) Quais são as cores que você quer, Alan? (distribuindo as formas de brigadeiro na mesa e olhando para Alan)
5. Alan: (olha para a professora e para as formas)
6. Prof: Todas? Você quer verde também, é Gabriel? Todas verdes, Gabriel?
7. Diego: TERMINEI:: (batendo com os pés no chão rapidamente)
8. Prof: E você, Caio? (olhando para Caio)
9. Caio: (olha para a professora)
10. Prof: Todas?
11. Caio: (acena positivamente com a cabeça)
12. Prof: (entrega as formas para Caio)
13. Diego: TERMINEI.
14. (As crianças conversam em seus grupos)
15. Fábio: (para Joyce, Iolanda, Eva) Agora eu eu eu eu fiquei uma coisa aqui no pé e doeu muito lá no ((?)).
16. Eva: AI.
17. Fábio: O que é?
18. Eva: Machucou o ((?)) (apontando para o pé)
19. Fábio: Lalarilalá lalarilalá (olhando para a câmera)
20. Prof: Tia Patrícia vai entregar agora as colas, tá? (segurando a cola) Vai passar no palitinho, ó só. (passando a cola nos palitos das crianças) Passa no palitinho e vai colando (cola o palito na folha de ofício). (indo para a mesa onde estão Caio, Gabriel e Alan) Do jeito que tá montado, só faz levantar, tá Caio, passa a cola e baixa (faz o movimento com a mão, baixando-a)
21. (Os alunos começam a passar cola nas peças e montam na folha)
22. Gabriel: O meu é esse né? (apontando para uma tampinha de garrafa com cola na sua frente e olhando para Alan). O seu é esse né? Né? (apontando para a tampa com cola na frente de Alan).
23. Prof: Se precisar de ajuda, tia Patrícia ajuda, tá?
24. Alan: Tia, tia:: Eu não consigo montar minha família.

O fragmento em questão demonstra que a construção por inteiro pode ser considerada um grande bloco conversacional, em que professora e alunos se

alternam sobre tópicos que vão da atividade até eventos mais particulares, como o machucado no pé de uma das alunas.

As mudanças ocorridas proporcionam a identificação da distinção do que preferimos chamar de conversas regradas e conversas espontâneas. O primeiro tipo seria uma conversação pautada em um controle maior sobre a alternância dos turnos e a gerência dos tópicos, tendo a professora um papel proeminente nesse gênero, pois é ela que se encarrega de distribuir a atenção, permitindo quem fala, quem silencia, sobre o que falar, mesmo que a proposta seja lançada por um aluno. A conversa espontânea, por sua vez, é destituída de um controle mais rígido, possibilitando, na sala de aula, a abordagem de temas mais diversificados assim como o aparecimento de conversas paralelas entre os alunos.

No excerto estudado, percebemos que, em meio à atividade de montar os membros da família com fôrmãs de brigadeiro e palitos de picolé, uma aluna, Joyce, surpreende com um grito (turno 1). Detendo a atenção da professora, a aluna confirma a ocorrência da formiga em seu pé, evidenciando nessa simples troca uma fuga do tema centrado na atividade.

Ainda que tenha havido uma descontinuidade em relação à conversa mais regulada que a professora vinha estabelecendo, a conversa à parte entre a docente e Joyce não impede que o tópico pretendido prossiga normalmente, quando a professora monitora a tarefa, perguntando aos alunos sobre o uso de certos objetos ou a simples constatação de término da atividade. Nesse segmento teríamos a conversa regrada, que será mais bem aprofundada no próximo trecho.

O gênero conversa regrada é suprimido e dá vez ao gênero conversa espontânea novamente, como podemos verificar do turno 15 ao turno 18, quando os alunos Fábio e Eva conversam sobre algo relacionado ao que se sucedeu com Joyce (algo que machucou o pé). Também em 22, Gabriel chama a atenção de Alan sobre a posse de uma tampa com cola.

A conversa espontânea e a conversa regrada podem ser consideradas, com base nos nossos dados, como dois gêneros estabilizados. Mesmo que não tenhamos dados das interações familiares, é possível levantar a hipótese de que a conversa regrada possui raízes no lar da criança. Rojo (2010) discute os gêneros em constituição, a partir do acompanhamento de duas crianças, dos dois aos três anos de idade. Ao apresentar os jogos de linguagem que fomentam a existência dos gêneros na vida dessas duas crianças, ganham destaque os jogos de ordenar e os

jogos deônticos. Os primeiros relacionam-se às ordens ou sugestões dadas à criança, do tipo “Vamos fazer X” ou “Faça X”. Os jogos deônticos, por sua vez, concernem às ações do tipo “(não) poder fazer X” ou “(não) deixar fazer X”.

Os jogos descritos por Rojo (2010) corroboram a noção de mandato, mesmo no ambiente familiar. Entretanto, sabemos que o universo escolar intensifica a presença desses jogos, consolidando a conversa regrada como território privilegiado para que orientações como a ordem, a permissão e a obediência sejam possíveis. A partir daí, acreditamos que outros gêneros passam a se incorporar às rotinas dos falantes.

Portanto, embora Joyce desvie o tema em elaboração na conversa, o retorno parece ser uma preocupação da professora, que garante, assim, a manutenção da unidade temática que embasa a tarefa executada pelo grupo.

Se por um lado, a conversa regrada tem respaldo em uma maior centralidade em seu desenrolar, por outro lado, a conversa espontânea inscreve-se em uma negociação mais livre de sua estruturação. Nessa negociação constante, em que reformulações e inserções são frequentes, a criança vê oportunidades para efetuar movimentos inesperados. Vejamos o próximo segmento:

FRAGMENTO 2

Contexto: Na aula de Artes, os alunos usam objetos para criar círculos de tamanhos variados. Os alunos assistem à aula de Artes em uma espécie de ateliê, onde muitos objetos comuns, como tampas de garrafas, servem como material para produção artística. Na atividade em questão, os alunos estão desenhando círculos com o auxílio de objetos de tamanhos variados.

Alunos: Iolanda (3 anos e 10 meses); Diego (4 anos e 1 mês); Caio (4 anos e 3 meses); Breno (4 anos e 5 meses); Alan (4 anos e 9 meses).

1. Prof: Consegue sim. Olha só Iolanda (vai até I e a ajuda). Você vai botar ((?)).
Diego, se você para um pouquinho, você consegue. (volta a falar com Iolanda) Você coloca a mão em cima, olha e passa (colocando a mão de Iolanda em cima da tampa enquanto entrega o lápis grafite).
2. Caio: Consegui!

3. Prof: Quem conseguiu? Caio. Muito bem, Caio! Caio já conseguiu. (.) Muito bem, Caio. Tá vendo, todo mundo tá conseguindo.
4. Breno: Olha o meu. (ri, mostrando o desenho para Diego).
5. Diego: (ri)
6. Prof: Todo mundo consegue. Está tentando?
7. Iolanda: Tia, já fiz dois círculo.
8. Prof: Pode fazer mais que eu vou pegar outros
9. Caio: Eu fiz três círculos.
10. Diego: Ó meu limão. Olhe meu limão. (apontando para a sua folha)
11. Alan: Olha o meu limão, olha meu limão. Olha. Breno! Olha o meu limão (apontando para o desenho que fez; Breno não olha)
12. Breno: Olha, Diego (apontando para o desenho e rindo).
13. Prof: Quem conseguiu mais de um?
14. Alan: Olha meu limão. Breno, Breno, Breno:.
15. Diego: Desmontou o meu (olhando para a professora e para a tampa que usa para desenhar).

Não se contentando em apenas seguir as orientações da professora, Diego, em contraste ao que Caio afirma em 9 (Eu fiz três círculos), brinca com a forma geométrica, chamando-a de limão. Alan, interessando-se pelo direcionamento do colega, também chama seu desenho de limão, chamando a atenção de Breno.

A atividade de desenhar círculos é acompanhada de trocas que se encontram inseridas no gênero conversa espontânea. Enquanto no fragmento anterior, tínhamos a professora gerindo a progressão da interação, aqui há uma liberdade maior. Desse modo, a criança sente-se mais livre para tornar a linguagem seu instrumento de brincadeiras. Autores como Del Ré (2011) e François (1996) enfatizam que os jogos de linguagem podem nos dizer muito sobre a presença da criança na linguagem e o modo como elas brincam com os sentidos, misturam discursos e revelam um percurso mais sinuoso do que a gramática supõe.

A criança posiciona-se, portanto, entre as tipificações dos gêneros, aprendendo como participar de interações, em que há momentos e modos de falar e escrever, além de papéis que são construídos. Essa seria a perspectiva de Bazerman (2006), na qual temos o gênero como uma prática social que envolve, então, muito mais que estruturas linguísticas textualizadas. Contudo, ao mesmo

tempo em que há uma padronização de como tecer o discurso, instituída nas atividades sociais, também figura nesse processo a flexibilidade, a mistura entre os próprios discursos que propiciam, também, uma mistura entre os gêneros.

Quando a criança brinca com a linguagem, ela não apenas provoca risos entre seus colegas e entre os adultos que lhe cercam, mas também experimenta outras possibilidades do uso da linguagem, combinando, muitas vezes, aquilo que não se espera. Dialeticamente, os gêneros também se constituem pela sua instabilidade. O imprevisto, a falha, a fuga dos esquemas convencionais, resultantes de acordos sociais e históricos, podem representar desdobramentos dessas rotinas, redimensionando-as.

François (1996, p.75), articulando-se com Wittgenstein e Winnicott, defende uma concepção de língua como lugar de deslizos de sentido e não como máquina estrutural. Além disso, o autor ressalta que a criatividade na língua advém dos deslocamentos, ou seja, um novo tema é introduzido no diálogo, rompendo a sequência anterior.

Não seriam esses deslocamentos os pontos onde os gêneros se articulam com outros gêneros? Em muitas ocasiões, vemos uma conversa ser interrompida para dar lugar a uma piada, a uma instrução ou para um breve relato. Talvez isso já seja familiar para a criança desde cedo. Os jogos de linguagem não compreendem o foco de nosso estudo, mas sua presença nos dados nos obriga a retomar uma breve análise desses processos mais adiante.

Os jogos de linguagem explicitam os deslocamentos que permeiam os gêneros. Como dissemos, tais rupturas podem ocorrer, inclusive, com a presença de outros gêneros no interior de um gênero estável. O trecho a seguir também nos ajuda a entender como as conversas espontâneas são típicas da sala de aula e como podem esconder outros gêneros em sua estrutura:

FRAGMENTO 3

Contexto: sentadas no chão, as crianças cortam canudos para uma atividade e conversam entre si sobre a possibilidade de visitar a casa de uma das colegas.

Crianças: Eva (4 anos e 6 meses); Iolanda (4 anos); Kelly (3 anos e 9 meses)

1. Eva: Você pede pra sua mãe esperar e minha mãe pode ir comigo? Tá?
(falando com Iolanda).
2. Iolanda: NÃO, faz o seguinte. Kelly telefona, aí você vai encontrar na casa de Kelly (apontando para Kelly, que recorta os canudos e observa a conversa) aí, aí Kelly liga pra mim, o pai de Kelly liga pra mim aí/
3. Kelly: Meu pai tá viajando.
4. Eva: Então a mãe LI::GA NÉ? (olhando para Iolanda e posicionando as mãos abertas para cima)
5. Iolanda: É.
6. Kelly: É, mas você tem fazer o telefone.
7. Eva: Aí ó.
8. Kelly: Você tem que falar no telefone.
9. Iolanda: Tá bom então, eu vou falar.

O planejamento de uma visita à residência de uma das colegas se torna possível graças à negociação que as alunas travam na conversa espontânea. Um dado interessante é que a professora, nessa ocasião de confeccionar colares com os pedaços de canudo, silencia e deixa as crianças à vontade para conversar.

Esse momento se torna uma arena de socialização entre as crianças, que têm consciência de que podem tratar de temas que fogem às atividades estritamente escolares. E nessa experiência, outros gêneros parecem ganhar certo contorno, como o turno 8, no qual Kelly regula o comportamento de sua colega Iolanda, ressaltando a necessidade de dar um telefonema para agilizar a visita. Aqui, teríamos algo que evoca os gêneros com a predominância do tipo injuntivo como as leis, os regulamentos ou o manual de instrução. Esses gêneros são importantes instrumentos que viabilizam algumas atividades, como a conduta em uma instituição ou a operacionalização de um objeto.

A noção de *timing* (BAZERMAN, 2007), ou seja, a percepção de saber quando falar e quando silenciar, comparece no episódio do fragmento em questão de modo mais consistente, pois a prolongação da conversa espontânea vai até o turno 9. Isso significa que as crianças adaptam-se às rotinas discursivas que a escola determina, sabendo se posicionar em uma postura mais assimétrica (em que a professora tem domínio maior) e simétrica (quando as trocas não são conduzidas por um dos parceiros da interação).

Desse modo, é de muita importância que os gêneros conversa espontânea e conversa regrada se apresentem no discurso em sala de aula, pois esse contraste entre ambos viabiliza, dentre outros aspectos, a percepção e atuação em momentos demarcados de uso da linguagem.

Um aspecto que aproxima os textos produzidos na cena em questão aos gêneros com predomínio do tipo injuntivo seria o uso de enunciados compostos por sequências injuntivas. Segundo Bronckart (2012), tipo injuntivo entra na composição de um determinado gênero com o objetivo de fazer o interlocutor agir numa determinada direção, sendo isso realizado de forma explícita no texto.

Para Rosa (2007, p.31), o tipo injuntivo desvela um discurso que incita à ação de forma direta, fundada em atos imperativos. Sem esquecer que os elementos linguísticos são postos em uso de modo a cumprir funções em atividades sociais mediadas pela linguagem, podemos afirmar que a preferência pelo uso da sequência injuntiva em algum texto mantém relação estreita com a natureza social da linguagem. Ao planificar seu texto com o predomínio de sequências injuntivas, o produtor busca levar seu interlocutor a executar determinada ação, dando-lhe conhecimentos suficientes para tal.

A propósito, esses seriam os dois eixos que sustentam os textos injuntivos: são fornecidos comandos (microações) que devem ser cumpridos para se atingir uma macroação ou macro-objetivo. Para ilustrar, Rosa (2007, p. 14) cita o gênero “receita culinária”. Nesse gênero, há a presença de informações que devem ser seguidas a fim de chegar a um resultado – o preparo de determinado alimento. Outro aspecto importante dos gêneros com predominância do tipo injuntivo tem a ver com sua natureza social. Não é qualquer pessoa que pode assumir o papel de produtor dos textos de natureza injuntiva. Na verdade, há uma dependência de uma legitimação social, ou seja, em uma determinada situação que evoca os textos injuntivos, aquele que produz esses textos possui um lugar de destaque, encontrando-se, no dizer de Rosa (2007, p. 27), “num patamar igual ou superior de uma hierarquia de papéis sociais”, estando legitimado para, assim, ser reconhecido pelo interlocutor como capaz de proferir o texto injuntivo.

Face ao exposto sobre as sequências injuntivas e seu funcionamento nos textos, pode-se aventar que a criança já se encontra munida da capacidade de fazer uso de sequências injuntivas, o que seria um indício de seu envolvimento com unidades mais complexas centradas na regulação do comportamento do outro. Os

papéis de que as crianças se revestem nas interações sugerem que algumas transitam pela função de liderar o grupo.

Os jogos de fingir que é a mãe, a professora, a rainha, o policial, o pai, representam, dentre outras coisas, esse sujeito que ordena e que pretende reger o outro.

Como já comentamos, ao lado da conversa espontânea, como os próprios fragmentos puderam mostrar, encontra-se a conversa regrada. Esse gênero é bastante frequente nas interações que observamos no corpus adotado para o estudo. Sua realização tem relação direta com a função do professor, que recorta os tópicos que interessam mais aos conteúdos e atividades referentes ao seu planejamento. Observemos o fragmento:

FRAGMENTO 4

Contexto: os alunos estão, junto com a professora, conversando sobre partes do corpo humano que apresentam duas unidades. Nesse episódio, a professora explora bastante o corpo humano para explicar as noções de quantidade.

Crianças: Breno (4 anos e 5 meses); Eva (4 anos e 4 meses); Iolanda (3 anos e 10 meses); Diego (4 anos e 1 mês); Joyce (5 anos); Kelly (3 anos e 7 meses).

1. Prof: Vamos ver o que é que tem de mais, de dois (batendo as mãos devagar).
2. Breno: (levanta o braço) Cabeça.
3. Prof: Vixe, ia tá quase careca, com dois cabelo (fazendo o número dois com os dedos)
4. (as crianças riem).
5. Eva: Tia, eu também quero ir beber água.
6. Prof: Tá, espera, deixa Homero voltar.
7. Iolanda: Duas bochechas.
8. Prof: Duas bochechas. Já disseram, duas bochechas. Então será que tem mais alguma coisa no nosso corpo, que a gente consegue ver, visualizar.
9. Diego: Duas orelhas.
10. Prof: Duas orelhas, já disseram também. Será que tem mais alguma coisa?
11. Joyce: Dois dentes (sorrindo).

- 12.Prof: Oxente, banguelo.
- 13.(As demais crianças riem com o comentário).
- 14.Prof: Eu acho que não tem mais não. Tem o quê?
- 15.Kelly: É perna que tem na gente.
- 16.Prof: Duas pernas, dois braços, dois olhos, duas bochechas.

A atividade sobre o número dois repercute, por meio das estratégias da professora, na avaliação do corpo humano pelas crianças. A noção de quantidade não é explorada de modo abstrato, mas se apoia no reconhecimento e reflexão sobre o próprio corpo.

Como se vê, o turno 1 funciona como mecanismo de enquadre do tópico abordado, em que a professora incentiva a participação dos alunos. Breno, no turno 2, levanta o braço – gesto convencional para pedir a vez para falar – e afirma que a cabeça seria em número de dois. A professora, em uma tentativa de valorizar a participação do aluno, associa a resposta ao cabelo (cuja quantidade é superior a um), provocando risadas por parte dos outros alunos.

Além disso, é interessante perceber que Eva, no turno 5, faz um pedido para se retirar da sala e beber água, saindo do tópico estabelecido. A professora encadeia sobre o enunciado de Eva, pedindo que ela espere um colega voltar.

Após isso, a conversa regrada mantém seu ritmo temático, voltando à discussão sobre o número dois e sua presença no corpo humano.

Dos eventos descritos, chama nossa atenção o fato de que a criança já é capaz de perceber uma necessidade de centrar-se sobre o tópico que a professora geralmente propõe, além de se envolver em estruturas do tipo pergunta/resposta. Outra questão interessante diz respeito ao turno de fala: a professora, na grande maioria das vezes, detém a vez de falar sem interrupções, abrindo espaços para os alunos se colocarem nas conversas.

Sacks et alii (2003) propõem que a alternância de turnos ocorre sob regras partilhadas pelos falantes. De acordo com essa teoria, no curso da interação há a emergência de lugares em que a mudança de turno passa a ser maior. Dessa forma, podemos afirmar que os falantes trabalham mutuamente, negociando suas atuações dentro do curso interacional.

Com base nisso, podemos entender que a criança já demonstra ser capaz de se manter fiel à dinâmica dos turnos, respeitando essa alternância de acordo com os gêneros em uso.

Ao considerarmos um gênero como estabilizado, reconhecemos haver, no momento observado, um controle e um uso mais consolidado por parte da criança. Contudo, isso não significa que não há um espaço de desenvolvimento de outros gêneros. Provavelmente não diríamos, em alguns casos, que outros gêneros se apresentam quando os textos são construídos dentro de determinado gênero textual.

O ponto que defendemos aqui seria que, mesmo quando há formas tipificadas de agir com textos, sempre podemos esperar movimentos que mantêm esse padrão, mas não há como evitar produções que desestabilizam o gênero, dando-lhe possibilidades de abertura para outras formas de uso.

A criança parece apreciar esses movimentos e, mesmo inserida em um circuito de falar e ouvir sob a influência de um *timing* institucional, ainda assim prevalece o jogo com a linguagem. Vejamos o trecho abaixo:

FRAGMENTO 5

Contexto: A professora inicia uma discussão sobre os membros da família.

Crianças: Alan (4 anos e 9 meses); Diego (4 anos e 1 mês); Breno (4 anos e 5 meses); Gabriel (4 anos); Eva (4 anos e 4 meses).

1. Prof: Alan, dá uma bundadinha pra trás, Alan. Como a gente tá trabalhando a família, tia Patrícia vai perguntar mais uma vez, tá? O que é família? (.) O que é família?
2. Diego: Animal.
3. Breno: Animal? (sorrindo).
4. Prof: Animais faz parte da família?
5. Diego: NÃO (sorrindo enquanto olha para Breno).
6. Prof: Os animais também têm uma família. Os animais também têm os filhotinhos. Tem o pai, tem a mãe, não é? Tem a fêmea e o ma:cho. Gabriel (chamando atenção do aluno com o bater de palmas).
7. Gabriel: (olha para a professora).
8. Prof: Vamo prestar atenção.

9. Eva: ((?)) caiu um dente.
10. Prof: (presta atenção ao que diz Eva e volta o olhar para o grupo) Quem é que faz parte da família? Quem são as pessoas que fazem parte da família?
11. (Vários alunos levantam o dedo): Eu!
12. Prof: Quem mais?
13. Eva: Minha mãe, meu pai e eu.
14. Prof: (acena com a cabeça olhando para E). A mãe, o pai, vocês (enquanto enumera com os dedos). Quem mais que faz parte da família?
15. Breno: Vovó.
16. Eva: (levanta o dedo) Os avós.
17. Prof: Os avós.

Adotando uma estratégia recorrente em sua prática na sala de aula, a professora constrói o conceito de família, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos. O turno 1 evidencia essa busca por um conceito, mas o que chama atenção seria a retomada da pergunta em outros turnos (4, 6, 10 e 14). Essa retomada especifica as reflexões lançadas aos alunos e, ao mesmo tempo, acompanham as respostas que são dadas pelo grupo, resultando em um grande texto coletivo.

O par composto por pergunta e resposta, que estrutura grande parte do fragmento em questão, coloca-nos diante do gênero conversa regrada, uma vez que o gerenciamento das trocas parte da professora, em uma situação formal escolar.

Por outro lado, verificamos que a conversa em torno da definição de família progride graças à participação das crianças, que recorrem a um léxico associado ao campo semântico de família.

Um aspecto interessante na dinâmica da conversa que denominamos como regrada diz respeito à alternância dos papéis na interação. Quando a professora inicia as atividades de discutir determinado conceito, estabelece-se uma relação assimétrica, cuja dominância incide sobre a professora.

Retomando o conceito de formato (BRUNER, 1985), é possível afirmar que existe uma rotina de papéis na interação: a professora assume a função de incitar os alunos a refletir e expressar definições sobre a família. O texto co-construído deflagra a presença da polifonia (VOLOSHINOV, 2010), isto é, as várias vozes do grupo sendo mobilizadas e organizadas pela professora. A criança, então, é colocada em um espaço em que os discursos se encadeiam de forma bem mais

explícita, erguendo-se como um texto dialogicamente constituído em ambos os sentidos: como fruto da cadeia à qual Bakhtin/Voloshinov nos remete como também da mistura e circulação do discurso que François (1996) descreve.

Dessa forma, apesar de termos evidências de que o gênero analisado no excerto se caracterize como uma conversa, não poderíamos também afirmar que o texto como um todo não revela uma exposição sobre a família, mas arquitetada por várias vozes?

É preciso tomar o espaço escolar como um fator que desencadeia transformações importantes no uso e aprendizagem dos gêneros. Na condição de ambiente institucional, que pressupõe atividades específicas, regidas por regulamentos e rotinas, a escola abriga eventos que nos dizem muito sobre o *timing* (BAZERMAN, 2007). Não apenas no trecho que ora examinamos, mas em muitos outros, o cenário geralmente ganha vida com os alunos interagindo, alguns momentos mais livres, outros nem tanto. Há o momento de falar, de pedir a palavra, de tomar a palavra do outro sem causar embaraço e de ser designado para tal.

Acreditamos que as perguntas conferem às crianças a possibilidade de se expressar dentro de uma linha temática e obedecendo a uma distribuição de turnos. Ao mesmo tempo, tal mecanismo também dá oportunidade para a criança experimentar a ruptura dos formatos. O turno 2, por exemplo, traduz essa quebra de expectativas. Muito provavelmente a professora esperava que Diego proferisse os nomes de um componente humano da família. A irreverência é reconhecida pelo colega Breno, que ri da situação. Da mesma maneira que Breno, a professora retoma a palavra dita por Diego, lançando-a de volta ao aluno, em uma oportunidade de reformulação da ideia.

A negociação, tão frequente da conversação, pode ser descrita como parte do *kairos*, pois é nesse jogo em que a criança começa a se situar em um espaço que abriga enquadres estratégicos de como agir e de como utilizar a linguagem. Se existe, no caso em questão, uma unidade temática gerenciada pela professora, romper com essa linha pode trazer efeitos que vão de uma rejeição a uma necessidade de reformulação do discurso.

O que podemos entender é que a conversa regrada, cujo gerenciamento é maior, pode ser definida como um gênero sobre o qual a criança tem certo conhecimento. Além disso, temos a utilização da conversa regrada geralmente com vistas à definição de algo ou construção de um conceito.

A oscilação entre os gêneros pode ser imaginada como algo que ocorre após uma espécie de esgotamento do uso de um ou da mudança de uma situação ou do espaço. As interações que analisamos demonstram que a alternância de um gênero para outro se dá de modo bem mais dinâmico. O próximo fragmento é subsequente ao fragmento 5 e nos leva a refletir sobre essa oscilação.

FRAGMENTO 6

Contexto: o grupo dá continuidade à discussão sobre a família.

Crianças: Iolanda (3 anos e 10 meses); Diego (4 anos e 1 mês); Breno (4 anos e 5 meses); Gabriel (4 anos); Joyce (5 anos).

1. Iolanda: O irmão:
2. Diego: A a irmã.
3. Prof: A irmã, os irmãos. Oi Joyce, você tava dodói Joyce? (A criança vai entrando na sala e sentando junto ao grupo).
4. Joyce: Tava.
5. Prof: Tudo bem agora?
6. Joyce: (acena positivamente com a cabeça).
7. Prof: Gabriel, precisa dar uma bundadinha pra trás, pra Joyce entrar no círculo. Você dá, Gabriel? Uma bundadinda pra trás.
8. Gabriel: (olha apenas para a professora sem nenhum movimento).
9. Prof: Então dê, amor.
10. Gabriel: (fasta um pouco para trás).
11. Prof: Fábio também. Caio afasta mais pra cá, Caio. Caio. Gabriel, uma bundadinha mais pra trás. Mais uma (gesticulando com a mão para frente). Você não tá conseguindo fastar. Mais pra trás.
12. Gabriel: (afasta-se mais, aos poucos).
13. Prof: Tudo bom, Joyce? (Joyce entra mais no círculo). Então quem mais faz parte de uma família. Já disseram os avós, o vovô, a vovó, os irmãos, o papai, a mamãe, a criança né? Que são vocês.
14. Breno: Os tios.
15. Prof: Os tios, né? A tia.

16.Joyce: A tia.

17.Prof: Então, ó, uma família, ela é muito grande (gestos com as mãos, demonstrando expansão), não é? Porque tem muitos parentes, não é, numa família. Diego, senta de frente (tocando em Diego, que estava prestando atenção a uma prateleira). Fábio, é pra ser sentadinho, tá Fábio? O momento de dormir é em casa. (Fábio encontra-se deitado no círculo). Vamo lá, sentar. Tô lhe esperando, tá Fábio? Vou esperar você se levantar pra tia Patrícia continuar, tá?

O fragmento abriga, pelo menos, três gêneros: a conversa regrada, a conversa espontânea e a exposição. Em meio à conversa regrada, cujo tema central é a família, a professora, a partir do turno 3, abandona a estrutura pergunta e resposta para cumprimentar uma aluna que chegava naquele momento.

Novamente o *kairos* pode ser pontuado aqui, uma vez que a afetividade, expressa pela preocupação da professora em relação ao estado de saúde da aluna bem como o gesto de acolhida requerem uma conversa menos formal. Por meio disso, as crianças que frequentam essa sala de aula podem ter uma noção de que falamos conforme a situação em que nos encontramos, mas a situação nunca é fechada em si. Uma reunião, uma aula ou uma palestra são suscetíveis a sofrerem interferências. Manter os mesmos padrões de uso da língua diante desses fatores é dissociar o gênero das atividades sociais que ele sustenta.

O gênero conversa, seja regrada ou espontânea, possibilita que percebamos, com mais nitidez, que o gênero, mesmo sendo uma construção tipificada, baseia-se em um evento socialmente organizado. Sendo assim, há um roteiro, uma espécie de *script* - nunca o mesmo - mas geralmente padronizado, que pode ser substituído por outro gênero ou pode conter enunciados que, futuramente, entrarão na constituição de outros gêneros.

No turno 11, junto a outros trechos de outros fragmentos, observa-se um conjunto de instruções que são dadas pela professora. Não temos, claro, um gênero em que o tipo injuntivo é proeminente, mas atos de ordem ou pedido que servirão de base para o uso de unidades mais complexas, como o gênero regras de jogo ou receita de bolo.

Muito embora as instruções apontadas se apresentem no discurso da professora, temos que contar com a reversibilidade de papéis, discutida por Bruner

(1985) e por Scarpa (1992). Tanto os formatos quanto os jogos de linguagem viabilizam que os participantes possam trocar de papéis: a criança é regulada, mas passa a regular a ação; é interrogada, mas também interroga.

Com isso, fica evidente a importância de compreendermos não somente os gêneros produzidos pela criança, mas também aqueles que são produzidos para a criança ou junto à criança. A docente cultiva cenas de atenção conjunta com seus alunos, destacando certos aspectos do uso da língua em detrimento de outros: por exemplo, quando se interrompe a discussão acerca da família para cumprimentar e acolher uma aluna que estava ausente por problemas de saúde.

Portanto, essa troca entre os gêneros diz muito mais. Mudar o gênero é fazer da língua um espaço por onde as ações se constroem, em consonância com uma sensibilidade ao tempo retórico. Os gêneros não surgem após a situação, eles criam as condições para que esses enquadres ganhem vida.

Após inserir Joyce na turma, a professora traz de volta a conversa regrada e os alunos aderem a esse movimento, respondendo aos questionamentos. Isso ocorre tão naturalmente para a criança como entrar e sair da cozinha, voltando para alguma atividade executada na sala. Os gêneros, segundo Bazerman (2007) são **formas de vida**. Poderíamos arriscar em afirmar que os gêneros dão vida, pois organizam as várias ações desenvolvidas na sociedade desde muito cedo, como vimos na fala das crianças e, ao mesmo tempo, dão liberdade para experimentarmos variações de modos de usar a língua.

Por fim, em relação ao exemplo analisado, observamos que a professora assume a palavra no turno 17, prolongando-se por mais tempo. Nesse momento, a docente dedica-se a fazer um apanhado do que o grupo vinha apresentando e a instruir sobre o comportamento de Fábio. Muito além do interesse em manter a disciplina, poderíamos entender o esforço da professora como um gesto de levar os alunos a entender que, para falarmos em grupo, é preciso que nos coloquemos em uma postura corporal adequada. A rodinha, estratégia tão frequente na escola estudada, reflete uma perspectiva de linguagem que vai além do material verbal. O corpo e sua disposição em relação aos outros sujeitos são aspectos constitutivos da conversa, de como o aluno tem de estar aberto ao outro.

Portanto, a oscilação dos gêneros parece ser um fenômeno tão normal para os adultos quanto para as crianças. A professora passou pela conversa regrada, voltou-se para uma conversa mais espontânea e finalizou com um turno maior,

abrindo caminho para a exposição. Ao tratarmos dessas questões sob a ótica sociointeracionista, acreditamos que as mudanças efetuadas pela professora nos usos dos gêneros conduzem as crianças a jogarem dessa maneira, permanecendo entre as restrições das tipificações e as outras possibilidades que se iniciam nos próprios gêneros.

Os conceitos de formato e de atenção conjunta nos ajudam a compreender que, no uso da língua, a criança se integra a um sistema socialmente orientado. A sintonia entre os usuários seria, portanto, um fator de grande importância. Ao examinarmos os formatos, por exemplo, sabemos que temos diante de nós um uso rotinizado da linguagem. Contudo, a rotina é social nesse caso, haja vista que nem a criança nem o adulto podem delinear esses discursos sozinhos.

Podemos pensar sobre os gêneros como um território em comum por onde as pessoas transitam, ou seja, um modo mais ou menos estável de usar a língua em diversos contextos. O que dizer, no entanto, dos momentos em que esse território comum, que é o gênero sofre ondulações ocasionadas justamente pela criança? O próximo fragmento pode nos auxiliar na condução desse ponto:

FRAGMENTO 7

Contexto: Em pleno mês de junho, a professora traz uma caixa para a sala de aula. Antes de abri-la, deixa as crianças curiosas, levantando hipóteses sobre o que haveria em seu interior. Em seguida, a professora retira objetos e incentiva os alunos a comentarem.

Crianças: Fábio (4 anos e 2 meses); Lucas (4 anos e 5 meses).

1. Prof: Tem, ó, também, ó outro tipo de. (tirando um balão ornamental da caixa)
2. Crianças: Balão.
3. Prof: De balão. Esse aqui serve pra enfeitar nossa festa de São João. (a professora fecha o balão, que se retrai e fica mais compacto)
4. Fábio: (apontando para o balão retraído) Ó, igual a uma fichinha.
5. Prof: Igual a uma tiara. Alguma criança falou que parecia uma tiara (põe o balão desmontado na cabeça, como se fosse uma tiara) Pra botar na cabeça.
6. Lucas: Ê, uma roupa. (a professora abre a caixa e tira uma camisa xadrez de lá)

7. Prof: Tem roupa, ó, roupa de matutinho (mostrando a camisa para os alunos).
Ó uma roupa xadrez.
8. Fábio: Isso não é uma roupa, é uma mesa! (rindo)
9. Prof: Uma mesa? (admirada) Parece uma toalha de mesa, não parece (colocando a camisa no colo, estirada). Ó.
10. Lucas: Deixa eu ver.

Aqui mais uma vez a conversa regrada ocupa lugar central em nossa análise, mas como ilustração para o jogo dialógico travado entre o professor (adulto) e a criança.

A turma realiza uma atividade sobre o São João e a rodinha de conversa torna-se o espaço ideal para essa tarefa. À medida que vai retirando de uma caixa objetos relacionados às festas juninas, a docente se dispõe a comentar sobre as peças com os alunos.

Entre os turnos 6 e 9, o trajeto do que geralmente esperamos de uma conversa regrada sofre uma mudança, promovida por Fábio quando afirma que a camisa xadrez exposta não seria uma peça de roupa, mas uma mesa. Se interpretarmos esse evento de modo descontextualizado, teremos a impressão de que não há sentido no enunciado do aluno, de que a sintonia, tão necessária à tessitura da conversa regrada, teria sido rompida.

François (1996) levanta uma reflexão interessante sobre a entrada das crianças nos gêneros e as implicações que esse processo tem sobre uma concepção de unidade fictícia da língua. Em suma, podemos afirmar que a língua não é dada a cada um de nós da mesma maneira, como uma lista de nomes ou de instruções de uso bem definidas. Isso acontece, inclusive com os gêneros, devido aos mundos diferentes onde os homens vivem:

Sempre para nos opormos à unidade fictícia da língua, diremos que, portanto, não somente aquele que fala ou escuta entra em gêneros diferentes, mas ainda que os objetos que são dados em gêneros diferentes são dados de modo diferente. Podemos apresentar isto dizendo que uma das características fundamentais dos homens é que cada um de nós vive, pensa e fala em mundos constantemente diferentes. (FRANÇOIS, 1996, p. 121)

Como revisar nossas expectativas em torno daquilo que a criança imprime aos gêneros? A conversa regrada pode ser considerada como gênero estável, pois

seu funcionamento parece ser mais independente de outras formas de linguagem. Entretanto, isso não garante uma construção regular. Como dito por François (1996), a criança passa por mundos diferentes, aspectos culturais, modos de lidar com seu entorno que se refletem e se constroem na e pela língua.

Uma indagação a nos mover nessa discussão parte do ato de Fábio nomear, após uma recusa explícita, a camisa como uma mesa. Talvez a resposta não esteja no enunciado isolado da criança, mas na mistura dos discursos, ou seja, nos encadeamentos que são dados entre os enunciados (FRANÇOIS, 1996). Presenciar a professora esforçando-se para dar sentido à mudança repentina de Fábio, substituindo o termo mesa por toalha de mesa nos orienta em direção à ideia de que o jogo do diálogo, tão à mostra na conversa regrada, constitui-se como negociação contínua entre os parceiros da interação. Dessa maneira, a conversa analisada pode ser preservada em meio a enunciados que desestabilizam o gênero ou trazem à tona outros gêneros, com outros mundos sendo coordenados.

A brincadeira que a criança, às vezes, insere nos gêneros, pode muito bem sinalizar não apenas uma propensão ao lúdico, mas justamente a mistura entre os discursos, entre os próprios gêneros. Manter-se fiel às estruturas (tanto em termos de forma quanto de função) do gênero é um eixo que alimenta e reforça esse formato. Mas romper, brincar, ser subversivo aos esquemas mais ou menos previstos para o gênero serve como berço para tantas outras possibilidades. Talvez seja essa continuidade e essa ruptura que tornam muito mais práticas a entrada e saída dos gêneros que observamos, por exemplo, no discurso da professora e nos discursos que recobrem nossas atividades diárias.

Os dois próximos trechos evidenciam a tensão entre o estável e o instável no gênero e como a articulação entre os enunciados – assim como as forças advindas do contexto social – dão uma espécie de ancoragem decisiva na vida do gênero.

FRAGMENTO 8

Contexto: ao explorar o conhecimento sobre as formas geométricas, a professora convida as crianças a pensarem sobre objetos com o formato de quadrado.

Crianças: Nayara (4 anos e 7 meses); Homero (4 anos e 5 meses); Fábio (4 anos e 3 meses); Caio (4 anos e 5 meses).

1. Prof: Na sala, o que a gente pode encontrar na sala, o que a gente pode encontrar na sala, H.
2. Nayara: Quadrados? É, televisão.
3. Homero: Almofa/ almofada.
4. Prof: Almofada, [[televisão
5. Nayara: [[televisão
6. Prof: O que mais?
7. Homero: (rindo) Porcarias.
8. Prof: Hã? Porcarias? Que tipos de porcarias, Homero?
9. Fábio: Assim, ó (com as mãos, faz o formato de um quadrado)
10. Caio: Botar o computador na sala (fazendo um gesto, com as mãos afastadas, de um quadrado grande, movimentando para o lado)
11. Prof: Botar o computador na sala?
12. Caio: (acena confirmando com a cabeça)
13. Prof: Hein, Homero, que tipo de porcarias? Hein Murilo? (Murilo está de costas para o círculo, prestando atenção a uns blocos).
14. Homero: ((?)) tipo de porcaria deve ser.
15. Prof: Hã? Um biscoito, Homero, pode ser um biscoito a porcaria?
16. Fábio: Não, não, não. O biscoito é de comer.
17. Prof: E na cozinha, sem ser dentro da geladeira, agora só na cozinha. O que é que a gente pode encontrar?

Um pouco similar ao exemplo anterior, aqui deparamos com a criança respondendo às demandas do adulto, cujo papel geralmente é mais pautado em um mundo da lógica. Dessa vez, o grupo aponta objetos que possuem formato de um quadrado e que pertencem ao cômodo da sala.

A pergunta novamente presta-se a estruturar os turnos da conversa regrada. A professora pergunta, seja para aprofundar a temática ou para questionar uma resposta do aluno. Além disso, as retomadas também são recursos investidos na constituição do tecido dialógico (FARIA, 2004).

O dado proeminente em nossa leitura reside nos turnos 3 e 7, de Homero. No primeiro momento, o aluno refere-se à almofada e dá uma resposta considerada satisfatória pela professora, que simplesmente retoma o termo a fim de ratificá-lo como pertinente à conversa.

Já no turno 7, Homero parece sair do repertório de respostas esperadas, proferindo “porcarias”. Esse movimento dá outro ritmo à conversa, uma vez que a professora parece se dedicar ao estranho termo colocado pelo aluno. Assim, nos turnos 8 e 13, há uma tentativa de esclarecer e encontrar uma interpretação viável para o que Homero disse. Mundos e papéis sociais diferentes separam e, ao mesmo tempo, aproximam a professora e Homero nesse gênero que observamos. O riso acompanhando o discurso de Homero torna-o produtor da irrupção, uma espécie de infrator dentro da linearidade esperada na conversa regrada. O aluno ri, mas o faz em relação a e para o outro, buscando encontrar ali um eco (DEL RÉ, 2011). A professora, por sua vez, porta-se com preocupação para manter a linearidade do tema desenvolvido, mas não despreza a voz do aluno, mesmo que esta seja bastante inusitada.

Se nos reportarmos à noção de conjunto e sistema de gêneros, poderemos entender que os conjuntos de gêneros não são pacotes separados para cada função social. Os papéis sociais se cruzam: professora e aluno trabalham juntos e seus textos, muito embora diferentes em alguns casos, estão muito próximos.

O sistema que engloba os gêneros dos agentes envolvidos na sala que estudamos tem sua existência garantida também na interlocução entre esses gêneros. A oscilação entre os gêneros é indício de que esses fenômenos existem nos agrupamentos, na oposição e entrecruzamento entre si. Portanto, estamos caminhando em direção a uma noção de sistema de gêneros como algo que ocorre desde as primeiras trocas comunicativas entre mãe e bebê, desdobrando-se em sistemas mais institucionalizados.

Como um último aspecto a ser explorado, poderíamos apontar a oposição entre o que a professora comenta sobre o termo de Homero, no turno 15, e o que Fábio diz a respeito do enunciado da professora, logo em seguida. Enquanto a professora interpreta o termo “porcarias” como algo relacionado a guloseimas, Fábio argumenta que biscoitos são feitos para ser comidos e rebate o comentário da docente. A reversibilidade de papéis, presente nas teorias de Bruner (1985) e de Tomasello (2005), ganha espaço na medida em que Fábio assume a tarefa de avaliar o que o outro expõe, endossando ou rechaçando as ideias. Tal tarefa, na grande parte das conversas regradas, compete à professora.

No caso da reversibilidade, o gênero conversa regrada pode ser analisado como espaço por meio do qual descortinamos os papéis dos sujeitos no discurso.

Para François (1996, p.123), “os locutores têm coeficientes de variação: há sujeitos estáveis, que tendem a ocupar os mesmo lugares” e há sujeitos que, “em função do tema, do gênero e do interlocutor, vão variar muito”. Acreditamos que a criança passa por esse processo: ora ela obedece, cala-se para ouvir, fala mais, fala menos, ora ela se contrapõe, fala no momento inesperado, fala o inesperado.

A respeito desses papéis que os sujeitos assumem nos gêneros, fica patente que a criança, em alguns movimentos, expressa uma consciência sobre os modos de gestão dos turnos na conversa regrada. Posicionar-se em um gênero implica apropriar-se das possibilidades surgidas a partir dele. O trecho a seguir nos ajudará a entender isso:

FRAGMENTO 9

Contexto: após uma atividade, em que as crianças buscaram, pelas dependências da escola, objetos com formato de quadrado, o grupo encontra-se na sala de aula, pintando os desenhos feitos a partir da pesquisa.

Crianças: Eva (4 anos e 5 meses); Fábio (4 anos e 2 meses); Homero (4 anos e 4 meses).

1. Eva: Deixa eu falar agora (levantando o dedo).
2. Fábio: Olha.
3. Eva: De/deixa eu FALAR, Fábio! (estende a mão aberta verticalmente na direção de Fábio, passando a apontar com o indicador) Deixa eu falar AGORA. Quando eu era bebê, eu já deitei numa cama do médico.
4. Prof: Foi?
5. Eva: Sim, que meu pai levou o o/ no caso minha mãe ficou comigo dentro da ambulância porque eu ((?)) doente.
6. Fábio: Eu sabia disso ((?))
7. Eva: (gritando) DEIXA EU FALAR. DEIXA EU FALAR::
8. Homero: DEIXA ELE FALAR:: (Fábio, Eva e Homero ficam gritando ao mesmo tempo)
9. Prof: Ei, olha, se ficar todo mundo falando assim, ninguém vai conseguir entender nada.

10. Eva: (levanta o braço) Deixa eu falar. Aí meu pai ((?)) dormindo na cama do médico. Foi tão legal. Já pode falar, Homero. Eu já saí do médico. Vai, Homero, pode falar.

11. Prof: Quando terminar, coloquem o nome, tá?

Ressaltamos, em primeiro lugar, como Eva e Homero disputam o turno na conversa. A professora, neste momento, dá espaço para seus alunos, deixando-os mais livres para negociar os turnos. O enunciado “deixa eu falar”, recorrente ao longo do texto, poderia significar, para as crianças, uma expressão chave para tomar a palavra. Essa atitude lembra um pouco as inscrições para tomar a palavra, muito comuns em reuniões, em que a discussão ocupa lugar central.

Como as crianças ainda se encontram em um processo inicial de apropriação do uso dos gêneros, enunciar a solicitação para a fala não seria suficiente. Com isso, outras estratégias são acionadas a fim de reforçar esse apelo: nos turnos 3, 7 e 8, Eva e Homero sobem o tom de voz, em uma tentativa de se sobrepôr aos colegas. Além disso, a repetição da expressão traduz o esforço em se colocar. Eva, desde o início tenta tomar a palavra para passar a outro gênero, o relato. Entretanto, como esse gênero requer uma permanência maior no turno assim como a escuta dos interlocutores, os objetivos da aluna são ameaçados por Fábio, que prossegue em sua fala.

Em termos de *kairos* e de *timing*, como aspectos relevantes no funcionamento dos gêneros, podemos afirmar que a conversa espontânea, uma vez que não está sob os cuidados da professora de forma mais incisiva, compreende um lugar propenso a descontinuidades, talvez muito mais que a conversa regrada. Os turnos 3, 5 e 10 correspondem às tentativas de Eva desenvolver um relato de um dia em que ela esteve doente. Fábio e Homero, no entanto, demonstram pouco interesse na manutenção do turno de Eva, interrompendo-a e retomando a solicitação da colega (deixe eu falar) para dar-lhe outra ideia: Homero sai em defesa do turno de Fábio.

Uma conclusão pode vir à tona: da mesma forma que as crianças, quando interagem entre si, sem intervenções de adultos, podem ocupar posições assimétricas, também o inverso pode ocorrer. Partilhando da discussão em Delamotte-Legrand (2008), a exposição e narração seriam movimentos que sugerem uma inscrição da criança na posição assimétrica. Mesmo que frágil, a tomada de

turno de Eva concorre para uma dominância em relação aos demais, trazendo a atenção para si.

Tendo isso em vista, a sequência narrativa, presente no esforço de Eva em contar sua experiência no hospital, realça uma passagem de um gênero para outro. Os verbos no passado, junto ao conectivo “ai”, opõem-se às estruturas mais dialogais. Esses mecanismos seriam, então, articuladores da transição entre os gêneros, mas que não garantem sua permanência.

Nesse cenário, a conversa regrada e a conversa espontânea, dois gêneros já bem estabilizados no discurso das crianças do grupo que pesquisamos, encontram-se como dois polos, não antagônicos. Os dois gêneros em questão subsidiam o surgimento de outros gêneros ou formas de linguagem que lembram certos gêneros. Cada um deles retém um *kairos* mais ou menos estabelecido. Na conversa regrada, o tempo retórico geralmente tem forte dependência do papel regulador da professora na sala. Já a conversa espontânea flexibiliza mais as trocas verbais, no que diz respeito, sobretudo, à gestão de turnos.

Um aspecto importante no trecho que observamos está relacionado ao momento em que Eva seleciona Homero como falante, no turno 10. Isso demonstra que, muito embora os gêneros se agrupem sem limites rígidos entre si, em alguns casos essa mudança começa a ser explícita, como a concessão que Eva faz.

Dando prosseguimento às análises da conversa espontânea e da conversa regrada, o segundo momento dessa seção dará um olhar mais preciso sobre os movimentos argumentativos presentes nesses gêneros. Esses processos merecem atenção em nosso trabalho, pois o fato de entrarem na composição da conversa pode servir de base para a assunção de gêneros com o predomínio de sequências argumentativas, como o debate e o artigo de opinião.

3.1.2. MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS NA CONVERSA REGRADA E NA CONVERSA ESPONTÂNEA

No corpus analisado, encontramos alguns movimentos que indicam a construção de usos relativos aos gêneros mais argumentativos. Antes de adentrarmos na discussão, é necessário ponderar que a concepção de linguagem

como interação tem, em seu domínio, a noção de linguagem como argumentação (KOCH, 2009).

A argumentação foi considerada, muitas vezes, como uma atividade restrita a alguns gêneros. Para Koch (2009, p.17), a argumentação subjaz toda ação verbal, uma vez que o discurso influi, direta ou indiretamente, sobre o comportamento do outro, conduzindo-o em determinada direção.

Outra ideia bastante difundida é a de que a argumentação consiste em uma manobra complexa, estando presente, portanto, apenas no discurso do adulto. Faria (2004) defende, em seu trabalho, que crianças entre 3 e 6 anos de idade já apresentam a capacidade de argumentar. Segundo a autora, o discurso argumentativo da criança se organiza, principalmente, a partir dos encadeamentos inter-turnos. A argumentação, nesse caso, resulta de uma **coprodução**.

A conversa regrada, caracterizada como uma forma de falar em que existe uma maior rigidez quanto aos temas e aos papéis que os interlocutores assumem assim como também os turnos que tecem o diálogo, se configura como um espaço fértil para a assunção do uso de novos gêneros.

Na conversa regrada, é comum haver jogos de **perguntas e respostas**, nos quais a professora indaga sobre determinado objeto ou atividade e os alunos respondem, nomeando ou confirmando/negando. Ao mesmo tempo, a conversação também pode favorecer a construção da argumentação no discurso da criança. Vejamos:

FRAGMENTO 10

Contexto: os alunos discutem com a professora as diferenças físicas entre as pessoas, partindo de um livro sobre o assunto.

Crianças: Diego (4 anos e 1 mês); Breno (4 anos e 5 meses); Kelly (3 anos e 7 meses); Eva (4 anos e 4 meses); Fábio (4 anos e 1 mês); Joyce (5 anos).

1. Prof: Iolanda é igual a Caio? (apontando para o aluno).
2. Crianças: Não.
3. Prof: Caio é igual a Breno?
4. Algumas crianças: Não.
5. Prof: E Fábio? Eu acho que Fábio é igual a Gabriel.

6. Diego: Não.
7. Prof: Não? Ah ((?)).
8. Breno: Ele tem cabelo menorzinho (apontando com o indicador para o cabelo de Gabriel, que se encontra próximo).
9. Prof: Por que será que /[[((?))
10. Kelly: [[meu cabelo é igual a ele. (a professora olha para Kelly)
11. Prof: Gabriel é igual a você? (demonstrando espanto)
12. Eva: Porque porque ela também tem o cabelo igual a ele. (a professora olha para Eva confirmando com a cabeça)
13. Prof: Ah, os cabelos PARECEM, né? Mas é igual?
14. Crianças: Não::
15. Prof: Pa-re-ci-do, num é?
16. Fábio: O cabelo do Gabriel (apontando para Gabriel). O cabelo do Gabriel é é é parece com o dela (virando-se e apontando para Kelly) ((?)).
17. Prof: Ah tá. Ó, o cabelo do Gabriel PARECE com o cabelo de Alan. (apontando para Alan). Mas é igual o cabelo? Parece porque são cacheados.
18. Fábio: PARECE!
19. Prof: Não parece? Será que são iguais?
20. Breno: (acena positivamente com a cabeça)
21. Diego: Não::
22. Prof: Por que não, Diego?
23. Diego: Porque é diferente (apontando para o cabelo de Gabriel e de Kelly)
24. Joyce: A cor: (apontando para Gabriel e Kelly e girando o dedo indicador rapidamente). Os cachinhos são iguais, a cor não! (olhando para a professora)
25. Prof: Muito bem, os cachinhos são iguais, né? Mas a cor não. Então, ó, ninguém é igual a ninguém. Todas as pessoas são diferentes umas das outras.
26. Homero: Meu pai. Meu pai é (.) igual ao meu cabelo (batendo na cabeça).
27. Prof: É preto? O cabelo do teu pai parece com o teu? Então, olha, a gente pode parecer (erguendo a mão e movimentando para frente várias vezes) com a outra pessoa. O cabelo pode parecer com o dos colegas. Com o irmão. Mas igual.
28. Diego: Mas o pai é grande.

29.Prof: O pai é grande.

30.Diego: O irmão não.

31.Eva: A mãe é grande.

32.Prof: A mãe é grande.

33.Breno: Mas parece com o pai dele (apontando para Homero). O cabelo (olhando para Caio, que responde com estranhamento para Breno).

A elaboração da conversa em questão pode ser examinada em duas partes, que revelam duas orientações diferentes: na primeira parte, existe uma tendência maior de a professora lançar perguntas e os alunos responderem de modo mais singelo, em uma tarefa de confirmar/refutar as descrições feitas.

Todavia, o funcionamento muda o rumo, ampliando mais a participação das crianças, como ocorre no turno em que Eva abandona a possibilidade de afirmar e negar, para lançar mão da explicação: “Porque porque ela também tem o cabelo igual a ele”. Isso pode significar que a conversa regrada - assim denominada por nós, devido ao controle maior da interação – muito embora pareça se pautar em um modelo estanque de controle da fala do outro, é, na verdade, um instrumento que favorece o aparecimento de outros gêneros e que pode reforçar outras orientações, tais como a explicação, ligada também à argumentação.

Nos limites da conversa regrada, em que cada um fala segundo uma organização gerenciada por um sujeito com mais autoridade, os pontos de vista são expressos e cada criança vai se colocando em relação ao campo temático construído. O enunciado de Fábio (turno 16), cuja função é avaliar e comparar o cabelo de Gabriel, dá continuidade ao discurso de Eva, acrescentando uma informação diferente. Não há aí, como podemos ver, uma discussão mais aprimorada sobre um tema, mas a inserção de pontos de vista em relação a um tema e em relação ao que outro enuncia, o que já fornece indícios de que a conversa regrada consiste em um gênero bastante produtivo.

Na última parte do trecho analisado, predomina ainda a conversa regrada, mas dessa vez com traços relacionados à exposição. Do turno 28 ao turno 33, constatamos que a professora, Diego, Homero, Eva e Breno cooperam na construção de uma exposição sobre as propriedades dos membros da família. É comum, nessa fase, que a conversa mais regrada resulte em um texto co-construído, criando um gênero com função e estrutura relativas à conversa, mas

antecipando outros gêneros mais complexos, que aparecerão tardiamente, como a exposição oral ou o debate.

Às vezes, a conversa regrada pode dar vazão à negociação de pontos de vista entre seus participantes. Em uma análise primeira, podemos concluir que a professora é aquela que questiona, que pergunta, que introduz uma ideia a ser desenvolvida. Os turnos 13, 17 e 22 representam momentos em que a docente provoca os alunos, invocando sua capacidade de pensar sobre as comparações entre as pessoas, distinguindo suas semelhanças e diferenças. O uso recorrente do pronome “Por que” bem como os enunciados interrogativos abundantes encaminham as crianças a explicar, a definir e defender seus pontos de vista.

Extrapolando a impressão de que a argumentação, nesse caso, seria uma conduta exclusiva da professora, pode-se afirmar que as crianças não ficam inertes, pelo contrário. Turnos com enunciados como “Porque é diferente”, “A cor. Os cachinhos são iguais, a cor não!” desvelam um sujeito em sintonia com os propósitos de uso da linguagem em um momento específico, que avalia em conjunto e não de maneira isolada ou descontextualizada. Daí a importância dos encadeamentos para o funcionamento do discurso (FRANÇOIS, 1996).

Interessada em tecer uma discussão acerca da explicação no discurso da criança, Melo (2003, p.112) chega à conclusão de que essa prática se encontra vinculada à argumentação, já que, por meio do ato de explicar, a criança defende pontos de vista, faz julgamentos e toma decisões. Isso seria possível graças ao encadeamento lógico dos fatos, como podemos ver no episódio em que as crianças são motivadas a discutir as diferenças físicas entre as pessoas.

Outro traço referente a essa explicação como constitutiva da argumentação seria a apropriação de parte dos enunciados do outro, que geralmente é o adulto. No caso ora observado, o jogo interativo entre a professora e os alunos deixa claro que a adulta retoma os enunciados das crianças, levando-nos à ideia de que a apropriação do discurso do outro como recurso para explicação/argumentação integra também as condutas do adulto.

Tendo em vista a reversibilidade das funções que os diálogos portam, vemos que a criança também avalia a situação em que se encontra, pontuando aquilo que lhe chama a atenção e passando a formular enunciados em forma de pergunta, mas com finalidade de contrapor. Isso pode ser encontrado, ainda que de modo sutil, no trecho abaixo:

FRAGMENTO 11

Contexto: a professora prepara-se para ler uma história para as crianças, quando um dos alunos observa que o livro já fora lido.

Crianças: Alan (4 anos e 10 meses); Fábio (4 anos e 2 meses); Diego (4 anos e 2 meses); Breno (4 anos e 6 meses).

1. Alan: Tia, você já leu essa (enquanto a professora se organiza para começar a ler a história com o livro em mãos)
2. Prof: Não, você pode ter escutado essa quando Tia Fabiana leu. Tia Patrícia não leu essa ainda não. Dá uma bundadinha pra trás, que você tá na frente de Diego e de Breno. (o aluno afasta-se para trás).
3. Fábio: Você já leu sim quando eu tinha três anos (fala rindo e levantando a cabeça para trás).
4. Prof: Tia Patrícia leu o o dos dedinhos. Que parece com essa. Mas que fala sobre o nome dos dedinhos. Essa aqui fala sobre os nomes não. Fala sobre as diferenças (mostrando a capa mais uma vez para a turma). Vamos ver?

Os alunos Alan e Fábio, reconhecendo certa familiaridade com o livro que a professor se propõe a ler, referem uma possível leitura anterior do texto. Não existe explicitamente um apelo para trocar o livro por outro, mas em termos pragmáticos, os enunciados proferidos surtem o efeito sobre a professora, que esclarece a semelhança entre os livros.

Seria demais, claro, supor que esses movimentos equivalem a gêneros argumentativos mais complexos, como o debate. Mas é apontando para esses gêneros futuros que podemos enxergar uma correlação entre enunciados argumentativos nas conversas regradas e os demais gêneros voltados para a discussão. Um traço, talvez aparentemente trivial, mas bastante eficiente nas conversas regradas – o respeito aos turnos -, sinaliza a organização de textos argumentativos orais que integram mais de um participante que toma a palavra.

No que tange aos aspectos sociorretóricos, a professora e Fábio afinam-se na tentativa de um convencer o outro, em uma cena que iguala os dois de alguma maneira. Os argumentos da professora não parecem bastar e Fábio persiste na ideia

de que a história já tinha sido lida, comprovando com um marco cronológico presente no turno 606. De alguma forma, a docente reconhece no contraponto fornecido por Fábio que a conversa deveria tomar o rumo para uma negociação mais explícita sobre a veracidade ou não da leitura do livro. Defender um ponto de vista ou explicar algo são ações que nascem de um embaraço, de uma problematização (MELO, 2003). Sendo assim, entendemos que a constituição dos gêneros se dá em um lugar comum onde os pontos de vista dos sujeitos, nem sempre harmônicos, são mobilizados e negociados.

No trecho a seguir, podemos observar as crianças envolvidas em uma atividade de artes. Ao mesmo tempo em que executam a tarefa, os alunos conversam entre si de maneira mais livre, sem intervenção direta da professora.

FRAGMENTO 12

Contexto: Nesse episódio, temos a continuação da atividade de artes na qual os alunos estão desenhando círculos com ajuda de objetos com esse formato.

Crianças: Gabriel (4 anos); Alan (4 anos e 9 meses); Joyce (5 anos); Diego (4 anos e 1 mês).

1. Prof: Olha só, I tá conseguindo já, viu Gabriel? Gabriel. Gabriel, preste atenção. Iolanda já conseguiu.
2. Gabriel: (olha para a professora, mas continua a conversar)
(a professora e Joyce conversam sobre o desenho, mas em voz bem baixa)
3. Prof: Obrigada, seu Mário. Tá vendo, Diego? Ficou em pé, melhorou, não foi?
4. Alan: SORVETE.
5. Diego: É não, é lápes.
6. Prof: Alan, faça o seu.
7. Joyce: Não é lápes, é lápis.
8. Diego: Lápis.
9. Joyce: Lápis.
10. Gabriel: Ei, eu desenhei uma mala de viajar de avião.
11. Diego: ZoRRO! Eu preciso desse (tentando pegar o lápis da mão de Alan)
12. Alan: Não, mas eu peguei esse.

13.Diego: Mas é seu pra sempre, é?

14.Prof: Diego!

15.Diego: Agora eu vou sentar (puxa o banco).

A interação entre as crianças, no caso acima, configura-se como uma conversa espontânea. Os alunos manejam alguns instrumentos, como o lápis e isso desencadeia uma série interessante.

Em primeiro lugar, o jogo em torno da palavra lápis põe em evidência os papéis que as crianças encarnam na cena. Joyce corrige Diego quanto à pronúncia da palavra. O colega, por sua vez, repete “lápis”, dando a entender que houve adesão à reformulação proposta por Joyce.

Sob uma perspectiva mais tradicional do que significa a argumentação, seria difícil identificar esse movimento de retomada como um ato argumentativo. No entanto, podemos verificar o interesse de Joyce em modificar o comportamento de Diego bem como a nova tentativa do aluno em proferir a palavra lápis, como um sinal de que a reformulação foi consentida.

Outro momento importante para essa construção mais explícita da argumentação encontra-se entre as linhas 12 e 14. Em meio às interações, Diego e Alan entram em conflito sobre a posse de um lápis. Diego alega que precisa do objeto, ao mesmo tempo em que o tira das mãos de Alan. Este, inconformado com a ação, retruca com o argumento de que ainda estava utilizando o lápis. O desfecho se dá com Diego se defendendo com o questionamento sobre a permanência de uso do lápis por Alan.

Há, nos dois falantes, intenções diferentes, que provocam movimentos de defesa de pontos de vista. Tanto Diego quanto Alan, mesmo que por um breve momento, se empenham em negociar o direito de manusear o lápis.

O cerne da questão que envolve essa cena não diz respeito à identificação de determinado gênero subsequente. Obviamente, a professora pode intervir nesse processo, levando a criança a ajustar seu poder de persuasão conforme o que se firma em sociedade. Não basta apenas recusar a ideia do outro. Muitas vezes, é necessário adotar uma postura mais adequada, como ouvir o que o outro tem a dizer, expor fatos, exemplificar, refutar as ideias do outro, antecipar contra-argumentos. Além disso, incluem-se nessa lista os elementos linguísticos que coordenam as ideias do texto, orientando a interação para determinado fim.

Com isso, assumimos que sob o espaço da conversa espontânea entre as crianças, constata-se alguns movimentos que podem dar vida aos gêneros argumentativos. Não seria apenas o articulador “mas” um garantidor dessa transição, mas o cenário específico onde os sujeitos agem de modo conjunto, com atenção sobre o uso de um objeto, que é motivo para ruptura, mesmo que rápida, do consenso sobre algo.

Novamente salientamos que entendemos como problema o fato de esses gêneros, em muitos momentos, assumirem a configuração da conversa. A concepção de sistemas de gêneros como situados e dinâmicos não isola os gêneros, mas intensifica a oscilação entre esses fenômenos.

O próximo episódio fornece indícios para a construção de caminhos rumo aos gêneros argumentativos. De modo distinto da grande maioria dos fragmentos selecionados nesse estudo, o excerto a seguir foi registrado fora da sala de aula, no horário do intervalo. Temos, portanto, as crianças brincando em uma miniatura de casa, disponível no pátio da escola.

FRAGMENTO 13

Contexto: As meninas estão brincando dentro de uma casinha presente no pátio da escola. Há objetos diversos na estrutura, como uma mesa, um baú e brinquedos.

Crianças: Nayara (4 anos e 6 meses); Kelly (3 anos e 8 meses).

1. Nayara: (sobe em cima de um baú da casinha) Em pé. Fiquem aqui em pé. Aqui, em pé. (as colegas ficam de pé)
2. Kelly: Por quê?
3. Nayara: Por que a gente vai aparecer. (as outras colegas começam a subir no baú também) Traga a maquiagem também (abaixa-se, estendendo os braços em direção à maquiagem)
(corte na filmagem)

Caso nos recordemos das brincadeiras em grupo que praticávamos em nossa infância, certamente virão à tona alguns acordos feitos e desfeitos com muita frequência entre os participantes, a fim de tornar possível a brincadeira.

Na formulação desse acordo, as crianças conversam, acertam alguns detalhes, criam padrões que limitam mais ou menos suas ações dentro do jogo. Esses padrões, como no caso acima, não vêm prontos, fechados, como as brincadeiras tradicionais. As meninas traçam um padrão enquanto o experimentam.

Nayara tem um lugar especial na brincadeira analisada. Provavelmente motivada pela presença da câmera em um contexto mais descontraído, a criança induz suas colegas a permanecerem em pé sobre o baú, de modo que fiquem bem visíveis. A liderança encontra respaldo no enunciado composto por uma sequência injuntiva, que direciona o comportamento das colegas de Nayara.

No entanto, as regras do jogo que são montadas não parecem partir apenas de Nayara. O questionamento de Kelly, no turno 2, sugere necessidade de clareza. O fato de estar envolvida na atividade lhe confere espaço para falar. Seu posicionamento corresponde a algo como “qual é o sentido de agirmos dessa maneira? Por que obedeceríamos aos seus comandos?”

Nayara, de modo a garantir seu status, sai em defesa de suas instruções, alegando que as meninas precisavam ficar mais visíveis.

Mais uma vez não teríamos um gênero com sequências predominantemente argumentativas aqui. A contraposição em relação a uma ideia assim como a dedicação dispensada à elucidação das ordens de Nayara são aspectos distintivos da arena que é argumentação. Em gêneros como o debate ou a defesa de um trabalho de conclusão de curso não basta apenas declarar algo. É preciso fundamentar as declarações em face de um interlocutor que pode avaliar as inconsistências ou lacunas presentes no discurso de quem tem a posse do turno, apoiando ou refutando.

As condutas argumentativas não se restringem apenas aos fragmentos postos em análise aqui. Sabemos que a linguagem está calcada na argumentação e que as crianças já dispõem dessa capacidade. Contudo, operar com gêneros argumentativos parece não ser ainda uma realidade nos dados observados. Há elementos mais complexos quando nos referimos à unidade conhecida como gênero. Em termos de textos da modalidade oral, os gêneros argumentativos representam bem o domínio formal público, apontado por Schneuwly e Dolz (2004).

Poderíamos, então, imaginar um *continuum* no qual a conversa espontânea, menos monitorada, sofre controle maior, como na conversa regrada, chegando até

um debate ou uma defesa de ponto de vista. O eixo que mantém os gêneros imbricados seria a tipificação e suas rupturas.

A fim de recapitular nossas considerações sobre os gêneros de base, podemos apontar dois gêneros que se destacaram: a conversa espontânea e a conversa regrada.

A **conversa espontânea** pode ser caracterizada como um gênero de grande alcance, estando presente, mesmo que de forma mínima, em todas as interações orais. A alternância de turnos entre os falantes e a liberdade maior para estabelecimento e troca de turnos são traços que têm visibilidade nesse gênero. Além disso, um monitoramento não muito baixo por parte dos falantes talvez seja determinante para a presença de jogos de linguagem. A criança repete/retoma enunciados, insere construções inusitadas, geralmente integrando o riso a essas estratégias. Toda essa plasticidade certamente cria as condições adequadas para que outros usos (e seus efeitos) sejam incorporados ao discurso. A conversa espontânea seria, pois, o berço dos gêneros.

Levando em conta os fatores relacionados ao âmbito social, devemos lembrar que a conversa espontânea revive o jogo dialógico encenado desde as primeiras trocas entre mãe e bebê, suscitando troca de papéis dentro de um espaço específico de uso da língua. São essas trocas, caóticas à primeira vista, que organizam modos de agir. Adequar o discurso às restrições sociais espelha-se na dinâmica de negociar com o outro, colocando-se em seu lugar e avaliando o peso que sua presença traz para o evento. No cotidiano, as trocas conversacionais parecem sempre as mesmas para nós, mas os dados aqui expostos referendam que há diferença, dentro da sala de aula, entre a conversa menos monitorada e aquela mais presa às exigências da atividade corrente ou à pessoa que fala.

Essas conclusões nos guiam até o gênero **conversa regrada**. Essa espécie de gênero estaria tão imbricada com a conversa espontânea, que separá-las em duas categorias representa um desafio. No entanto, não podemos recusar a ideia de que as crianças, na presença da professora em sala de aula, oscilam entre momentos mais livres de trocas conversacionais e momentos mais centrados. Centrar-se em determinado tema bem como assumir uma postura de ordenação dos turnos parece ser algo bem familiar à conversa regrada. Suas características passam pelo caráter institucional que a envolve, partindo de uma figura de autoridade. É preciso pontuar que a conversa regrada permeia as interações

familiares também, mas, a escola, como primeiro espaço público por onde as crianças geralmente transitam, impulsiona a utilização da conversa regrada, consolidando-a e promovendo as bases para aquisição de outros gêneros.

3.2. GÊNEROS SUBSEQUENTES

Em nosso estudo, fomos capazes de constatar que alguns gêneros se encontram em uso mais frequente e consolidado nas interações das crianças da sala observada. A conversa espontânea e a conversa regrada incluem-se nesse funcionamento mais estabilizado.

Entretanto, partindo do pressuposto de que a criança com 4 anos de idade ainda se encontra em processo de aquisição da linguagem, podemos esperar que os gêneros textuais também estejam em construção em seu repertório de usos, dado que essas entidades atualizam a língua.

Como nós vimos reiterando, a noção de sistema de gêneros (BAZERMAN, 2006) subsidia, em nosso trabalho, a busca pelos gêneros presentes no discurso infantil. Muito mais importante que apontar gêneros nas interações entre as crianças seria propor que esses gêneros, sejam eles quais forem, se articulam e reforçam o sistema, que se amplia à medida que a criança circula por novos contextos.

A articulação entre os gêneros implica, por sua vez, que alguns gêneros dão continuidade a outros, assumindo o papel de base para o desenvolvimento de novas formas de uso da língua. Desse modo, coloca-se o seguinte questionamento: de que maneira os gêneros mais estáveis – como a conversa espontânea e a conversa regrada – contribuem para que a criança se envolva com outros gêneros, como o relato, a contação de histórias e a exposição?

Nos trechos analisados, geralmente encontramos outros gêneros sendo mobilizados. Em seu desenvolvimento, algumas orientações tomadas pelas crianças ou pela professora ramificam-se em funcionamentos que lembram outros gêneros ou os ativam efetivamente.

Se os gêneros, por um lado, são atividades tipificadas, por outro, esses fenômenos estão atrelados aos usos sociais que os indivíduos fazem da língua em atividades situadas. Por mais que nos esforcemos em traçar padrões gerais para os

gêneros, sempre esbarraremos nos imprevistos, na mistura de discursos (FRANÇOIS, 1996).

Ao invés de ser um problema, esse aspecto fugidio e heterogêneo dos gêneros representa a emergência de outros usos e formas. Uma conversa regrada entre professora e alunos de repente transmuta-se em brincadeira, em uma história fantástica, que reúne fatos da vida do aluno e retoma o imaginário popular dos contos de fadas. Do mesmo modo, uma conversa espontânea entre as crianças pode mostrar-se propensa a produções que implicam a regulação explícita do comportamento do outro, lembrando os textos de caráter injuntivo ou suscitar um direcionamento para o debate, quando a argumentação é posta em evidência.

Com o intuito de discutir a transição dos gêneros, trazemos aqui fragmentos referentes a três gêneros específicos: o relato, a contação de histórias e a exposição. Além disso, finalizaremos com algumas considerações sobre os jogos de linguagem e seu papel no sistema dos gêneros.

As produções que possuem sequências injuntivas, já mencionadas em outro momento de nossa discussão, poderiam fazer parte dessa análise, mas preferimos não incluir essa categoria, tendo em vista que sua ocorrência não foi muito intensa nos dados.

O próximo exemplo desperta nossa atenção para duas questões recorrentes nas interações do grupo que investigamos: a incorporação da rodinha de conversa na sala de aula e o padrão pergunta/resposta como fatores pertencentes ao gênero conversa regrada, mas ao mesmo tempo, como estimuladores do uso de outros gêneros.

FRAGMENTO 14

Contexto: Esse fragmento retoma o episódio de apresentação do pesquisador à turma. Naquele momento, os alunos começaram a contar suas novidades para a turma, a pedido da professora.

Crianças: Gabriel (4 anos); Alan (4 anos e 9 meses); Breno (4 anos e 5 meses); Fábio (4 anos e 1 mês); Homero (4 anos e 3 meses).

1. Prof: Você, Gabriel, você tem alguma novidade pra contar?
2. Gabriel: fala bem baixo.

3. Prof: Tia Patrícia não tá conseguindo escutar.
4. Gabriel: ((?)) (continua falando baixo).
5. Prof: Fala mais alto (levantando o braço).
6. Gabriel: Mais alto.
7. Prof: Não, tia Patrícia não tá conseguindo escutar o que você tá querendo falar. Tem que falar um pouco mais alto.
8. Gabriel: ((?)) (Continua falando bem baixo).
9. Prof: Eu não tô entendendo, Gabriel. Eu vou passar o momento pra Alan, tá? Diga, Alan.
10. Alan: Eu fui pro shopping comprar revista e uma ((?)) do Ben 10.
11. Prof: Uma revista e uma roupa do Ben 10?
12. Alan: Não, uma cola.
13. Prof: Uma cola do Ben 10! Legal!
14. Fábio: [Ô tia: ô ti:a ô tia ô tia Ó minha mãe comprou/ ô tia ô tia Ó
15. Prof: Oi.
16. Fábio: Minha mãe comprou uma calça do Ben 10 ((?)).
17. Prof: Vamos esperar agora/ Homero, você tem alguma novidade, Homero?
18. Homero: (acena a cabeça negativamente).
19. Prof: Você tem, Breno, alguma novidade pra contar?
20. Breno: (acena de forma positiva).
21. Prof: Diga aí.
22. Breno: (fala bem baixo)
23. Prof: Tem que falar alto senão ((?)) não consegue escutar.
24. Breno: Eu fui ((?)) brinquei com meu amigo.
25. Prof: Você, Diego, você tem alguma novidade?

Percebe-se, não somente com base nesse fragmento, que a professora adota uma postura de incentivo à fala do aluno, concedendo-lhe espaço para se expressar diante de um coletivo. Acreditamos que isso se torna um diferencial na aprendizagem dos alunos, pois uma fala distinta da conversa espontânea passa a ser reforçada no dia-a-dia escolar.

A roda de conversa, muito comum nas interações do grupo em questão, geralmente põe a conversa regrada no centro da atividade. Os temas e a distribuição dos turnos são estabelecidos pela professora, que decide quando

alguma participação foi suficiente ou não e concede a palavra para outra criança. Em 9, por exemplo, a docente negocia com Gabriel a transferência do turno, passando-o para Alan. Tal ritualização da fala, firmando papéis específicos na produção/recepção dos textos, instaura um contrato social de como agir sob os limites daquele território, que é a sala de aula.

Gêneros engendram os ritos, que se constroem nos grupos, dando-lhes identidade. Segundo Oliveira (2006, p.14), “em ambos, rituais e hábitos, prevalece ‘o fazer algo do mesmo jeito’, a repetição de um comportamento, ou de uma série de comportamentos.” Além disso, a autora afirma que “nos rituais, observa-se um deslocamento da preocupação com os próprios problemas para a percepção e engajamento com o desenrolar da cerimônia em si.” (OLIVEIRA, 2006, p.40). Ao cultivar o hábito de escutar a palavra pública bem como a restrição em interromper ou assumir o turno, a professora fomenta uma rotina em torno do gênero conversa regrada.

Esse gênero tem sentido de existir para as crianças porque sua tipificação auxilia no reconhecimento de um grupo e de suas práticas. A criança não fala o que quer deliberadamente, mas age coordenando-se às ações relacionadas àquela sala de aula da qual faz parte.

O mais interessante, porém, estaria na mudança dos padrões do gênero e o surgimento de outras construções que se afastam razoavelmente do “rito”. Nos turnos de 1 a 9, por exemplo, a conversa regrada se desenrola sob a estrutura pergunta/resposta, fornecendo ao aluno um tema (novidades para socializar com os colegas) e a oportunidade de falar ou não naquele momento. Como já foi discutido no tópico anterior deste capítulo, podemos esperar que a criança integrante do grupo tenha um domínio de uso da conversa regrada, já que o tema e os turnos constituem-se dentro de uma dinâmica mais rígida que a conversa espontânea.

No turno 10, o gênero relato entra em cena, pois Alan opta por trazer à tona uma vivência pessoal em um shopping. Logo em seguida, a conversa regrada é assumida novamente, quando a professora repete o discurso de Alan, indicando para o aluno que a interação está sendo bem sucedida. Essa mudança de gêneros, entre turnos tão próximos corrobora a ideia de que dentro de um gênero pode haver o embrião para o surgimento ou fortalecimento do uso de outros. Mesmo que possamos reconhecer a produção de Alan apenas como um segmento da conversa,

formulado por uma sequência narrativa, seria essa constituição heterogênea da conversa responsável pelos desdobramentos em outros gêneros.

Na verdade, nos casos postos em análise aqui, as produções das crianças (Alan em 10 e Breno em 24) operam como rememorações de vivências pelas quais elas passaram, estruturando-se com verbos no pretérito, além de marcadores de sequência entre eventos por meio do conectivo e. Contudo, o espaço reservado à tessitura do relato aparece de modo tímido, já que a docente preocupa-se com a brevidade das contribuições de cada criança. Essa condução dos turnos se configura como uma força atuante sobre a possibilidade de relato, forçando a continuidade da conversa regrada.

Assim, verifica-se que os gêneros podem ampliar ou não os usos de outras formas. Esse tipo de imbricação seria um ponto chave para tornar o sistema de gêneros uma ideia plausível não apenas em contextos vinculados à vida institucional adulta, mas como modelo que viabiliza uma descrição dos processos de apropriação dos usos de gêneros.

Convém lembrar que, semelhante à construção da narrativa ficcional, o relato, seja ele bem explorado ou não em sala de aula, sobrevive, em muitas ocasiões, graças às perguntas e respostas orientadas pela professora, resultando na co-construção do texto.

Além dessas questões, é interessante recordar que o relato circula nas interações registradas como um gênero já bem consolidado. Isso comprova que os lugares dos gêneros dentro do sistema são variáveis, em decorrência do próprio contexto social e papéis/intenções assumidos. Não podemos incorrer no erro de enrijecer a posição da docente como controladora das interações nem a posição do aluno como um coadjuvante nas trocas verbais. Ao passo em que a conversa e todos os gêneros, derivados do esquema dos formatos, propiciam a reversibilidade de papéis, surge aí a possibilidade de o aluno se portar de maneiras diferentes.

A seguir, examinaremos os gêneros subsequentes de maneira mais pontual.

3.2.1. O RELATO

Um gênero que acompanha a conversa espontânea e a conversa regrada e que pertence ao grupo de gêneros subsequentes é o relato. Esse gênero, que reúne

acontecimentos passados em um texto, pode ser detectado no corpus analisado, ainda que de modo peculiar e não tão frequente quanto os dois primeiros referidos aqui. O relato, junto à contação de histórias, traz algumas implicações em relação aos papéis assumidos na interação e ao domínio do sistema de gêneros, organizando os textos conforme as demandas do entorno social.

Delamotte-Legrand (2008) observa em seu trabalho as práticas conversacionais entre crianças, sem a presença do adulto. Segundo a autora, persiste o mito de que as trocas verbais efetuadas entre crianças acontecem sob uma estrutura puramente simétrica, pressupondo ainda um aspecto caótico. Rompendo com essa ideia, Delamotte-Legrand (2008), a partir da análise de dados de crianças na faixa etária de 4 anos, chega à conclusão que, por meio das funções de narrador e de expositor (explicar), as crianças assumem posições que implicam uma assimetria em seus textos orais. Como fica evidente nos dados, crianças que constroem um texto narrativo ou expositivo têm ali a chance de centrar a atenção dos demais sobre si mesma, dominando a maioria dos turnos.

Em nossos dados, por exemplo, há momentos em que as crianças prolongam suas participações na fala. Essa capacidade traz, portanto, o gênero relato para um *status* de estabilidade, apesar de serem menos estáveis que a conversa:

FRAGMENTO 15

Contexto: Na primeira sessão de filmagem, a professora apresenta o pesquisador para os alunos, quando Fábio começa a falar sobre um passeio no shopping.

Crianças: Eva (4 anos e 4 meses); Fábio (4 anos e 1 mês); Diego (4 anos e 1 mês)

1. Prof: E lembra que tia Patrícia conversou com vocês e colocou um recadinho na agenda de vocês que era pro seus pais assinarem? E que tia Patrícia falou que vinha um rapaz na escola pra trabalhar junto com a gente?
2. Eva: Tia:: (levantando o dedo) botaram o recado, mas minha mãe não pegou.
3. Prof: Vocês lembram?
4. Fábio: Eu eu eu eu eu fi/ eu fiz eu peguei eu eu eu eu eu peguei eu eu eu fui lá e e e fui no shopping e depois eu e minha mãe eu ((?)) bem gran:de ((?)).

5. Prof: Vocês querem contar um pouco das novidades é? Tia Patrícia vai deixar um pouquinho tá? (.) Você tem, Diego, alguma novidade pra contar?

Para apresentar o pesquisador à turma e lembrar que sua presença na sala foi comunicada e consentida pelos pais dos alunos, a professora relata em alguns trechos de sua fala o procedimento que foi adotado, efetuando perguntas que incitam à rememoração por parte dos alunos.

Surpreendentemente, um dos alunos, Fábio, desvia-se do tema corrente e relata uma ocorrência que envolve um shopping e sua mãe. A professora, determinada a valorizar a iniciativa de Fábio, reage perguntando aos alunos sobre as novidades que eles têm para contar. A mudança, no caso, não é só temática, mas passa a ser de ordem do gênero adotado. Não se trata de responder a uma pergunta, opinando sobre algum tema, mas, apoiada no movimento de Fábio, a professora abre espaço para o relato, isto é, o momento de os alunos falarem sobre coisas que aconteceram no seu cotidiano.

Em primeiro lugar, a medida tomada pela docente valoriza a fala da criança, dando-lhe a chance de produzir um texto mais longo, detendo maior tempo no turno. Assim, temos um trabalho sobre a alternância de turnos, com a mediação da professora, o que poderia levar os alunos a entender mais ainda que os textos são atividades colaborativas, elaboradas em conjunto. Em relação à pesquisa de Delamotte-Legrand (2008), a consolidação dos papéis dentro da dinâmica de simetria/assimetria se realiza, em nosso caso, pelo intermédio do adulto, mas isso não destitui sua importância na organização do discurso da criança.

A despeito de sua posição dominante para relatar a ida ao shopping (o grupo não interrompe o aluno), Fábio carece ainda de um planejamento que torne seu texto mais claro, uma vez que, em alguns trechos, onde há o símbolo ((?)), a fala se apresentava baixa demais e muito acelerada. Nisso, poderíamos sugerir que o gênero relato já possui um lugar na fala da criança, mas esse lugar ainda está em processo, dando-lhe caráter de gênero subsequente. Também é interessante destacar a naturalidade com que a criança muda o gênero. Isso reflete, de alguma forma, a natureza dinâmica que os gêneros assumem nas atividades humanas.

Em outros registros o relato e sua consequente atribuição de turno à criança são introduzidos de modo mais aberto, em que a criança não se contenta em

reportar algo que lhe acontecera de maneira mais sutil, mas assinala e solicita o papel de falante:

FRAGMENTO 16

Contexto: as crianças estão pintando desenhos feitos em uma pesquisa realizada por elas nas dependências da escola. Enquanto pintam, algumas conversam com a professora.

Crianças: Joyce (5 anos e 1 mês); Eva (4 anos e 5 meses); Homero (4 anos e 4 meses); Fábio (4 anos e 2 meses);

1. Joyce: Deixa eu falar.
2. Prof: Diga.
3. Joyce: (com os braços cruzados) Quando eu eu nasci com duas cáries no dente (apontando para os dentes com os dedos indicadores) Aí eu fui lá na na na [[den-tis-ta.
4. Eva: [[Deixa eu falar, Joyce.
5. Prof: Deixa Joyce terminar, Eva. Pode, na cor que quiser (reportando-se a outro aluno)
6. Joyce: Deixa eu falar.
7. Eva: Deixa ela falar.
8. Homero: Deixa eu falar (rindo)
9. Eva: Deixa ela (apontando para Joyce) Vai, fala, Joyce.
10. Fábio: Deixa eu falar (pintando o desenho, sem olhar para os colegas)
11. Eva: (com cara de zangada) Deixa Joyce, é Joyce (apontando para Joyce) Vai, Joyce, fala.
12. Joyce: Aí eu fiquei com com cárie no dente. Aí eu fui na dentista e ela tirou a cárie. E eu fui corajosa.
13. Prof: Muito bem.

Não precisamos ir muito além para eleger o enunciado “Deixa eu/ela falar” como o elemento que movimenta as trocas das crianças nesse fragmento. Joyce, ameaçada em ter seu turno assaltado, requisita a vez de falar, presente no turno 6.

Apoiada pela professora, a aluna relata um evento relacionado à sua ida ao dentista. Linguisticamente, têm visibilidade os verbos no pretérito e o conectivo “aí”, que concatena uma ação (ter duas cáries) à outra (procurar a dentista).

O “Deixa eu falar” de Joyce, entretanto, não garante totalmente sua posse da palavra falada. Lembrando que o pano de fundo do relato, nesse caso, se dá por meio da conversa face a face, logo Eva insiste, retomando a mesma expressão chave para ter sua oportunidade.

A partir daí, cinco eventos se sucedem na interação em questão: a) a professora organiza a alternância de turnos, restabelecendo a vez de Joyce falar; b) outro aluno, cuja fala não chegou a ser registrada na filmagem pergunta algo sobre a atividade de pintura, obtendo resposta da professora; c) Joyce persiste no uso do enunciado para ter acesso à vez de falar; d) Eva tenta coordenar a manutenção do turno de Joyce; Homero e Fábio jogam com o enunciado (turnos 8 e 10), rindo enquanto falam, sem demonstrar a intenção de relatar algo, mas de apenas brincar com a expressão tão forte na situação; e) Joyce finalmente continua seu relato, retomando parte do que já havia sido colocado e dando um fechamento ao texto, apresentando, assim, um domínio do gênero em questão.

O bloco descrito acima abriga um verdadeiro jogo com os gêneros. Não seria fácil delimitar as fronteiras entre relato puro e conversa regrada. Os dois gêneros parecem mesclar-se. Essa aparente nebulosa de coisas diferentes se sobrepondo quase ao mesmo tempo não deve ser compreendida como um problema, mas, da perspectiva de onde lemos os dados, há evidências que apontariam para uma mistura que se assenta na estabilidade de alguns formatos, de um lado, e nas múltiplas possibilidades, de outro. O que se mescla vai adquirindo cada vez mais contornos precisos – mas nunca fixados – e outros gêneros vão surgindo no uso da criança.

Nesse sentido, concordamos com Delamotte-Legrand (2008, p.37) que, ao retomar François (1996), afirma que as misturas de gêneros do discurso evidenciam as várias possibilidades da linguagem em ação e, portanto, desvelam lugares múltiplos em que esses usos ocorrem. As trocas verbais entre as crianças (e entre as crianças e os adultos) são repletas de enunciados que se mesclam, mantendo textos já dominados e acrescentando novos textos, muitas vezes dentro daqueles que as crianças conhecem.

Nossa noção de sistemas de gêneros, quando deslocada para o universo da aquisição da linguagem, não recai em uma hierarquia de textos ativados subsequentemente. Sua configuração invoca a interação entre elementos correlacionados, mas nunca estanques, ou seja, o sistema de gêneros funciona porque é dinâmico, porque muda.

É nessa rede peculiar de onde emergem os novos gêneros, formatos que ainda não são tão regulares quanto os gêneros estabilizados, mas que, sustentados por estes, fortalecem-se e se tornam instrumentos cada vez mais operados com maestria pelas crianças. Pensando nisso, daremos espaço à análise dos gêneros subsequentes, identificando seu funcionamento no corpus adotado para o presente trabalho.

Comparando-se à situação anterior, o trecho seguinte traz dois pontos que nos interessam: a atuação da professora na gestão dos turnos e a presença do gênero relato. Vejamos:

FRAGMENTO 17

Contexto: Esse fragmento faz parte do episódio em que o grupo discute objetos da casa com formato de quadrado.

Crianças: Nayara (4 anos e 6 meses); Murilo (4 anos e 8 meses); Fábio (4 anos e 2 meses); Eva (4 anos e 5 meses); Homero (4 anos e 4 meses).

1. Prof: E na cozinha, sem ser dentro da geladeira, agora só na cozinha. O que é que a gente pode encontrar?
2. Nayara: Fogão, fogão.
3. Prof: O fogão.
4. Murilo: O fogão é quadrado.
5. Prof: A tampa do fogão né? Porque o fogão, como ele é comprido assim, ele termina se tornando um retângulo, né? (enquanto fala, a professora desenha um retângulo vertical à sua frente, levantando uma mão e descendo a outra e finalizando com traços que forma um retângulo no ar) E os lados dele não são iguais (ergue as mãos de modo a criar dois traços paralelos e compridos no ar) Mas a tampa do fogão[
6. Nayara: [O meu, o meu é.

7. Prof: E é quadrado?
8. Nayara: (confirma com a cabeça)
9. Fábio: Tia, um dia.
10. Eva: Ei, deixa eu falar, deixa eu falar. (Fábio olha para Eva e deixa-a falar) O meu também é quadrado. (Homero levanta o braço, pedindo para falar).
11. Fábio: Tia, tia, um dia ((?))
12. Eva: Ei, deixa eu falar.
13. Prof: Peraí, deixa Homero falar. Deixa Homero falar.
14. Homero: ((?)) eu acendi uma fogueira com a minha avó ((?)) então no São João ((?)) com a minha avó. Daí, aí quando terminou a fogueira, formou um quadrado (fazendo um quadrado com as mãos).

Dessa vez, a disputa pela vez de falar tem resolução na autoridade imposta pela professora. Fábio, no turno 9, usa a expressão temporal “um dia”, indicando que sua fala se reportaria a um evento provavelmente ocorrido no passado. Nesse momento, o aluno é interrompido por Eva, que se sobrepõe à fala do colega, inscrevendo-se com o enunciado “deixa eu falar”.

O primeiro aspecto que se destaca seria a expressão “um dia”, que, de alguma forma, antecipa o desenvolvimento do texto de Fábio dentro do gênero relato. As expressões adverbiais de lugar e tempo, somadas aos verbos no pretérito, bem como os articuladores textuais que estabelecem sequência de eventos, integram os traços geralmente presentes nos textos de tipo narrativo. Essa estrutura predomina em relatos.

Um estudo de Perroni (1992) sobre a construção da noção de tempo em duas crianças demonstra que, a partir dos 2 anos e 7 meses, elas já fazem uso das expressões: depois, daí, então, ontem, amanhã, de noite. Para a autora, a produção narrativa pode ser compreendida como um processo resultante da construção dialógica.

Nossos dados condizem com os resultados encontrados na pesquisa de Perroni, uma vez que, tanto o relato (cuja composição envolve as sequências narrativas) quanto a contação de histórias presentes no corpus estudado, exibem o jogo dialógico/conversacional entre criança e adulto, situando-se entre a segunda e a terceira fase. A diferença se apresentaria em outros momentos em que as próprias

crianças, sem muita ou nenhuma intervenção da docente, produzem o relato ou a contação de histórias no fluxo conversacional.

Apesar de o estudo de Perroni (1992) se ater aos processos voltados para a construção de textos narrativos ficcionais (contação de histórias), acreditamos que as sequências textuais responsáveis por produções dessa natureza estão na base do gênero relato. Assim como a expressão “era uma vez” pode mobilizar a entrada na contação de histórias, termos como “um dia” e “no São João” projetam a elaboração do texto sobre um tempo específico, durante o qual os eventos tomaram lugar.

Mesmo que o provável relato de Fábio não tenha progredido graças à interferência de Eva, verificamos uma retomada desse gênero logo depois, quando Homero (turno 8) é selecionado como falante pela professora e dá início a um relato sobre o São João. Os verbos “acendi”, “terminou” e “formou”, além dos conectores “então”, “daí”, “aí” e “quando” manifestam-se como elementos típicos da sequência narrativa. Como nós podemos perceber, somente esses elementos linguísticos não garantem o gênero relato. O jogo social que o envolve, refletido na própria gestão de turnos, dá sustentação ou não para que sua produção seja bem sucedida. Comparando Fábio e Homero, vemos nas duas crianças a tentativa de chamar a atenção do grupo para si, na busca de criar um espaço para falar sobre experiências pessoais. No primeiro caso, o gênero conversa regrada não favorece por completo o surgimento do relato, haja vista que nem a professora nem as outras crianças atribuem o turno a Fábio.

De modo diferente, o caso de Homero exhibe a conversa regrada como terreno favorável ao seu relato. Seu gesto de levantar o braço é reconhecido como uma solicitação para falar e, em meio às investidas de Eva, a professora concede a vez para Homero.

Os dois casos reportados acima levantam um ponto: os gêneros organizam-se dentro de um sistema que replica as interações entre os usuários da língua. Ao afirmarmos, por exemplo, que há evidências de que a conversa regrada dá sustentação a outros gêneros, não podemos traçar um quadro universal sobre essa continuidade entre os gêneros. A articulação entre essas formas tipificadas de linguagem depende das práticas sociais que as mobilizam e que por elas são mobilizadas. Na vida, há mistura de gêneros e as crianças entram nesse jogo. Um gênero textual pode trazer consigo coordenadas retóricas sobre o que falar, como

falar, quando falar e para quem falar. Contudo, esse envelopamento não se apresenta como estanque.

A conversa regrada presente nas interações assimétricas entre paciente e médico já não é a mesma da sala de aula da Educação Infantil. Indo um pouco mais longe, podemos afirmar que o modo como o grupo aqui estudado tipifica a forma que denominamos de conversa regrada não se iguala aos modos como tantas outras salas com crianças da mesma faixa etária usam os gêneros, ou seja, podemos imaginar que outros grupos operam com os gêneros de modo bem particular, em consonância com seus traços sociais. O gênero, por ser uma forma de vida (BAZERMAN, 2007), apresenta padrões, mas, acima de tudo, consiste em uma atividade nunca repetível.

Diante dos traços que identificamos, podemos afirmar que o relato, em relação às crianças observadas, estaria situado no grupo de gêneros subsequentes, isto é, os gêneros que surgem da matriz composta pela conversa espontânea e pela conversa regrada. O relato reúne em sua estrutura as sequências narrativas, com a presença de elementos que designam a noção de eventos sequenciais, articulados com segmentos narrativos, que incluem advérbios e conectivos, tais como “ai” e “depois”. Além disso, esse gênero pressupõe uma tomada de turno mais consistente, sendo construído no jogo da conversa e reforçando os usos do gênero contação de histórias, que será o objeto de discussão a seguir.

3.2.2. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Pelo levantamento que realizamos no corpus, existe uma rotina de atividades voltadas para a contação/leitura de histórias. Essas histórias, no entanto, não são produzidas pelas crianças, que assumem papel de ouvintes na maioria das vezes. Um dos momentos registrados, no qual as crianças tendem a manifestar algo da contação, se dá na hora do intervalo, fora do espaço da sala de aula.

Em outros *corpora* por nós analisados para pesquisas de iniciação científica e para dissertação de mestrado⁸, verificamos momentos em que crianças da mesma

⁸ Todos desenvolvidos de 2004 até o presente ano, sob a orientação da Professora Dr^a Evangelina Faria e integrando os grupos de pesquisa do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE), na UFPB.

idade eram incentivadas a contar histórias. Os dados dessas pesquisas mostram narrativas bem estruturadas e narrativas restritas a jogos de nomear ou de descrever conduzidos pela professora.

Na análise atual, salientamos que alguns itens lexicais, pertencentes ao campo semântico da prática da leitura, dão margem para que o sistema de textos sobre o qual as crianças atuam se ramifique em direção às atividades letradas, isto é, a criança indiretamente fica imersa em atividades que significam os usos da leitura e da escrita. Vejamos como isso ocorre:

FRAGMENTO 18

Contexto: a professora senta-se no chão, com os alunos em círculo, e lê uma história de um livro.

1. Prof: Senta mais pra cá, se não não vou conseguir mostrar quando contar. Senta ao lado de E, J. (J muda de lugar, ficando mais próxima a E). O nome da história que tia P vai ler pra vocês é (mostrando o livro para os alunos) NINGUÉM É IGUAL A NINGUÉM. Fala também dos dedinhos, ó (mostrando o detalhe dos desenhos da capa do livro, expondo o livro da direita para a esquerda devagar, enquanto os alunos observam atentamente). Essa semana tia P leu um livro dos dedinhos, não foi?
2. Alguns alunos: Foi, foi.
3. Prof: Os nossos dedos eles são iguais? (mostrando os cinco dedos da mão para as crianças).
4. Crianças: Não. Não.

A leitura, como se espera em qualquer escola, é valorizada como um momento, assim como outros que acontecem na sala, que requer uma disposição própria: alunos em círculo silenciam para dar vez à história contada pela professora. Os papéis das crianças e do adulto instalam-se e flexibilizam-se nas interações, dentro de cada forma típica de falar e ouvir.

O verbo “ler”, presente no discurso da professora, bem como sua atitude em mostrar as imagens do livro para o grupo enquanto lê motivam uma relação com a leitura antes mesmo desta se realizar como processo de decodificação de palavras

grafadas. Em suma, a criança adentra as práticas de letramento por esse caminho, dentre tantos outros que também vão existir.

A classificação da leitura de um texto (sua oralização) como um gênero oral talvez demande discussões que não seriam pertinentes nessa etapa de nossa análise. A verdade é que, ao ler o livro para seus alunos, a professora conecta os sistemas de gêneros orais à sua constituição futura. Além disso, a leitura do livro não se esgota na simples oralização do texto, mas transborda para os outros gêneros, como a conversa, quando a professora sai da história e comenta algo, envolvendo mais ainda os alunos.

Portanto, nossa ênfase recai sobre a postura da professora nesse momento, pois, através do livro, da disposição dos alunos em círculo e dos comentários feitos na conversa que cerca a leitura, a criança vai despertando para esse outro tipo de fala, ligado a um texto escrito.

O fragmento a seguir tem a ver com as trocas efetuadas pelas crianças fora da sala de aula, na hora do recreio. O que pesa nessa cena seria a presença de um livro, que parece servir de incentivo para um misto de recortes de enunciados das outras aulas de leitura ou de contação de histórias e de jogo com o próprio gênero contação de histórias:

FRAGMENTO 19

Contexto: Três alunas estão brincando em uma casinha no jardim da escola, na hora do intervalo.

Crianças: Nayara (4 anos e 6 meses); Kelly (3 anos e 8 meses); Eva (4 anos e 5 meses).

1. Pesq: E vocês não gostam de ler um livrinho não? Qual é o livrinho que vocês gostam aí?
2. Nayara: Para, Kelly, começa desse lado (tocando no livro que está com Kelly; as duas conversam baixo)
3. Kelly: Marrom, preto.
4. Nayara: (levantando o pé, em direção à Kelly) Vermelho!
5. Kelly: Rosa. Laranja e azul. E roxo.
6. Eva: (aproxima-se das duas) E roxo e preto.

7. Nayara: E branco! (beliscando a camisa branca de Eva, que ri)
8. Kelly: (abre o livro e continua a leitura) (?) o céu azul (?)
9. Eva: Depois é a minha vez de ler, tá? (Nayara toma o livro de Kelly) Agora é minha vez. Depois de você é mim.
10. Nayara: Afasta um pouquinho aí (empurrando levemente Eva, para que saia da frente da câmera) (?) Mas o que é uma roda? (passando a mão em um círculo preto desenhado no livro). Um quadrado é um quadrado porque é uma casa um quadrado. (as outras crianças riem) Um triângulo pode ser uma fazenda com com (.) um quadrado embaixo.
11. Eva: Uma maluca (rindo)
12. Nayara: Uma árvore e um retângulo são iguais. (comentando sobre as gravuras da página seguinte) E se botar uma árvore em cima de um retângulo, ele fica mais. (rindo junto com as outras meninas)

Nessa cena não existiria exatamente uma contação de histórias, mas admitimos que sua gênese parece ganhar força em situações como essa. Envolvidas pelo objetivo de brincar despreocupadamente, as alunas em questão não pretendem seguir uma ordenação comum da sala de aula. O foco dado pelas meninas à leitura das imagens do livro recai na nomeação das cores das gravuras.

Em sequência, Nayara (turno 10) fala alguns enunciados que lembram a exposição oral da sala de aula (Mas o que é uma roda?), mas que se ancoram também em narrar, à sua maneira, aquilo que se vê nas gravuras. Não há a estrutura discursiva da narrativa (verbos no passado, sequência de eventos etc.), mas uma descrição que se esvai em combinações um pouco irreverentes: “Um triângulo pode ser uma fazenda com (.) um quadrado embaixo.”

O jogo que Nayara traz à tona em sua “leitura” da história é interpretado por Eva como uma brincadeira, uma combinação que ela avalia como “maluca” (turno 11). Acrescentando à ideia de mistura de discurso, ganha relevo o enigma que a fala da criança oferece ao pesquisador (CARVALHO & LIER-DE VITTO, 2008). Por mais que adotemos os gêneros como categorias para compreender a linguagem da criança, somos pegos pelos enunciados que mergulham na opacidade do funcionamento da linguagem.

De qualquer modo, em meio às conversas e brincadeiras das crianças, podemos afirmar que o discurso ficcional vai sendo desenhado aos poucos e que as

vozes da professora, dos pais e até de outras crianças provavelmente ressoam nessa construção, como a encenação de leitura que a aluna realiza.

Assumir a voz da leitura convida-nos a entender essa mudança de postura sob o prisma sociointeracionista. Nesse sentido, um conceito interessante seria o de *footing* (GOFFMAN, 2002). Observa-se que Nayara, quando se reveste da função de leitora, investe numa mudança de posicionamento, passando da simples conversa para a “leitura” de elementos presentes no livro. Essas modificações de alinhamento são fundamentais não somente para a contação de histórias, mas para os demais gêneros. Transitar pelos gêneros implica adotar outros modos de falar, reconhecendo-os e sendo capaz de torná-los parte de nossas atividades.

Da conversa espontânea à conversa regrada, do relato à contação de histórias, a criança opera sobre essa plasticidade da fala, que não é mais apenas troca conversacional, mas uma rede de gêneros que se apoiam mutuamente.

FRAGMENTO 20

Contexto: na aula de Artes, as crianças estão desenhando círculos de tamanhos diferentes enquanto manuseiam o material (lápis de cor, tampas, folhas em branco) e conversam entre si.

Crianças: Alan (4 anos e 9 meses); Eva (4 anos e 4 meses); Gabriel (4 anos); Diego (4 anos e 1 mês).

1. Prof: Olhe só, a gente tá trabalhando a ATENÇÃO, viu viu Diego? Olha, o tanto que falta (pegando a folha de Diego).
2. Alan: (olhando para Breno) O lobo vai chegar, não é? (.) O lobo vai chegar, não é?
3. Eva: (vira-se para A) O lobo já chegou.
4. Gabriel: Eu viajei de avião.
5. Alan: E eu viajei de ônibus.
6. Gabriel: Eu viajei de avião pra casa da vovozinha.
7. Alan: Eu fui de ônibus e voltei de avião.
8. Diego: TERMINEI:: (gritando) Tia, terminei (tocando na professora).
9. Prof: Traga o seu pra eu ver.

Quando as crianças conversam entre si, parece que os limites dos gêneros são violados, resultando em blocos de textos fruto da co-construção e do encadeamento bastante peculiar. No turno 2, Alan solta a imaginação, colocando em cena uma personagem típico do gênero contação de histórias (o lobo). Eva ratifica o que foi dito, retomando a personagem do lobo. Aqui, vemos a criança flutuando entre as narrativas orais que os adultos geralmente contam, seja em casa ou na escola.

Gabriel, em uma conduta distinta, não prossegue com os elementos da narrativa, implantando um novo tópico (viajar de avião – turno 4). Alan abandona o tema do lobo e embarca na tentativa de relato de viagens, afirmando que viajara de ônibus. Por fim, Gabriel une os temas dos enunciados anteriores: viajar de avião para a casa da vovozinha.

A transição pelo campo semântico, que principalmente Gabriel realiza, retrata a mobilidade que os gêneros adquirem no discurso da criança. No caso em questão, podemos encontrar, de um ponto de vista geral, o gênero conversa espontânea que, por sua vez, apresenta enunciados que lembram o relato (falar sobre algo que aconteceu) e a contação de histórias (narrar acontecimentos fictícios). Essas mudanças entre os gêneros não são rejeitadas pelas crianças, pelo contrário, são motivo de risadas, prazer, negociações e de demarcação do lugar de falante.

A professora trabalha, no sistema de gêneros que circula nessa sala, como mediadora e reguladora desse sistema, ora controlando as construções textuais (sobretudo com a conversa regrada), ora deixando fluir as conversas e todas as construções criativas que elas propiciam (como vemos na conversa espontânea).

Os enunciados tecidos pelas crianças conectam-se a dois eixos, basicamente: o lobo e a ação “viajar”. O primeiro, de algum modo, recupera uma personagem muito comum no imaginário popular e nos contos de fadas. Já o verbo “viajar” estrutura uma série, que detalha conhecimentos referentes aos tipos de viagem, aos deslocamentos (ir e voltar). Por fim, nessas mesmas séries o discurso sobre o lobo ressurge sob a presença da “vovozinha”, que está associada, junto ao lobo, à história de Chapeuzinho Vermelho. Isso evidencia uma percepção da criança em relação ao próprio jogo linguístico que constrói a rede semântica nos textos. A criança entende que ela pode combinar palavras típicas do universo fantástico, dando-lhes novos empregos nos textos que conta para se divertir.

A história não é contada, portanto, de modo convencional, mas há recortes, retomadas-modificações que endossam a perspectiva dialógica da linguagem: a criança não reproduz as histórias que ouve, mas reorganiza esses textos em uma teia subversiva, porém extremamente rica de sentidos. A natureza polifônica do texto se evidencia na orquestração desses discursos que, mesmo parecendo uma conversa, mantêm estreita relação com a história ficcional. Cumpre lembrar aqui de nossa cautela em categorizar essas produções como contação de história (narrativa ficcional), pois a autonomia prevista na fase da criança como narrador (PERRONI, 1992) não seria constatada. Mesmo assim, já que tratamos da transição entre os gêneros, processo que emerge das **práticas** - destaque para o plural – da linguagem, podemos afirmar que o fragmento analisado dispõe-se sob um funcionamento de contação de histórias.

Em relação aos traços linguísticos que tipificam as produções no entorno do gênero contação de histórias, podemos ressaltar o uso de verbos no passado, como “chegou”, “viajei” e “fui”, além do uso de conectivos como o “e”. Os verbos no pretérito denotam, segundo Perroni (1992), um esforço que a criança realiza para se reportar a um tempo que não é o aqui/agora. A presença de personagens do universo fantástico, inclusive, realça esse espaço que escapa do mundo convencional. Se compararmos o fragmento 20 com aquele em que a criança relata sobre como foi o São João (fragmento 17), vemos que o texto se projeta sobre um tempo definido, havendo uma preocupação maior em resgatar experiências vividas em um dado momento.

A respeito do conectivo “e”, Cardoso (2003) resalta que, de modo análogo ao que Schneuwly (apud CARDOSO, 2003, p.194) conclui em seu trabalho, o “e” pode desvelar sua natureza multifuncional no texto, uma vez que atribui a esse articulador o papel de **ligamento** e de **empacotamento**. A ligação ocorreria em face de promover ao texto narrativo uma unidade. Rojo (1996) esclarece que, junto a esse conectivo, existe uma musicalidade responsável pelas nuances das histórias, a exemplo da ênfase depositada sobre certa parte da narrativa. O empacotamento, por sua vez, funda a conexão entre ações necessariamente ligadas (empacotamento integrativo) ou pontuam relação entre ações concomitantes, em que uma é consequência da outra (empacotamento aditivo).

No turno 5, o conectivo “e” comparece, em primeiro lugar, como mecanismo de construção do fio dialógico na “história” tecida em conjunto pelas crianças, pois,

por meio desse item, Alan retoma o tema aberto por Gabriel, instituindo-se, então, uma série baseada no tema movido pelo verbo “viajar”.

Na segunda aparição, o “e” pode ser nomeado como um mecanismo de empacotamento aditivo, haja vista que uma ação é seguida de outra. O retorno de viagem (de ônibus) acontece posteriormente à ida de avião.

Encerrando essa análise, poderíamos confirmar que as narrativas orais se encontram em transição no discurso das crianças observadas. A conversa, espontânea ou regrada, fornece pistas que direcionam a criança para o gênero contação de histórias. Contudo, é pertinente reiterar que não se trata de qualquer conversa, mas de um modo de falar peculiar, intimamente vinculado a um tempo e a um espaço diferentes, sem contar com a sequência entre as ações que ocorrem na trama.

3.2.3. A EXPOSIÇÃO ORAL

O terceiro gênero que apontamos como subsequente no sistema é a exposição oral. Cabe aqui, antes de procedermos à análise, esclarecer que a exposição oral à qual nos referimos não se iguala ao gênero também conhecido como seminário nem seria o tipo textual exposição.

Dolz et alii (2004) apresenta-nos, em seu trabalho, a importância do tratamento da exposição oral como objeto de ensino. Para os autores, podemos definir a exposição como um “gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa” (DOLZ et alii, 2004, p.218).

Na sala de aula examinada, não é interesse da professora colocar a exposição como um objeto de ensino, sendo que o referido gênero se faz mais adequado para séries mais avançadas. Com base nisso, seria demais supor a presença desse gênero no discurso da criança. O que podemos esperar é que a exposição não seja exclusivamente desenvolvida em momentos tardios, haja vista que alguns enunciados presentes nas produções da criança poderiam demarcar alguns fundamentos desse gênero.

Um dos aspectos que tem relevância seria o caráter monológico⁹ que o referido gênero desperta (DOLZ et alii, 2004, p.216). Para que o expositor possa transmitir um conjunto de informações a um auditório, é necessário que a produção textual parta quase que unicamente dele, desprendendo-se da estrutura dialogal de outros gêneros orais.

Nos dados que observamos, é possível perceber que, em alguns momentos, a conversa regrada entre professora e crianças exibe turnos em que a criança tenta se expressar mais, tratando de algum assunto. Nesse momento, a professora pode investir mais ou não no texto do aluno, dando subsídios para ele continuar sua produção. Um caso que poderia ilustrar isso pode ser encontrado no fragmento abaixo que, embora curto, desdobra-se, dentro da conversa, em uma busca da criança em direção à definição de um objeto:

FRAGMENTO 21

Contexto: As crianças estão sentadas pelo chão da sala, cortando pedaços de canudos coloridos e juntando as peças em um fio. Enquanto fazem essa tarefa, alguns alunos conversam.

Crianças: Nayara (4 anos e 7 meses); Eva (4 anos e 6 meses); Caio (4 anos e 5 meses); Iolanda (4 anos); Kelly (3 anos e 9 meses).

1. Nayara: Um branco e um rosa. Um branco e um rosa. (segurando os canudos e mostrando para Eva)
2. Eva: Para.
3. Nayara: Pra mim, não pra você. Branco e rosa! (mostrando em direção à câmera)
4. Iolanda: Dourado? Dourado é amarelo (falando sobre um dos pedaços de canudo)
5. Caio: É não.
6. Iolanda: É sim.

⁹ Mesmo em uma espécie de monólogo, acreditamos que a dialogia se faz presente. Aqui, tratamos de monólogo/diálogo no sentido de participação frequente na produção verbal.

7. Nayara: É dourado com bem pouquinho de brilho, por isso que é cham/ por isso que às vezes é chamado de prateado.
8. Kelly: Olha o canudo que eu peguei (sentando ao lado de Nayara e mostrando para ela)

Na conversa travada entre as amigas Nayara, Kelly e Eva, surge uma discussão sobre o que viria a ser a cor dourada. Iolanda (turno 4) e Nayara (turno 7) parecem se esforçar para definir o que viria a ser o dourado. A argumentação no enunciado de Nayara se sobressai, apontando o espectro entre o dourado e o prateado.

Do ponto de vista do sistema, convém frisar que as definições que a criança constrói em situações mais espontâneas como a que vemos no fragmento 21 não estão aí à toa. Um dos gêneros orais por excelência do professor é a exposição oral. Por meio dela, os docentes exploram o âmbito mais abstrato da linguagem, repassando uma série de conteúdos (e definições) para os alunos que, de modo intertextual, recorrem a essas estratégias, inclusive nas interações menos reguladas. Mesmo sendo atribuída ao professor, vale lembrar que esse gênero também aparece no ambiente familiar, quando, por exemplo, a mãe alerta sobre o perigo presente na tomada, a recomendação feita da ingestão de frutas para a saúde etc.

Vejamos outro fragmento, a fim de aprofundarmos nossa discussão sobre a exposição oral:

FRAGMENTO 22

Contexto: Esse fragmento é parte do episódio em que a professora dá início a uma atividade que envolve o conceito de família. Para motivá-los, a discussão baseia-se na apresentação de uma pintura de Tarsila do Amaral, chamada “A Família”.

Crianças: Eva (4 anos e 4 meses); Iolanda (3 meses e 11 meses); Caio (4 anos e 3 meses); Fábio (4 anos e 1 mês).

1. Prof: Tá igual a uma preguiça ((?)) (olhando para Diego). Dá uma bundadinha pra trás (pedindo a Fábio). Tia Patrícia já mostrou a vocês essa família (expõe

uma gravura aos alunos). Quem lembra de quem é essa família? Quem foi que desenhou essa família? Tia Patrícia falou. Quem lembra? Ta...

2. Eva: (levanta o dedo e a professora olha para ela) Tarsila.
3. Prof: Tarsila, muito bem, Eva. Tarsila do Amaral, olha, ela construiu, ela desenhou, ela pintou uma família. E nessa família ela colocou também que faz parte dessa família alguns animais, que foi o gatinho e o cachorro. Quem lembra quantas pessoas fazem parte dessa família?
4. Iolanda: (apontando para o desenho) Doze.
5. Prof: Doze, né Iolanda? Não, não tem ela não. Ela que desenhou o quadro. Ela desenhou o quadro de uma família. Essa família parece com a de vocês, Gabriel? (Gabriel estava cantarolando baixo) Hein Gabriel? Essa família parece com a de vocês?
6. Eva: Não.
7. Prof: Por que não?
8. Eva: Porque ela é meio diferente. A minha não tem muitas pessoas (apontando para a figura).
9. Prof: A sua não tem muitas pessoas, Eva?
10. Caio: A minha só tem quatro pessoas.
11. Prof: A sua só tem quatro pessoas? Que é a família que mora com você, não é, na casa de vocês.
12. Iolanda: A minha tem seis (fazendo o número seis com os dedos da mão).
13. Prof: Na família de vocês tem homens?
14. Fábio: Não.
15. Prof: Não? Na família de vocês não tem homens?
16. Eva: Tem o pai (levantando o dedo). O pai.
17. Iolanda: Um irmão (levantando o dedo e mostrando para a professora).
18. Prof: Ô Diego, tia Patrícia vai tirar você do círculo. (Diego estava de costas para a professora, brincando). Na família de vocês tem mulheres?

O fragmento reúne dois momentos importantes. Um deles atravessa os turnos 1, 3 e 5, nos quais a professora conclama os alunos a centrar a atenção sobre uma pintura com a temática da família. A extensão da fala da professora, nesses momentos, demonstra a manutenção do turno de um falante, cujo objetivo é tornar público um determinado assunto. A exposição oral traduz-se como o gênero oral

público por excelência. Nela, os conhecimentos circulam e são reconstruídos, demandando um acordo entre os interlocutores.

A formação da rodinha, prática típica das atividades do grupo analisado, reflete esse acordo. O discurso circula entre os participantes, ora centrado em um falante, como a professora, ora manifesto de maneira difusa entre os vários alunos. Esse ponto, que diz respeito aos alunos e sua relação com a exposição, constitui o segundo momento que desejamos enfatizar.

A estrutura pergunta-resposta que se produz de modo mais intenso após o turno 5 pode ser reconhecida como uma conversa regrada. No entanto, a busca pela manutenção do tema sobre a família, suscitada pela pintura, assim como o aprofundamento do assunto, relacionando-o aos conhecimentos dos alunos, indica que a exposição não se encerrou nos turnos 1, 3 e 5, mas prossegue nas produções das crianças.

Proferir uma contribuição junto a um grupo que se debruça sobre uma temática seria um indício. Outro dado relevante seria a construção textual com sequências de natureza descritiva e expositiva, alicerçando o discurso que se preocupa em explicar ou definir coisas. Portanto, no que cabe à exposição oral, a criança inscreve sua posição em relação a esse gênero em conjunto com os demais membros de seu grupo. Falta-lhe, ainda, a garantia de um turno mais consistente, presente no discurso da docente, que favoreça o uso da palavra em público.

Outra característica que podemos discutir refere-se às estratégias da professora quando obtém respostas dos alunos. A retomada dessas respostas não só confirma sua pertinência ao conteúdo que se desenrola, como fomenta novas participações, com informações novas ou reformulações.

A transição entre a conversa regrada e a exposição acontece por meio da preocupação em se manter e em se fazer progredir a temática associada à família. Outros textos são resgatados nesse processo, redesenhados e postos em uma criação coletiva sob a regência da professora. Mantém-se o tema, e o grande texto que emerge destina-se ao próprio grupo, que aprende mais sobre o conceito de família.

Partindo para o próximo fragmento, insistimos na ideia de que a conversa regrada, devido a um monitoramento maior por parte da professora, ajusta o discurso dentro de limites mais rígidos. Propõe-se um tema e dele germina as produções do grupo. Essa estratégia faz parte da rotina das crianças do grupo

pesquisado. Isso cumpre um importante papel no modo como esses sujeitos lidam com os limites e os excessos da língua.

O foco sobre um determinado tema, dentro da conversa regrada, corrobora a ampliação da dinâmica encontrada no formato (BRUNER, 1985) e na atenção conjunta (TOMASELLO, 2005). De fato, a percepção das crianças é construída, guiada para determinado aspecto do mundo que as rodeia. Somente a escola onde as crianças se encontram já fornece um acervo repleto de coisas: o jardim da instituição, as falas advindas de outras salas, desenhos em um varal na parede, gravuras, brinquedos, o funcionário que passa em frente à sala, o cheiro da comida que vem da cozinha da escola. Isso significa que, só em termos daquilo que se mostra imediatamente para a criança, já existem várias coisas possíveis de serem discutidas em suas falas.

Ao lado disso, a professora constrói referências junto com as crianças, propondo atividades que favorecem a entrada da criança em um território onde se fala sobre aquilo que, tacitamente, torna-se mais importante. Engana-se, no entanto, quem pensar que temos aí uma espécie de imposição. A postura da professora, em muitas ocasiões, vai de um cuidado com a preservação do tema até uma receptividade e adesão às descontinuidades presentes no discurso da criança.

Abaixo, veremos alguns episódios em que a conversa regrada dá suporte a práticas que se aproximam do gênero exposição oral:

FRAGMENTO 23

Contexto: A professora e as crianças discutem sobre as festas juninas.

Crianças: Fábio (4 anos e 2 meses); Joyce (5 anos e 1 mês); Murilo (4 anos e 8 meses); Lucas (4 anos e 5 meses).

1. Prof: A festa de São João. E nessa época de São João, muitas pessoas gostam de viajar, sabia? Sabe pra onde? Sabe onde é uma festa que é bem legal? No interior:: No interior tem festas de São João bem legais. Onde tem FORRÓ:: Quem gosta de forró?
2. Crianças: EU. EU.
3. Prof: Tem foguei::ras.

4. Fábio (levanta-se e aponta para o desenho de uma fogueira na caixa que a professora segura) Ó aqui a fogueira, ó.
5. Joyce: Tia, tia.
6. Prof: Hã? (olhando para Joyce).
7. Joyce: Tipo aquela dali. (apontando para um cartaz na parede com uma grande fogueira ilustrada).
8. Prof: Tipo aquela ali. (as demais crianças olham para o cartaz enquanto a professora fala) Quem fez aquela ali foi/foram as crianças da tarde. E a gente vai completar nosso painel com aqueles bonecos que vocês fizeram hoje na aula de Tia Júlia. (.) Quem sabe o que tem na festa de São João?
9. Fábio (levanta-se e vai até a caixa): Eu SEI. Fogueira (apontando para o desenho da fogueira).
10. Prof: Não! (puxando a caixa para trás) No lugar você consegue responder, tá Fábio? (Fábio volta para o lugar). Murilo, observa que você tá na frente ((?)) (Murilo volta para o lugar também).
11. Várias crianças: Fogueira. Fogueira. Balões.
12. Prof: Foguei:ra. Balões.
13. Várias crianças: Pessoas.
14. Prof: Pessoa:as. O que é que as pessoas fazem nas festas de São João?
15. CSI¹⁰: Come.
16. Prof: Come.
17. Murilo: Bandeirinha.
18. Fábio: (levanta-se e estende o braço para cima) Bandeira.
19. Prof: Bandeiras.
20. Lucas: Fogueira.
21. Prof: Fogueira. Dançam.

Como já foi descrito em outras cenas, a retomada provê a manutenção do tópico da conversa regrada, estimulando sua progressão. Muitas das palavras presentes nos turnos das crianças pertencem ao campo semântico das festas juninas. Diversas fontes de informação são trazidas para tecer o texto, referindo-se

¹⁰ CSI: criança sem identificação possível na filmagem.

às atividades do São João, como dançar e comer, ou aos elementos de ornamentação, como fogueira e bandeiras.

A nosso ver, as nomeações presentes na conversa regrada são muito mais que palavras. A relação entre cada turno, mediado pelas retomadas da professora, implica um texto maior, alçado pelo grupo. À primeira vista, seria forçado reconhecer nessas formas uma exposição oral. Contudo, à medida que tomamos os textos construções como imbricadas, podemos considerar cada fragmento, cada nomeação de um item relacionado aos festejos juninos como uma peça de uma exposição com múltiplas vozes, que caracterizam o objeto “São João”.

O conhecimento acerca de determinado assunto toma forma ao longo das trocas feitas na conversa regrada. Esse discurso, mesmo fragmentado, vem do público e destina-se a esse mesmo público. A atmosfera kairótica que envolve esse processo conclama a criança a falar dentro de um limite, que não equivale somente ao tema. Sinalizar o interesse pela fala com o levantar do braço, como realiza Fábio, no turno 18, representa essa ordem para além do texto contida no gênero textual.

Dentre esses aspectos não textuais, podemos apontar a disposição corporal dos participantes (se estão na frente dos demais, se obedecem ao círculo), o tom de voz, saber o momento mais apropriado para falar e para ceder o turno ao outro, além dos papéis sociais que se constroem na interação.

Acreditamos, pois, que tais regras respaldam a exposição oral, tendo em vista que o uso desse gênero não passa apenas pela transmissão de informações ou apresentação de conceitos. Sua existência se fundamenta na anuência de um grupo que reconhece determinado falante como prioritário na produção dos textos.

No caso do grupo estudado, o expositor geralmente se encontra na figura da professora. Por outro lado, ao passo que a docente recorre à construção do conhecimento de modo coletivo, a voz do expositor se dilui nos vários enunciados orquestrados pelas crianças. Somado a isso, há a possibilidade de intercambialidade do papel de expositor. A criança convive com a professora assumindo esse papel e, consequentemente, ocupa esse lugar na produção do gênero.

Apesar de nosso foco não incidir sobre questões pedagógicas, acreditamos que as práticas dessa sala de aula terão reflexos nas séries posteriores, quando muitos alunos se veem angustiados com os seminários. Quanto mais cedo a criança se familiariza com certos gêneros, melhor poderá ser o seu desempenho em outras formas, cuja base se encontra nesses primeiros sistemas de gêneros. É muito

provável que uma turma que não vivencia a conversa regrada ao lado da conversa espontânea apresente outros caminhos, talvez um pouco mais sinuosos, no uso de gêneros orais de natureza mais formal.

Após examinarmos as produções textuais dos alunos do grupo observado, dispomo-nos a traçar um panorama com os principais pontos discutidos.

Uma primeira constatação seria a de que os gêneros não funcionam de forma isolada, mas estão sempre imersos em uma rede de atividades sustentadas por outros gêneros. Bazerman (2006) já vislumbra esse traço, mas seu olhar está mais voltado para os gêneros escritos, em um universo de práticas da vida adulta. Inspirando-se em sua teoria de conjuntos e sistemas de gêneros, decidimos realocar esse olhar para as produções orais no discurso de crianças recém-chegadas à escola.

Com isso, a linguagem da criança passa a ser entendida como um repertório complexo de usos que ultrapassam a conversa espontânea. Por meio de nossa análise, poderíamos situar os textos das crianças em um espectro de gêneros. Auxiliada pela professora, a criança não responde ou repete meramente. Ela ocupa diversos papéis: narra uma história, relata fatos, critica, brinca, cede a vez de falar, ouve, interrompe, repete e reformula, traz recortes de discursos do outro, manda, obedece, produz e transmite conhecimentos... Acima de tudo, essa diversidade de gêneros e ações parte da interação.

Desde as primeiras trocas comunicativas entre mãe e bebê, passando pelas cenas de atenção conjunta e chegando à dinâmica da conversa, não há como escapar do engajamento com o outro em determinada situação, com objetivos e papéis sociais envolvidos.

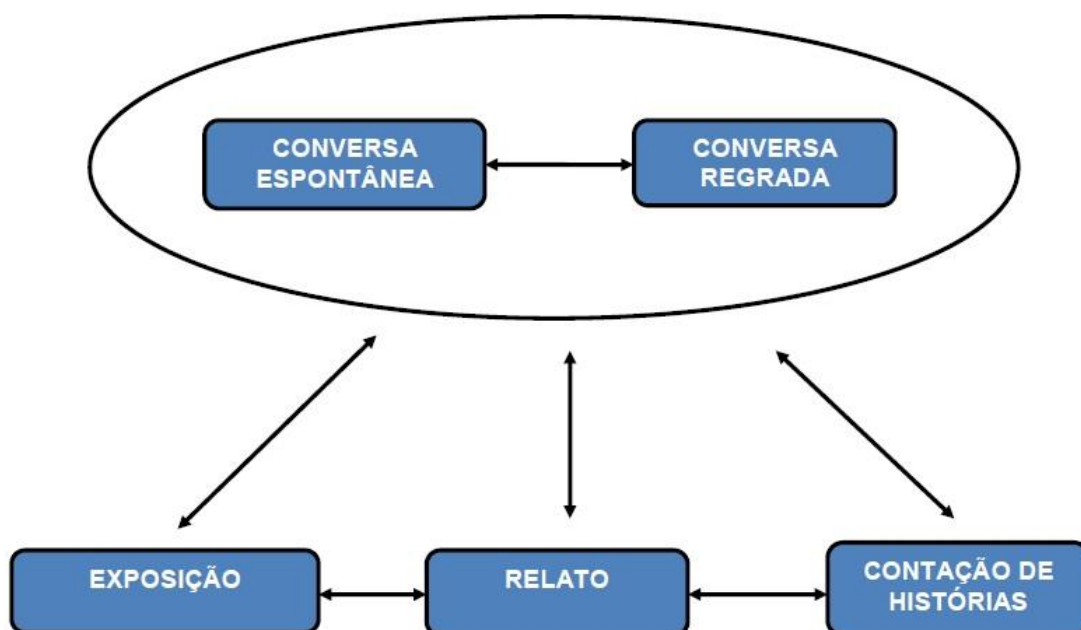
Se a interação fornece a base para o sistema de gêneros, também lhe dá um tom de singularidade. O sistema que tentamos detectar no *corpus* analisado não se repete, não se universaliza, isto é, a rede que emana não será igual para outros grupos, outras salas de aulas, outros momentos. Muito do que se cultiva a cada novo encadeamento de uma fala sobre a outra torna esse sistema único, em eterno movimento. Certamente, os aspectos que cercam o gênero relato, por exemplo, não seriam exatamente os mesmos se tivéssemos acesso a esse mesmo grupo de crianças anos mais tarde. Os gêneros são peças que se modificam conforme os usos que lhes atribuímos.

Entretanto, não basta corroborar a ideia de que há um sistema de gêneros. Levando em conta que a criança, inserida recentemente na escola, ainda passa pelo processo de aquisição da linguagem, esperávamos que esse sistema ainda estivesse em sua gênese, o que poderia nos revelar o surgimento de usos de novos gêneros para a criança. Dessa noção decorre a distinção entre os gêneros de base e os gêneros subsequentes.

Faz-se necessário reiterar que a concepção de gênero como uma prática social, presente em Bazerman (2006; 2007), preconiza que esse fenômeno seja definido muito mais pelo seu caráter funcional, abrigando questões de ordem sociorretórica, do que formal. A tipificação, embora nos conduza a uma estruturação do gênero, fundamenta-se nas crenças - e nos usos que surgem dessas crenças - que os falantes depositam sobre seus textos. Dessa maneira, usar determinado gênero assemelha-se a concordar em participar de um “grande” jogo, cujas regras se fixam, mas mudam consoante o “calor das emoções”.

O esquema abaixo demonstra o funcionamento do sistema de gêneros presente nos dados analisados. A conversa espontânea e a conversa regrada constituem a matriz dos gêneros de base, desdobrando-se no relato, na contação de histórias e na exposição oral, que se encontram no campo dos gêneros subsequentes.

Figura 1: Sistema de gêneros em uma sala de aula da Educação Infantil



Nessa figura, agrupamos os gêneros em lugares mais ou menos demarcados. Verificamos que, juntas, a conversa espontânea e a conversa regrada induzem a criança a ingressar em outros gêneros orais. Ao examinar os dados, foi possível constatar que os gêneros se apoiam mutuamente. A conversa regrada, por exemplo, pode conduzir a criança a relatar ocorrências de sua vida pessoal. Já uma conversa espontânea entre os próprios alunos pode suscitar a emergência do uso da contação de histórias. A exposição oral, por sua vez, pode partir da conversa regrada, quando a criança traz para si o papel de tomar a palavra, apresentando conhecimentos sobre determinado tema. De todo modo, essas relações não se exaurem nesses casos, isto é, não há uma transposição universal entre os gêneros.

A relação mais especial, no entanto, incide sobre a conversa espontânea e a conversa regrada. A oscilação de um gênero para o outro parece montar um entroncamento de onde os demais gêneros se ramificam. Ao passo em que salta da conversa mais solta para aquela mais regulada, a criança investe em outro modo de falar, outros papéis e fronteiras são traçados. A criança, mediada pelo papel institucional do docente, passa a potencializar e multiplicar seus modos de falar. A partir daí, o sistema parece explodir em uma espécie de galáxia, ora com objetos bem definidos, ora bastante “nebulosa” e “amorfa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho teve como objetivo analisar o sistema de gêneros no discurso oral de crianças de uma turma da Educação Infantil. Para tanto, foi preciso articular alguns conceitos, como interação na aquisição da linguagem, gêneros textuais e a teoria dos sistemas de gêneros.

No primeiro capítulo, apresentamos o aporte teórico de nosso trabalho, distribuindo-o em três seções.

Na primeira seção do capítulo I, discorremos sobre a perspectiva sociointeracionista da aquisição da linguagem, na qual a criança se insere na língua por meio dos jogos estabelecidos na interação verbal.

O segundo momento do capítulo I debruçou-se sobre os gêneros discursivos, partindo da teoria de Bakhtin (1997), segundo o qual os gêneros são enunciados relativamente estáveis, resultantes das esferas de comunicação. Além disso, compreendemos outras vertentes sobre os gêneros, dando destaque para a teoria de Bazerman (2006).

Na terceira seção da fundamentação teórica, apresentamos a concepção de gênero como uma ação situada. Isso significa que os gêneros vinculam-se às atividades sociais, envolvendo não apenas seu material linguístico, mas os aspectos referentes ao plano do discurso: os interlocutores, a situação e as intenções seriam pontos que envolvem o gênero. Para tanto, trouxemos a abordagem feita por Bazerman (2006; 2007), centrando-nos, sobretudo, sobre o conceito de sistema de gêneros.

O segundo capítulo teve como objetivo explicitar a metodologia adotada em nossa investigação, detalhando a natureza da pesquisa, o perfil do *locus* onde a pesquisa foi desenvolvida, assim como algumas características sobre os participantes.

No terceiro capítulo, desenvolvemos a análise dos dados provenientes de um corpus com crianças na faixa etária de 4 anos, pertencentes a uma turma da Educação Infantil de uma escola particular de João Pessoa. Buscamos compreender os textos que circulavam naquela sala de aula como componentes de um sistema de gêneros. Ao investigarmos as produções das crianças, categorizamo-las como textos pertencentes a gêneros de base ou subsequentes.

Verificamos que a conversa espontânea e a conversa regrada figuram como gêneros mais estáveis, isto é, são utilizados pelas crianças de modo mais consistente. Já os gêneros subsequentes, como o relato, a contação de histórias e a exposição representam os gêneros com os quais as crianças ainda não têm muita familiaridade.

Tanto os gêneros de base quanto aqueles que são subsequentes incorporam um sistema de gêneros, cujas características serão dispostas a seguir:

- O sistema de gêneros não é linear nem é dado como pronto: a relação da criança com o sistema implica um desenvolvimento, mas isso não significa que tal movimento seja homogêneo. O grupo que investigamos apresentou um conjunto de gêneros, cujo funcionamento foi explicitado em nossas análises. Cada grupo de indivíduos terá seu próprio modo de construção do sistema de gêneros, uma vez que os aspectos sociais influenciarão nos contornos dados aos usos dos gêneros.
- Os gêneros podem ser compreendidos sob um viés sociorretórico: ao adotarmos a teoria de Bazerman (2006), trazemos junto os pressupostos sociorretóricos da linguagem. Nessa vertente, o gênero textual não se traduz na sua organização textual apenas. Os papéis assumidos pelos falantes no curso da interação, assim como o contexto e os objetivos, são coordenadas que nos dizem muito sobre determinado gênero em ação.
- Os gêneros estão correlacionados dentro do sistema do qual fazem parte: foi constatado que alguns gêneros dão suporte para que outros possam surgir no discurso das crianças. A conversa regrada dá abertura, por exemplo, para uma exposição ou um relato. Não haveria, pois, gênero mobilizado como uma realidade pura. Os gêneros cruzam-se e fornecem a base para que outros usos sejam somados ao sistema.
- A conversa espontânea e a conversa regrada parecem compor uma espécie de continuum, do qual emanam outros gêneros: como sabemos, a conversa consiste no gênero básico por excelência. No entanto, ao ser inserida em

práticas que demandam outros modos de falar, como a conversa regrada, a criança passa a transitar por outros papéis na interação. Tais papéis definem os modos como a fala pode ser produzida: se há maior liberdade ou não para tomar a palavra, se há alguém gerenciando os turnos, se há um tema fixado.

Os pontos acima comprovam nossa hipótese de que existe um sistema de gêneros e que ele é altamente dinâmico, promovendo o aparecimento de novos gêneros. Por meio do sistema de gêneros, a criança aprende modos tipificados de falar, baseando-se em padrões. Por outro lado, a criança brinca com a língua, mistura os discursos, recorta e rompe o gênero, facilitando o contato com outros gêneros, com outros modos de falar, convencionais ou não tão convencionais.

Podemos afirmar, portanto, que nossas hipóteses foram confirmadas, já que há evidências da existência de um sistema de gêneros e que esse sistema funciona de modo a agregar outras formas de falar. A criança está inserida em um sistema de atividades, relacionadas ao domínio escolar, sendo que tais atividades são engendradas pelos gêneros. É comum encontrarmos pesquisas que se dedicam a entender determinado gênero. De alguma forma, esse olhar exclui as conexões entre esses fenômenos.

Nossa tarefa, no entanto, foi desvendar como esses gêneros se combinam, como se aproximam e se distanciam. O que faz um gênero surgir em meio ao desenvolvimento de outro? Com base nos dados estudados, ficou claro que a ocorrência de mais de um gênero em determinada situação não equivale a uma descaracterização da atividade. Na verdade, os gêneros se agrupam a fim de oferecer diferentes dinâmicas às atividades nas quais os sujeitos estão engajados. Quanto mais a criança opera entre o restrito de um gênero formal e a liberdade da brincadeira de uma conversa espontânea, maior será seu acervo de gêneros.

Assim, a contribuição que trazemos para a área da Aquisição da Linguagem e para os estudos sobre os gêneros textuais se encerra, basicamente, nos gestos a seguir:

- a) Por meio de nosso trabalho, **descrevemos** a linguagem em uso pela criança, indo além de um modelo abstrato da gramática que subjaz a fala da criança.

- b) Vislumbramos os gêneros em seu funcionamento, como entidades correlacionadas, repletas de descontinuidades que revelam muitos aspectos do uso efetivo da língua.
- c) Inserimo-nos em uma perspectiva sociointeracionista da aquisição da linguagem, que prevê esse processo como discursivo, repleto de conexões, de usos de diferentes tipologias linguísticas. A construção não linear do sistema de gêneros espelha os caminhos sinuosos que a criança percorre na aquisição da linguagem. Esses caminhos são afetados, de modo bastante peculiar, pelos aspectos do plano sociorretórico, isto é, cada laço que se firma entre os falantes, sejam eles criança e criança ou adulto e criança, traz traços singulares do contexto social e histórico. O entorno social serve de base para que a língua funcione como um amplo espaço de interação entre os sujeitos.

Além dessas contribuições, haveria alguns pontos que podem servir como futuros desdobramentos. Como primeiro ponto, podemos mencionar uma discussão sobre o papel da professora e da escola na entrada da criança nos gêneros. As pequenas rotinas que são cultivadas todos os dias podem ser decisivas para o desenvolvimento de uma prática mais favorável ou não à expressão oral, de forma plural. Se supuséssemos a existência de uma sala de aula, onde não há preocupação com a fala e suas diversas manifestações, como seria o ingresso da criança nesse sistema? Não há dúvidas de que o grupo estudado é apoiado por uma professora que valoriza a oralidade, seja ela formal ou não.

Um último ponto que inspira discussões futuras seria as implicações que os gêneros orais presentes no sistema em questão poderiam ter nas práticas que envolvem o uso da leitura e da escrita. De que maneira os movimentos que se fazem presentes no sistema de gêneros podem encaminhar a criança para as práticas letradas? Como verificado em nosso estudo, o livro seria uma peça frequente na sala de aula. As crianças, embora não dominem o sistema alfabético, demonstram envolvimento com atividades que denotam práticas de letramento. De todo modo, o *continuum* fala e escrita atravessa o sistema de gêneros, o que nos leva a concluir que não haveria o surgimento de um novo sistema com a aprendizagem da escrita, mas uma reformulação do sistema predominantemente oral.

Por fim, é importante destacar que, ao compreendermos um pouco mais os caminhos que a criança percorre em relação aos primeiros gêneros orais, temos uma amostra de como sua relação com os demais gêneros poderá ocorrer. Em nosso estudo, foi possível identificar que a criança lida com a estabilidade de formas tipificadas em seu dia-a-dia e ao, mesmo tempo, há uma maleabilidade que amplia essas formas, culminando no acesso a outros gêneros. Desse modo, o sistema de gêneros constitui-se pelo uso que a criança faz da linguagem, coordenando-se com as demandas mais institucionais da escola ou experimentando outras possibilidades por meio das oscilações que os próprios gêneros e os jogos com a linguagem permitem.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, F.; SALOMÃO, N. Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. **Psicologia em estudo**. v.14, n.2, p.233-241, abr./jun. 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. & GARCEZ, P. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BORGES, L.; SALOMÃO, N. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v.16, p.327-336, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2006.
- BRUNER, J. **Child's talk: Learning to use language**. New York: Norton, 1985 (1983).
- _____. The ontogenesis of speech acts. **Journal of Child Language**. 2 (2), 1975.
- BRUNER, J.; RATNER, N. Games, social exchange and the acquisition of language. **Journal of Child Language**. V.5, p.391-401. Great Britain, 1977.

CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CAVALCANTE, M; NASLAVSKY, J. P. A matriz inicial da subjetividade tendo como locus a dialogia do/no manhês. In: CAVALCANTE, M; FARIA, E.; LEITÃO, M. **Aquisição da linguagem e processamento linguístico: perspectivas teóricas e aplicadas**. João Pessoa: Ideia/Ed. Universitária da UFPB, 2011.

_____. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Investigações** (Impresso), v. 21, p. 153-170, 2009.

CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.17, p. 133-144, 1991.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. Haia, Mouton, 1957.

COSTA, D. **A construção dos gêneros secundários na Educação Infantil: a emergência dos gêneros Notícia e Verbetes**. Dissertação (Mestrado). 186f. Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2001.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. Interactions entre pairs dans des échanges ordinaires: pratiques conversationnelles de jeunes enfants entre eux. **Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)**, v.49, p.29-44, 2008.

DEL RÉ, A. **A criança e a magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DEVITT, A. Intertextuality in Tax Accounting: Generic, Referential, and Functional. In: BAZERMAN, C. & PARADIS, J. (eds.). **Textual Dynamics of the Professions**. Madison: University of Wisconsin Press, 1991.

DIONÍSIO, A. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, 2 v. – São Paulo: Cortez, 2004.

DOLZ, J. et alii. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001.

FARIA, E. **Argumentação infantil**. Campina Grande: Bagagem, 2004.

_____. Aquisição e desenvolvimento da língua oral: um olhar sobre a transição entre os gêneros. In: CAVALCANTE, M.; FARIA, E.; LEITÃO, M. (orgs.). **Aquisição da linguagem e processamento linguístico: perspectivas teóricas e aplicadas**. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2011.

FINGER, I. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: QUADROS, R.; FINGER, I. **Teorias da aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. In: DEL RÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Práticas do oral**. Carapicuíba: Pró-Fono, 1996.

FURLANETTO, M. M. Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

FUZZER, C. & BARROS, N. Processo penal como sistema de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, v.8, n.1, p. 43-64, jan./abr. 2008.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. & GARCEZ, P. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GOMES-SANTOS, S. **A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

HILÁRIO, R. Os gêneros do discurso enquanto articuladores da interação mãe/criança. In: **Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Natal, 2011.

JUNG, N. & GONZALES, P. A organização de tomada de turnos: socialização em sala de aula. In: LODER, L. & JUNG, N. (orgs.). **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2009.

LANGACKER, R. A universalidade no plano da linguagem. In: _____. **A linguagem e sua estrutura**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

LIER-DE VITTO, M. F. Patologias da linguagem: sobre as vicissitudes de falas sintomáticas. In: LIER-DE VITTO, M. F & ARANTES, L. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. EDUC, 2007.

LIER, M. F. O jogo como unidade de análise. **Aquisição da linguagem**. Uberaba, Faculdades Integradas de Uberaba, 1985.

LIER-DE VITTO, M.; CARVALHO, G. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R.; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

KENDON, A. Language and gesture: unity or duality? In: MCNEILL, D. (ed.). **Language and gesture**. Cambridge University Press. Cambridge, 2000.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010b.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAYNARD, D. **Inside plea bargaining: the language of negotiation**. Nova York: Plenum, 1984.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**. Vol.92 (3). 1985.

MEDEIROS, N. **A construção da textualidade no gênero textual 'regras de jogo' em produções orais de crianças da pré-escola**. 90f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

_____. Os jogos de linguagem no discurso infantil: implicações na constituição do letramento oral. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.12, n. 4, 2012.

MELO, L. E. Um gênero de discurso: a explicação. In: FERNANDES, S. D. (org.). **Aquisição da linguagem: conceito, definição e explicação na criança**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003.

MILLER, C. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v.70, p.151-167, 1984.

MORATO, E. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. v.3. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, V. **Rituais e brincadeiras**. Petrópolis: Vozes, 2006.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Epistemologia genética e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R.; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

RIBEIRO, N. B. **Entrecruzamento de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ROJO, R. Agir, obedecer e as formas de dizer a ação: as interações familiares na construção das ações da linguagem e do sujeito social. In: _____. **Falando ao pé da letra**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Jogo de papéis e a ontogênese da escrita. In: _____. **Falando ao pé da letra**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. Atividades de linguagem, jogos de linguagem e gêneros do discurso: a socioconstrução da linguagem oral e escrita. In: _____. **Falando ao pé da letra**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. A emergência da 'coesão' narrativa: 'e daí' em narrativas infantis. In: **D.E.L.T.A.** São Paulo: EDUC, Vol. 12, nº 1, 1996.

ROSA, A. L. No comando, a seqüência injuntiva! In: DIONISIO, A. P. & BESERRA, N. S. (orgs.) **Tecendo textos, construindo experiências.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

RUSSELL, D. Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis. **Written Communication**, v.14, p.504-554. 1997.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Revista Veredas de Estudos Linguísticos**, v. 7, n. 12, p. 01-67, 2003.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, 2 v. – São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O jogo, a construção e o erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar.** Série Ideias, São Paulo, n.10, p.54-64, FDE, 1992.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHUTZ, A. & LUCKMANN, T. **The structures of the life-world.** Evanston, IL: Northwestern University Press, 1973.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita "outras cenas de fala". In: SIGNORINI, I (org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SNOW, C. Questões no estudo do input: sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutivas, e causas necessárias. In: FLETCHER, P. & MACWHITNEY, B. (orgs.). **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SZUNDY, P. Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.48(2), p.275-294, jul./dez. 2009.

SWALES, J. & FEAK, C. **Academic writing for graduate students: essential tasks and skills**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1994.

TERZI, S. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VION, R. **La communication verbale – analyse des interactions**. Paris: Hachette, 1992.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. DE BASE São Paulo: Hucitec, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

YATES, J.; ORLIKOWSKI, W. Genre Systems: Structuring Interaction through Communicative Norms. **Journal of Business Communication**, v.39, 2002.