



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – **UFPB**
CENTRO DE CIÊNCIAS LETRAS E ARTES – **CCHLA**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – **PROLING**

JEBSON DA SILVA GALDINO

AS ESTRATÉGIAS MULTIMODAIS NO GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL

João Pessoa/PB
2020

JEBSON DA SILVA GALDINO

AS ESTRATÉGIAS MULTIMODAIS NO GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL

Dissertação apresentada ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Teoria e Análise
Linguística

Linha de pesquisa: Aquisição de Linguagem e
Processamento Linguístico

Orientadora: Prof^a Dr^a *Evangelina Maria Brito de Faria*. (UFPB)

João Pessoa/PB
2020

Dissertação intitulada “**AS ESTRATÉGIAS MULTIMODAIS NO GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL**” defendida por Jebson da Silva Galdino em (28/ 02 / 2020), foi aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Evangelina Maria Brito de Faria - UFPB
Orientadora



Prof.^a. Dr.^a. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante - UFPB
Examinadora



Prof.^o Dr. Neilson Alves de Medeiros - IFPB
Examinador

Prof.^a. Dr.^a. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa - UFPB
Suplente

Prof.^o. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega - UEPB
Suplente

G152e Galdino, Jebson da Silva.

As estratégias multimodais no gênero exposição oral /
Jebson da Silva Galdino. - João Pessoa, 2020.
109 f.

Orientação: Evangelina Maria Brito de Faria.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Gênero Exposição Oral. 2. Multimodalidade. 3.
Estratégia. 4. Oralidade. I. de Faria, Evangelina Maria Brito.
II. Título.

UFPB/BC

“Sem a linguagem, o pensamento é uma nebulosa vaga, inexplorada.”

Ferdinand de Saussure

*Ao meu filho Saulo que já preenche minha vida de mais amor e luz
sem nem ainda nos conhecermos.
Aos meus pais, Maria José e Genival.
A minha esposa, Mariza.
A minha sogra Margarida- in memoriam, por serem exemplos
inspiradores de seres humanos que se doam pelo bem de todos ao seu
redor, por acreditarem nos meus sonhos e pelos quais eu sempre terei
carinho e admiração!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por abençoar-me durante todo o meu trajeto nesta pós-graduação, sem a sua luz divina seria impossível chegar até onde cheguei.

Aos meus pais, Maria José Bernardo da Silva e Genival Galdino de Souza pelo incentivo e apoio incondicional durante toda a minha vida. A eles devo tudo o que tenho e o que sou.

Ao meu filho Saulo que ainda pequenino, cresce no ventre da mamãe e já me desperta um amor imensurável.

A minha esposa, Mariza Cassemiro Soares Galdino que estava sempre do meu lado, torcendo e acreditando no sucesso de mais esta etapa de minha história.

Ao meu irmão, Hiago da Silva Galdino por sua admiração e respeito para comigo.

A todos os demais familiares, incluindo avós, tios, primos, cunhado (a)s, com uma ressalva às pessoas de Marina Cassemiro, Marineide Cassemiro e Júlio Cassemiro pela consideração atribuída a mim.

À professora Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria pela oportunidade de poder partilhar do seu grupo de pesquisa, e assim, ampliar meu conhecimento como linguista e pesquisador. Pela confiança depositada a minha pessoa, além da atenção e disponibilidade para orientar-me.

À Professora Dr^a. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, pelas maravilhosas contribuições no exame de qualificação, cujas ideias foram fundamentais para a conclusão deste estudo;

Ao professor Dr^o. Neilson Alves de Medeiros, pelos esclarecimentos e contribuições valiosas no exame de qualificação, além de ter acompanhado um pouco da minha trajetória no início da graduação e que agora tenho o privilégio de sua presença na minha banca;

À professora Dr^a. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, que gentilmente aceitou fazer parte deste momento;

Ao professor Dr^o. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega, que gentilmente aceitou fazer parte deste momento.

A todos os amigos queridos que direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui, seja com uma palavra de apoio, orações, atitudes solidárias etc... Dos quais quero fazer menção a Bruno Henrique Feitosa Santos, Ermerson de Vasconcelos, Bárbara de Vasconcelos Feitosa Lima, Judithe Genuíno Henrique, Dayana Viana Ferreira, Paula Roberta

Queiroz Veloso. Em especial também, a todos os amigos do Encontro de Casais com Cristo e do Encontro de Jovens com Cristo da paróquia Jesus Cristo Rei (João Pessoa – PB).

A toda equipe da Escola Estadual de Ensino Fundamental Henrique Dias (João Pessoa – PB), pela disponibilidade, acolhimento e apoio para a realização da pesquisa.

A todas as famílias que colaboraram com este estudo, permitindo a participação de suas crianças.

Sou grato também a todos os funcionários do Proling pela atenção e disponibilidade em vários momentos deste período acadêmico.

Aos demais professores do Proling e do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas que também contribuíram direta ou indiretamente na construção de novos conhecimentos que agregaram a este trabalho. Por fim, à Universidade Federal da Paraíba.

RESUMO

A oralidade é reconhecida como uma modalidade linguística de expressão humana em vários contextos de interação social. Permite ao homem compartilhar seus pensamentos e emoções acerca dos temas pertencentes a uma dada cultura ou sociedade. Estudos no âmbito da Linguística e da Educação a exemplo de Marcuschi (2001) e dos PCN (1998), estão em consonância no aspecto de identificar a precisão de guiar a criança a refletir sobre a função e a prática do oral por intermédio de gêneros orais na escola, bem como de inseri-la em atividades de letramento e situações reais de produções orais. Hoje, com a noção de gêneros orais, é mais clara a função do espaço escolar no desenvolvimento das habilidades orais, mas, muitas vezes, a escola não se dá conta de relevância da oralidade no processo de ensino-aprendizagem. Esse trabalho, que tem por base a concepção interacional da linguagem, tem por objetivo investigar as estratégias linguísticas multimodais que as crianças utilizam no gênero exposição oral em espaço escolar. Teoricamente nos apoiamos em estudos interacionistas, dentre os quais ressaltamos: Bakhtin (1997), (2004), Marcuschi (2001) (2003) (2008) (2010), McNeill (1985), Schneuwly e Dolz (2004). Metodologicamente, a pesquisa se insere no âmbito descritivo e qualitativo. Foram realizadas filmagens de produções de exposições orais, de duas crianças do 2º ano do ciclo de alfabetização de uma escola situada no município de João Pessoa. Os dados foram transcritos e armazenados no banco de dados do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita da (UFPB). As análises evidenciam o uso da fala e dos elementos multimodais como: gesto, entoação, bater palmas, expressões faciais, dentre outros, de forma integrada na entrada e produção do gênero exposição oral pelas crianças no processo de interação com seu auditório. Tudo isso se torna possível e mais efetivo mediante o ensino da oralidade em espaço escolar por meio de gêneros orais. Assim, conclui-se que os gestos também “verbalizam”, compondo um todo linguístico num dado contexto social de interação. Espera-se que as contribuições dessa pesquisa possa chamar a atenção da escola para o seu papel na construção das habilidades orais em toda a sua complexidade no ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Gênero Exposição Oral; Multimodalidade; Estratégias; Oralidade.

ABSTRACT

Orality is recognized as a linguistic modality of human expression in various contexts of social interaction. It allows man to share his thoughts and emotions about themes belonging to a given culture or society. Studies in the field of Linguistics and Education, as Marcuschi (2001) and PCN (1998), are in line in terms of identifying the precision of guiding the child to reflect on the function and practice of oral through oral genres. at school, as well as inserting it in literacy activities and real situations of oral productions. Today, with the notion of oral genres, the role of the school space in the development of oral skills is clearer, but, often, the school does not realize the relevance of orality in the teaching-learning process. This work, which is based on the interactional conception of language, aims to investigate the multimodal linguistic strategies that children use in the oral exposure genre in school space. Theoretically we rely on interactionist studies, among which we highlight: Bakhtin (1997), (2004), Marcuschi (2001) (2003) (2008) (2010), McNeill (1985), Schneuwly and Dolz (2004). Methodologically, the research falls within the descriptive and qualitative scope. Films of oral exhibition productions were taken by two children from the 2nd year of the literacy cycle of a school located in the city of João Pessoa. The data were transcribed and stored in the database of the Speech and Writing Acquisition Laboratory of (UFPB). The analyzes show the use of speech and multimodal elements such as: gesture, intonation, clapping, facial expressions, among others, in an integrated way in the entry and production of the oral exposure genre by children in the process of interaction with their audience. All of this becomes possible and more effective through the teaching of orality in the school space through oral genres. Thus, it is concluded that the gestures also "verbalize", composing a linguistic whole in a given social context of interaction. It is hoped that the contributions of this research can draw the school's attention to its role in the construction of oral skills in all their complexity in the literacy cycle.

Keywords: Genre Oral Exposition; Multimodality; Strategies; Orality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Meios não linguísticos e paralinguísticos da comunicação oral.....	29
Quadro 02 - Eixo Estruturante Oralidade - Objetivos de Aprendizagem.....	41
Quadro 03 - Agrupamentos de gêneros.....	47
Quadro 04 - Códigos e tipos de transcrição.....	60
Quadro 05 - Domínio da estrutura do gênero exposição oral.....	75
Quadro 06 -Elementos multimodais da oralidade (Transcrição 02 – Exposição oral de Angelina).....	79
Quadro 07 - Elementos multimodais da oralidade (Transcrição 03 – Exposição oral de Renan).....	79

LISTA DE ABREVIACÕES

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNS/MS – Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

IBEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LAFE – Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE–Plano Nacional da Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEA– Sistema de Escrita Alfabética

TCLE–Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. ORALIDADE: CONCEPÇÃO, USO NA ESCOLA E PRESSUPOSTOS	
TEÓRICOS.....	21
1.1.1 Concepção interacionista de linguagem.....	21
1.1.2 Um olhar sobre a oralidade.....	26
1.1.3 A oralidade nos documentos oficiais.....	37
1.1.4 Gêneros textuais.....	45
1.1.5 Gênero exposição oral	52
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	57
2.1.1 Caracterização da pesquisa.....	57
2.1.2 O campo da pesquisa.....	57
2.1.3 Participantes da pesquisa.....	58
2.1.4 Procedimentos de coleta dos dados.....	58
2.1.5 Códigos para a transcrição de dados.....	58
2.1.6 Instrumentos.....	59
2.1.7 Delimitação do corpus.....	60
3. ASPECTOS MULTIMODAIS NO GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL: ANÁLISE E	
DISCUSSÃO DE DADOS.....	62
3.1.1 Transcrição de produções orais dos participantes.....	62
3.1.2 Análise e discussões.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	91
Apêndices.....	96
Anexos.....	102

INTRODUÇÃO

A oralidade é compreendida como uma atividade verbal presente nas mais diversas circunstâncias sociais em que o sujeito pode participar ao longo de sua vida. Assim, é a modalidade linguística vista como um processo constitutivo do ser humano, assim, abrange a expressão oral dos conhecimentos registrados na memória humana em meio às situações ou contextos interativos.

Segundo Vygotsky (1998), após o nascimento, os bebês precisam de estímulos e situações comunicativas que acabam por aguçar todos os seus sentidos: tato, paladar, visão e audição, a fim de despertá-los a responder às instigações provocadas pela presença do outro com o qual venham a interagir. Segundo o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998), é por meio de pequenos diálogos, atividades de lazer ou brincadeiras, dentre outras maneiras de interação que se estabelecem entre os bebês e os adultos, por exemplo, é que os recém-nascidos incorporam as vocalizações rítmicas, revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo. Dessa forma, desde a mais tenra idade a criança passa a interagir mediante incentivos da linguagem oral.

A partir do que fora dito anteriormente, compreende-se que aquisição e constituição da linguagem oral alude à verbalização e ao jogo de sentidos criados entre os partícipes em uma determinada situação interativa como: uma conversa ou diálogo. Além disso, pode-se dizer que a apropriação da linguagem acontece por intermédio de ações em que também "verbalizam" os gestos, os olhares, a postura corporal, logo, o corpo como um todo. Nesta perspectiva, McNeill (1992, 2000) analisou tais aspectos, chamando a atenção para o fato dos gestos serem produzidos em sincronia ou conjuntamente à fala.

Ao se pensar o ensino do oral em sala de aula, os professores devem ter um olhar que valorize, durante sua prática, por exemplo: os movimentos, os gestos e a expressividade facial, pois compõem um sistema comunicativo e também constituem as bases para o desenvolvimento da linguagem.

A linguagem oral é uma ferramenta essencial para que as crianças possam expandir suas possibilidades de inclusão e participação nas mais distintas práticas sociais. Ainda de acordo com o RCNEI (1998) “em algumas práticas, se considera o aprendizado da linguagem oral, como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica, prescinde-se, nesse caso, de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem.”

(BRASIL, 1998, p.119). Essa visão precisa evoluir. Pois, com os gêneros, as habilidades orais necessitam ser trabalhadas sistematicamente na escola. Dessa forma, é válido salientar que a alfabetização de muitas crianças ainda acontece de maneira insatisfatória no que compete à prática do ensino do oral no espaço escolar.

Ao se refletir sobre a prática de alfabetizar mediante o ensino do oral em âmbito escolar, o (PNE) Plano Nacional de Educação (2014), aponta que a alfabetização hoje não pode mais ser considerada uma (de)codificação mecânica de letras e sílabas; ela deve ser entendida em relação à efetiva participação da criança nas práticas de letramento às quais se encontra exposta, dentro e fora da escola. Portanto, é de imperativo considerar os usos e as funções da língua fundamentadas na elaboração de atividades significativas de oralidade nos contextos em que estão imersas as crianças. Hoje, com a noção de gêneros orais, deve ser mais clara a função da escola no desenvolvimento das habilidades orais.

Destarte, compreende-se que a aprendizagem da língua tanto nos anos iniciais de ensino quanto em qualquer outra etapa, sucede de diferentes modos, ou seja, constitui um procedimento complexo que demanda metodologias ou práticas diversificadas. Nessa perspectiva, destaca-se o papel da oralidade como modalidade importantíssima no processo de ensino de língua. Assim, as atividades voltadas para o oral no cotidiano de sala de aula também devem ser levadas em consideração, a fim de promoverem e estimularem os alunos no processo de busca e produção de conhecimento. Isto é, propiciar o desenvolvimento do alunado no que concerne à, por exemplo, uma boa exposição oral que os auxiliem na constituição do saber, interagindo com a sua realidade de modo que enriqueçam a sua comunicação oral. Dessa forma, pode-se dizer que as escolas brasileiras ainda precisam ter um pouco mais de atenção em relação ao trabalho com a oralidade. Em seus estudos, Dolz e Schneuwly (2004, p. 149) afirmam que:

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. O comprometimento e a continuidade para um processo envolvente e desafiador, nesse sentido, leva a escola, na área de língua portuguesa, a organizar meios para que os alunos se desenvolvam nas suas relações discursivas, na interação com o outro e em situações que os levem a perceber a importância, o alcance e as possibilidades de linguagem.

Ao considerarmos a citação anterior, vale salientar que o empenho e a continuidade para uma ação envolvente e desafiadora, nesse ponto de vista, leva a escola, no que compete ao ensino de Língua Portuguesa, a preparar meios para que os educandos se desenvolvam em

suas relações discursivas, no interagir com o outro e em situações que os levem a entender a importância das diversas possibilidades de linguagem que podem alcançar.

Entende-se que, mesmo diante de eventuais entraves habitualmente encontrados no processo de ensino da língua materna, as perspectivas dos documentos oficiais, assim como de programas de incentivo à leitura, escrita e oralidade, é que a construção dessas habilidades linguísticas seja concretizada já nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além do apoio de documentos oficiais sobre o ensino do oral, existem alguns programas de incentivo à alfabetização por meio do eixo oralidade no Brasil, dentre esses, podemos citar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC), constituído em 2012 com a finalidade de se formar professores alfabetizadores para as práticas de letramentos nos quatro eixos de ensino da língua portuguesa: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Logo, fora desenvolvido em parceria com os professores alfabetizadores, práticas coletivas do ato de alfabetizar numa expectativa gradual de assimilação e consolidação do SEA (Sistema de escrita alfabética), além das estruturas e funções sociais dos textos.

O PNAIC também visou diminuir a distorção idade-série na Educação Básica, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e colaborar para o aprimoramento do desempenho dos professores.

Para a consolidação da proposta de alfabetização e constituição do PNAIC, outra considerável iniciativa foi a elaboração e publicação realizada pelo Ministério da Educação (MEC) do documento intitulado como *Elementos Conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º anos) do Ensino Fundamental Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização das crianças brasileiras em idade escolar*. Este documento fora elaborado mediante contribuições de algumas instituições públicas brasileiras de ensino superior, por meio de pesquisas e discussões realizadas entre estudantes de graduação, pós-graduação de cursos como: letras e pedagogia, além de professores da educação básica. Tais colaboradores discutiram propostas para o aprimoramento do ensino no ciclo de alfabetização. As considerações colocadas no documento citado resultaram na elaboração de alguns direitos básicos que devem ser considerados nas práticas de ensino no ciclo da alfabetização.

No mesmo documento é possível encontrar uma menção *aos cadernos de formação do PNAIC*, mas especificamente o caderno de Alfabetização em Língua Portuguesa, que corrobora com a valorização do ato de alfabetizar nossas crianças com ênfase na inserção dos alunos em diferentes esferas sociais de interação em dadas situações que possam produzir textos **orais e escritos** com autonomia. Vejamos a seguir:

[...] a alfabetização como um processo de aprendizagem que culmina na participação ativa das crianças, em diferentes espaços sociais, em situações em que possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia. Para tal, é explicitada no documento, que atualmente compõe o Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a defesa de que haja, no Ciclo de Alfabetização, um ensino sistemático do sistema de escrita, de modo articulado às práticas de leitura/escrita/oralidade presentes nos diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2012, p.16).

No que diz respeito à citação anterior, existe uma abordagem ou perspectiva de defesa da integração ou interdependência entre modalidades como: oralidade, leitura e escrita considerando suas práticas de maneira sistêmica e de forma articulada nos diversos componentes curriculares. Aqui fica evidente que o ensino ou exercício da oralidade em âmbito escolar deve ser valorizado tanto quanto os outros eixos de ensino, pois cada uma tem sua contribuição e valia no processo de ensino de língua materna, logo, não se excluem, mas complementam-se. Ainda sobre tal documento proposto pelo Ministério da Educação (MEC), este defende a oralidade como eixo estruturante de ensino na escola de forma significativa. Vejamos:

A oralidade é uma das formas de o sujeito participar de processos de interação nas situações de comunicação informais ou formais: desde uma conversa entre amigos até uma palestra de um especialista. É uma produção sonora que envolve ainda recursos, como gestualidade, movimentos do corpo e mímica, tom e velocidade de voz, dentre outros. Quando a oralidade se torna eixo de ensino, na escola, passa a ter um caráter específico: os estudantes, ao usarem a modalidade oral, em situações significativas, também refletem sobre estes usos em sua dimensão social. O professor, além de ser mediador no processo do uso da oralidade, tem, ainda, um papel acrescido: o de intérprete das falas dos alunos, por ser um parceiro mais experiente. Neste documento, cinco dimensões da oralidade são contempladas: a valorização dos textos de tradição oral; a oralização do texto escrito; as relações entre fala e escrita; a produção e compreensão de gêneros orais; as relações entre oralidade e análise linguística. (BRASIL, 2012, p.43).

De acordo com a citação anterior, temos a valorização da oralidade em suas diversas situações de comunicação e seus múltiplos recursos como: gestos, tom e ritmo de voz, dentre outros. Além da interação locutor (professor mediador) e interlocutor (os seus educandos) no processo de ensino de língua em que devem ser consideradas as dimensões orais: *a valorização dos textos de tradição oral; a oralização do texto escrito; as relações entre fala e*

escrita; a produção e compreensão de gêneros orais; as relações entre oralidade e análise linguística. Tudo isso com o intuito de propiciar aos educandos circunstâncias significativas de construção de saberes, além de fazê-los refletirem sobre estes usos em suas dimensões sociais.

Mediante o que fora exposto, percebe-se que o processo de ensino de Língua Portuguesa dar-se-á numa promoção de oportunidades que permitam aos educandos desenvolverem seus saberes, inserindo-os mais no mundo letrado dando-lhes autonomia de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais.

A fim de se atingir um pleno domínio da língua materna, os professores devem propor o ensino do oral em equidade com a leitura e a escrita, porém trabalhar com oralidade em sala de aula tem sido tema de várias discussões ultimamente, mas, a despeito dessas apreensões teóricas, continua sendo uma atividade pouco concretizada e, em algumas circunstâncias, considerada sem relevância enquanto exercício didático. Esse evento sucede, principalmente, da perspectiva tradicional escolar que seleciona como preponderante o ensino da escrita. Vale ressaltar que, assim como a escrita, a fala é de suma importância em sociedade.

Diante dessas colocações, este trabalho tem como objetivo geral investigar as estratégias linguísticas multimodais que as crianças utilizam no gênero exposição oral no espaço escolar.

Deve-se levar em consideração que as crianças aprendem em casa os primeiros textos orais e ao ingressarem na escola, devem ampliar suas habilidades com diversos recursos estratégicos para produzi-los. É preciso salientar a importância sobre o ensino de língua acoplado aos gêneros textuais. Dolz e Schneuwly (2004) acreditam que seja por intermédio dos textos que o ensino da Língua Portuguesa deve ser feito, em vista disso, propõem o trabalho da língua fundamentado nos diversos gêneros textuais, sejam estes orais ou escritos. Consoante os autores, os gêneros são modos de desempenho da língua e linguagem, sendo constituídos segundo as diversas esferas sociais em que o sujeito transita. São considerados produtos sociais bastante heterogêneos, o que permite ilimitadas composições durante o processo de comunicação.

Assim, dentre tantas possibilidade de gêneros, elegemos o gênero exposição oral como ferramenta de ensino e desempenho linguístico no espaço escolar para esse estudo, a fim de

verificar como são constituídas suas características de comunicação e construção de saberes, as quais, segundo Schneuwly e Dolz (2004), se articulam ao serem adquiridas pelas crianças.

É pertinente mencionar que juntamente ao gênero manifestam-se os elementos multimodais da oralidade (gesto, expressão facial, entoação, dentre outros). Por ser um gênero público na maioria das vezes em que é posto em uso, visto que pode ser utilizado entre dois sujeitos em interação também, a exemplo da mãe e seu bebê, queremos investigar as estratégias usadas para a ampliação das habilidades orais, em termos de vocabulário, da relação com outros textos, dentre outros. Além de chamar a atenção da escola para o seu papel no desenvolvimento das habilidades orais em toda a sua complexidade principalmente nos anos de alfabetização. Os objetivos específicos, por sua vez, se debruçam sobre as seguintes ações:

- Descrever as estratégias linguísticas usadas na construção do gênero exposição oral pelas crianças;
- Investigar o papel que as estratégias multimodais (elocução de voz, troca de olhares, gestos, falas) possuem nas exposições orais infantis;
- Apontar, nas exposições produzidas pelos alunos, a função da simultaneidade da fala e do gesto na construção da exposição oral.

Nossa hipótese é a de que, mesmo sem um ensino sistemático, muitos alunos se utilizam dos gestos como um recurso para dar maior realce ao discurso. Portanto, vale ressaltar a importância do envolvimento da criança com os mais diversos gêneros textuais orais, em especial os gêneros orais formais públicos, como por exemplo, o gênero exposição oral segundo (Schneuwly&Dolz, 2004), o que facilitará o domínio de tais textos pelos educandos nas ocasiões em que eles são empregados. Com isso, acredita-se que esta carência de sistematização do trabalho com o oral acaba gerando problemas na maneira como as crianças estruturam seus textos orais.

A fim de evidenciar tais proposições, essa pesquisa norteia-se por meio dos seguintes questionamentos:

- Que estratégias linguísticas são mais utilizadas no gênero exposição oral?
- Como as crianças utilizam os recursos multimodais atrelados à oralidade no gênero exposição oral?

Logo, buscaremos responder tais questionamentos a partir da análise dos dados que foram coletados para este estudo.

Ainda é pertinente ressaltar que o ensino do oral em âmbito escolar muitas vezes é pouco ou quase não é construído na mesma proporção que o ensino da escrita, pois muitos professores entendem o oral como algo assistemático e difícil de se trabalhar na sala de aula. Sendo assim, evidencia-se que, nesse âmbito, a fala limita-se à conversa, respostas didáticas e/ou à contação de pequenas histórias. A respeito disso, destacamos a noção exposta por Marcuschi (2001), sobre a língua ser utilizada por meio das modalidades escrita e oral, de maneira articulatória e igualitária, afirmando ainda que a aquisição da linguagem pela criança ocorre na interação, fundamentada no contato tanto com textos orais quanto com escritos. A partir disso, compreende-se que a oralidade deve ter a mesma consideração, espaço e relevância na construção de saberes promovidos pelos estudantes com a mediação do professor em espaço escolar.

Portanto, de acordo com o já foi exposto anteriormente, a proposta da análise do gênero exposição oral pode apontar para uma visão mais coesa dos processos da oralidade, além de comprovar tanto as estratégias utilizadas pelos infantes para construir seus textos quanto o tratamento que é dado aos textos orais como objetos de ensino em recinto escolar.

Diante dessa realidade, procuramos analisar as ocasiões em que a criança é exposta a gêneros textuais orais, em específico, o exposição oral. Com esse estudo, será possível observar as decorrências que o trabalho com a modalidade oral provoca no desenvolvimento das habilidades de construção do gênero pela criança. A escolha da temática se justifica e adquire relevância ao chamar atenção para o fato de existirem poucos trabalhos em torno de gêneros orais, ressaltando que, se a educação básica for fundamentada na promoção de experiências significativas de aprendizagem de língua, através de um trabalho sistemático com a linguagem oral, poderá se constituir em um dos espaços de fomento das capacidades de interação, gerando uma maior inserção das crianças ao mundo letrado.

Para realizar o trabalho, com relação à metodologia, esta pesquisa se insere no âmbito descritivo e qualitativo. Como elucida Del Ré (2012), neste tipo de investigação os dados qualitativos implicam uma realidade dinâmica e estão relacionados a um modo de observação subjetiva, “naturalista” e não controlável. O pesquisador está bastante próximo e é guiado em direção ao processo, a um descobrimento exploratório, descritivo e indutivo. Versa-se sobre dados autênticos, mas não generalizáveis, podendo até fazer referência a casos únicos.

oEm virtude do interesse de destacar e descrever os estudos que problematizaram a importância da abordagem do processo de construção da oralidade da criança por meio de

gêneros, visando à ampliação de sua aprendizagem e seu desenvolvimento nas diversas situações sociais, ao utilizar a opinião de vários olhares que abordaram a temática sem uso do levantamento de dados ou medição de sua constância, nos aproximamos assim, das pesquisas qualitativas, abstraindo medidas quantitativas. Esperamos com esse trabalho poder esclarecer sobre o processo de aquisição do gênero exposição oral e contribuir para que professores de posse desses dados possam pensar estratégias para o desenvolvimento das habilidades orais das crianças.

Pode-se dizer que as ações desse estudo se distribuem nas seguintes etapas: No capítulo I, nos apoiamos em estudos de bases teóricas de caráter interacional, ou seja, fundamentaremos nossa proposta em autores como Bakhtin (1997) (2004), Marcuschi (2001) (2003) (2008), McNeill (1985), Schneuwly e Dolz (2004); No capítulo II, descreveremos o percurso metodológico e a transcrição de produções orais por meio de gravação¹ audiovisual, no contexto escolar com crianças em idade de alfabetização. Para a transcrição serão utilizadas as orientações de Marcuschi em seu livro *Análise da conversação* (1986), das quais falaremos mais adiante. E finalmente, no capítulo III, trataremos das análises do nosso corpus. As atividades realizadas foram desenvolvidas no nosso grupo² de pesquisa com foco na análise dos gêneros orais, especificamente o exposição oral, produzidos pelos participantes de nosso estudo no Laboratório de Aquisição da Fala e Escrita (LAFE-UFPB.)

É nesse sentido que esse trabalho quer conhecer as estratégias usadas pelas crianças e contribuir para ampliar a visão sobre o desenvolvimento e prática das habilidades orais em sua profundidade começando já na base educacional.

¹ As referidas gravações estão armazenadas no banco de dados do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita

² Nosso grupo de pesquisa está integrado ao Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE/UFPB) vinculado ao DLCV/CCHLA e ao PROLING, que congrega trabalhos na área de Aquisição da Linguagem, sob a coordenação das professoras Dra. Marianne Cavalcante e Dra. Evangelina Faria.

1- ORALIDADE: CONCEPÇÃO, USO NA ESCOLA E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, trataremos de algumas abordagens, olhares ou aportes teóricos que fundamentam esse estudo sobre: a concepção interacionista de língua, a perspectiva da oralidade e sua prática em espaço escolar, a concepção de gêneros textuais e do gênero exposição oral.

1.1.1 Concepção interacionista de linguagem

Ao considerarmos que a prática da oralidade se manifesta de forma efetiva pela interação social, serão consideradas algumas percepções teóricas com base na concepção linguística interacionista. Antes de qualquer coisa, precisamos levar em consideração a importância da interação com o outro mediante gêneros como chave do processo de construção da oralidade em sala de aula, a exemplo do gênero exposição oral que faz parte desse estudo.

Em primeiro plano, podemos dizer que a interação em tal gênero localiza-se no espaço intermediário entre o indivíduo, que está imerso no contexto comunicativo, e o objeto sobre o qual ele precisa agir, que é seu auditório, guiando-o, —por meio de uma ação de linguagem que veicula um conteúdo referencial (DOLZ et. al., 2004, p. 217) para uma troca comunicativa específica.

Ainda sobre a interação mediante o gênero exposição oral, vale destacar que na maioria das vezes esse é concretizado por meio de seminários, isto é, atividades orais que são desenvolvidas nas salas de aulas em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como em eventos acadêmicos, científicos, técnicos, empresariais, dentre outros. Como é um gênero secundário, não está diretamente ligado à esfera das experiências individuais dos estudantes, mas sim, a um outro universo complexo e do qual eles precisam se informar por meio da leitura e da assimilação de novos saberes e de novas maneiras de expressão para que consigam ser capazes de se colocar como indivíduos enunciadoreis desse e de qual quer evento comunicativo. Assim, destacaremos nessa pesquisa estratégias linguísticas que foram utilizadas pelos alunos ao interagirem com os outros estudantes da classe e seu professor (a) no contexto de interação social no âmbito de sala de aula.

Vários autores colaboram com seus estudos para o surgimento e aprofundamento da concepção interacionista ou interacionismo, assim os linguistas os concebem interacionistas por todos estarem inseridos em estudos que falam do social. Assim, destacamos dentre eles:

Bakhtin (2004) com seu caráter filosófico da linguagem, além de Vigotsky (1991 e 1998) e Tomasello (2003) numa perspectiva linguística mais sóciopragmática e cognitiva. Começamos por Vygotsky.

Um relevante estudioso dessa corrente interacionista é o psicólogo russo Vygotsky, este afirma que “O ser humano só adquire cultura, linguagem, desenvolve o raciocínio se estiver inserido no meio com os outros. A criança só vai se desenvolver historicamente se inserida no meio social (VYGOTSKY, 1991, p.22).” Assim, ressalta o papel de fatores sociais no desenvolver-se da linguagem, sendo a criança um indivíduo ativo no processo de aquisição, que só acontece mediante o intermédio do outro. Assim, a proposta sociointeracionista, defendida por Vygotsky, caracteriza a linguagem como um processo condicionado por fatores sociais, comunicativos e culturais.

Vygotsky (1998), ao ilustrar o desenvolver da linguagem e do pensamento baseados na interação entre as pessoas, a fala e o pensamento têm procedências genéticas distintas, existindo uma fase pré-verbal do pensamento, vinculada à inteligência prática, e uma fase pré-intelectual da fala, associada ao balbúcio e ao choro. Por volta dos dois anos, a fala e o pensamento se juntam, assim, a fala passa a auxiliar o intelecto. O infante, nessa idade, fala só, enquanto brinca, desenha ou realiza qualquer tarefa. Processo que para Vygotsky é de suma importância, pois serve de ferramenta para a criança esquematizar e descobrir a solução de um problema. A fala será internalizada ao longo do crescimento da criança. Logo, pode-se dizer que o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos.

Ainda sobre o que diz respeito ao olhar de Vygotsky sobre a perspectiva Interacionista da linguagem, vejamos o que esse autor fala da sua composição por um caráter social e humano:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 1998, p.38.)

Com relação a esse processo do Interacionismo, Vygotsky (1998) ainda explica e reforça que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento se dá com base na interação entre sujeitos. Para o autor, é na troca comunicativa, por exemplo, entre o infante e o adulto que a linguagem e o pensamento se desenvolvem. Por intermédio desse processo é que a

criança passa a internalizar estruturas construídas socialmente, além de dominar o ambiente e o próprio comportamento.

Ainda sobre a concepção interacionista, difundida principalmente pelo círculo de Bakhtin (2004), este autor concebe a linguagem como uma maneira de interação, assim como uma prática social, visto que o sujeito, ao enunciar (falar ou escrever), apresenta em seu texto resquícios significativos de seu espaço ou lugar na sociedade, de seus ideais ou concepções familiares e de suas experiências de mundo. Evidencia, também, pressuposições sobre o que idealiza que seu interlocutor gostaria ou não de ouvir ou ler, levando-se sempre em consideração o contexto social. Logo:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2004, p. 123).

No instante da ação interativa e social, os sujeitos compõem os seus discursos mediante as palavras alheadas de outros sujeitos, as quais recebem significação no seu discurso interno e, ao mesmo tempo, suscitam as replicações ao falar do outro, que, por sua vez, irão movimentar o discurso desse outro, e assim sucessivamente.

A concepção de interação verbal, no discurso, é determinada pelo efeito de sentidos gerado pela sucessão ou sequência verbal, pela situação, pelo contexto histórico social, pelas circunstâncias de produção e também pelos papéis sociais exercidos pelos interlocutores. Isto é, além das características linguísticas, as condições de produção do discurso são decisivas para a sua própria constituição, porque, segundo Bakhtin, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas na língua nem no psiquismo individual dos falantes. (BAKHTIN, 2004, p.124).”

Na interação por intermédio do diálogo, o emissor e o receptor não devem ser considerados como receptáculos sem emissão e recepção de mensagens. Necessitam ser reconhecidos como sujeitos inteiros ou repletos, tanto no que concerne às qualidades modais imprescindíveis para as suas competências comunicativas, quanto no que compete aos valores resultantes das relações com o extralinguístico e com a sociedade. Na perspectiva de sociabilidade pensada por Bakhtin (2004), o locutor é concebido como um ser social. Portanto, ao serem vistos como seres sociais, os locutores são constituídos ao mesmo tempo pela interação entre eles e pelas relações com o extralinguístico, bem como a sociedade.

Corroborando como ainda com a concepção interacionista, Bakhtin (2004) afirma:

[...]a linguagem é um ato social que se realiza e se modifica nas relações sociais e é, ao mesmo tempo, meio para a interação humana e resultado dessa interação, já que seus sentidos não podem ser desvinculados do contexto de produção. A linguagem é, portanto, de natureza socioideológica e tudo “que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo (BAKHTIN, 2004, p.31 - grifo do autor).

Essa concepção proposta por Bakhtin admite o caráter sociointeracionista da linguagem, haja vista que determina a língua como dialógica e interacional.

Ademais, o sociointeracionismo leva em consideração a presença do outro, sugerindo que a língua não é um ato individual, visto que quando falamos ou escrevemos, direcionamo-nos a interlocutores efetivos que também constituem um relacionamento dialógico com o meio.

Vale salientar também a perspectiva de Tomasello (2003) que caminha na mesma direção porque privilegia a cultura e segue aspectos de Vygotsky. Assim, é de extrema relevância compreender as contribuições e pressupostos defendidos por esse autor. Vejamos a seguir.

Para Tomasello (2003):

A linguagem não surgiu do nada. Não caiu na terra vindo do espaço sideral como um asteroide perdido, apesar das ideias de alguns estudiosos contemporâneo como Chomsky (1980), tampouco surgiu de alguma mutação genética bizarra sem nenhuma relação com outros aspectos da cognição e vida social humana. A linguagem, assim como outros elementos culturais, é uma instituição humana que foi se desenvolvendo historicamente a partir de relações e atividades sociocomunicativas. (TOMASELLO, 2003, p.131).

A partir da visão de Tomasello (2003), a corrente interacionista de linguagem é compreendida como sociocêntrica, ou seja, coloca em destaque as interações humanas. Se a linguagem não caiu do céu, como se originou? A evolução cultural cumulativa é a explicação para muitos das mais importantes realizações cognitivas dos seres humanos. Assim Tomasello expõe as hipóteses das bases sociocognitivas da aquisição da linguagem, que consiste em:

(a) cenas de atenção conjunta como fundamentação sociocognitivas dos primórdios da aquisição da linguagem;

(b) a compreensão das intenções comunicativas como principal processo sociocognitivo por meio do quais as crianças compreendem o uso adulto de símbolos linguísticos;

(c) a imitação com inversão de papéis como principal processo de aprendizagem cultural por meio do qual a criança adquire o uso ativo dos símbolos linguísticos. (TOMASELLO, 2003, p.146).

O ponto central de sua teoria é que os símbolos linguísticos incorporam muitas maneiras de interpretar o mundo que se acumularam numa cultura ao longo do tempo histórico, e o processo de aquisição do uso convencional desses artefatos simbólicos e, portanto, sua internalização transforma a natureza das representações cognitivas. Um dos argumentos de Tomasello é o fato de que muitos teóricos descrevem os atos de referência linguística com apenas dois itens: o símbolo e seu referente no mundo perceptual. O que também já havia sido questionado por outros autores como o próprio Wittgenstein (1953) e Quine (1960). Afirmar Tomasello:

[...] é empiricamente inadequada em vários sentidos, talvez, sobretudo em sua incapacidade de dar conta da aquisição e do uso de símbolo linguísticos cujas conexões com o mundo perceptual sejam, no mínimo, tênues, ou seja, a maioria dos símbolos linguísticos que não são nomes próprios ou substantivos básicos (por exemplo, verbos, preposições, artigos, conjunções...)”. (TOMASELLO, 2003, p. 135).

O autor mostra que a aquisição do uso linguístico na questão da referência se dá no processo da atenção conjunta, isto é, na interação de crianças e adultos, reforçando as bases sociais. Hoje a referência linguística é um ato social no qual uma pessoa tenta fazer com que outra dirija sua atenção para algo do mundo.

De acordo com essa teoria, a linguagem é uma instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente de atividades sociocomunicativas preexistentes. E o processo de aquisição se realiza, segundo Tomasello quando:

a criança adquire o uso convencional de um símbolo linguístico aprendendo a participar de um formato interativo (forma de vida, cena de atenção conjunta) que ela primeiro entende de forma não linguística, de modo que a linguagem do adulto se inscreva em experiências compartilhadas cujo significado social ela já consegue avaliar. (TOMASELLO, 2003, p.151).

A partir da citação é relevante destacar que a aprendizagem de símbolos e estruturas linguísticas desconhecidas pelo infante se dá de maneira situada ou contextualizada, a exemplo das rotinas interacionais familiares com universo da criança. A aquisição da

linguagem não tem somente bases sociocognitivas, mas também, sociointerativas, pois precisamos compreender como essas aptidões linguísticas são usadas na prática para aprender símbolos linguísticos.

Em meio às concepções sobre a aquisição de linguagem no viés interacionista, apresentadas, fora possível perceber que tal processo evolui de uma participação ou mediação de um interlocutor mais experiente (Mãe, pai, professor), que auxilia a criança através da seleção de elementos linguísticos e pragmáticos, assim, o infante passa a adquirir certa autonomia no uso da língua. A construção do conhecimento depende da troca existente na comunidade a qual pertence à criança e dos ambientes de aprendizagem criados como estratégias para a aprendizagem. E a escola, como ambiente particular de aprendizagem, deve estar atenta para as práticas educativas que melhor desenvolvam as capacidades linguístico-cognitivas dos educandos.

No tocante à prática escolar, ao considerar o sociointeracionismo como concepção base do trabalho com a linguagem, a língua deixa de ser compreendida apenas como um sistema restrito de regras e passa a ser concebida como forma de interação, ampliando o interlocutor e o contexto como parte integrante do sistema linguístico.

Ao considerarmos a perspectiva interacionista, em que o infante aprende a língua através de uma dada situação de comunicação com o outro e com o meio que o cerca, aderimos essa postura sobre o processo de aquisição, que não começa no âmbito escolar, sendo esse local o responsável que, por meio de atividades específicas de interação, possa desenvolver as aptidões da criança no que concerne à língua que ela de certa maneira já conhece. E nessas atividades, recebem ênfase os gêneros como ferramentas que propiciem a aprendizagem de novas maneiras de lidar tanto com a língua oral quanto com escrita.

A seguir iremos discurrir um breve olhar sobre concepções de alguns autores a respeito da oralidade.

1.1.2 Um olhar sobre a oralidade

Marcuschi (2001), estabelece em meio a tantas discussões uma definição para a oralidade. Vejamos:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (p.25)

Na perspectiva proposta por Marcuschi, é possível dizer que a oralidade além de ser uma prática social interativa com intuito comunicacional, essa pode ser aperfeiçoada ao ser adquirida, isto é, pode ser construída. Para tanto, seria necessário se desenvolver como objeto de ensino. Pode-se dizer que tal prática social interativa da língua é, portanto, um ato que deve ser, organizado previamente e, por conseguinte, melhor planejado em dado contexto de uso.

É imprescindível refletir a respeito de formas planejadas e organizadas do trabalho com oral no espaço escolar de forma significativa tanto quanto a escrita por intermédio do docente, ou seja, sem privilegiar a escrita em detrimento da oralidade e vice-versa. Marcuschi (2001) afirma que a modalidade oral da língua caracteriza-se como multissistêmica, ou seja, utiliza múltiplas linguagens, por exemplo, a oralidade serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc., entre outros, para fins expressivos. A partir disso, o papel da escola é o de dialogar com os educandos sobre essa maneira de representação cognitiva e social que é a oralidade. Assim, esse autor nos relata a importância de se trabalhar oralidade no espaço escolar. Vejamos:

O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva (...) Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação. (MARCUSCHI, 2001, p. 83)

De acordo com o pensamento explícito por Marcuschi na citação anterior, é preciso que o trabalho com oralidade receba maior dedicação, principalmente no âmbito escolar, ou seja, destaca que o oral deve ser exercitado didaticamente em sala de aula, assim, muitas discussões podem ser consideradas, além de construtivas no processo de ensino dos educandos, trazendo a tona suas potencialidades. Logo, fica evidente certo privilégio da escrita em detrimento do oral. Com isso, o autor chama atenção também para o fato dessa modalidade linguística ser tão relevante quanto à escrita, pois tem suas próprias especificidades, formas de uso, dentre outros fatores, que precisam ser passados para os alunos. Schneuwly e Dolz (2004) também teorizaram e defenderam o ensino do oral em sala de aula.

Schneuwly e Dolz (2004) expõem que o tema “oral”, deriva do latim *os, oris* (boca), faz referência a tudo o que diz respeito à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca. O oral refere-se à linguagem falada, efetivada através do aparelho fonador humano: a laringe, onde se origina os sons, em comunhão com o aparelho respiratório, que fornece a assistência

necessária à produção e a propagação desses sons, e com o auxílio das cavidades de ressonância (faringe, aboca e o nariz), que são cavidades do aparelho fonador que vibram sob o efeito combinado do sopro e dos sons. Outro aspecto importante que os autores destacam é não poder pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia, isto é, a entonação, a acentuação e o ritmo. A entonação tem a ver com a qualidade e tom, a acentuação está vinculada ao volume e o ritmo com a duração do que está sendo pronunciado ou falado.

Um ponto interessante sobre o oral que merece ressalva é a distinção de dois tipos de oral cujas características são muito diferentes. Sob a ótica de Schneuwly e Dolz (2004), são: o oral “espontâneo”, comumente raciocinado como fala de improviso em situação de interlocução conversacional, que, num dos extremos, constitui um “modelo” relativamente planejado, a respeito do qual, às vezes, no primeiro olhar, grifa-se o aspecto aparentemente fracionado e descontínuo que, constantemente, oculta regularidades no que compete à comunicação.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), existem também as produções orais que seriam limitadas por um predomínio da escrita que pode ser concebida ou descrita como a “escrita oralizada”. Esta é compreendida como uma vocalização, por parte de um leitor, de um texto escrito. Trata-se, por conseguinte, de toda vocábulo lido ou recitado.

Entre essas duas práticas orais estão todos os orais, dos mais reservados e previsíveis, por sua gênese escrita ou sua ritualização social, aos mais inesperados, tanto no que concerne à sua estrutura como ao seu conteúdo.

Tendo em mente que o oral se faz necessário no contexto escolar tanto quanto a escrita, Schneuwly e Dolz (2004) trazem contribuições de como se concebe a oralidade. De acordo com estes autores, o domínio oral se constrói através das relações interativas das quais as crianças participam, e que aprendem a falar muito antes de ler ou escrever. Portanto, a aquisição do oral começa, sobretudo, por uma aprendizagem natural.

Ao se pensar ainda nas produções corpus deste estudo, destacamos os multissistemas da oralidade, que são componentes paralinguísticos e não linguísticos constituintes da produção oral. Sobre estes, Schneuwly e Dolz (2004, p. 134) nos relatam que:

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou

invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la. Essa comunicação não verbal pode também traí-lo, quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção, seja ela perceptível ou não, linguística e prosodicamente. [...].

Os elementos não linguísticos ou cinésicos e paralinguísticos da oralidade têm um papel de destaque na construção da linguagem humana tanto quanto elementos propriamente linguísticos, ou seja, quando a criança, por exemplo, faz uso de gestos, mímicas faciais, variações elocutivas e melodias de maneira significativa numa dada interação ou situação de comunicação social, assim, por muitas vezes, acaba por utilizá-los no lugar dos meios linguísticos ou até simultaneamente, muitas das vezes tais elementos acabam por revelar até sentimentos ou emoções do sujeito. Pode-se dizer que esses multissistemas da oralidade tem função fundamental no processo de aquisição da linguagem pelo infante, que é a de realçar o seu discurso. A fim de explicitá-los melhor, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 01 - Meios não linguísticos e paralinguísticos da comunicação oral

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
Qualidade da voz	Atitudes corporais			Lugares
Melodia	Movimentos	Ocupação de lugares	Roupas	Disposição
Elocução e pausas	Gestos	Espaço pessoal	Disfarces	Iluminação
Respiração	Troca de olhares	Distâncias	Penteado	Disposição das cadeiras
Risos	Mímicas faciais	Contato físico	Óculos	Ordem
Suspiros			Limpeza	Ventilação
				Decoração

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 134).³

³ Apesar de Schneuwly e Dolz (2004) fazerem uma divisão entre meios, linguísticos, paralinguísticos e cinésicos ao falarem de oralidade, salientamos que tais aspectos estão sendo mencionados para fins didáticos, pois nosso estudo está voltado para a perspectiva de ver que tudo isso está interligado em só matriz de significação como propõe McNeill (1985).

Esse quadro foi construído por Schneuwly e Dolz (2004) com o propósito elucidar que a linguagem oral não se limita apenas as suas formas linguísticas determinadas, por exemplo, mediante produções da fala. Logo, os autores apresentam outros meios linguísticos de se expressar, sendo estes utilizados num processo efetivo de comunicação no lugar ou acoplados à oralidade.

São compreendidos como meios *não linguísticos ou cinésicos*, caracterizados por: qualidade de voz, melodia, elocução, pausas, respiração, risos e suspiros. Além destes, consideram-se os *paralinguísticos*, caracterizados por: atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares e mímicas faciais. Por intermédio de tais mecanismos podemos perceber que a comunicação oral não se restringe apenas a formas linguísticas e prosódicas, mas, manifesta-se também por outros meios que possibilitam uma diversidade de recursos a serem utilizados e explorados por qualquer sujeito, ao se considerar um dado contexto ou situação em que esse esteja inserido.

Seguindo a premissa de reconhecer que o oral se faz necessário no contexto escolar tanto quanto a escrita, Schneuwly propõe o uso de gêneros orais em sala de aula. Como podemos verificar abaixo:

É preciso construir um objeto de ensino- aprendizagem claramente delimitado e definido, que confira ao oral legitimidade e pertinência aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos. Essa construção é indispensável para fundar um ensino formal do oral na escola, numa ótica a um só tempo pedagógica e didática. (SCHNEUWLY, 2004, P. 127).

Segundo tal perspectiva, o autor destaca que a proposta de se trabalhar com a oralidade em sala de aula deve ocorrer mediante a escolha de um objeto de ensino-aprendizagem, ou seja, um gênero oral para estudo sistemático em sala de aula. Assim, tal sugestão promoverá a ampliação das competências linguístico-discursivas dos educandos. Assim, é necessário criar, estimular e aplicar aos alunos diversas práticas de uso a oralidade em diferentes situações de comunicação, inserindo-os nas variadas esferas de interação oral.

No que diz respeito a este estudo, trazemos em consonância ao conceito de multissistemas da oralidade proposto por Schneuwly e Dolz (2004), a concepção da multimodalidade de McNeill (1985). Para este autor, a comunicação oral tem caráter multimodal, assim, gesto, fala e seus elementos suprasegmentais (tom de voz, pausas, dentre outros) fazem parte de um mesmo sistema linguístico.

A perspectiva proposta por McNeill (1985) dialoga significativamente com os apontamentos expostos por Schneuwly e Dolz (2004), haja vista que estes defendem o fato de a comunicação oral não se esgotar nos mecanismos linguísticos e prosódicos. Afirmam, ainda, que ao se comunicar oralmente o sujeito pode utilizar signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que sejam convencionalmente, numa dada comunidade, reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. Sendo destacadas as mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa. Ressaltam que “a comunicação oral se desenvolve não somente no plano verbal e vocal, mas também no plano gestual.” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 135).

Portanto, podemos ver um avanço de perspectiva. Schneuwly e Dolz (2004) perceberam a grande contribuição desses elementos para a fala. Já McNeill (1985), vê esses elementos como intrínsecos à fala, numa matriz única. É assim que apresentamos nesse trabalho. Desse modo, não devemos vê-las de forma diferentes, mas sim, com certa equidade no que corresponde ao processo de a comunicação oral não se limitar à fala, mas compreender juntamente com esta outros meios como: gesto, elocução, expressões faciais, ritmos, tom de voz, dentre outros. Logo, para as nossas análises resolvemos usar a nomenclatura multimodalidade ou multimodal pra nos referirmos a tais elementos. Para tanto, é necessário entender um pouco mais sobre multimodalidade.

McNeill (1985) se colocou contra as análises linguísticas que atendem as estruturas da linguagem somente em relação aos sons da fala, visto que os gestos surgem como uma parte integrante do ato comunicativo do sujeito: gesto e fala colaboram entre si a fim de mostrar uma única representação cognitiva.

McNeill (1985) ainda destaca o fato das pessoas terem a tendência de considerar linguístico aquilo que podemos escrever, e não linguístico, todo o resto; no entanto essa divisão é um artefato cultural, uma limitação arbitrária proveniente de uma evolução histórica particular (McNeill, 1985, p. 350. Grifo do autor. Percebe-se, a partir da exposição de McNeill, que as análises linguísticas não têm levado em consideração os elementos gestuais da linguagem.

Entretanto, como elucida McNeill (2000), em qualquer língua e em todas as ocasiões, o movimento de mãos e braços surge em consonância com o discurso. Destarte, nessa intrínseca vinculação entre gesto e fala, as mãos operam como símbolos atrelados ao canal da voz por termos de tempo, função semântica e pragmática.

Isto posto, reafirma-se que a linguagem não pode ser analisada de modo isolado, mas num sistema integrado, partindo da pressuposição defendida por McNeill (1985), que gesto e fala encontram-se integrados numa matriz única de significação, sendo o funcionamento da língua sempre multimodal, ou seja, em que gesto e fala constituem um conjunto inseparável, o que implica dizer que juntos são partes de uma situação ou contexto linguístico de interação.

McNeill (1992) afirma que, de maneira sincronizada, a fala e o gesto podem assumir o mesmo significado, e que é o gesto que possui a característica de retratar e corporificar imagens, que, por conseguinte, não foi possível expressar por meio da fala, assim, reforça a compreensão de que gesto e fala formam um sistema integrado, que gradativamente se organizam um com o outro.

A sincronia entre os gestos e a fala, bem como suas funções em termos semânticos e pragmáticos nos faz considerar os gestos como elementos linguísticos, mesmo que sejam considerados, em grande parte da literatura, como pré-linguísticos ou não linguísticos.

Antes de qualquer coisa é válido ressaltar que as pesquisas multimodais possuem certo tom de novidade, como afirma Silva (2018):

Falar sobre multimodalidade requer destacar o quanto esse termo é novo e que se trata da relação entre os aspectos integrados e inseparáveis de vários elementos, como: gestos, produções vocais, movimentos corporais, expressão facial, olhar, entre outros.(SILVA, 2018, p.48).

Ainda sobre os dizeres de Silva, requer mencionar que sua visão da multimodalidade trata de um tipo de relacionamento repleto de características integradas ou inseparáveis de meios, como: gestos, movimentos corporais, produções vocais, entre outros no que compete a comunicação linguística.

Ao se apreciar algumas pesquisas sobre a temática multimodal, vale salientar entre elas, o estudo de Ávila Nóbrega (2010), este afirma que a criança desde muito cedo já está inserida como sujeito linguisticamente interativo, mas para isso o outro deve conceber a língua como multimodal no infante. (ÁVILA NÓBREGA, 2010, p.9)

A partir do que fora mencionado anteriormente é possível compreender a multimodalidade conglomerando a utilização dos gestos e da fala, ressaltamos perceber a linguagem como um modo de interação estabelecida pela relação existente entre os elementos multimodais nas ocasiões de interatividade com o outro, seja por intermédio da linguagem

oralizada ou gestual, colaborando não só para a aquisição da linguagem infantil, como também para a constituição de sentidos em meio ao processo de comunicação.

Ávila Nóbrega e Cavalcante (2015) discorrem sobre a relevância do termo multimodalidade para os estudos em aquisição da linguagem, buscando compreender o funcionamento da interação linguística com o bebê, tratando os aspectos gestuais e os aspectos vocais de forma indissociável a partir dos estudos de David McNeill (1985).

Ainda sobre o que se refere ao caráter multimodal da linguagem, destacamos a contribuição significativa do gesto nesse processo. A utilização dos gestos na produção comunicativa comporta consigo múltiplos sentidos, especialmente por surgirem acompanhados sempre de outro meio ou outros elementos multimodais, por exemplo: fala, expressões da face, expressões do corpo, movimentos com a cabeça, entre outros.

É de imperativo ressaltar que os gestos não são exclusivamente movimentos produzidos pelas mãos ou dedos. Estes envolvem outros movimentos que não estão atrelados ao uso exclusivo das mãos, como: dedos ou braços. Portanto, podemos entender a utilização gestual como algo mais abrangente e caracterizá-la em certas situações de produção comunicativa como gesticulação.

Como o foco desta pesquisa é investigar as estratégias linguísticas multimodais que as crianças utilizam no gênero exposição oral no espaço escolar, faz-se necessário que se exponha a relevância acerca do trabalho da língua materna em sua modalidade oral na escola como multissistêmica ou multimodal, isto é, envolve mais recursos além do verbal. Por exemplo, ao oral une-se à gestualidade para fins expressivos. Portanto, os elementos multimodais da oralidade são constituintes da linguagem corporal que compõem a produção oral, sendo assim, devem ser considerados como linguísticos nas relações sociointerativas.

Considerando as produções do gênero exposição oral que constituem o corpus desta pesquisa por meio das gravações em áudio e vídeo, do qual trataremos posteriormente, podemos constatar a presença de meios prosódicos pertencentes à oralidade. Sobre estes, destacamos a entoação, para Bakhtin (2004), é na entoação que o discurso entra em contato com a vida, bem como seus interlocutores, uma vez que é no meio social que essa se conserva e estabelece no contato com os juízos de valor pressupostos de um estipulado contexto e grupo social.

Bakhtin (2004) ainda ressalta que um enunciado concreto é constituído de duas partes: uma entendida e executada em palavras e outra, presumida. Assim, a entonação, o gesto e a expressão facial, unidos, dão significado ao que é presumido, isto é, ao não dito ou proferido em palavras.

Após se pensar no caráter multimodal da oralidade e de sua relevância no desenvolvimento linguístico das crianças, é necessário pensar sobre formas planejadas e organizadas do trabalho com oral no espaço escolar de forma construtiva.

Por esse motivo, pesquisas têm colocado em evidência a necessidade do ensino dos gêneros orais nas instituições escolares. Esse tema ainda tem um toque de novidade nos livros didáticos e, principalmente, entre os professores que atuam na Educação do ciclo de alfabetização. Dessa forma, salienta-se que algumas dificuldades em alfabetizar ocorrem pela preferência da escola em priorizar a escrita em detrimento da oralidade no processo de ensino. Analogamente, Teixeira (2014) afirma que:

A escola privilegia os eventos de letramento, elegendo a escrita como modalidade central do ensino da língua portuguesa. Essa prática gera deficiências na aprendizagem, uma vez que dissocia as duas modalidades, desconsiderando a necessidade de os alunos desenvolverem capacidades relacionadas aos gêneros orais (TEIXEIRA, 2014, p. 31).

Além disso, Teixeira (2014) enfatiza que existem outros fatores que dificultam ou atrapalham o ensino do oral para os estudantes, chegando ao ponto de gerar deficiência na aprendizagem, são eles:

Dinamismo das atividades orais que expõem diferenças pessoais e de opinião e produz “barulho e confusão”, ameaçando o controle que o professor pretende exercer sobre a turma; Preocupação do professor de expor o aluno a situações desconfortáveis, quando este exterioriza seu dialeto ou suas opiniões; Inibição recorrente entre os alunos nas exposições orais. (TEIXEIRA, 2014, p. 58).

Segundo Teixeira 2014, em meio a todos os empecilhos apontados, uma parcela expressiva dos estudantes continua desvinculando-se das escolas sem expandir o seu repertório de saberes linguísticos orais e, no que diz respeito, por exemplo, aos cursos de formação de professores, esses deixam certas falhas na preparação de tão relevantes profissionais, entre as quais, seguramente, se encontra a adversidade didática para o manejo com a oralidade em salas de aula. Vale ressaltar que, existe uma necessidade de que as duas modalidades (oral e escrita) linguísticas, sejam trabalhadas de forma indissociável, com o intuito de, dessa maneira, ocorra a formação integral do aluno de modo efetivo. Mas para isso,

o docente ainda precisa “quebrar” certas barreiras no que concerne à prática da oralidade em espaço escolar.

Assim, é válido enfatizar que trabalhar com a linguagem oral nos primeiros anos de letramento, por exemplo, é uma ação de extrema importância na constituição do sujeito, para que interaja com outras pessoas, na orientação dos seus atos, na construção de saberes e no desenvolvimento do pensamento.

Passemos a observar no tópico posterior o que alguns documentos oficiais falam sobre o oral e sua prática de ensino.

1.1.3 A oralidade nos documentos oficiais

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), desde muito cedo, os bebês emitem sons articulados que lhes dão prazer e que manifestam seu esforço para comunicar-se com os outros ao seu redor. Os adultos ou crianças mais velhas buscam interpretar essa linguagem típica, e assim, dão sentido à comunicação dos bebês. A constituição da linguagem oral alude, portanto, a verbalização e a transação de sentidos formados entre pessoas que buscam comunicar-se. Nesses procedimentos, as crianças se apropriam, gradualmente, das características da linguagem oral, empregando-as em suas vocalizações e tentativas de comunicação.

Por meio de pequenos diálogos, atividades de lazer ou brincadeiras, dentre outras maneiras de interação que se estabelecem entre os bebês e os adultos, por exemplo, é que os recém-nascidos incorporam as vocalizações rítmicas, pois se apropriam dos sons da língua, penetrando cada vez mais no mundo da linguagem.

A construção da linguagem oral não é linear e acontece por meio de um processo de aproximações consecutivas com a fala do outro, seja ela do pai, da mãe, do professor, dos amigos ou aquelas ouvidas na televisão, no rádio dentre outros meios de comunicação.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), aprender a falar não incide apenas em memorização de vocábulos, mas também em ações, reflexões sobre seus atos, sentimentos e desejos. Por volta de um ano de idade as crianças escolhem os sons dirigidos a elas, mesmo antes de iniciarem a falar, as crianças podem se fazer compreender e entender o outro, já que as competências linguísticas abrangem tanto as capacidades de compreensão como as aptidões

de se fazer entender. Assim, esse mesmo documento faz um alerta para o fato de historicamente a educação infantil ter assumido seu papel educativo no domínio da oralidade, porém muitas vezes o toma como um objeto assistemático, apenas facilitando a roda da conversa.

O RCNEI (BRASIL, 1998) ainda coloca que a linguagem oral permite comunicar ideias, pensamentos e intenções de diferentes naturezas, influenciar o outro e constituir relações interpessoais, e mais, seu aprendizado ocorre dentro de um contexto de modo significativo. Vejamos:

[...] quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, p. 121).

Diante do exposto, é perceptível que o documento defende o fato de quanto mais as crianças estiverem envolvidas em situações de fala significativas, ou seja, imersas em diversos contextos de interação, estes possibilitarão ampliar consideravelmente suas capacidades comunicativas. Ao se pensar no âmbito escolar muitas das vezes como lugar em que as crianças têm mais situações de interação, como por exemplo: entre os outros alunos e o professor, deste último, vale destacar o seu papel de grande importância nesse processo, pois pode usar de meios e possibilidades para fazer com que as crianças falem mais e melhor, preparando suas práticas de forma a promover grandes capacidades.

Outrossim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ainda nos relatam o seguinte sobre a oralidade na Educação Infantil:

[...] dentre os bens culturais que as crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (BRASIL, 2009, p. 15).

Na citação anterior, são expostas diversas circunstâncias que possibilitam uma melhor aquisição do oral por parte dos infantes, a fim de proporcionar-lhes pleno desenvolvimento de suas capacidades linguísticas, se forem postas em prática num processo contínuo. Esse documento dialoga e corrobora com a perspectiva de participação ou interação comunicativa diversificada.

Dentre os documentos que tratam da proposta do ensino do oral em espaço escolar, é pertinente ressaltar Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). No que concerne à forma de entender a oralidade no processo de ensino aprendizagem, o documento nos elucida que:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realizações de apresentações públicas, ou seja, trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 25).

É perceptível que, no intuito de desenvolver a oralidade do educando, não se deve priorizar por elaborar apenas um nível de fala culto e aplicá-lo em todas as circunstâncias. Em síntese, entende-se que a escola, por intermédio do professor, deve planejar e criar condições para que o aluno possa aprimorar sua competência discursiva por meio da heterogeneidade de gêneros, tal prática permite fazer com que os educandos possam expandir sua capacidade discursiva sendo que esses são sujeitos da sua ação pedagógica, que mediante a linguagem, proclamam ideias, pensamentos, isto é, o alunado é o foco ou objeto do aprender e de suas práticas sociais.

No que concerne ao trabalho com a modalidade oral no ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 1998) asseveram a necessidade de seu desenvolvimento na medida em que os educandos serão avaliados no momento de responder a distintas exigências de fala e de adequação aos aspectos próprios de diferentes gêneros do oral. Assim, para o documento (PCN, 1998,p.67):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.

A fala pública, como está nos Parâmetros Curriculares Nacionais, seria o objeto do trabalho com a oralidade. Desse modo, os PCN evidenciam que a escola deve preparar o aluno para usar a linguagem oral no planejamento e realização de exposições públicas como entrevistas, debates, seminários, dentre outras.

Os PCN (BRASIL, 1998) também destacam a seriedade em preparar o aluno para as interações face a face, estabelecidas nas mais diferentes circunstâncias, ressaltando, em

específico, as ocasiões que envolvem um público maior e demandam certo grau de formalidade, a exemplo de um seminário, debate, entre outros. Asseveram que a instituição escolar tem a função de induzir o educando a entender que os discursos necessitam ser apropriadamente planejados, atentando para os níveis de formalidade adotados. Desse modo, é preciso que o educando tenha consciência de que sua fala é uma prática social, e como tal, está introduzida em um determinado contexto, conduz certos valores, gera sentido, e que, modificando-se o contexto, modifica-se também a maneira de falar, isto é, o grau de formalidade. Sendo assim, fazer a utilização da linguagem envolve pôr em destaque os aspectos sociais e culturais que compõem a identidade do falante.

Ao se pensar na oralidade trabalhada no âmbito escolar, segundo a Secretaria Municipal de Curitiba, destacamos a obra intitulada como Caderno Pedagógico – Oralidade (2008). De acordo com tal documento, compete ao educador e/ou docente projetar o trabalho com a Linguagem Oral de maneira que comporte as crianças:

- Manifestarem seus sentimentos, ideias, necessidades e desejos, ouvindo também os demais;
- Conhecerem o patrimônio da cultura oral de sua comunidade;
- Ampliarem seu vocabulário;
- Comunicarem e ouvirem intenções e preferências;
- Relatarem e ouvirem relatos de situações cotidianas;
- Desenvolverem a autonomia;
- Interagirem com adultos e outras crianças.

Desta maneira, são sugeridas algumas circunstâncias que podem ser recomendadas para o desenvolvimento da linguagem oral, por exemplo: conversar com os infantes, sugerir brincadeiras com vocábulos e narrações, ler e contar histórias diversas, exposições orais, dentre outras.

É pertinente ressaltar que o processo de aquisição da oralidade está intimamente vinculado às características cognitivas, culturais e sociais nas quais a criança está imersa. Assim, o processo de ensino aprendizagem dessa capacidade pode ser encarado como um ato desafiador para todos os participantes envolvidos em tal processo. Partindo desse pressuposto, em 2012 o MEC – (Ministério da Educação), por meio do documento *Elementos Conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de*

Alfabetização (1º , 2º E 3º anos) do Ensino Fundamental Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização das crianças brasileiras em idade escolar entende a oralidade como uma atividade que possibilite situações significativas e reflexivas em sociedade:

Quando a oralidade se torna eixo de ensino, na escola, passa a ter um caráter específico: os estudantes, ao usarem a modalidade oral, em situações significativas, também refletem sobre estes usos em sua dimensão social. O professor, além de ser mediador no processo do uso da oralidade, tem, ainda, um papel acrescido: o de intérprete das falas dos alunos, por ser um parceiro mais experiente. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS, 2012, p. 43).

Segundo o que fora citado em tal documento, temos a oralidade como prática social. O presente escrito está organizado em duas partes que contemplam os Fundamentos Gerais do Ciclo de Alfabetização, bem como os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Área de Conhecimento e Componente Curricular de Língua Portuguesa que se consubstanciam na aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos.

Na expectativa de avaliar, conferir e apoiar o ato de alfabetização à criança e assegurar o direito à aprendizagem de qualidade, o Governo Federal, Estados e Municípios ao lado dos resultados de pesquisas feitas por universidades federais, criaram o documento antes mencionado, constituído por componentes conceituais, métodos, direitos de aprendizagem, cursos de formação aos professores do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, dentre outros. Vejamos a seguir:

Este documento faz parte essencial de uma política de governo que está consubstanciada na MP No 586/2012 que foi anunciada pela Presidente da República no mesmo dia do lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em novembro de 2012 com a assinatura de adesão de 5240 municípios e dos 27 estados da federação. Tal Pacto Nacional supõe ações governamentais de cursos sistemáticos de Formação de professores alfabetizadores, oferecidos pelas Universidades Públicas participantes da Rede de Formação, a disponibilização de materiais pedagógicos fornecidos pelo MEC, assim como um amplo sistema de avaliações prevendo registros e análise de resultados que induzem ao atendimento mais eficaz aos alunos em seu percurso de aprendizagem (BRASIL, 2012, p.7).

Esse documento engloba cinco áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Área de Linguagens – Arte e Educação Física enquanto componentes curriculares. Todavia, considerando-se a finalidade de nosso estudo, ressaltaremos unicamente a área de língua portuguesa, primordialmente o eixo oralidade. Os objetivos de aprendizagem do referido eixo procuram direcionar a prática para o cumprimento de ações que privilegiem a valorização dos textos de tradição oral, compreende a reflexão sobre a oralidade nas diversas instâncias de participação social, com

ênfase para os textos orais que fazem parte da cultura brasileira; o andamento das estratégias de produção de textos, dentre outros. Logo, existe uma valorização do texto da tradição oral. Esta resgata a historicidade da oralidade. Assim, dentro do eixo estruturante da oralidade podemos enfatizar ainda, as intervenções práticas em situações públicas, a exemplo do gênero exposição oral que propusemos abordar nesse estudo, dentre outras possibilidades. Assim, percebe-se que há necessidade de todo um trabalho didático de escolha do que se vai exhibir, de elaboração da leitura e de efetivação para o público, objetivando o processo de desenvolvimento da autonomia e da confiança, nas práticas de oralidade, sobretudo das instâncias públicas pelos alunos.

Tendo em vista a concepção de linguagem interacional, tal documento explicita os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento de Língua Portuguesa. São eles:

I. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão;

II. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros;

III. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros;

IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros;

V. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros;

VI. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros.

É relevante destacar que, em todos os direitos expostos, tem-se a presença da oralidade mediante a ação ou prática da fala em situações ou contextos distintos, além de seu uso de diversos gêneros discursivos.

Salientamos que a área de língua portuguesa acompanha o preceito de uma perspectiva crescente, além de se organizar em cinco eixos estruturantes com suas respectivas metas de aprendizagem, são eles: eixo oralidade, eixo leitura, eixo produção de textos escritos, eixo análise linguística (discursividade, textualidade, normatividade) e eixo análise linguística (apropriação do sistema de escrita alfabética), tal sistematização concede ao professor seguir o avanço das crianças em cada ano do ciclo da alfabetização, e de acordo com a situação poder interferir com presteza na dificuldade abrigada (BRASIL, 2012).

Dentre os eixos mencionados anteriormente, destaca-se para este estudo e melhor apreensão, aquele que é voltado para a oralidade. Logo, o documento ainda traz um quadro sinóptico do conjunto sugerido de Objetivos de Aprendizagem do eixo da oralidade em contexto escolar, vejamos:

Quadro 02

Eixo Estruturante Oralidade - Objetivos De Aprendizagem

EIXO ESTRUTURANTE ORALIDADE	1º	2º	3º
Objetivos de Aprendizagem	ANO	ANO	ANO
Participar de interações orais me sala de aula, questionando sugerindo,argumentando e respeitando os tons de fala.	I/A	A/C	C
Escutar, com atenção, textos de diferentes gênero, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características do gênero.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentro outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações	I/A/C	A/C	A/C

culturais.			
Legenda: I – Introduzir ; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: Elementos conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) . (BRASIL, p. 46 2012).

O quadro tem por finalidade expor que dentro do eixo estruturante da oralidade, no que compete à Língua Portuguesa, existem certos objetivos a serem alcançados durante as três primeiras etapas do Ensino Fundamental – Anos Finais. Logo, a prática pedagógica deve levar em consideração um planejamento que leve o alunado a atingir cada objetivo de forma reflexiva e significativa. São eles: participar de interações orais em sala de aula, escutar com atenção, textos de diferentes gêneros, planejar intervenções orais em situações públicas, a exemplo da exposição oral que já mencionamos anteriormente neste trabalho, produzir textos orais de diferentes gêneros, analisar a pertinência e a consistência de textos orais, reconhecer a diversidade linguística, relacionar fala e escrita, por fim, valorizar os textos de tradição oral. No quadro ainda existe a informação de que tais objetivos devem ser atingidos de modo gradativo durante os três primeiros anos do Fundamental I. Ou seja, devem apresentar um período de **introdução**, utilizada para indicar a iniciação do objetivo, na etapa escolar recomendada representado pela letra **I**, um período para **aprofundamento**, este aponta que a ação educativa precisa garantir o aperfeiçoamento do conhecimento representado pela letra **A**, e finalmente, um período de **consolidação**, este sinaliza que o educando tem a aprendizagem consolidada no ano indicado representado pela letra **C**.

Além desse quadro, existem outros relativos aos demais eixos estruturantes do ensino de Língua Portuguesa que também são contemplados pelo documento criado pelo Ministério da Educação antes mencionado. Tais quadros podem ser vistos nos Anexos I, II, III e IV.

Os quadros mencionados foram instituídos por objetivos de aprendizagem sistematizados para cada eixo estruturante com o intuito de orientar a prática do professor e assegurar os Direitos de Aprendizagem da criança em cada objetivo de aprendizagem. O docente se depara com uma escala sucessiva de desenvolvimento I (Introduzir) - A (Aprofundar) - C (consolidar), estas letras têm como fim apontar o avanço esperado no decorrer do desenvolvimento da criança no ciclo de alfabetização. É de suma importância destacar que a composição dos objetivos de aprendizagem apreciados nos eixos foi embasada nas Leis e Diretrizes Educacionais, na história da ação curricular brasileira e nas colaborações

científicas que averiguaram o processo de alfabetização.

Assim como antevisto em documentos precedentes, aprender é um direito que deve ser garantido a toda criança. No documento do MEC, ressaltamos que o enfoque ao direito é dado, sobretudo, ao acompanhamento ininterrupto da criança em seu processo de aprendizagem e que tal escrito se institui como uma ferramenta efetiva e norteadora para o professor olhar, analisar, assistir e assegurar o ingresso dessa criança às distintas possibilidades de aprender os conteúdos instituídos nas diferentes áreas de conhecimento.

No que diz respeito à área de linguagem, constatamos que todos os eixos adotam uma abordagem gradativa do processo de ler e produzir textos, sejam eles escritos ou orais, bem como os objetivos de aprendizagem asseveram, tanto a relevância do docente como o mediador do processo, quanto do aluno como artífice de suas produções. Em síntese, inferimos que o ponto de vista desse documento confirma o que os debates teóricos têm proposto para o processo de alfabetizar, ou seja, um ensino que possibilite toda criança a compreender a função social da escrita, da leitura, da oralidade, a fim de ser capaz de realizar o uso de tão relevantes habilidades linguísticas de forma autônoma.

A partir do que fora exposto, no tocante ao nosso foco de pesquisa que é a oralidade, vale ressaltar que além dos enfrentamentos costumeiramente identificados no processo de ensino do oral, os ideais de alguns documentos oficiais, bem como de programas de incentivo à leitura e à oralidade, propõem que o desenvolvimento dessa aptidão linguística e alguns de seus objetivos sejam aprofundados e consolidados já no 2º ano do Ciclo de Alfabetização e se efetive até o 3º ano do mesmo ciclo.

A premissa de se trabalhar no espaço escolar com a oralidade de forma a ampliar o desenvolvimento cognitivo e social da criança “conversa” com a atual conjuntura proposta pela BNCC (2017), esta traz em um de seus campos de experiências pedagógicas, mas especificamente o da fala, a proposta de que, desde a base educacional deve-se trabalhar com a oralidade em meio a ações construtivas de aprendizagem. Vejamos:

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em

conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BNCC, 2017, p.42).

De acordo com o excerto extraído da BNCC, nota-se a ressalva dada a importância de se promover experiências que possibilitem a potencialização da cultura oral desenvolvida pelas crianças na escola, o que fomenta uma formação significativa dos alunos no que competir às situações de comunicação oral em que estiverem envolvidos. E isso já deve ser posto em prática a começar da Educação Infantil.

Ainda segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017), no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, deve-se aprofundar as experiências dos alunos tanto com a língua oral quanto com a escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil. Logo, percebe-se a visão de se valorizar o trabalho da oralidade desde os primórdios da base educacional. Assim, segundo a BNCC:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil. Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais. (BNCC, 2017, p. 89).

Ao considerar o que fora explicitado no trecho anterior, é válido ressaltar a continuidade ou progressão da aprendizagem entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, neste último deve-se aprimorar as experiências tanto com a linguagem oral quanto com a escrita já iniciadas no âmbito familiar e na Educação Infantil. Tal abordagem coopera para a diminuição de qualquer lacuna entre ciclos. Assim, ter um olhar mais holístico do processo de aprendizagem é fundamental para compreender que as etapas estão interligadas e cada uma colabora no aprofundamento de saberes sobre o uso da língua oral, isto é, suas interações em diversos contextos.

De acordo com o documento, preserva-se nos cinco anos do Ensino Fundamental I o aperfeiçoamento de saberes vinculados à utilização da oralidade, mais precisamente no que diz respeito à inserção das crianças em práticas discursivas e situadas de interação. Tudo isso a fim de motivá-las a evoluírem suas capacidades de comunicação e expressão mediante estratégias orais.

Ainda de acordo com a BNCC (2017), é pertinente que o professor leve em consideração, durante a elaboração do seu planejamento “[...] as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem

como os sentidos que geram” (BRASIL, 2017, p. 97). Desse modo, cabe ao educador proporcionar aos estudantes vários contatos com gêneros textuais, tanto os que circundam na realidade do alunado, quanto ao experimento de novos gêneros, proporcionando-lhes uma reflexão sobre como se articulam e dialogam as duas modalidades da língua, escrita e falada, “[...] as semelhanças e as diferenças entre o modo de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 94).

Por intermédio dessas orientações, pode-se concluir que não basta que o docente apenas permita o aluno falar de maneira livre, isto é, sem um direcionamento, o que não assegura o desenvolvimento da oralidade no âmbito de sala de aula. É preciso que as atividades sejam planejadas e sistematizadas para que o educando aprenda a monitorar sua fala e tenha consciência de que há uma precisão de adaptação da mesma, adaptação essa que é determinada pela situação do contexto comunicativo em que estiver inserido.

Percebe-se que todos os documentos oficiais reforçam a relevância do planejamento da ação pedagógica a fim de promover reflexões sobre a língua pela prática oral, seja em situações informais ou formais, tendo em vista os diversos interlocutores e contextos comunicativos.

Passemos a observar no tópico posterior o que alguns autores falam sobre o oral e sua prática de ensino.

1.1.4 Gêneros textuais

No princípio do século XX, o conhecimento de gênero deixou de estar atrelado unicamente à literatura, ou seja, aos gêneros literários lírico, épico e dramático. A partir dos estudos do filósofo russo, Bakhtin, é que se expande o conceito de gênero para além dos escritos literários, ao detectar que os textos orais e escritos, exibem características relativamente estáveis, mesmo que aquele que o produza não apresente consciência delas.

Para entendermos melhor, Bakhtin (1997) argumenta que dentro de uma dada situação linguística o falante/ouvinte produz uma estrutura comunicativa que se configurará em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, pois são formas marcadas a partir de contextos sociais e históricos. Em outras palavras, tais formas estão sujeitas a alterações em sua estrutura, dependendo do contexto de produção e dos falantes/ouvintes que produzem, os quais atribuem sentidos a determinado discurso. Logo, conclui-se que são muitas e variadas as formas dos gêneros do discurso.

Para Bakhtin (1997), dada à riqueza e a variedade dos gêneros, eles podem ser separados em dois grupos: gêneros primários – aqueles que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem e que podem ser controlados diretamente na situação discursiva, tais como bilhetes, cartas, diálogos, relato familiar – e gêneros secundários – textos, geralmente mediados pela escrita, que fazem parte de um uso mais oficializado da linguagem; dentre eles, o romance, o teatro, o discurso científico, entre outros, os quais, por esta razão, não possuem o imediatismo do gênero anterior. Vale ressaltar que os gêneros orais também podem ser secundários, por apresentarem estruturas complexas ou formais da nossa língua, a exemplo do exposição oral/“seminário”, entrevista, debate, dentre outros.

No que diz respeito ao contexto de aquisição de linguagem infantil, os gêneros primários têm enorme importância. Pois, as crianças têm contato primeiramente com eles, para em seguida entrarem nos gêneros secundários. Segundo Bakhtin (1997), os gêneros têm características comuns: são formas-padrão de um enunciado que possuem um conteúdo temático, uma estrutura composicional e um estilo, ou certa configuração de unidades linguísticas. O conteúdo temático é o assunto de que vai tratar o enunciado em questão, a mensagem transmitida. O plano composicional alude à estrutura formal propriamente dita. E o estilo leva em consideração questões individuais de seleção e opção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais.

Marcuschi alega que os gêneros textuais são fenômenos históricos fortemente vinculados à vida cultural e social. Vejamos:

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2003, p.19.)

Marcuschi (2008) abordará, também, a concepção social e interativa dos gêneros. Vejamos: “gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos” (MARCUSCHI, 2008, p.187). Para o autor, um gênero seria uma noção habitual empregada pelos falantes que se amparam em propriedades gerais e

circunstâncias rotineiras para identificá-los. Ressalta a existência de um saber social corriqueiro pelo qual os falantes se guiam em suas decisões no que conferir ao gênero que estão produzindo ou que devem produzir nos diversos contextos comunicativos.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), gêneros pertencentes a uma mesma esfera social de comunicação, apresentando possíveis semelhanças em suas situações de produção, compartilharão outros aspectos entre si o nível composicional e temático, embora com diferentes graus de complexidade. Neste sentido é que se autorizam a propor “*agrupamentos de gêneros*”. Vejamos o quadro abaixo. São eles:

Quadro 03 - Agrupamentos de gêneros

DOMÍNIOS SOCIAIS DECOMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto de fada Conto maravilhoso Fábula História em quadrinhos Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela Romance

Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Autobiografia Biografia <i>Curriculum vitae</i> Crônica esportiva Crônica mundana Diário íntimo Notícia Reportagem Relato de experiência vivida Relato de viagem Relato histórico Testemunho
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Artigo assinado Carta de reclamação Carta de solicitação Carta do leitor Debate regado Deliberação informal Diálogo argumentativo Editorial Ensaio Requerimento Resenha crítica Texto de opinião

Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Exposição oral Artigo de divulgação científica Artigo ou verbete de enciclopédia Conferência Entrevista de especialista Relato de experiência científica Relatório científico Resenha científica Resumo de textos “expositivos” ou “explicativos” Seminário Texto expositivo
Instruções e prescrições	DESCREVERAÇÕES Regulação mútua de comportamentos.	Instrução de uso Instrução de montagem Receita Regulamento Regra de jogo Textos prescritos e normativos legais

Adaptado de DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p.102. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

O quadro anterior apresenta em sua composição o agrupamento dos gêneros por aspectos como domínios sociais de comunicação, suas capacidades de comunicação dominantes e alguns exemplos de gêneros orais e escritos. São eles:

- AGRUPAMENTO DA ORDEM DO **RELATAR** - ligado ao domínio social da comunicação voltado à *documentação e memorização das ações humanas*, exigindo uma *representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo* (relatos de experiência vivida, diários íntimos, diários de viagem, notícias, biografias, relato histórico, etc.);
- AGRUPAMENTO DA ORDEM DO **NARRAR** - ligado ao domínio social da *cultura literária ficcional*, caracteriza-se pela *mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil*(contos de fadas, fábulas, lendas, ficção científica, romance, etc.);
- AGRUPAMENTO DA ORDEM DO **ARGUMENTAR** - ligado ao domínio social da comunicação voltado à *discussão de problemas sociais controversos*, exige a *sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição*(diálogo argumentativo, carta de reclamação, debate regrado, editorial, ensaio argumentativo, etc.);
- AGRUPAMENTO DA ORDEM DO **EXPOR** - ligado ao domínio social da comunicação voltado à *transmissão e construção de saberes*, exige a *apresentação textual de diferentes formas dos saberes* (texto expositivo, conferências, seminários, resenhas, artigos, etc.);
- AGRUPAMENTO DA ORDEM DO **DESCREVER AÇÕES** - ligado ao domínio social da comunicação voltado às *instruções e prescrições*, exige a *regulação mútua de comportamentos*(instruções de uso, instruções de montagem, receitas, regulamentos, regras de jogo, etc.).

Destacamos, também, a questão apresentada por Schneuwlye Dolz de que o gênero é um instrumento, e que remeterá à concepção bakhtiniana de gêneros. Para a consolidação dessa tese são apresentadas as seguintes considerações:

O 1º esquema de utilização “é aquele que articula o gênero à base de ação discursiva e funciona em dois sentidos: o gênero como instrumento- unidade de conteúdo temático, composição e estilo- deve ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação. O funcionamento preciso desse mecanismo pode ser objeto de análises empíricas. [...] Por outro lado, há a possibilidade de escolha do gênero (pelo menos, parcialmente) para, por exemplo, persuadir alguém de parar de fumar: panfleto, tratado teórico, relato ou diálogo. A ação discursiva é, portanto, prefigurada pelos meios. O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela. (SCHNEUWLYE E DOLZ, 2004, p. 5).

O que Schneuwlye Dolz querem ressaltar é a efetivação da língua em gêneros, por isso o papel de instrumento. Eles são como um condutor que media a concretização da língua.

É imprescindível observar ainda, o conceito que Bronckart (1994) nos traz para reforçar ainda mais a conceituação sobre a temática do gênero. Quanto aos gêneros textuais, o

autor os define como reguladores e como produtos das práticas sociais de linguagem. Dessa maneira, para o autor, nas várias situações interativas, as ações de linguagem solicitam do agente produtor uma série de decisões que ele deve executar: inicialmente seria selecionar um gênero existente, posto que ele opte por aquele que lhe parecer apropriado ao contexto e à intenção comunicativa; e posteriormente seria a aplicação, que poderá adicionar algo à forma destacada ou reinstituí-la. Além do mais, o autor pontua que:

A escolha do gênero deverá, portanto, levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos (BRONCKART, 1994, p. 150).

No trecho acima, é chamada nossa atenção ao fato de se eleger um determinado gênero buscando adequá-lo às diversas situações de comunicação, e quem o usa tem de adaptar-se a ele. Deste modo, a transformação dos gêneros é, portanto, inevitável, uma vez que estes estão incluídos às práticas sociais, assim, as mudanças na vida social aludem mudanças nos gêneros. Desta maneira, é fundamental perceber o gênero como um objeto social e como tal, heterogêneo, variável e apto a alterações.

A reflexão dos gêneros compõe atualmente uma das preocupações primordiais da Linguística, especialmente no que concerne à sua localização nas concepções de fala/escrita, às alternativas estilísticas que lhes são adequadas e à sua construção composicional, em termos estruturais. Nessa perspectiva, os PCN se posicionam da seguinte maneira, ao relatarem que:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero [...]. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Podemos ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como: visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros, os quais dão forma aos textos [...]. (PCN, 1997, p. 23)

Acima, percebe-se que os PCN tomam como base ou fazem alusão à teoria Bakhtiniana a respeito dos gêneros. Além do mais, há a indicação dos PCN de se trabalhar com a maior variedade possível de gêneros textuais, em especial com aqueles a que os estudantes se deparam expostamente no seu cotidiano e os que precisam dominar para expandir sua capacidade de desempenho social.

Contudo o que já fora dito sobre gênero, compreende-se que é por meio da sua apropriação que as crianças constroem suas estratégias comunicativas. Portanto, fica clara a importância de valer-se dos gêneros textuais na sala de aula, uma vez que esses se transformam em esteio essencial ao professor, uma vez que os gêneros permitem aos alunos compreender os conteúdos de forma integralizada e não fracionada. Deste modo é válido destacar que o ensino de língua proposto em vários documentos está atrelado aos gêneros. Dentre esses, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998). Segundo tal documento, o uso dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura, produção e indicam o lugar do texto oral e escrito como a consolidação de um gênero, e, por este motivo, entendem os gêneros como poderosos aliados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Foi a partir dessa proposta que o contexto de utilização e a esfera de circulação dos gêneros textuais foram classificados relevantes no ensino da língua, porque até então, predominava o aprendizado da forma e do conteúdo de maneira descontextualizada. Outro documento em que o ensino do componente Língua Portuguesa está vinculado aos gêneros textuais é a BNCC (2017), neste amplia-se o contato dos alunos com gêneros textuais correlacionados a diversos campos de atuação e a várias disciplinas ao partir de práticas de linguagem já experimentadas pelos educandos para a ampliação dessas, rumo a novas experiências.

1.1.5 Gênero exposição oral

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), esse gênero pertence ao grupo da ORDEM DO EXPOR. Possuindo como principais características de sua comunicação o ato de transmitir e construir saberes.

Para Schneuwly e Dolz, (2004):

Parece-nos evidente que a exposição deva ser tratada como objeto de ensino de expressão oral: “fazer uma exposição”- ou, segundo a terminologia frequentemente utilizada na escola, um seminário- representa uma das raras atividades orais que são praticadas com muita frequência nas salas de aula [...] (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.183).

Desta maneira, pode-se observar que a exposição se caracteriza como um discurso que se realiza numa situação comunicativa específica que poderíamos chamar de bipolar, reunindo o orador ou expositor e seu auditório ou público alvo. Contudo, a exposição pode ser classificada, segundo Bronckart et al.(1985), como um espaço-tempo de produção onde o

enunciador direciona-se ao destinatário, através de um ato de linguagem que transporte um conteúdo referencial. Porém, se esses dois agentes mantêm-se coligados nessa interação comunicativa própria que é a exposição, a assimetria de seus referentes saberes a respeito do tema da exposição os desassocia: um retrata o “especialista”, já o outro, se define como alguém propenso a aprender alguma coisa. Por isso, mediante seu discurso, o enunciador inclina-se a diminuir a assimetria preliminar de saberes; no transcorrer de sua ação de linguagem, esse preza pelo destinatário, ao idealizar que este já conheça suas expectativas e predileções. Vale salientar que a interação entre os sujeitos desenvolvida nesse gênero oral é extremamente dinâmica.

Esse gênero é, por vezes, concretizado mediante os seminários, isto é, práticas orais que são realizadas com bastante constância nas salas de aula em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como em eventos acadêmicos, científicos, técnicos e empresariais. Por ser um gênero secundário, não está inteiramente vinculado à esfera das vivências particulares dos alunos, especialmente àqueles pertencentes aos níveis de ensino fundamental e médio, mas, a outro domínio mais profundo e do qual precisam se certificar por intermédio da leitura, da assimilação de novos conteúdos e maneiras de expressão com o propósito de serem aptos a se dispor enquanto indivíduos enunciadore desse/nesse acontecimento comunicativo. Um seminário caracteriza-se predominantemente pelo envolvimento entre professor, estudantes expositores e seus interlocutores, por meio da leitura. Portanto, ao propor um conteúdo temático para ser exposto sob a forma de seminário, o professor necessita ter nitidez dos aspectos do gênero exposição oral e da precisão de sugerir uma interação ativa entre esse e os alunos, além de considerar estes e as origens de conhecimento e com quem interage (auditório).

Para elucidar um pouco mais essa a concepção desse gênero, Schneuwly e Dolz, (2004) reforçam que a exposição representa, no entanto, um instrumento excepcional de construção de múltiplos conteúdos.

Segundo Dolz et al. (2004, p. 220-221), no âmbito escolar, a exposição oral deve expor as seguintes fases:

a) uma fase de abertura, momento de definição da situação de comunicação, dos papéis e das intenções da exposição que será apresentada. Essa fase é bastante ritualizada, pois pressupõe que o aluno expositor entre em contato com o seu auditório, cumprimente-o,

valide sua fala por intermédio de uma terceira pessoa, no caso, o professor, que servirá de mediador entre os partícipes da exposição;

b) uma fase de introdução ao tema, em que o expositor apresenta o ponto de vista que aderiu e suas demarcações do assunto a ser exibido. Aqui, ele precisará estimular no ouvinte a atenção, o interesse e a curiosidade sobre o assunto que será apresentado;

c) uma fase de apresentação do plano da exposição, que, segundo Dolz et al. (2004, p. 221), é uma etapa que “cumpre uma função metadiscursiva que torna transparentes, explícitas, tanto para o auditório como para o expositor, as operações de planejamento em jogo”, ou seja, elucida a propósito do produto, por exemplo, um texto, e sobre o processo da exposição, que seria o seu planejamento;

d) uma fase de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, que versa na conexão dos subtemas decorrentes do desenvolvimento do assunto a ser apontado, cuja quantidade tem de corresponder a que foi expressa pelo plano;

e) uma fase de recapitulação e síntese, momento peculiar da exposição, pois é quando acontece a retomada de seus principais assuntos, além disso, marca a trajetória da exposição propriamente dita para as duas fases conclusivas;

f) uma fase de conclusão, momento em que o expositor busca comunicar uma proposta final sobre os pontos tratados na exposição, podendo ser suscitado um problema novo ou ocorrer a abertura de um debate;

g) uma fase de encerramento, período em que o aluno expositor conclui a exposição e agradece a atenção do auditório. Esse instante é marcado por seu aspecto interacional, uma vez que o sujeito mediador e o público intervêm na apresentação, diferentemente do que ocorre no corpo da exposição.

No que compete às características linguísticas do gênero exposição oral, ao considerarmos que um dos propósitos do trabalho didático com a exposição oral é o de ensinar os estudantes a elaborar sua exposição, destacando as diversidades dos “marcadores de estruturação, que asseguram a inteligibilidade da mensagem, sustentando a coesão das estruturas do texto e a coerência temática, e, por outro lado, é o de enriquecer seu repertório linguístico em termos de expressões de estruturação úteis para a exposição.” (DOLZ et al., 2004, p. 234). A fim de ensinar os educandos a expor, ações relacionadas aos componentes básicos de estruturação do sistema textual da exposição precisam ser ressaltadas pelo professor, tais como: a) a coesão temática, que assevera a articulação das diversas partes

temáticas; b) a diferenciação entre as ideias primordiais e secundárias; c) a função das descrições, das exemplificações, das reestruturações e a construção de conclusões e sínteses. Os autores também destacam a relevância de um plano ou esquema preexistente, que precisa auxiliar a exposição oral, com o intuito de que esta seja eficiente.

Outra característica realçada na exposição oral é o tema do suporte, haja vista que diversos recursos podem ser empregados no decorrer da apresentação. Um desses é o próprio texto da exposição, que se complementa por intermédio da prosódia, oferecendo espaço para a leitura, algumas vezes interrompida por um comentário; ou até, um esquema redigido com dadas palavras-chave, do qual o expositor criará um texto. Também podem ajuda-lo anotações, citações e gráficos, assim como, alguns trechos fundamentais, no que diz respeito a conteúdo (enunciado de uma tese etc.) ou de estrutura (enunciados-chave, como a abertura, a introdução da conclusão etc.), podem ser escritas e lidas. Dolz et al. (2004) destacam também que a oralização da exposição detém vários aspectos que devem ser objeto de um trabalho ou atividade no âmbito da sala de aula. Inicialmente, a oralização precisa conceder um adequado entendimento do texto, mediante o falar em tom alto e específico, ou seja, nem rápido nem muito lento demais, com certa administração das pausas para possibilitar a compreensão do texto lido.

Os componentes da oratória devem ser aproveitados, como a variação do tom de voz para gerar excitação ou suspense, apreender a atenção do público e colaborar para a composição da exposição, assinalando uma alteração de nível textual, isto é, a passagem do texto para o paratexto ou a inserção de um exemplo. Ademais, não se deve esquecer que a oralidade compõe-se, por exemplo, do gestual e do cinestésico, estes auxiliam na difusão da mensagem. Por conseguinte, de acordo com Dolz et al. (2004), os objetivos gerais com um trabalho didático sobre a exposição oral podem ser definidos pelas ações que permitem o acesso ao domínio desse gênero, visto que tal entendimento possibilita aos estudantes competências comunicativas, são elas:

- a) conscientização da situação de comunicação e da dimensão comunicativa, considerando a finalidade e o destinatário;
- b) exploração das fontes de informação e utilização dos suportes escritos;
- c) estruturação da exposição, hierarquizando as ideias e elaborando o plano de acordo com as estratégias discursivas;

- d) desenvolvimento das capacidades de exemplificação, ilustração e explicação dos expositores;
- e) antecipação das dificuldades de compreensão dos ouvintes e uso da reformulação na forma de paráfrase ou de definição;
- f) desenvolvimento da competência metadiscursiva, particularmente das capacidades de explicitação da estruturação da exposição, das marcas de mudanças de nível e das etapas no discurso;
- g) tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal;
- h) preparação e oralização das notas. (DOLZ et al., 2004, p.192)

Tais competências são adequadas não apenas a exposição oral, mas ajustáveis ou deslocáveis aos diferentes gêneros de textos que compõem nossas ações discursivas. Estas, quando assimiladas, cooperam diretamente para a constituição, em sala de aula, de um espaço favorável ao processo de ensino-aprendizagem do gênero, bem como a expansão dos eventos de interação e atuação dos educandos enquanto sujeitos sociais, no mundo que os circunda.

Compreende-se, portanto, que o gênero exposição oral faz parte do grupo dos gêneros orais, como seu próprio nome já diz. Sobre esses gêneros, Marcuschi (2008) aponta que os estudos sobre os gêneros orais apresentam certa escassez, além de serem recentes, mas que é imprescindível realizá-los justamente por estarem diretamente ligados com o conhecimento comum dos falantes.

Por meio destes conceitos, versa-se observar e tentar detectar como a criança entra neste gênero e de que modo o desempenha em determinada situação comunicativa.

Assim, entende-se nestas citações que a exposição oral, numa dada situação interativa, apresentará o produtor de uma determinada fala com o intuito de transmitir algum conhecimento ou mensagem voltando-se para o seu interlocutor.

2-PERCURSO METODOLÓGICO

Expomos neste capítulo, todo o percurso metodológico apontando a escolha do tipo de pesquisa, o campo da pesquisa, informações sobre os colaboradores da pesquisa, os procedimentos éticos para a coleta de dados, os instrumentos e a delimitação do corpus.

2.1.1 Caracterização da pesquisa

Buscando atender aos objetivos do nosso estudo optamos pela pesquisa de campo dos tipos descritiva e exploratória com metodologia de caráter qualitativo, a qual nos consentiu entender, observar e descrever sistematicamente as práticas de ensino, a exemplo da oralidade, desenvolvidas no âmbito da sala de aula.

Na visão de Gil (2008-2017) e Almeida (2014), a pesquisa de campo com perspectiva descritiva e exploratória é habitualmente empregada por pesquisadores direcionados a investigar, dentre outros assuntos, fenômenos sociais e práticas de atuação em organizações como instituições educacionais por meio de questionários e observação. Vale ressaltar que de acordo com esses autores, a observação é uma das etapas mais relevantes nesse tipo de pesquisa, pois permite a relação direta do pesquisador com o campo da pesquisa.

2.1.2 O campo da pesquisa

Segundo Gil (2009), o estudo de campo permite o pesquisador conhecer mais minuciosamente a estrutura social e as relações estabelecidas entre os membros de um grupo ou comunidade. Deste modo, procuramos descrever neste tópico aspectos do campo da pesquisa no qual foi desenvolvido o estudo.

O referido estudo fora executado em uma escola pública estadual, situada em um bairro periférico conhecido como Alto do Mateus no município de João Pessoa. A escola assiste a uma média de 530 alunos que residem no bairro e comunidades anexas, a realidade socioeconômica dos alunos varia entre classe baixa e média.

A escola dispõe de 6 salas de aulas distribuídas para o Ensino Fundamental II (6º ao 5º ano) no turno da manhã e Fundamental I (1º ao 5º) no turno da tarde. À noite funciona a modalidade do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Outrossim, dispõe de 3 computadores com acesso à internet para uso administrativo, televisão como recurso didático para o professor, além do pátio, banheiros, sala de professores, sala do diretor e cozinha.

As salas de aula mantêm um padrão quanto à estrutura que é ampla, higienizada, ventiladas, carteiras em ótimas condições.

2.1.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa contará com a colaboração de 01 Professora Daiana (31 anos), licenciada em Pedagogia e 02 alunos: Angelina, (8 anos) e Renan (7 anos), ambos do 2º ano do Ciclo de Alfabetização de uma escola pública do estado da Paraíba, localizada em João Pessoa. A escolha da escola se deu pelo fato de ser um ambiente aberto às investigações científicas, bem como a docente, pois esta se demonstrou muito colaborativa ao experimento, sendo uma profissional com mais de dez anos de magistério. Já as duas crianças foram elencadas para uma delimitação dos dados a serem analisados, assim, foram escolhidas entre 18 alunos dessa turma aqueles que tiveram melhor desenvoltura nas exposições orais.

Para a realização da pesquisa, utilizamos como critério de participação, uma intervenção feita pelo pesquisador em sala de aula com o auxílio da professora, realizada em três aulas. No primeiro momento a professora fez uma apresentação sobre o gênero, trazendo uma vivência desse para os educandos, depois, na aula 2 os alunos tiveram um tempo para elaborar um cartaz em casa sobre o tema “ Meu animal de estimação”, a fim de realizarem uma apresentação para toda a classe. Nas duas aulas 3 e 4 foram realizadas as exposições orais por todas as crianças da turma. Sobre as exposições orais produzidas pelos alunos envolvidos no processo de construção de saberes por meio da oralidade, realizamos a coleta de dados dos estudantes selecionados para a realização da nossa análise. A professora e o pesquisador escolheram os dois alunos, uma menino e uma menina que realizaram uma excelente exposição em relação aos demais educandos.

2.1.4 Procedimentos de coleta dos dados

Para coleta dos dados, inicialmente apresentamos os objetivos da pesquisa aos colaboradores, nos colocando à disposição para esclarecimentos de possíveis dúvidas. O início do projeto se deu após a autorização oficial dos colaboradores, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - apêndice A), além do consentimento da Direção da instituição escolar (Carta de Anuência-apêndice B), conforme orienta a Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/Mistério da Saúde CNS/MS que norteiam esse estudo e obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres

Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, conforme o parecer nº 3.348.795/19 (apêndice C). O início das observações em sala de aula se deu conforme agendamento prévio, na ocasião foi garantido o anonimato, a confidencialidade dos resultados e a liberdade de decisão para participar da pesquisa ou não.

2.1.5 Códigos para a transcrição de dados

Posteriormente serão expostos trechos que tratam de algumas transcrições referentes à gravação da produção oral do Gênero Exposição Oral por parte dos colaboradores de nossa pesquisa, que nos permite observar o linguístico (fala, gestos e elementos suprasegmentais) propostos por MCNeill (1985) citados anteriormente. Vale salientar que, dentre tantas produções que foram transcritas, selecionamos e delimitamos para análise dos resultados aquelas referentes à professora e a dois estudantes.

É pertinente ressaltar que nos trechos transcritos e apresentados logo mais, haverá dados relevantes e referentes às crianças e à professora. No caso das crianças criamos nomes fictícios e não divulgamos suas imagens, revelamos apenas sua produção linguística. Em relação à discente também criamos um nome fictício revelando, somente, seu grau de instrução e sua produção oral, tudo isto, está posto num acordo feito através de um termo de consentimento visto pelos pais das crianças e pela professora, assinados pelos mesmos, antes de realizarmos esta pesquisa, a fim de evitar quaisquer constrangimentos aos nossos colaboradores e facilitar sua aceitação ao nosso estudo. O modelo do termo de consentimento está disponível no Apêndice - A deste trabalho.

Para efetuarmos as transcrições apresentadas em nosso trabalho, seguimos as orientações de Marcuschi (1986), fazendo uso dos seguintes sinais ou códigos para transcrições:

Quadro 04
Códigos e tipos de transcrição

CÓDIGOS	TIPOS DE TRANSCRIÇÃO
(.)	Pausa existente na fala
:	Alongamento da vogal
[	Sobreposição de vozes
/	Truncamento
(O)	Comentário do analista
/.../	Corte na produção de alguém
[[	Falas simultâneas
((?))	Incompreensão de palavras
(...)	Trechos cortados

Fonte: Elaborado pelo autor adaptado de Marcuschi (1986).

2.1.6 Instrumentos

Para o levantamento de informações, a pesquisa utilizou da gravação em áudio e vídeo das produções orais realizadas pelos alunos ao utilizarem da estrutura do gênero exposição oral em sala de aula. A filmagem foi concretizada por meio de uma câmera digital, sendo gravada e armazenada no banco de dados do LAFE (Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita), vinculado ao DLCV e ao PROLING – UFPB. Os dados foram transcritos seguindo os padrões da Análise da Conversação, considerando os aspectos linguísticos (os gestos, postura corporal, entonação), que exercem função relevante na construção dos sentidos.

2.1.1 Delimitação do corpus

O *corpus* instituiu-se tendo como objeto de análise o levantamento de informações acerca das estratégias linguísticas multimodais usadas por duas crianças em sala de aula para a ampliação das habilidades orais, por intermédio do gênero exposição oral. Esses dados foram transcritos integralmente baseadas em observações diretas.

As duas crianças mencionadas anteriormente pertencem a uma escola pública do bairro Auto do Mateus situada no município de João Pessoa: são dois alunos do 2º ano do

Fundamental I, com idades entre 7e 8 anos , uma menina chamada Angelina e um menino chamado Renan, estas crianças foram escolhidas inicialmente por pertencerem ao grupo de alunos em que os pais autorizaram participar da pesquisa, além disso, os estudantes selecionados foram os que apresentaram bom desempenho ao realizar suas exposições, o que favoreceu a coleta de dados a serem analisados.

Ao visarmos nosso objetivo de pesquisa, destacamos que um dos critérios de delimitação foi investigar as estratégias linguísticas multimodais que as crianças utilizam no gênero exposição oral no espaço escolar, mais especificamente em uma turma do 2º ano do ciclo de alfabetização, partindo do pressuposto de que os alunos deste ano escolar quase não recebem instruções sobre a estrutura e a coesão dos textos orais, além de pouco participarem de situações criativas de produção desses tipos de produção. Outro critério foi verificar as estratégias usadas pelos estudantes ao se depararem com situações de utilização de gêneros orais, a exemplo do gênero exposição oral, ou seja, o quanto esses conseguiram atingir ou usar dos elementos que compõem a estrutura do gênero. Além disso, tivemos como critério analisar o uso ou as estratégias multimodais executadas pelos alunos que participaram da pesquisa.

2- ASPECTOS MULTIMODAIS NO GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos e analisamos as falas e os elementos multimodais nas produções do gênero exposição oral de duas crianças de 7 e 8 anos de idade em situação de comunicação e expressão no âmbito escolar.

Ademais, defendemos que a entrada da criança no gênero exposição oral, se dá pelo uso das características mais evidentes de um objeto descrito. E, nesse processo, é válido destacar o papel fundamental da interação com o outro (crianças e professora), pois esses estimulam a criança expositora na construção de seus textos, no caso deste estudo, os textos orais. Além disso, também merece ressalva nesse processo, a presença e contribuição dos elementos multimodais com uma grande relevância na constituição da linguagem pelos alunos. Ou seja, nessa construção das exposições orais, gesto e fala, por exemplo, se inter-relacionam formando um todo discursivo.

3.1.1 Transcrição de produções orais dos participantes

Nesta seção, almejamos observar e verificar as atividades e estratégias de constituição da oralidade pela ótica do processo, isto é, que modificações são estabelecidas na fala da criança quando esta é confrontada com uma nova maneira de falar, mediante a um encaminhamento sistemático que chama sua atenção para empregar essa nova locução. Para que isso ocorra, consideraremos a maioria dos fatores que fazem parte desse processo, inserindo aí a conduta da docente, cuja função é intermediar a relação entre o discente e o gênero textual/oral proposto, além do papel dos demais alunos, haja vista que o texto oral atrai para si uma coprodução.

A análise se fundamenta sobre o trajeto de cada um dos alunos que participaram desse processo, ressaltando as ações mais importantes da entrada desses no gênero ‘exposição oral’. Gostaríamos de lembrar que todas as crianças da sala participaram de forma integral da intervenção proposta, mas para uma análise precisa, delimitamos nosso foco para um recorte da professora Daiana e dois alunos: Angelina (8 anos) e Renan (7 anos).

A intervenção desenvolveu-se inicialmente com a professora aproveitando o primeiro momento como um espaço de apresentação da situação para explicar a seus alunos sobre a estrutura do ‘gênero exposição oral’, posteriormente usou um texto com o título: “O que eles pensam?” (Ver no anexo V), este traz informações e curiosidades sobre o cachorro,

inicialmente é feita sua leitura, posteriormente a docente busca motivá-los a expor, realizando algumas indagações: Quais as principais informações do texto? O que chamou mais atenção dos estudantes? Quais características desse animal eles lembravam? Tomando o texto como base, em sequência a educadora passou a indagar os educandos a respeito do animal que eles mais gostam, solicitando que expusessem seus pontos de vista, isto é, seguindo o hábito da roda de conversa, a professora se dirigiu a cada aluno, incitando-os a explicar como proceder na exposição. Em seguida, sugeriu às crianças uma atividade sobre o tema “Meu animal de estimação”. Assim, propôs que essas pesquisassem, depois elaborassem cartazes com fotografias para auxiliá-las em suas exposições.

Na aula seguinte, a professora realizou uma apresentação oral sobre seu próprio animal de estimação, a fim de exemplificar como ocorreria uma exposição na íntegra aos seus alunos antes da realização das exposições orais destes. A seguir temos a transcrição de tal momento.

TRANSCRIÇÃO1

EXPOSIÇÃO ORAL DA PROFESSORA		
01	Professora: Boa tarde!	
02	Alunos: - Boa tarde! Seja bem-vinda!	
03	Professora: - Meu nome é Daiana. Eu estudo na turma	
04	do segundo ano /.../. Hoje a gente vai fazer uma	
05	apresentação sobre o tema “Meu animal de	
06	estimação”. Tá certo! Então eu peço a colaboração de	
07	vocês ouvindo e observando a apresentação que eu vou	
08	fazer sobre o meu animal de estimação. (.)	
09	Professora: /.../ Como vocês estão vendo no meu	((Aponta com o dedo
10	cartaz, o meu animal de estimação é o gato.	

indicador para um cartaz que dará suporte a sua apresentação)). (.) E o nome dele é [[Sansão!((Fala simultânea da professora e dos alunos)).

11	Professora: Obrigada pela ajuda. Bem. Eu vou	
12	explicar para vocês como é o meu gato, tá certo. O	
13	meu animal de estimação. Ele tem três anos, é muito	
14	brincalhão, (.)	
15	Professora: É: Ele adora brincar com “xuxinha” de	((Levanta o braço e o conduz até a parte anterior da cabeça, onde está localizada uma “xuxinha” que prende o seu cabelo)).
16	cabelo.	
17	Aluna: - [E bolinha de papel.	
18	Professora: - Ele só come ração	((Aponta para o cartaz)) (...).
19	Professora: Gosta muito de dormir. Vocês sabem que	
20	os gatos adoram. E cor dele, como vocês estão vendo	
21	aqui na foto é amarelo e	
22	Professora e alunos: [[branco.	((Fala simultânea da professora e dos alunos)).
23	Professora: O que gosta mais de fazer?	((Apontando para o cartaz))
24	Professora: (.) É Passear:. Ele adora passear. Como eu	
25	moro num apartamento, toda vez que eu vou sair.	
26	Aluno: - [Você mora num apartamento?	
27	Professora: - Ahan! Toda vez que vou saindo/ A gente	
28	não tem quintal. Então, ele vai junto comigo, querendo	
29	sair pra passear.	
30	Professora: (...) E um ponto importante que eu	((Aponta para o cartaz)).
31	gostaria de falar é sobre vacinação	
32	Professora: A gente que tem animal de estimação tem	
33	que se preocupar de tá vacinando gato, cachorro, Tá	
34	certo!	
35	Aluno: - [Papagaio!	((A professora consente que sim em relação à afirmação do aluno. Gesticulando com a

		cabeça assertivamente. Depois continua sua exposição)).
36	Professora: Tem que se preocupar com a vacina, pois	
37	isso é muito importante. E: quais foram as	
38	curiosidades que eu pesquisei? Tá certo!	
39	Professora: Sobre esse tipo de animal	((Volta a apontar para o cartaz)).(...)
40	Professora: Vocês sabiam que gatos escondem suas	
41	fezes para não revelar seu paradeiro a outros	
42	animais/.../.	
43	Aluno: - [Quê?	
44	Professora: Os gatos escondem suas fezes/.../	
45	Aluna: - [O que é fezes?	
46	Professora: O cocô!	((Volta-se para o cartaz e aponta para outra curiosidade sobre o seu o gato)).
47	(...)Aqui diz o seguinte. O gato é um dos poucos	
48	animais que mostra o que sente claramente por suas	
49	expressões faciais. Lembram que a gente falou sobre o	
50	contato visual?	
51	Alunos: - [[Sim!	
52	Professora: - O gato é um dos animais que mais se	
53	expressa utilizando a face. Ele diz se está irritado, diz	
54	se tá alegre.	
55	Professora: Tudo através da expressão facial:	((Há um acentuado prolongamento da vogal da última sílaba)).
56	Professora: (...) E a última curiosidade diz o seguinte.	
57	Que o gato de rua (.) Ele vive aproximadamente três	
58	anos. O gato de rua. (.) Ele não tem, provavelmente ele	
59	não tem um dono pra criar dele. Então, por isso que a	

60	média de vida desse gato é de três anos. É um gato que	
61	donos, que possui uma casa, que é bem cuidado, ele	
62	pode viver até dezesseis anos. E outra curiosidade	
63	bastante interessante é que o gato mais velho do	
64	mundo viveu trinta e seis anos. Olha quanto tempo	
65	esse gato viveu!(.) Aqui eu tenho algumas “fotinhas”	
66	sobre o meu gatinho. O que é que vocês podem	
67	observar aqui?	
68	Aluno(s): - Ele “tava” dormindo! ((?))	((Um dos alunos responde que em uma das fotos o gato estava dormindo. Depois, os demais tentam falar ao mesmo tempo e suas sugestões ficam incompreensíveis)).
69	Professora: - Quando eu tô estudando, ele adora ficar	((Aqui há um riso simultâneo de todos os alunos sobre o comentário da professora)).
70	em cima dos papéis[[	
71	Professora: Então ele veio estudar comigo. Aqui ele	((Apontando enquanto mostra as imagens)).
72	está em cima da cama brincando, aqui ele tá na	
73	varanda observando a noite, o que tá acontecendo lá	
74	fora, aqui é ele se alimentando, comendo a ração e a	
75	vasilhinha de água do lado.	
76	Professora: Esse é o meu animal de estimação.	((Inclina-se agradecendo a atenção dos alunos)).
77	Obrigada!	

Nesta transcrição, percebemos que a apresentação da professora serviu como um parâmetro a ser seguido por seus alunos quando estes fossem realizar suas exposições numa aula posterior. O momento foi marcado por muita participação e interação dos educandos com a educadora. Vale ressaltar que mesmo possuindo um padrão das regras estruturais do gênero a ser seguido, as crianças não podem ser comparadas à professora quanto a fala, tendo em

vista que estão em fase de construção e amadurecimento de saberes. Além do fato de se tratar de um texto oral que pode ser reformulado várias vezes ao falar.

Em outra aula a professora propôs uma exposição oral de cada estudante para a turma sobre um animal de estimação ou algum outro que mais gostassem. Esta atividade marcou o início das exposições orais dos alunos.

Abaixo temos a transcrição da exposição oral da primeira aluna selecionada para esta pesquisa chamada Angelina.

TRANSCRIÇÃO2

EXPOSIÇÃO ORAL DE ANGELINA		
01	Angelina: - Boa tarde!	
02	Classe: - Boa tarde!	
03	Angelina: - Eu me chamo Angelina (...). Eu	
04	tenho oito anos.	
05	Angelina: Hoje eu vou falar de mim e do meu	((Batendo as palmas das mãos enquanto fala num ritmo lento.))
06	gato Garfius. Bom!	
07	Angelina: Garfius às vezes não gosta muito de	((Gesticulando de forma negativa com a cabeça))
08	mim.	
09	Angelina: Porque às vezes a gente não dá	((Põe sempre uma mão sobre a outra enquanto fala. Seu tom de voz é alto e adequado para a plateia ouvi-la.)) ((Olha diretamente para o público enquanto fala.))
10	carinho pra ele. Porque meus primos pegaram	
11	uma doença que é de gato.	
12	Angelina: E essa doença foi muito/(.) muito	
13	perigosa.	
14	Angelina: E aí parou de pegar mais nele.	((Aqui ela não especifica quem parou de pegar o gato, deixando subentendido.))
15	Angelina: Mas aí quando “tava” melhor a gente	
16	voltou.	
17	Angelina: Ele gosta mais da minha mãe do que	((Olhar voltado para baixo enquanto fala.))
18	de mim e do meu irmão.	

19	Angelina: Come ração.	
20	Angelina: E: é muito brincalhão, gosta de ficar	((Joga o cabelo para trás enquanto fala um pouco rápido e a respiração parece mais ofegante.))
21	mexendo nos nossos pés, no meu, no da minha	
22	mãe e do meu irmão.	
23	Angelina: Bom! Ele tem olhos/ Tem um olho	
24	verde e o outro olho azul. A raça dele é: angorá.	
25	Angelina: Não sei que raça é essa.	((Fica de costas para a classe por um tempo.))
26	Angelina: (...) Agora eu vou mostrar algumas	((Voltando-se para o cartaz e apontado as fotos do seu animal de estimação, ficando quase o tempo todo de costas para a classe.))
27	imagens.	
28	Angelina: Esse aqui é ele no colo da minha mãe.	Ele não gosta de ficar mais no colo de ninguém ((Tom de voz oscila e fica baixo.))
29	Angelina: E esse aqui é eu e ele. (...)	
30	Angelina: Muito obrigada por compartilhando	((Aqui fica evidente certo desconforto pela exposição ao falar de forma rápida e errar seu discurso, o que é normal pela situação pouco corriqueira em que ela fora desafiada.))
31	comigo e por verem . (.)	
32	Colega de classe (Raiana): -Eu tenho uma	
33	pergunta. Por que o gato, contigo, tá com cara	
34	feia?	
35	Angelina: - Porque ele não gosta de tá no colo	((Coloca as duas mãos sobre a boca antes de responder.))
36	das pessoas.	
37	Professora: - Kamila, Kamila agora. Vamos!	
38	Kamila: - Ele gosta da mãe e do teu irmão, não?	
39	Angelina: - Não. Ele gosta mais da minha mãe	((Bate as palmas das mãos ou as

40	do que de mim e do meu irmão.	deixa uma sobre a outra enquanto fala.))
41	Professora: - Mais uma pergunta? Renan, diga.	
42	Renan: - Qual é o nome dele mesmo?	
43	Angelina: - Garfius!	
44	Professora: - Quem escolheu esse nome?	
45	Angelina: - Mainha.	((Sorrir ao olhar para professora e responde.))
46	Professora: - Ela disse por quê?	
47	Angelina: - Não.	((Colocando as duas mãos na boca.))
48	Professora: - E quando vocês se conheceram?	
49	Você ganhou ele?	
50	Angelina: - Ele nasceu no guarda-roupa da	((Aponta para a imagem do gato no
51	minha mãe.	cartaz e responde já sorrindo)) ((Inclina o corpo para frente e bate com as mãos nas pernas enquanto sorrir juntamente com a turma.))
52	Professora: - Olha que interessante! Vamos	
53	ouvir!	
54	Angelina: /(.Eu nem tinha sabido que ele tinha	Olha diretamente para o público
55	nascido no guarda-roupa da minha mãe. Tava	com expressão facial serena.
56	nem sabendo disso. Eu fui vê quando mainha	
57	tava /tinha mostrado para uma amiga dela. (...)	
58	Professora: - Quem cuida de Garfius quando	
59	você está na escola?	
60	Angelina: - Ninguém	((Expondo apenas uma palavra em tom de voz baixo, isto é, sem desenvolver o seu discurso)).
61	Professora: - Mas fica só em casa? Ou sai pra	

62	passar sozinho?	
63	Angelina: - Às vezes ele sai, mas ele volta. (...)	((Batendo as palmas das mãos enquanto fala.))
64	Sim. Eu não falei a idade dele. Ele tem um ano e	
65	dez meses.	
66	Professora: Ele ainda é um bebê. (...)	((Angelina suspira, ficando em silêncio, a turma e a professora não perguntam mais nada sobre a exposição e batem palmas para a estudante.))
67	Angelina: Mais alguma pergunta? Não? Obrigada pela atenção!	((Fala em tom de voz alto, inclina o corpo para frente como gesto de agradecimento.))

A seguir temos a transcrição da produção oral do segundo aluno selecionado para esta pesquisa chamado Renan.

TRANSCRIÇÃO 03

EXPOSIÇÃO ORAL DE RENAN		
01	Renan: - Boa tarde! Meu nome é Renan.	
02	Classe: - Boa tarde!	
03	Renan: - Eu tenho 7 anos e: vou falar sobre meu	((Desvia o olhar das pessoas que o assistem, olhando para o lado. Além disso, fica realizando a todo momento um tipo de fricção entre os dedos das duas mãos, como se quisesse estalá-los enquanto fala. Isto é um fato recorrente em toda a sua exposição.))
04	cachorro..	
05	Renan: - Ele é: peludo, gosta muito de brincar e:	((Fala em tom de voz baixo. Neste momento apresenta uma pausa compartilhando a uma respiração
06	ele come muita ração e bebe muita água (.)	

		profunda e prolongada para continuar o seu discurso.))
07	Renan: - É: ele corre pelo quintal todo e também	
08	gosta muito de comer “bulacha” essas coisas	
09	assim. (.)	
10	Renan: - E ele tem um ano e seis meses e: ele,	((Aqui acontece um longo
11	eu conheci ele porque, como, porque:	prolongamento da vogal enquanto o garoto tente lembrar-se de algo para falar.))
12	Renan: - A amiga da minha mãe deu ele pra	
13	mim.	
14	Renan: - Aí: eu e meu irmão “cuidemo” dele,	((Repete a palavra “dele” olhando
15	dele juntos.	para baixo enquanto fala.))
16	Renan: - E brincamos muito com ele. (.)	((O aluno pausa sua fala mais uma vez enquanto lembra de mais uma nova informação)).
17	Renan: - Ele gosta muito /.../ se solta da corrente	((A criança para de falar,
18	quando minha mãe chega em casa, é: “às veze”	aparentemente tentando lembrar-se
19	ele leva até o portão, quando a gente amarra na	de mais alguma coisa.
20	grade que tem lá, na: atrás da minha casa e aí: (.)	Posteriormente vira-se de costas para a turma e dirige-se para falar do cartaz e das imagens nele contidas sobre seu cachorro)).
21	Renan: – Aqui é quando ele era pequeno e hoje	((Aponta para uma imagem do
22	ele tá assim.	cachorro mais jovem e posteriormente já adulto em tom de voz alto.))
23	Renan: - O nome dele é “Piqué”.	((Olhando diretamente para o público com uma expressão facial serena.))
24	Renan: - Ele é parente de lobo.	((Vez ou outra volta seu olhar para

		o público, mas retorna a ficar de costas quando precisa recorrer à alguma informação do cartaz.))
25	Renan: (.)	((Realiza uma pausa longa na fala, verifica no cartaz se faltou dizer algo. Depois olha novamente para seu auditório.))
26	Renan: - É isso.	((Finaliza sua exposição de forma tímida, em tom de voz baixo. O que é normal pela nova situação de comunicação em que se encontrava.))
27	Colega de classe (Raiana) – Seu cachorro é	
28	muito bonito Renan. E ele corre muito?	
29	Renan: Corre./.../	
30	Professora: - Mais alguém? João victor!	
31	João Victor: - É: esse cachorro é poodle?	(Gesticulando positivamente com a cabeça enquanto fala).
32	Renan: - Ele é poodle e pitbull. A raça dele. Aí:	
33	é por isso [((?)) que ele é assim.	
34	Professora: - Ester!	
35	Ester: - Por que que o cachorro dele é tão	
36	peludo?	
37	Renan: - É porque a mãe dele foi poodle, aí: ele	
38	pegou os “pelo” dela.	
39	Carol: - Quantos anos ele tem?	
40	Renan: - Um ano e seis meses.	((Suspira, posteriormente coloca as mãos dentro dos bolsos de sua calça enquanto fala.))
41	Renan: - Mais alguma coisa?	

42	Classe: - Não!	
43	Renan: - Obrigado!	

O tópico seguinte consiste nas análises e discussões de dados relevantes de duas exposições orais produzidas pelas crianças participantes da pesquisa, transcritas anteriormente.

3.1.2 Análise e discussões

Aqui serão apresentados alguns dados relevantes que detectamos nas transcrições realizadas. Antes de tudo, é preciso ressaltar que tal intervenção teve apoio nas concepções dos estudos sobre gêneros propostos por Bakhtin, principalmente no concerne ao estudo da estrutura composicional do gênero, que é a sua estrutura propriamente dita, considerando também as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004) sobre aspectos da exposição em contexto de sala de aula. Outro aspecto relevante são as contribuições da multimodalidade proposta por McNeill(1985) que complementam o processo comunicativo, ou seja, enquanto o sujeito se põe a falar faz uso de expressões faciais, gestos, pausas, entoação, dentre outros. Para tanto, devemos destacar também, a relevância da exposição oral do seguinte tema: “Meu animal de estimação”, executada em meio a uma apresentação do gênero. O que nos permitiu coletar dados das crianças participantes, contribuindo assim para nossas análises.

Antes de iniciarmos as análises, vale salientar a relevância das práticas organizadas de se trabalhar os gêneros em espaço escolar, a exemplo da sequência didática. No que diz respeito a esta pesquisa, fora realizada uma breve intervenção em sala de aula e não uma sequência didática efetivamente, embora não fora dispensada a sistematização ou planejamento, mediante aulas aplicadas. Nesses momentos destacamos aspectos planejados que contribuíram para os nossos resultados, como: a experiência inicial com o gênero exposição oral proporcionada pela professora e vivenciada pelos alunos, depois as apresentações individuais dos estudantes sobre o tema “Meu animal de estimação” que marcaram suas interações com toda a sala de aula e a professora. Por fim, escolhemos as melhores exposições orais para análise, já mencionadas.

Vale ressaltar que, embora não transcritas e gravadas, por uma questão de delimitarmos um escopo de análise, no final das exposições, que duraram duas aulas, a professora fez alguns comentários para os alunos sobre as exposições das crianças, ficando

responsável também pelo processo de refacção da atividade na posteridade. É valido mencionar também que foi a primeira vez que tais crianças tiveram contato com o gênero exposição oral.

Em síntese, buscou-se investigar estratégias linguísticas multimodais que as crianças utilizam quando constroem seus textos, fundamentadas nas perspectivas de Schneuwly e Dolz (2004) e McNeill (1985), no caso dessa pesquisa, os textos orais, pertencentes ao gênero exposição oral.

Tomando como base as produções selecionadas e citadas anteriormente, verificamos que a intervenção realizada pela docente no processo de construção do gênero exposição oral na transcrição 1 surtiu um efeito positivo nas exposições dos alunos, pois a partir da interação inicial da professora, percebe-se que esta parte do gênero ao realizar sua apresentação para a turma, logo, os estudantes tiveram uma vivência na qual basear-se para realizar suas produções de forma mais ou menos ajustada no primeiro momento de apresentação, além de contribuir para uma melhor performance, considerando o linguístico, o que MCNeill (1985) entende como elementos multimodais compostos pela fala, o gesto e os elementos suprasegmentais. Como já fora mencionado anteriormente neste estudo, tudo o que corresponder ao não linguístico ou paralinguístico, bem como à fala de forma indissociáveis no processo de interação comunicativa, adotaremos tal perspectiva para nossa análise a nomenclatura da multimodalidade ou elementos multimodais da oralidade proposto por MCNeill (1985).

No que concerne às categorias de análise, estas estarão voltadas para: a apreensão da estrutura do gênero exposição oral pelas crianças, a interação entre os estudantes expositores e o seu auditório (Professora e os demais alunos), os aspectos multimodais mais relevantes nesse processo de entrada dos estudantes no gênero, além da contribuição destes últimos na forma de expressão e constituição do discurso dos alunos ao realizarem suas exposições.

Quanto à **estrutura do gênero exposição oral**, busca-se analisar seu domínio pelas crianças a partir das fases e competências que o compõe elencadas por Dolzet al. a serem realizadas no âmbito escolar para a exposição oral.

No quadro abaixo temos uma visão geral de cada fase e características ou competências do gênero exposição oral, além do resultado de seus domínios serem atingidos ou não pelas crianças participantes das transcrições 01 e 02 deste estudo. Um dado relevante é

que de todas as etapas que compõem a estrutura do gênero trabalhado, apenas aquela conhecida como momento de recapitulação ou retomada não foi alcançada pelos alunos expositores. Mas não necessariamente toda exposição necessita de uma recapitulação ou síntese para ser assimilada, haja vista que foi o primeiro contato dessas crianças com o gênero exposição oral. Vejamos a seguir:

Quadro 05

Domínio da estrutura do gênero exposição oral

FASES	COMPETÊNCIAS	APRESENTOU INDÍCIOS DE COMPETÊNCIA ELENCADE PELA FASE?
Fase de Abertura	Contato com o seu auditório	Angelina e Renan
Fase de introdução ao tema	Apresentar suas demarcações do assunto a ser exibido	Angelina e Renan
Fase de apresentação do plano da exposição	Elucidar o propósito do tema	Angelina e Renan
Fase de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas	Versar na conexão dos subtemas decorrentes do desenvolvimento do assunto a ser apontado	Angelina e Renan
Fase de recapitulação e síntese	Retomar os seus principais assuntos	Angelina e Renan não apresentaram
Fase de Conclusão	Comunicar uma proposta final sobre os pontos tratados na exposição	Renan e Angelina
Fase de Encerramento	Concluir a exposição e agradecer a atenção do auditório	Angelina e Renan

Fonte : Elaborado pelo autor.

Percebe-se que na transcrição 2 e na transcrição 3, tanto a aluna quanto o aluno iniciaram suas apresentações pela *fase de abertura*, pois entraram em contato com seu auditório (os outros alunos), cumprimentando a todos, validando suas falas com a resposta aos seus cumprimentos, contando com mediação da professora entre os partícipes da interação (Angelina e os demais alunos / Renan e os demais alunos).

Verifica-se que a aluna expositora Angelina e o aluno expositor Renan seguem a *fase de introdução ao tema*, ao apresentar suas demarcações do assunto a ser exibido. A garota estimula seus ouvintes a fim de chamar a atenção, o interesse e a curiosidade sobre o assunto que será apresentado, logo, sobre seu gato. Isso acontece ao revelar o animal que irá descrever

e ao pronunciar o nome “Garfius”, o que gera curiosidade sobre tal nome. Isso se comprova na fala do colega Renan:- *Qual é o nome dele mesmo?* O garoto também estimula seus ouvintes a fim de chamar a atenção, o interesse e a curiosidade sobre o assunto que será apresentado, logo, sobre seu cão. Isso acontece ao revelar o animal que irá descrever e destacar dentre alguns aspectos que seu animal é peludo, o que gera curiosidade sobre tal característica . Isso se comprova na fala da colega Ester:- *Por que que o cachorro dele é tão peludo?*

Verificamos que Angelina e Renan também concebem a *fase de apresentação do plano da exposição*, pois ela elucida o propósito do tema que é apresentar seu gato Garfius para a turma utilizando algum recurso, sendo assim, traz um cartaz com algumas fotografias do gato, estes recursos também fazem parte do processo de apresentação do texto. Como percebemos em: - *Agora eu vou mostrar algumas imagens.* Já o menino Renan elucida o propósito do tema que é apresentar seu cachorro Piqué para a turma utilizando algum recurso, sendo assim, também traz um cartaz com algumas fotografias do cão, vale salientar mais uma vez que estes recursos também fazem parte do processo de apresentação do texto. Como percebemos em: - *Aqui é quando ele era pequeno e hoje ele tá assim.*

A aluna expositora e o aluno expositor ainda seguiram para a *fase de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas*, ou seja, versaram na conexão dos subtemas decorrentes do desenvolvimento do assunto a ser apontado, isso ocorreu quando a aluna, por exemplo, menciona uma situação de afastar-se do gato e este não gostar dela devido ao fato de seus primos terem pegado uma doença advinda de outro felino. Como em: - *Garfius às vezes não gosta muito de mim. Porque às vezes a gente não dá carinho pra ele. Porque meus primos pegaram uma doença que é de gato.* Já com o aluno isso ocorre quando o estudante menciona uma situação de brincar com seu cão, junto com o irmão e o animal tem se soltado da corrente que o prende quase sempre quando a mãe do garoto chega em casa. Como em: - *E brincamos muito com ele. (.) - Ele gosta muito /.../ se solta da corrente quando minha mãe chega em casa, é: “às veze” ele leva até o portão, quando a gente amarra na grade que tem lá, na: atrás da minha casa.*

No que concerne à *fase de recapitulação e síntese*, momento em que deve acontecer a retomada de seus principais assuntos, além disso, marca a trajetória da exposição propriamente dita. Tanto a aluna quanto o aluno partícipes deste estudo não conseguiram realizar ou executar essa fase, levando em consideração certo desconforto que apresentaram

ao realizar a atividade proposta, haja vista que tal prática não é algo corriqueiro na sua realidade de sala de aula. Outro ponto relevante é o fato dos gêneros serem dinâmicos, maleáveis, logo o trabalho com a exposição foi construído pela interação com os colegas e a professora em meio às perguntas que surgiram, além do fato das crianças estarem num processo de aquisição, pois nem toda exposição oral necessita de uma recapitulação ou síntese para ser compreendida.

Ao adentrar na *fase de conclusão*, momento em que o expositor busca comunicar uma proposta final sobre os pontos tratados na exposição, a aluna propõe a finalização de sua apresentação: - *Muito obrigada por compartilhando comigo e por verem*. Nessa fala fica evidente seu desconforto pela exposição ao falar de forma rápida e “errar” seu discurso, o que é normal pela situação pouco comum em que ela fora desafiada. Posteriormente ocorreu uma mediação da professora em relação à aluna expositora e seu auditório, por meio de perguntas e respostas realizadas, para chegar à fase final da exposição. Já o aluno Renan propõe a finalização de sua exposição: - *É isso*. Nessa fala fica evidente seu desconforto pela exposição ao falar de forma rápida e bastante sucinta. O que é normal pela circunstância pouco comum em que ele foi desafiado. Em sequência, também aconteceu uma mediação da professora em relação ao aluno expositor e seu auditório, por meio de perguntas e respostas realizadas, para chegar à fase final da exposição.

A última fase é concebida como *de encerramento*, período em que a aluna expositora e o aluno expositor concluíram suas exposições e agradeceram a atenção do auditório. Esse instante é marcado por sua interação, uma vez que o indivíduo mediador (professora) e o público intervêm na apresentação, como vimos em fase anterior, diferentemente do que ocorre no corpo da exposição. Isso se comprovou após o término da interação com os demais alunos, em que a Angelina concluiu sua apresentação dizendo: - *Mais alguma pergunta? Não? Obrigada pela atenção!* Isso também se evidenciou após o término da interação com os demais alunos em que o Renan concluiu sua apresentação dizendo: - *Mais alguma coisa?/ Obrigado!*

Além dos dados apontados nos trechos anteriores, ainda sobre a composição do gênero exposição oral, foi possível verificar nos fragmentos que as crianças apresentaram um excelente domínio daquilo que concerne à estrutura do gênero oral trabalhado em sala de aula, validando sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem mediado pela professora. Fora verificado também que os estudantes partícipes do estudo usaram poucas palavras durante

alguns momentos da exposição, naturalmente, isto ocorre devido ao nervosismo por estarem sendo filmados e observados por todos enquanto fizeram suas apresentações, situação ainda considerada pouco comum em suas rotinas escolares, se detêm geralmente em algumas *características específicas, sejam elas físicas ou psicológicas ao descreverem seus animais de estimação*. A partir disto, constatamos que este é um dado importante que está presente nas produções apresentadas e em outras mais que realizamos. Ao sabermos disso, percebemos o quanto pode ser acrescentado na aprendizagem de língua materna, se forem trabalhados de maneira coerente os gêneros orais, principalmente se isto for feito nos primeiros anos escolares, a exemplo daqueles que lidam diretamente com o processo de alfabetização dos usuários de uma língua, período em que sua aquisição está em consolidação. Destacamos aqui a importância da escola neste processo.

Ao considerarmos que tudo o que foi apresentado até aqui é linguístico, ou seja, desde as manifestações da fala propriamente dita, até o gesto, a mímica, a entoação, a postura corporal, as expressões faciais, dentre outros. Vale expor que foram detectados nas análises das exposições transcritas a recorrência ou repetição de alguns elementos linguísticos multimodais, apresentados pelas crianças expositoras analisadas e que contribuíram significativamente na composição do oral desenvolvido por esses alunos. Assim, os quadro abaixo trazem aqueles que foram mais frequentes nas transcrições 02 e 03. Vejamos:

Quadro 06

Elementos multimodais da oralidade (Transcrição 02 – Exposição oral de Angelina)

1. Entrada no gênero exposição oral pelas características mais evidentes com repertório linguístico menos amplo;
2. Descrição subjetiva do objeto (o animal de estimação);
3. Descrição objetiva do objeto (o animal de estimação);
4. Uso de adjetivos;
5. A importância da interação em todo o processo comunicativo;
6. Qualidade de Voz;
7. Entonação de voz (baixa em alguns momentos, alta em outros);
8. Variação de respiração (ora mais ora menos ofegante);
9. Surgimento de elocução e pausas na voz;
10. (Melodia / ritmo);
11. Bater palmas;
12. Movimentos com a cabeça;
13. Expressões faciais: desvio de olhar em relação ao público;
14. Apontar.

Fonte : Elaborado pelo autor.

Quadro 07

Elementos multimodais da oralidade (Transcrição 03 – Exposição oral de Renan)

1. Entrada no gênero exposição oral pelas características mais evidentes com repertório linguístico menos amplo;
2. Descrição subjetiva do objeto (o animal de estimação);
3. Descrição objetiva do objeto (o animal de estimação);
4. Uso de adjetivos;
5. A importância da interação em todo o processo comunicativo;
6. Qualidade de Voz;
7. Entonação de voz (baixa em alguns momentos, alta em outros);
8. Variação de respiração (ora mais ora menos ofegante);
9. Surgimento de elocução e pausas na voz;
10. (Melodia / ritmo);
11. Movimentos com a cabeça;
12. Expressões faciais: desvio de olhar em relação ao público;
13. Estalar de dedos;
14. Apontar.

Fonte : Elaborado pelo autor.

A partir dos quadros, percebe-se a presença de alguns elementos linguísticos que foram constantes nas exposições dos alunos. A exemplo de:

As crianças entram no gênero exposição oral pelas características mais evidentes, embora com um repertório linguístico menos amplo. Na transcrição 2 a aluna Angelina, por exemplo, realizou a descrição subjetiva do gato ao expor suas preferências afetivas, como: - Ele gosta mais da minha mãe do que de mim e do meu irmão. Além disso, a menina descreve de forma objetiva o animal ao mostrar alguns de seus aspectos físicos e a raça que o distingue dos demais gatos, por exemplo: - Bom! Ele tem olhos/ Tem um olho verde e o outro olho azul. A raça dele é: angorá. O que não difere da postura adotada pelo aluno Renan, este também descreveu subjetivamente o seu cachorro, revelando suas preferências afetivas, vejamos: - Ele/.../ gosta muito de brincar. Também descreve o cão de forma objetiva ao expor algumas de suas características físicas e a raça que o difere dos outros cães, como: - Ele é peludo./ Ele é poodle e pitbull. A raça dele. Percebemos o uso dos adjetivos como predominância nas duas situações.

Ademais, outro fator que vale ressaltar é a interação em todo o processo comunicativo, isto é, a participação do adulto e de outras crianças nas ações interativas, ou seja, se estes guiarem a criança que está em exposição, ela irá montar o quadro daquilo que lhe for solicitado. Podemos verificar isso na transcrição 2, quando os partícipes da interação, a exemplo da professora e alguns colegas de sala de aula fazem algumas perguntas que levam a Angelina a pensar e a formular respostas. Vejamos: - *Eu tenho uma pergunta. Por que o gato, contigo, tá com cara feia?*, - *Qual é o nome dele mesmo?*, - *Quem escolheu esse nome?*, - *E quando vocês se conheceram? Você ganhou ele?* O mesmo ocorre com o aluno Renan ao interagir com os colegas de sala em meio a algumas indagações feitas sobre sua exposição. Vejamos: - *Seu cachorro é muito bonito Renan. E ele corre muito?*, - *Por que que o cachorro dele é tão peludo?* - *Quantos anos ele tem?* - *Mais alguém?*

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), tais perguntas são espécies de impulsionadores. A fala da adulta em questão e dos demais alunos serve de suporte para a ampliação da fala da criança que está no desenvolver e uso do gênero. Em todas as falas é recorrente a exibição de algumas características do tema a ser exposto, isso mostra que a

entrada da criança no gênero exposição oral se dá pela definição do objeto (o gato/ o cachorro) por meio de seus atributos, sejam comportamentais ou físicos.

Nos exemplos transcritos foi eleito um tema que parecesse familiar aos educandos, a fim de conseguir o máximo possível de informações resultantes das descrições feitas pelas crianças, por isso fora solicitado que descrevessem um animal de estimação.

Além das ações linguísticas já mencionadas, é válido ressaltar a presença de outros elementos multimodais constituintes do processo de comunicação oral nas transcrições das crianças analisadas que foram mais recorrentes. Destacamos nas análises que tais elementos também são considerados linguísticos.

Assim, considerando o quadro mencionado anteriormente, verifica-se também, a existência dos elementos multimodais também no modo como a criança se porta, ou seja, eles acontecem quando esta se põe a falar olhando para os lados, bater palmas, baixar a cabeça, apontar. Assim, evidenciamos o que McNeill (1985, 1992) propõe, ou seja, que gesto e fala estão interligados a uma mesma matriz de significação e que não podem se dissociar. Logo, mesmo apresentando formas distintas de comunicação, ambos se complementam e fundamentam qualquer ação discursiva. Apresentam-se em um número maior do que o esperado. Percebemos com isso, que a presença do pesquisador, da professora e dos outros alunos interfere diretamente na produção dos meios multimodais. Tal fato aconteceu em todas as transcrições, assim, citaremos alguns trechos das transcrições 2 e 3 que apresentam tais elementos e suas contribuições para o oral.

Bater as palmas das mãos enquanto fala e ficar realizando a todo momento um tipo de fricção entre os dedos das duas mãos, como se quisesse estalá-los enquanto fala. Estes gestos acabaram por revelar-se como ritmados e de automonitoramento, pois foram utilizados em relação ao público estrategicamente pela Angelina e o Renan respectivamente para marcar a organização discursiva deles, além de chamar atenção e fazê-los ganhar tempo e lembrar de mais alguma informação para continuar sua exposição enquanto se expressaram. Comprometendo a compreensão por estar concorrendo com a fala em termos de expressão, haja vista que é a primeira vez que estão realizando uma exposição dessa maneira.

Gesticular de forma negativa e positiva com a cabeça) o primeiro gesto fora reproduzido pela a aluna expositora e o segundo pelo aluno expositor respectivamente, ao os utilizarem como substituição do verbal sem comprometimento algum da mensagem a ser

transmitida para aqueles que os assistem. Assim, acabam por usá-los *com o intuito de substituir* a fala, mas especificamente as palavras “não” e “sim”.

Olhar diretamente para o público com uma expressão facial serena. Em relação ao gesto de fixar o olhar com uma expressão facial tranquila para o público ao qual se expressam. Pode-se dizer que este foi bom para a apresentação da Angelina e do Renan. Pois estes alunos o fazem a fim de *aprofundar o verbal, trazer credibilidade aos seus discursos, logo, chamar a atenção de todos* no que diz respeito as suas exposições orais;

Olhar voltado para baixo ou para o lado enquanto se fala e Ficar de costas para a classe. As duas crianças usaram destes gestos enquanto falavam em alguns momentos, esses foram estratégias que proporcionam a possibilidade de reformularem seus textos ao fazerem suas exposições;

Olha diretamente para o público com expressão facial serena. Tanto a Angelina quanto o Renan fazem uso desse elemento em suas apresentações, este acaba por *consolidar tudo o que está sendo proferido pelos alunos*, pois enquanto falam olham para seu público alvo e *asseveram a informação dita*, transferindo maior segurança e credibilidade aos seus discursos.

Apontar para a imagem do animal de estimação no cartaz enquanto se fala. Este foi um excelente gesto para *ênfatizar, bem como proporcionar, mais uma vez credibilidade e aprofundamento às exposições orais das duas crianças expositoras*, haja vista que enquanto falam usam este gesto simultaneamente enriquecendo toda a expressividade necessária ao usar do gênero exposição oral pra falar as principais características dos animais de estimação, mediante imagens presentes nos cartazes que também colaboram e dialogam com a construção de saberes transmitas em suas apresentações.

Logo, um fato relevante é que todos os elementos multimodais mencionados anteriormente foram recorrentes nas exposições orais transcritas.

Por fim, verificamos ainda os elementos *paralingüísticos ou suprasegmentais* também linguísticos multimodais, por exemplo:

Respirar ofegante. Esta ação fora reproduzida pelas duas crianças expositoras durante alguns momentos das suas exposições orais. Por exemplo, ocorre quando a respiração da Angelina muda, ficando um pouco ofegante ao falar. Por exemplo: - *E: é muito brincalhão, gosta de ficar mexendo nos nossos pés, no meu, no da minha mãe e do meu irmão ((Joga o cabelo para trás enquanto fala um pouco rápido e a respiração parece mais*

ofegante)).Acontece o mesmo com o Renan ao descrever seu cachorro ((*e: ele come muita ração e bebe muita água*)) ((*Neste momento apresenta uma pausa compartilhando a uma respiração profunda e prolongada para continuar o seu discurso*)).Logo, estes elementos acabam comprometendo um pouco a conexão dos alunos expositores com o público, além de revelar certa rapidez na pronúncia a fim de terminarem seus discursos.

Surgimento de algumas pausas prolongadas e entoação marcada por voz baixa e em alguns momentos e alta em outros. No caso da aluna expositora da transcrição 2 quanto do aluno expositor da transcrição 3, isso se evidenciou quando demonstraram um certo estado de timidez em alguns da exposição. Algumas *pausas* apresentadas nas falas das crianças se deram como estratégia pela procura ou reflexão das palavras ao se expressarem e outras pela interferência de outra pessoa, isto é, da professora e dos outros alunos, gerando quebra ou mudança de ritmo de fala, o que ocorreu com frequência nas transcrições. Todos esses fatores refletem a multimodalidade nos processo comunicativo da oralidade mencionados anteriormente. Pudemos identificar tais meios multimodais nos trechos a seguir:

Ao descrever seu animal de estimação na transcrição 2, a Angelina mostra algumas imagens do seu gato, apresentando uma *entonação de voz mais baixa*. *Esse fator traz para o discurso que sua atenção está voltada em apresentar a imagem do animal de estimação do que com o tom de voz a ser aplicado.* Vejamos: - *Esse aqui é ele no colo da minha mãe. Ele não gosta de ficar mais no colo de ninguém. ((Tom de voz oscila e fica baixo))*. Pudemos identificar os mesmos elementos multimodais na transcrição 3, realizada por Renan. Ao descrever, o *aluno trouxe para o seu discurso a transparência da busca de palavras para expor* que seu cachorro gosta de brincar, comer ração e beber água, logo, o faz também diminuindo o tom de voz. Vejamos: - *Ele é: peludo, gosta muito de brincar e: ele come muita ração e bebe muita água (.) ((Fala em tom de voz baixo.))* Tais elementos suprasegmentais emitidos pelas crianças expositoras *acabam por gerar a quebra do ritmo de fala, além de dificultar a conexão dessas com o seu auditório no que diz respeito à baixa frequência sonora e a qualidade do discurso proferido. O que pode acarretar em dificuldades de compreensão das exposições por parte dos outros que os assistem.*

Entoação de voz alta. A Angelina, por exemplo, aumenta seu tom de voz quando diz:- *Porque às vezes a gente não dá carinho pra ele. Porque meus primos pegaram uma doença que é de gato. (((...))Seu tom de voz é alto e adequado para a plateia ouvi-la))*. Já no momento em que o aluno Renan usa o cartaz para expor uma imagem de seu cachorro, acaba

executando um tom de voz mais alto. Como no fragmento a seguir: – *Aqui é quando ele era pequeno e hoje ele tá assim. ((Aponta para uma imagem do cachorro mais jovem, posteriormente já adulto em tom de voz alto.))*. Este tipo de elemento multimodal é um fator positivo da apresentação que *corrobora com a boa qualidade de produção ou enunciação ao se realizar uma exposição oral, contribuindo também para destacar ou dar ênfase as informações mais relevantes dos textos produzidos oralmente pelos alunos expositores, visto que estes têm uma intenção ou finalidade comunicativa em relação aos seus interlocutores, no caso das transcrições feitas, descreverem seus animais de estimação. Portanto, para atingir com eficácia o objetivo de interagir e passar a mensagem presente em seus textos orais, as crianças fizeram uso da entoação da voz numa frequência mais alta ou pelo menos não tão baixa.*

Os aspectos multimodais mencionados nas análises dialogam com a perspectiva de Bakhtin (2004) ao sugerir que quando um sujeito entoa e/ou gesticula, concebe uma posição social ativa com respeito a determinados valores e emoções singulares. Assim, mediante as análises anteriores realizadas com os alunos participantes deste estudo, entendemos que a concepção da linguagem ocorre por intermédio de ações interativas em que também "falam" os gestos, os olhares, a postura corporal, logo, o corpo de um modo geral. Desta forma, tudo é linguístico. Isto é, fala, gesto e seus elementos suprasegmentais acontecem de forma uníssona quando interagimos num dado contexto.

Em síntese, de acordo com os dados apresentados fica nítido que a produção dos elementos multimodais pelas crianças (gesto, olhar, entonação...) trazem ou provocam sentidos para a construção do discurso. O que nos levou a refletir sobre o fato de o não uso ou o mau uso de forma exagerada, bem como insuficiente de tais elementos, possa causar problemas comunicativos e afetar no impacto dos seus discursos. E que o bom uso, ou seja, aquele que apontar equilíbrio entre fala e gesto, por exemplo, possa contribuir para seus discursos trazendo-lhes maior confiabilidade.

Foi por meio dos *elementos multimodais* que conseguimos identificar nas exposições orais transcritas que as crianças expositoras buscaram estimular o canal visual de seus interlocutores e, ao utilizá-los corretamente *em boa parte das apresentações feitas sobre o gênero exposição oral*, aumentaram as chances dos seus receptores reterem melhor as informações que estavam comunicando em suas exposições com o uso, por exemplo, do olhar fixo, expressivo e atento voltado para o outro que é, na maioria das vezes, o fator que

demonstra a intencionalidade do sujeito produtor do discurso (as crianças) em realizar a atividade de interlocução, seguida da entonação que também favoreceu para tal propósito.

Além disso, *o uso equilibrado dos elementos multimodais atrelados à fala* favoreceu na transmissão de segurança e credibilidade do discurso e o contrário quando isso não aconteceu. Vale salientar que quando tal equilíbrio foi atingido, o auditório com o qual se interagiu atentou muito mais para gestos que são executados de maneiras firmes e congruentes com o discurso. Assim, os gestos, a entonação, o olhar, o apontar, a postura corporal, dentre outros, acabaram por acompanhar o discurso dos educandos, ocorrendo de maneira sincrônica com o conteúdo de suas falas, demonstrando o propósito do sujeito emissor em fazer sentido através das ideias contidas no discurso para seu interlocutor.

É pertinente ressaltar também que elementos linguísticos como: os gestos e expressões faciais, por exemplo, são os meios pelos quais, durante o ato enunciativo realizado pelos alunos na interlocução estabelecida com seu público alvo, a linguagem se efetivou e garantiu a significação. Fora possível perceber que os gestos também exibiram algumas “ilustrações” que não puderam ser expressas pela fala (sentimentos, emoções, a exemplo da timidez em alguns momentos). Dessa maneira, pode-se dizer que gesto e fala cooperaram mutuamente para expressar os sentidos pretendidos pelos alunos ao realizarem suas exposições orais.

Diante do que fora exposto, é de imperativo mencionar que os meios linguísticos multimodais podem auxiliar o sujeito que faz uso da exposição oral (as crianças partícipes da pesquisa) a avaliar seu próprio texto, haja vista que tais aspectos complementam o que está sendo dito. As palavras proferidas emitem parte da mensagem, enquanto o restante fica sob a responsabilidade da comunicação não verbal, além disso, tais meios enfatizam e destacam tudo o que está sendo falado, reforçando a mensagem para que o receptor não tenha dúvidas sobre essa. Outro ponto que é válido salientar seria o fato dos recursos multimodais revelarem certas contradições enquanto se fala, por exemplo, quando a boca está falando uma coisa, mas sua comunicação não verbal diz outra. Aqui, o receptor aceitará ou compreenderá como verdadeira a mensagem emitida pela comunicação não verbal, dessa forma alerta o produtor da exposição oral a procurar utilizar uma regulação entre o oral e os aspectos multimodais, ou seja, esse deve buscar uma consistência ao utilizar a comunicação multimodal para influenciar no discurso verbal, como o uso de gestos para pausas, afirmação ou negação de ideias, bem como a ênfase no silêncio do discurso em alguns momentos.

Percebe-se, portanto, que os aspectos multimodais afetam diretamente no resultado da comunicação oral dos alunos, visto que podem reforçar e aprofundar a relevância de uma mensagem verbal ou demonstrar a falta de conexão entre as palavras faladas e os verdadeiros sentimentos ou intenções ao construírem seus textos orais, a exemplo do gênero exposição oral. Assim, se tal compreensão ocorre por parte dos produtores da exposição oral, isso facilita a sua comunicação de forma mais eficaz e auxilia os receptores de seus textos a identificar o verdadeiro objetivo dos seus emissores ao interagir. Logo, vale ressaltar também que o uso dos meios multimodais pode ser determinante no surgimento de conflitos nos relacionamentos interpessoais ou qualquer processo interativo, principalmente nos casos em que o indivíduo não consegue expressar o que realmente deseja com clareza.

Destarte, mediante os dados expostos, percebe-se que, se o ensino da oralidade por meio de um gênero textual, tiver um planejamento e fundamentação sistêmica, além de uma dada valorização e aplicabilidade no cotidiano do âmbito escolar, resultados significativos por parte dos educandos podem ser evidenciados. Logo, é necessário que o olhar da escola para o trabalho com oralidade seja tão austero quanto o que se tem em relação à escrita.

Segundo Marcuschi (2010, p. 36), “A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa”. A partir de tal afirmativa fica a reflexão de se desenvolver diferentes práticas discursivas tanto orais como escritas, a fim de possibilitar o entendimento das intrínsecas relações entre essas modalidades da língua e, conseqüentemente, ampliar desse modo às competências linguísticas dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs investigar as estratégias linguísticas multimodais que as crianças utilizam quando constroem seus textos orais, a exemplo do gênero exposição oral em espaço escolar. Tal perspectiva foi fundamentada nas concepções de Schneuwly e Dolz (2004) e McNeill (1985).

Como já foi mencionado, o *corpus* da nossa pesquisa foi constituído por levantamento de informações sobre as estratégias usadas para a composição das habilidades orais mediante o gênero exposição oral, transcritas totalmente e fundamentadas em observações diretas. O objeto de análise voltou-se para a produção do gênero exposição oral por duas crianças de uma escola pública do bairro Auto do Mateus pertencente ao município de João Pessoa: são dois alunos do 2º ano do Fundamental I, com idades entre 7 e 8 anos, estas crianças foram escolhidas inicialmente por pertencerem ao grupo de alunos em que os pais autorizaram participar da pesquisa, além disso, os estudantes selecionados foram os que apresentaram bom desempenho ao realizar suas exposições, o que contribui com a coleta de dados analisados.

Nos casos foram coletados e exibidos, identificamos quanto à estrutura do gênero exposição oral, um bom domínio por intermédio das crianças sobre a maioria das etapas que fazem parte da composição do gênero, como: Fase de introdução ao tema, Fase de apresentação do plano da exposição, Fase de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, Fase de Conclusão, Fase de Encerramento, bem como a finalidade de expressão da exposição.

Outrossim, ressalta-se a predominância dos meios linguísticos multimodais, principalmente o fato de: bater palmas; movimentos com a cabeça, expressões faciais: desvio de olhar em relação ao público; estalar de dedos; apontar, qualidade de voz, entonação de voz (baixa em alguns momentos, alta em outros); variação de respiração (ora mais ora menos ofegante); surgimento de elocução e pausas na voz e suspiros. Fatos ocorridos nas produções que foram transcritas. Segundo os dados apresentados foi possível identificar que a produção dos elementos multimodais pelas crianças (gesto, olhar, entonação...) trazem ou provocam sentidos para a construção do discurso.

Portanto, os elementos multimodais acabaram por acompanhar o discurso dos educandos, ocorrendo de maneira sincrônica com o conteúdo de suas falas, demonstrando o propósito do sujeito emissor (os alunos expositores) em provocar ou fazer sentido através das

ideias contidas nos discursos que proferiram para os seus interlocutores (os demais alunos e a professora). Logo, foi por intermédio dos *elementos multimodais* que conseguimos identificar nas exposições orais transcritas que as crianças expositoras buscaram estimular o canal visual de seus interlocutores e, ao utilizá-los corretamente *em boa parte das apresentações feitas sobre o gênero exposição oral*, aumentaram as chances dos seus receptores reterem melhor as informações que estavam transmitindo em suas apresentações, dentre outros.

Assim, através da apresentação do gênero exposição oral realizada pelas crianças expositoras deste trabalho, fora possível perceber o quanto esses os elementos contribuíram para a construção de seus textos orais significativamente. Vale ressaltar, por exemplo, as substituições de alguns vocábulos por gestos tanto quanto significativos semanticamente e pragmaticamente, além da entoação (num tom mais alto) para enfatizar, chamar atenção de informações do texto oral produzido, a fim de colaborar com a interação e construção de saberes entre os alunos expositores e aqueles que os assistiram (professora e os outros alunos), o que também aconteceu com os gestos apontar e olhar diretamente para o público, pois estes também “verbalizaram” e aprofundaram o oral no ato comunicativo das exposições, transmitindo ao seu auditório maior credibilidade e segurança.

Uma característica que merece nosso destaque reside no fato de a criança adquirir conjuntamente os multissistemas da oralidade expostos por Schneuwly e Dolz (2004). Desde os primeiros momentos a criança coordena formas linguísticas, entoações variadas e diferentes gestos na ação de falar. O que corrobora com a perspectiva da comunicação oral ter caráter multimodal, assim, gesto e fala, bem como seus elementos suprasegmentais (entoação de voz, pausas), por exemplo, fazem parte de um mesmo sistema linguístico como afirma McNeill (1985).

Além disso, destaca-se nessa pesquisa a preocupação em ressaltar a importância de se ter um ensino de língua materna voltado não apenas para a escrita, como se tem visto no âmbito de sala de aula ultimamente, mas também para a oralidade, visto que o ensino dos gêneros orais faz-se necessário cada vez mais. É tarefa da escola desenvolver essas habilidades. E esse trabalho já deve fazer parte da Educação Infantil.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o trabalho com a linguagem oral, nas instituições de educação infantil, tem se limitado a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa. Embora sejam organizadas com o intuito de desenvolver a conversa, se constituem de um modo geral, por um monólogo com o professor

ou educador, no qual os infantes são chamados a responder em coletivo a um único questionamento dirigido a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação inteiramente centralizada no adulto.

No que concerne à Base Nacional Comum Curricular (2017), tal documento enfatiza que já no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no que compete ao eixo Oralidade, deve-se aprofundar o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais. Logo, essa concepção de se trabalhar o oral no âmbito escolar deve ocorrer desde muito cedo no diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Ainda a respeito do ensino do oral nas escolas, Schneuwly e Dolz (2004) elenca alguns aspectos comuns que estão presentes nesses ambientes de aprendizagem, como por exemplo: o oral é essencialmente trabalhado como trajeto de passagem para a aprendizagem da escrita; os docentes analisam o oral através da escrita; o oral está presente no âmbito da sala de aula, mas nas variantes e padrões escolares, a serviço da composição formal escrita da língua; a leitura em voz alta, ou seja, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais comum na prática de sala de aula.

É preciso chamar atenção para o fato de a oralidade ainda ser vista até mesmo pelos professores de Língua Portuguesa, como algo que se anuncia oralmente. Em outros eventos, é agregada à ideia de apoio para o desenvolvimento de outras competências, como a leitura e a escrita. Essas percepções, possivelmente, devem-se ao fato do estudo da língua oral ser considerado “atual” e sua significação não ser tão simplória como pode parecer ao primeiro olhar. Por outro lado, os docentes em sua formação acadêmica não recebem fundamentação teórica sobre oralidade e nem nas disciplinas direcionadas à prática, ou se quer, diretrizes de como se trabalhar a língua oral no ambiente da sala de aula. Como isso, vemos que a escola não tem se destinado ao trabalho com os gêneros orais na sala de aula, visto que, se limita apenas a caracteres da definição do gênero, desconsiderando aspectos discursivos importantes para a constituição linguística e social do educando.

É notória a quantidade de alunos que chegam ao ensino superior despreparados para falar em público. As escolas simplesmente não os auxiliam para tal realidade. Acreditamos que essa situação pode ser mudada por meio de um ensino rigoroso e igualitário dos gêneros orais e escritos. Desta forma, vale ressaltar cada vez mais a importância da oralidade ser

trabalhada em sala de aula, começando pela base educacional. Portanto, a necessidade de descrever todo este panorama por intermédio deste trabalho.

Historicamente a Educação básica, mas especificamente os Anos Iniciais do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, tem assumido seu papel educativo no domínio da oralidade, porém muitas vezes o toma como um objeto assistemático, apenas facilitando a roda da conversa. É nesse sentido que nosso trabalho quer contribuir para ampliar a visão sobre o desenvolvimento das habilidades orais infantis em sua complexidade.

Assim, de acordo com os dados apontados nesse estudo, é possível ter sucesso no ensino do oral mediante um trabalho sistemático com gêneros orais aplicado em sala de aula, o que auxilia a entrada da criança num dado gênero, a exemplo do exposição oral, juntamente com meios multimodais que compõem a oralidade.

Por fim, espera-se que as discussões apresentadas nesta dissertação possam contribuir com a comunidade acadêmica e fomentar novas discussões e compartilhamentos de boas práticas de ensino da oralidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese : uma abordagem simples, prática e objetiva**. Rio de Janeiro: 2ª edição Editora Atlas, 2014.
- ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- _____. Paulo Vinícius; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **O envelope multimodal em aquisição de linguagem: momento do surgimento e pontos de mudanças**. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de (Org.). *Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. v. 1, p. 11-44.
- BAKHTIN, M.M./ V.N.Voloshinov. A interação verbal. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 11ª. ed. São Paulo, Hucitec, 2004.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 28/09/2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 11/10/out. 2019.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº. 20/2009**, 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral - DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do ensino fundamental**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18543&Itemid=1098>. Acesso em: 18/03/2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Guia de livros didáticos 1ª a 4ª séries**- PNLD /1999. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. **Atendimento ao pré-escolar**. 4. ed. rev., v. 1 e 2. Brasília, 1982.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.

BRONCKART. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

_____, Jean-Paul. **Le fonctionnement des discours: un modele psychologique et une méthode d'analyse**. Paris: Delachaux&Niestlé, 1994.

_____, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; PASQUIER, A. e DAVAUD, C. **Le fonctionnement des discours**. Paris e Neuchâtel, DelachauxetNiestlé. 1985.

BUENO, L. & Abreu, C. **Gêneros orais na universidade: relato de uma experiência com o seminário**. Synergies Brésil. 2008 (no prelo).

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **História da linguística**. Trad. De Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis: Ed. Vozes, 1975.

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

_____. Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, n. 35, 1959.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico-Oralidade**. Curitiba, 2008.

DEL RÉ, Alessandra. **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística**. In: DEL RÉ, Alessandra [org.]. – 2ª. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.

FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. 12 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

KENDON, A. **The Study of Gesture: some remarks on its history**. *Recherchessémiotiques/semiotic inquiry*, 2 v, p. 45-62, 1982.

_____. A. **Conducting Interaction: Patterns of Behavior in focused encounters**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. A. **Gesticulation and speech: two aspects of the process of utterance**. In: KEY, M. R. (ed.). *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*. The Hague: Mouton and Co., 1980, p. 207-227.

_____. A. **Language's matrix**. *Gesture*, v. 9, n. 3, p. 355-372, 2009.

_____. A. **How the body relates to language and communication: Outlining the subject matter**. In: MÜLLER, C.; et al (eds.) *Body-Language-Communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2013, p: 7-28.

_____. A. **Language and gesture: unity or dualitu?** In: MCNEILL, D. (ed). *Language and gesture*. Cambridge University Press. Cambridge, Uk. 2000.

KRAMER, S. (org.). **Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1993.

LANGACKER, Ronald. W. **A linguagem e sua estrutura: alguns conceitos linguísticos fundamentais**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1977.

LOCKE, John. **Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada**. In: FLETCHER, Paul.; WHINNEY, Brian Mac. *Compêndio da linguagem da criança*. Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros**: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD – Tubarão*, v.6, n.3, p. 547- 573, set/dez. 2006.

MCNEILL, D. **So you think gestures are nonverbal?** *Psychological Review* 92(3): 350–371, 1985.

_____. **Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. **Gesture and Thought**. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

MARCUSCHI, L.A. **A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.). **Manual de Linguística**. – 1.ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

MCNEILL, D. So you think gestures are non verbal?. **Psychological Review**. Vol 92(3) 350-371, Jul., 1985.

_____. **Hand and mind: what gestures reveal about thought**. Chicago/London: University of Chicago Press, 1992.

_____. **Language and gestures**. Chicago/London: University of Chicago Press, 2000.

_____. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.) **Language and Gesture**. Cambridge University Press. Cambridge, UK. 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINKER, Steven. **O Instinto da Linguagem**. Editora Martins Fontes. 2002.

ROJO, Roxane. **Desenvolvimento e apropriação da linguagem pela criança**: Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

SCARPA, Ester M. **Aquisição da linguagem**. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Paula Michely Soares da. **Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda**. João Pessoa, 2018. 180 f. il. Tese de (Doutorado) – UFPB/CCHLA/BC.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pedagógica, Artmed Editora, 2004.

TEIXEIRA, Josina Augusta Tavares. **Eles fala, nós cala: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a norma culta a seus alunos**. Juiz de Fora: UFJF, 2014. 210 p.

TOMASELLO, Michael. Um enigma e uma hipótese. In:____. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado (a) Participante

Esta pesquisa é sobre **“AS ESTRATÉGIAS MULTIMODAIS NO GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL”** e está sendo desenvolvida pelo aluno **Jebson da Silva Galdino**, do Curso de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do (a) Prof(a) Dr(a) **Evangelina Maria Brito de Faria**.

O objetivo do estudo é observar as estratégias usadas para a ampliação das habilidades orais no gênero exposição oral. Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo descritiva com metodologia qualitativa, a qual permitirá investigar as estratégias usadas pelos alunos em relação ao gênero exposição oral, possibilitando descrever construções orais elaboradas pelos alunos, o que necessita, portanto, da coleta de dados que se darão por meio de gravação audiovisual, de produções orais realizadas por crianças no contexto de sala de aula do 2º ano do ciclo de alfabetização.

Essa pesquisa se justifica e adquire relevância com a finalidade de chamar atenção para o fato de existir pouco trabalho em torno de gêneros públicos, ressaltando que, se a educação básica for fundamentada na promoção de experiências significativas de aprendizagem de língua, através de um trabalho com a linguagem oral, poderá se constituir em um dos espaços de fomento das capacidades de interação, gerando uma maior inserção das crianças ao mundo letrado.

Solicitamos a sua colaboração autorizando e contribuindo com a realização de algumas filmagens feitas pelo pesquisador, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística, Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome dos alunos assim como as imagens gravadas serão mantidos em sigilo absoluto. Esclarecemos que esta pesquisa não apresenta nenhum risco a integridade física e moral dos sujeitos participantes desta pesquisa, como também, à instituição. A exposição, no trabalho, dos dados coletados nas entrevistas dar-se-á de maneira respeitosa e acadêmica. Os professores que contribuírem com esta pesquisa terão os seus nomes preservados em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a saúde de seu (sua) filho (a). Não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece qualquer risco.

Esclarecemos que sua participação no estudo é **voluntária** e, portanto, o (a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo

Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Prof^a. Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria
pesquisador(a) responsável (Orientadora da Pesquisa)

Assinatura do(a)

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador **Jebson da Silva Galdino**, RG ,**CPF**, endereço. Telefone: .E-mail:jebsongaldini@gmail.com
.Ou para o Comitê de Ética do CCM: *Centro de Ciências Médicas, 3º andar, sala 14 - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco -João Pessoa-PB* Telefone: (83) 3216.7619 E-mail:
comitedeetica@ccm.ufpb.br

Apêndice B



GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
E.E.E.F. HENRIQUE DIAS

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara e detalhada acerca do projeto de pesquisa **“O GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL NA ALFABETIZAÇÃO SOB O OLHAR DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DO EIXO DA ORALIDADE”** a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo observar as estratégias usadas para a ampliação das habilidades orais no gênero exposição oral, tendo como base os direitos de Aprendizagem do Eixo da Oralidade proposto pelo MEC.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pelos pesquisadores, e serão destruídos depois de decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por esse projeto são os pesquisadores: Professora Dr^a Evangelina Maria Britode Faria (UFPB), e-mail: evangelinab.faria@gmail.com e Jebson da Silva Galdino, e-mail: jebsongaldino@gmail.com.

João Pessoa, 26 de abril de 2019.

Nome da Instituição: **E.E.E.F. HENRIQUE DIAS**

Nome do Responsável pela instituição: **Aline Suzênia da Silva Lima**

(Responsável pela Instituição)

Aline Suzênia da Silva Lima
Gestora Escolar
Aut. Nº 11.072

Apêndice C

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL NA ALFABETIZAÇÃO SOB O OLHAR DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DO EIXO DA ORALIDADE

Pesquisador: JEBSON DA SILVA GALDINO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13156419.7.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.348.795

Apresentação do Projeto:

bem organizado tema interessante e provocador

Objetivo da Pesquisa:

coerente com os passos da pesquisa

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

inerentes a um projeto de pesquisa

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Em que pese as diferenças individuais, no sentido de facilidade de expressão oral em diferentes níveis das vivências realizadas e de oportunidades de exercitá-la de cada indivíduo, o projeto se revela um bom tema de pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.348.795

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1348750.pdf	06/05/2019 13:56:10		Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	06/05/2019 13:52:12	JEBSON DA SILVA GALDINO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	03/05/2019 13:42:05	JEBSON DA SILVA GALDINO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	03/05/2019 13:37:01	JEBSON DA SILVA GALDINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	03/05/2019 13:30:28	JEBSON DA SILVA GALDINO	Aceito
Outros	Certidao.pdf	03/05/2019 13:29:30	JEBSON DA SILVA GALDINO	Aceito
Outros	VINCULO_ORIENTADORA.pdf	03/05/2019 13:28:22	JEBSON DA SILVA GALDINO	Aceito
Outros	VINCULO_PESQUISADOR.pdf	03/05/2019 13:27:23	JEBSON DA SILVA GALDINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento_pais.docx	03/05/2019 13:25:34	JEBSON DA SILVA GALDINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento_Instituicao.pdf	03/05/2019 13:23:41	JEBSON DA SILVA GALDINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor.docx	03/05/2019 13:22:23	JEBSON DA SILVA GALDINO	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.348.795

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 27 de Maio de 2019

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXOS

Anexo I

EIXO ESTRUTURANTE LEITURA	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Objetivos de Aprendizagem			
Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	C
Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/ temas de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	I/A	A/C	A/C

Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: Elementos conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) (BRASIL, p. 49 2012).

Anexo II

EIXO ESTRUTURANTE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Objetivos de Aprendizagem			
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I/A	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I	I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: Elementos conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos)(BRASIL, p. 52, 2012)

Anexo III

EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Discursividade, textualidade e normatividade			
Objetivos de Aprendizagem			
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.		I	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem com coesão o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.		I	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com cor-respondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com cor-respondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).	I	I/A/C	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com cor-respondência irregular, de uso frequente.	I	I	A/C
Segmentar palavras em textos.	I/A	A/C	
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I/A	A/C
Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.	I	I/A	A/C
Usar adequadamente a concordância nominal e verbal.	I	I/A	A/C

Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.	I	I/A	A/C
Pontuar o texto.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: Elementos conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) (BRASIL, p. 55, 2012).

Anexo IV

EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Apropriação do sistema de escrita alfabética			
Objetivos de Aprendizagem			
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I/A	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A/C	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A/C	A/C	C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: Elementos conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos)(BRASIL, p. 57, 2012).

O QUE ELES PENSAM?



Uma colher de açúcar diluída em duas piscinas olímpicas.

É isso que um CACHORRO consegue farejar. Por isso ele sabe quando você está chegando. E o cão sente saudade de você também. Do jeito dele, mas sente.

Enquanto os seres humanos têm a percepção maior do mundo através da visão, os cães sentem a realidade com o focinho. Essa

sensibilidade com o nariz faz do mundo dos cachorros um estrato de diferentes cheiros. Esse supernariz também lhes confere a habilidade de um detetive. Graças aos odores que exalamos e aos pequenos vestígios que deixamos pelo caminho, o cão sabe quase tudo sobre seu dono: por onde andou, que objetos tocou, o que comeu, se beijou alguém ou se correu um pouco.

Cães também aprendem rápido no convívio com pessoas selecionando aquelas que podem colaborar com eles e que lhes dão atenção. O segredo deles é o contato visual. Eles são os únicos bichos que sabem o que você está pensando: olhando nos olhos, eles podem detectar o nível de atenção dos donos e atuar de acordo com eles. Essa habilidade é um atributo evolutivo: cães são descendentes dos lobos que trocaram a matilha pelas aglomerações humanas há 13 mil anos. Hoje, todo cão é expert em contato visual, não há como negar sua inteligência.

Fonte: Revista superinteressante ed. 289, mar/2011. O que pensam os animais?