



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

TAMMY SUELEN DE SOUZA VIEIRA

**OS PROCESSOS DE REFLEXÃO E DE RETEXTUALIZAÇÃO NA
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS EM AMBIENTE DIGITAL**

JOÃO PESSOA - PB

2020

TAMMY SUELEN DE SOUZA VIEIRA

**OS PROCESSOS DE REFLEXÃO E DE RETEXTUALIZAÇÃO NA
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS EM AMBIENTE DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Linguística e
Ensino, do Centro de Ciências Humanas
Letras e Artes, da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito para a
obtenção de título de Mestre em
Linguística.

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

JOÃO PESSOA - PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V643p Vieira, Tammy Suelen de Souza.

Os processos de reflexão e de retextualização na
contação de histórias infantis em ambiente digital /
Tammy Suelen de Souza Vieira. - João Pessoa, 2020.
123 f. : il.

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

1. Linguística. 2. Oralidade. 3. Retextualização. 4.
Multissistemas da fala. 5. Narrativas infantis. 6.
Mediação tecnológica. I. Faria, Evangelina Maria Brito
de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81(043)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
TAMMY SUELEN DE SOUZA VIEIRA

Aos cinco dias do mês de outubro de dois mil e vinte (05/10/2020), às 14h30, realizou-se na sala remota do *google meet*, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada “OS PROCESSOS DE REFLEXÃO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS EM AMBIENTE DIGITAL”, apresentada pela mestranda **TAMMY SUELEN DE SOUZA VIEIRA**, Graduada em LETRAS pela Universidade Federal da Paraíba, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE EM LINGUÍSTICA E ENSINO, área de concentração de LINGUÍSTICA E ENSINO, segundo encaminhamento da Profa. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael, Coordenadora do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. A Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria (MPLE/UFPB), na qualidade de Orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (MPLE/UFPB), a Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB) e a Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN). Dando início aos trabalhos, a Senhora Presidente, Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra à Mestranda para apresentar uma síntese de seu Trabalho, seguida de arguição pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, as examinadoras apresentaram o parecer final, ao qual foi atribuído o conceito **Aprovada**. Após a divulgação do resultado, foram encerrados os trabalhos e, para constar, a presente ata foi lavrada e será assinada pela Senhora Presidente, juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 05 de outubro de 2020. A banca sugere alteração no título: “Processos de reflexão e de retextualização na contação de histórias infantis em ambiente digital” e indica para premiação e publicação.

Profa. Dra. Evangelina Maria de Brito Faria
(Presidente da Banca Examinadora)

Profa. Dra. Soraya Maria Barros de
Almeida Brandão
(Examinadora)

Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes
(Examinadora)

Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(Examinadora)

À Mainha e Painho, maiores incentivadores e
apoiaadores em tudo que eu escolho para a minha
vida.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria, pelo incentivo e paciência. Com certeza, um grande coração numa grande mulher que partilhou comigo, além do vasto conhecimento, exemplo de determinação e perseverança.

Às professoras Dr.^a Marianne Carvalho e Dr.^a Soraya Brandão pelas contribuições sem igual durante a banca de qualificação e sem as quais esse trabalho teria resultado completamente diferente.

À Professora Dr.^a Renata Patrícia Jeronymo Moreira Pinto, minha chefe na Superintendência de Educação a Distância, que em nenhum momento obstaculizou o meu afastamento para os estudos sendo, na verdade, uma das maiores apoiadoras.

Aos meus colegas de trabalho, Tatiana Viriato, Roberto Fernando e José Bezerra de Macena, que tão gentilmente estiveram ao meu lado durante todo tempo, segurando “as pontas” no setor de trabalho, para que durante minha ausência as coisas continuassem em perfeita ordem.

Aos meus colegas de curso, Luciane Coutinho, Fabrício Alexandre, Nathalia Nery, Rosenice Lima e Kátia Gomes, companheiros de estudo e luta.

À equipe de professores do MPLE, o professor Dr. Denilson Matos e as professoras Dr.^a Eliane Esvael, Roseane Nicolau, Juliene Pedrosa e Josete Barbosa, dos quais só recebemos apoio e incentivo, além de rico conhecimento, é claro. Com agradecimento especial à professora Dr.^a Ana Aldrigue que, além de professora, é uma querida amiga.

À Universidade Federal da Paraíba, pelo programa de incentivo à qualificação dos servidores.

À Dr.^a Fabiana França, querida amiga que foi embora do país, mas não antes de me ajudar tecnicamente com a organização desse trabalho.

À direção da escola estadual Henrique Dias pela acolhida gentil e suporte à pesquisa.

À professora Daiane por ser tão amorosa com a nossa pesquisa, cedendo espaço em sua aula para que pudéssemos trabalhar com seus alunos também adoráveis.

Às crianças que participaram de nossa pesquisa e seus respectivos pais por colaborarem tão prontamente com o desenvolvimento científico.

E, principalmente, agradeço ao meu esposo e filhos. Esses por serem os melhores e mais amorosos filhos que uma mãe estudante poderia ter, e ao marido por ser o maior companheiro da minha vida, ao meu lado em todos os momentos que necessitei, e pelo amor que inunda o nosso relacionamento fazendo o restante das coisas ser exatamente isso: o resto.

A Deus.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar e compreender os processos de reflexão linguísticos desenvolvidos pelas crianças durante atividade de contação e recontação de histórias infantis, mediante o suporte de dispositivos tecnológicos de gravação e reprodução de vídeo. Nessa ação, procuramos disponibilizar às crianças as condições para que elas acessem posteriormente seus textos orais e que esses sirvam de ancoragem para o desenvolvimento de estratégias de planejamento e organização do gênero discursivo. Pretendemos, com esta ação, ampliar a percepção das crianças sobre sua competência linguístico-discursiva oferecendo-lhes a observação de seu desempenho oral de forma abrangente (língua, contexto situacional, comportamento corporal, dentre outros) e verificar como essa percepção de si pode contribuir para a prática dos gêneros textuais orais públicos. Nesse percurso, tomamos como referencial teórico os trabalhos de Vygotsky (1991, 2001, 2004, 2008, 2018) e Volóchinov (2017) no âmbito da psicologia e filosofia da linguagem; os trabalhos de Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2010), Rojo (2006, 2015) e Bakhtin (2011) para a abordagem dos gêneros discursivos/textuais; François (1996, 2006, 2009), Perroni (1992), Brandão (2015) como norteadores nas questões da narrativa infantil; os trabalhos de Steinberg (1988), Kendon (1982, 2000, 2011) e McNeil (2000) na análise dos aspectos multissistêmicos da fala; e em Santaella (2004, 2007, 2013), Lévy (1999), Frade e Glória (2015) e Rojo (2013, 2015) o referencial teórico que trata dos contextos de mediação tecnológica e dos multiletramentos. Nossa pesquisa foi organizada metodologicamente em dois encontros com duas crianças (7 anos, estudantes do segundo ano do ensino fundamental, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino) em etapas assim estruturadas: num primeiro momento, a criança visualiza uma história infantil disponibilizada no YouTube; num segundo momento, a criança conta novamente essa história para a pesquisadora (momento gravado); no terceiro momento, a criança vê o vídeo de sua contação, é convidada a refletir sobre ele e, juntamente com as considerações da pesquisadora, estabelece ajustes e modificações a serem incorporadas na segunda contação; no quarto momento, é apresentada versão final da história na qual observamos a incorporação ou não das orientações dadas. Nesse processo, instigamos as crianças a observarem a completude de seu desempenho, estando atentas a todas as manifestações linguísticas verbais e não-verbais (gestos, postura, cinésica) que são constitutivas dos gêneros orais públicos. Os resultados encontrados nesse processo de retextualização do oral para o oral, apontam uma tendência das crianças a analisarem prioritariamente o seu comportamento corporal (gestos, balanços do corpo) e emocional (nervosismo, vergonha) durante a contação de histórias, mas também uma internalização bem orientada das questões discursivas debatidas com a pesquisadora, resultando numa produção textual oral posterior mais planejada.

Palavras-chave: Oralidade. Retextualização. Multissistemas da fala. Narrativas infantis. Mediação tecnológica.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze and understand the linguistic reflective processes developed by children during the activity of telling and retelling of children's stories, through the support of technological devices for recording and reproducing video. In this action, we seek to provide children with the conditions for them to access their oral texts in order to use these as the basis for the development of planning and organization strategies for the discursive genre. With this action, we intend to broaden children's perception of their linguistic-discursive competence by offering them the observation of their oral performance in a complete way (language, situational context, body behavior, among others) and to examine how this self-perception can contribute to the practice of public oral textual genres. Along this path, we took as a theoretical reference the works of Vygotsky (1991, 2001, 2004, 2008, 2018) and Volóchinov (2017) in the field of psychology and philosophy of language; the works of Dolz and Schneuwly (2004), Marcuschi (2010), Rojo (2006, 2015) and Bakhtin (2011) for addressing discursive/textual genres; François (1996, 2006, 2009), Perroni (1992), Brandão (2015) as guiding issues in children's narrative; the works of Steinberg (1988), Kendon (1982, 2000, 2011) and McNeil (2000) in the analysis of multisystemic aspects of speech; and in Santaella (2004, 2007, 2013), Lévy (1999), Frade and Glória (2015) and Rojo (2013, 2015) the theoretical framework that deals with the contexts of technological mediation and multiliteracies. Our research was methodologically organized in two meetings with two children (7-year-old students of the second year of elementary school, one female and the other male) in stages structured as follows: at first, the child watches a children's story available on YouTube; in a second moment, the child tells this story again to the researcher (this moment was recorded); in the third moment, the child watches the video of his/her telling, is invited to reflect on it and, together with the researcher's considerations, establishes adjustments and modifications to be incorporated in the second telling; in the fourth moment, a final version of the story is presented, in which we observe the incorporation or not of the guidelines given. In this process, we encourage the children to observe the completeness of their performance, being attentive to all verbal and non-verbal linguistic manifestations (gestures, posture, kinesics) that are constitutive of public oral genres. The results found in this process of retextualization from oral to oral indicate a tendency for children to prioritize their bodily behavior (gestures, body swings) and emotional aspects (nervousness, shame) during storytelling, but also a well-oriented internalization of discursive issues discussed with the researcher, resulting in a more planned later oral textual production.

KEY-WORDS: Orality. Retextualization. Speech multi-system. Children's narratives. Technological mediation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Zona de desenvolvimento imediato	35
Figura 2. Atuação do professor segundo Vygotsky	38
Figura 3. Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.....	45
Figura 4. Tela inicial da história no YouTube	80
Figura 5. Olhares e gestos instauradores da narrativa (Miguel)	84
Figura 6. Olhares e gestos ritmados (Vivian).....	87
Figura 7. Expressão gestual na segunda contação (Miguel)	90
Figura 8. Expressão corporal na segunda contação (Vivian)	92
Figura 9. Crianças em contexto de mediação tecnológica	94
Figura 10 - Tela inicial da história no Youtube	98
Figura 12. Expressões e gestos do adulto no YouTube	99
Figura 13. Primeira contação de Miguel	101
Figura 14. Segunda contação de Miguel.....	102
Figura 15. Segunda contação de Júlia	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Abordagens dicotômicas oral x escrita.....	43
Quadro 2. Meios não linguísticos da comunicação oral.....	61
Quadro 3. Elementos não verbais da comunicação oral.....	62
Quadro 4. Tipos de gestos.....	64
Quadro 5. Continuum de Kendon.....	64
Quadro 6. Detalhamento da coleta de dados.....	75
Quadro 7. Questionário informal sobre familiaridade com tecnologia.....	78
Quadro 8. Orientações da pesquisadora (1º encontro)	88
Quadro 9 - Comparativo de gestos.....	91
Quadro 10. Reflexões da criança - Miguel	99
Quadro 11. Reflexões da criança - Vivian	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A ORALIDADE E SEUS CAMPOS DE ESTUDO	18
1.1. Pesquisas em oralidade e a realidade brasileira	18
1.2. A constituição do sujeito e a linguagem	23
1.3. A oralidade e a psicologia histórico-cultural	29
1.3.1. O papel da escola e do professor sob a perspectiva histórico-cultural	36
1.4. Oralidade e os gêneros textuais	41
1.5. A oralidade nas narrativas das crianças	51
1.5.1. A questão da estrutura narrativa	51
1.5.2. Como as crianças operam com as narrativas?	55
2. A FALA E SEUS MULTISSISTEMAS	59
2.1. A fala: o corpo e a expressão oral	59
2.2. Uma categorização para os elementos gestuais no oral	60
2.3. A unidade entre gesto e produção oral	63
3. A MEDIAÇÃO EM AMBIENTE TECNOLÓGICO: ASPECTOS DO MULTILETRAMENTOS	67
4. METODOLOGIA	73
4.1. Encaminhamentos gerais	73
4.2. Procedimentos metodológicos e coleta de dados	74
4.3. Hipótese, pressupostos teóricos e análise de dados	76
5. PROCESSOS DE REFLEXÃO E RETEXTUALIZAÇÃO OBSERVADO NAS PRODUÇÕES ORAIS DE CRIANÇAS	78
5.1. O <i>corpus</i> e as discussões possíveis	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS – Autorizações	120

INTRODUÇÃO

A linguagem humana é algo extraordinariamente complexo e que tem possibilitado a organização dos povos de maneira igualmente complexa. Está intimamente relacionada ao pensamento e desperta os mais profundos questionamentos filosóficos desde os tempos em que temos registro histórico de qualquer sociedade humana. Mesmo antes de Émile Durkheim (2019) propor que a mente origina-se na sociedade, e sendo a linguagem um fato social sua composição interferiria na noção de origem e organização intelectual do homem, os mitos religiosos de diversas culturas já procuravam dar a noção de que a língua é a grande organizadora do mundo social.

Na cultura judaico-cristã a fala de Deus cria e organiza o mundo “E disse Deus: Haja luz; e houve luz”. Da mesma maneira, as diferentes línguas são as responsáveis pela existência de diferentes culturas e sociedades. Para os cristãos, foi a confusão de línguas enviada por Deus que evitou que a Torre de Babel fosse construída e que originou os diversos idiomas. Na mitologia grega, algo parecido acontece, pois os homens viviam em paz sob o domínio de Zeus e falantes de uma mesma língua, mas o deus Hermes traz a diversidade de línguas gerando conflitos e separação em diferentes nações. Mesmo na tradição indígena ameríndia a diversidade de tribos é atribuída a mitos de contenda linguística¹.

O que esses mitos tem em comum é a ideia de que o mundo foi criado a partir da linguagem e a unidade dos povos é mantida em razão da unidade da língua.

Portanto, embora os recentes estudos na área da linguística discursiva tenham trazido a língua oral para um lugar de destaque no âmbito acadêmico e educacional, é evidente que a linguagem sempre ocupou esse lugar de destaque na vida de todos os seres humanos e de todas as sociedades.

Se pudermos definir o ser humano por uma característica essencial em oposição aos outros animais, seria pela sua capacidade de falar. E não apenas falar de forma egocêntrica ou solipsista², mas usar a linguagem como forma de viver, interagir e modificar a sua realidade e sua relação com os outros seres humanos.

Essa visão de linguagem como interação, e não mais como algo estritamente biológico ou interior – não temos aqui a pretensão de negar a parte inata ou individual

¹ Em Bíblia, livro de Gênesis, capítulo 1, versículo 3.; Em CARNEIRO, R. "A Origem" Mitos na Califórnia. Journal of Science Education. 2000.; Em BULFINCH, T. O livro da mitologia. São Paulo: Martin Claret, 2015.

² Concepção filosófica que reduz a realidade ao sujeito pensante e suas próprias experiências.

que outras vertentes defendem –, teve um grande impacto nos estudos linguísticos nesses dois últimos séculos, principalmente com as contribuições de Vygotsky (2001) e Bakhtin (2011), advindas da psicologia e filosofia, respectivamente. Esses autores vão situar a linguagem como a grande organizadora da realidade social humana.

Sob uma perspectiva do desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (2000, 2018) afirma que a interação com o meio é que desenvolve as funções psicológicas³ superiores, dentre elas a linguagem, transformando as relações sociais em uma capacidade cognitiva intrapsicológica, ou seja, para Vygostky as funções superiores no desenvolvimento da criança aparecem primeiro no nível social e, depois, no individual. Esse movimento extra-intrapsicológico é o que vai permitir, de acordo com o autor, que a linguagem também atue como pensamento generalizante classificando e organizando internamente as experiências do ser humano no mundo real.

Já sob uma perspectiva linguística, temos em Bakhtin (2011) a noção de que a linguagem, mediante sua realização na língua, organiza a vida mediante a multiplicidade de gêneros discursivos que são a representação de todas as esferas da atividade humana. Para o autor, o ingresso na linguagem é o ingresso nos gêneros do discurso e esses são sempre enunciados relativamente estáveis consolidados em uma sociedade.

Nesse sentido, as investigações no campo da oralidade nessa nova perspectiva interacionista⁴ tiveram um grande salto desde 1970 e acabaram por refletir em um novo paradigma educacional, consolidado principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década de 90, legitimando o ensino da oralidade na escola com recomendação para o trabalho com os gêneros discursivos e a análise linguística pautados no oral em dados da realidade sociodiscursiva.

Os desafios que surgem a partir de então, estarão refletidos na produção acadêmica dos anos seguintes. Como bem esclarece Magalhães (2018), há uma “explosão” de publicações a partir dos anos 2000 sobre o ensino da oralidade, abordagens no livro didático, modelos didáticos para sala de aula, escolha de gêneros, esquemas de avaliação e tantos outros temas relacionados com a prática oral. Destas diversas pesquisas, sobressaem-se, principalmente, as que retomam as relações entre

³ Utilizamos o termo *função psicológica* e não *função psíquica*, considerando a tradução de Paulo Bezerra, diretamente do russo, em Vygotsky (2000).

⁴ O termo *interacionista* está aqui representando, grosso modo, a ideia de relação dos indivíduos com a realidade social. No entanto, mais à frente iremos explicar melhor que, para fins epistemológicos, os autores mencionados enquadram-se em uma concepção histórico-cultural decorrente da filosofia de base materialista-histórica.

oral x escrita e oralidade x letramento, bem como os trabalhos com os gêneros textuais orais na escola.

Destacam-se, nesse contexto, os trabalhos de Marcuschi (2001) com a perspectiva de *continuum* entre a fala e a escrita e os trabalhos de Rojo (2006) e Dolz e Schneuwly (2004) que abordam o aspecto discursivo/enunciativos envolvidos na utilização dos gêneros textuais.

Outro elemento de grande impacto para o ensino da oralidade – na verdade, da língua em qualquer de suas modalidades – é a emergência do mundo digital e dos textos multimodais. Decerto que a simbiose de linguagens e mídias não é um fato exclusivo da cultura digital recente e já foi observado muito antes do advento da internet (a TV é um exemplo clássico dessa mistura entre linguagens e meios de comunicação), mas não deixa de ser verdade que o mundo digitalizado mediante redes de comunicação hiperconectadas também implementou uma nova cultura e um novo perfil de leitura e produção textual, como bem destaca Santaella, “o advento de cada nova mídia traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio” (2007, p. 128), razão pela qual acreditamos que a oralidade ensinada na escola também deve estar relacionada aos gêneros textuais orais multimodais que circulam no ciberespaço.

É com base nesses pressupostos que o nosso trabalho irá abordar a oralidade sob uma perspectiva sócio-historicamente direcionada. A concepção de língua por nós adotada é produto de uma atividade social, culturalmente orientada e organizada linguisticamente em gêneros discursivos. O nosso falante é um ser historicamente situado, capaz de utilizar a língua e servir-se dela, trazendo consigo um conhecimento prévio e singular, do qual resulta uma atuação linguística também singular. O contexto em que essa relação língua-falante se realiza é, para nós, um ambiente de tensões sócio-históricas e em constante atualização, no qual os sujeitos devem ser compelidos a refletir e atuar criticamente mediante a colocação de seu discurso.

Nesse sentido, nossa pesquisa teve como *corpus* a produção linguística de crianças no segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual da Paraíba em contexto de contação e recontação de histórias, após visualização desse mesmo gênero em ambiente tecnológico: vídeo na plataforma online YouTube executado em notebook. Suas contações de história foram gravadas em vídeo a fim de permitir que elas tivessem acesso posterior aos seus textos orais e que esses servissem de objeto de reflexão e análise para a produção de uma segunda contação, organizada e planejada com base no desempenho anterior.

Nesse processo, procuramos recolher informações que nos sinalizem o nível de consciência das crianças sobre os fatores que envolvem a produção de um texto oral e a sua capacidade de, mediada pela pesquisadora, desenvolver uma prática de planejamento do discurso oral público.

É, portanto, objetivo de nossa pesquisa investigar os processos de reflexão linguísticos desenvolvidos pelas crianças durante atividade de contação e recontação de histórias infantis, mediante o suporte de dispositivos tecnológicos de gravação e reprodução de vídeo.

Para melhor detalhar o percurso de nossa pesquisa, esse trabalho foi estruturado em cinco capítulos detalhados a seguir.

Na primeira parte do nosso trabalho, intitulada “**Oralidade e seus campos de estudo**”, discorreremos sobre as teorias que subsidiam o trabalho com a oralidade no contexto atual e que estão relacionadas com a perspectiva epistemológica por nós adotada, começando com um breve histórico das pesquisas desenvolvidas no Brasil nos últimos 40 anos.

Logo em seguida tratamos da noção de sujeito que permeia a filosofia da linguagem materialista-histórica, com base principalmente em Bakhtin (2011) e Volochinov (2017) que nos apresenta uma subjetividade moldada no reconhecimento de si pelo outro, no caso, uma intersubjetividade.

Continuando, abordamos também as teorias psicológicas que nos explicam como se dá o desenvolvimento cognitivo desse sujeito social e, nesse caso, serve-nos a teoria psicológica histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky (1991, 2001, 2008, 2018) e seus colaboradores que corrobora a noção de consciência social desenvolvida na filosofia de Volochinov (2017) explicando os processos psicológicos envolvidos na internalização das experiências e interpretações que realizamos no mundo social.

Ainda nessa primeira parte, trazemos as teorias linguísticas dos gêneros textuais com as contribuições de Marcuschi (2010) para tratar dos processos envolvidos nas práticas de *retextualização*, e de Dolz e Schneuwly (2004) para tratar dos aspectos específicos dos gêneros textuais orais que podem ser sistematizados pela escola.

Por fim, encerramos essa primeira parte de fundamentação teórica com um aprofundamento no desenvolvimento das narrativas infantis, baseado principalmente em François (1996, 2009), Perroni (1992) e Brandão (2015) evidenciando as peculiaridades dos elementos linguísticos encontrados nas narrativas produzidas pelas crianças.

Nossa segunda seção, “**A fala e suas relações com o não verbal**”, aborda os aspectos da língua que estão atrelados ao corpo do falante, não apenas ao aparelho fonador, mas a toda constituição corporal dos sujeitos. Defendemos, com base em François (1996, 2006, 2009), Dolz e Schneuwly (2004) e Steinberg (1988), que a fala transcende o aspecto verbal e que esses aspectos suprasegmentais constituem uma unidade linguística dotada de sentido, em especial a unidade entre gesto e fala, reforçada nos trabalhos de Kendon (1982, 2000, 2011) e McNeil (2000).

Na terceira parte de nosso trabalho, refletimos especificamente sobre as implicações que as tecnologias trazem para o contexto de aprendizagem escolar. Intitulada “**A mediação em ambiente tecnológico: aspectos dos multiletramentos**”, nessa seção iremos trazer as contribuições do trabalho de Santaella (2004, 2007, 2013) acerca do perfil leitor estabelecido nessa nova cultural digital e que demanda a mobilização de novas capacidades cognitivo, perceptiva e sensoriais envolvidas na leitura e na produção dos textos multimodais que, em contexto da *cibercultura*, são multisemióticos.

Ainda nessa seção, abordamos também, incidentalmente, os aspectos dos novos letramentos – os multiletramentos – exigidos para produzir textos multimodais, desde as questões de usabilidade envolvidas na ação de manusear as ferramentas tecnológicas no dia a dia das escolas (FRADE e GLÓRIA, 2015), até os aspectos das novas habilidades exigidas para organizar e tratar com os textos digitais que envolvem informações de ordem visual e sonora (ROJO, 2013; ROJO e MOURA, 2012; NETO et. al., 2013).

Na quarta seção, “**Metodologia**”, esclarecemos os norteadores metodológicos do nosso trabalho. Os objetivos gerais e específicos foram delimitados de forma a estabelecer um *corpus* em que se apresentassem os elementos essenciais de nossa análise: as questões linguístico-discursivas do gênero escolhido; uma prática de análise e reflexão sobre a produção textual oral; um contexto situacional mediado por ferramentas tecnológicas; um ambiente em que o sujeito discursivo é considerado em toda a sua dimensão expressiva (verbal e não verbal).

Estão descritas também nessa seção a organização das etapas de coleta de dados, os aspectos materiais envolvidos e as descrições dos sujeitos e do local de pesquisa.

Por fim, encerramos com “**Os processos de reflexão da criança nos textos orais**”, seção onde apresentamos os resultados obtidos com a observação e análise das narrativas infantis desenvolvidas pelas crianças de nossa pesquisa e realizamos os encaminhamentos no sentido de indicar uma prática de desenvolvimento dos gêneros

orais pautada nas condições discursivas, nos processos de reflexão envolvidos na produção textual e consolidação da criança como sujeito detentor do seu discurso.

Nesse sentido, pretendemos disponibilizar uma pesquisa que subsidie o trabalho do professor com os gêneros orais públicos, considerando como objeto de análise não apenas os textos idealizados, mas a própria produção textual da criança.

1. A ORALIDADE E SEUS CAMPOS DE ESTUDO

1.1. Pesquisas em oralidade e a realidade brasileira

Nem todas as línguas do mundo possuem escrita, mas decerto que grande maioria são oralizadas. No entanto, mesmo assim a escrita ainda guarda sinônimo com civilização e evolução. Essa constatação subsidia algumas concepções equivocadas sobre a língua como, por exemplo, a ideia de que a escrita e a fala fazem parte de sistemas linguísticos distintos, que a língua oral é natural e a escrita é artificial, que a escrita é uma tentativa de representação da fala, que a escrita representa um aspecto evolutivo da língua oral, ou ainda, que a língua escrita possui status cognitivo superior que a fala e é sinônimo de marco civilizatório.

Todas estas ideias já vêm sendo rebatidas desde a década de 80 e os estudos mais recentes propõem uma visão de língua regulada pelos usos na sociedade, o que coloca a língua oral e a língua escrita numa relação de continuidade – aqui adotando claramente as definições de Marcuschi (2010).

No entanto, quando nos deparamos com a prática escolar, não raro é encontrar situações em que o ensino de gêneros textuais orais são relegados a um caráter secundário – quiçá quando são abordados – mesmo havendo a previsão e prescrição do ensino da oralidade em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Curricular Comum, ainda que com algumas contradições⁵.

Para o professor, os desafios que se desenham parecem ser, em sua maioria, da ordem de prática pedagógica, já que o tema da oralidade ocupa lugar nos documentos oficiais relacionados ao ensino e ao currículo e tem sido objeto de estudo e pesquisa acadêmicas em volume considerável.

É nesse sentido que Magalhães (2018) procura traçar um panorama sobre as pesquisas relacionadas à oralidade desenvolvidas no Brasil e demonstrar em que pé estamos quando o assunto é o texto oral em sala de aula. A autora oferece, inclusive, uma revisão bibliográfica sobre o histórico dos estudos acerca da oralidade no Brasil desde a década de 80 até os dias atuais, na tentativa de vencer o discurso de que “a oralidade é minimizada nas pesquisas, dentre outros fatores por uma forte crença na

⁵ Ver Marcuschi (1999) sobre crítica à concepção de oralidade adotada no documento.

supremacia da escrita” (2018, p. 16). É baseado nessa pesquisa da autora que podemos traçar um balanço da área desde 1980 até 2017, do qual recortamos os pontos principais.

Para a autora, o contexto de reformulações do campo de Educação e Linguagem iniciado na década de 1970 e intensificada em 1980, foi o motor principal para o surgimento das pesquisas em oralidade embasadas em uma concepção discursiva da linguagem e das pesquisas sobre as relações oralidade-letramento. É dessa época – pós-guerra fria – que começam a circular no Brasil obras de cunho marxistas de autores como, por exemplo, Lev S. Vygotsky e Mikhail Bakhtin.

Ainda em 1969, o Projeto Norma Urbana Culta (NURC) contribuiu para descrição e documentação da norma do português falado no Brasil, favorecendo inúmeras pesquisas no campo da variação linguística e dos estudos da fala.

Os estudos relacionados ao letramento (SOARES, 1986; GERALDI, 1984) juntamente com a Sociolinguística (LABOV, 1983), favoreceram a perspectiva de integração entre a fala e a escrita no campo da Linguística Textual, da qual as maiores contribuições foram provenientes das pesquisas constantes de Marcuschi (1986, 1996, 1997, 1998, 2001) nessa área ao longo de 30 anos, até a sua morte em 2016.

São também obras relevantes nesse período dois livros que procuram dialogar com uma visão de língua heterogênea, multiforme e mutável – *A língua falada no ensino de Português*, de Ataliba Castilho (CASTILHO, 1998) e *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna* (FÁVERO et. al., 1999) – dando destaque ao trabalho escolar com a oralidade sob a perspectiva da variedade linguística, no caso da obra de Castilho, e sob a perspectiva da retextualização, no caso de Fávero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; BRASIL, 1999) refletem essa mudança de paradigma e trazem uma concepção de língua como interação, o texto como unidade de ensino, a integração das modalidades orais e escrita, a variação linguística como princípio educativo e os eixos de ensino (leitura/escuta, oralidade/escrita, análise) pautados no uso linguístico. No campo da oralidade, o documento passa a ressaltar a participação em situações autênticas de produção oral e a análise linguística também centrada em material oral empírico, além é claro, da indicação de trabalho com os gêneros de textos. De acordo com o documento

Eleger a língua oral⁶ como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de

⁶ Conforme já havia alertado Marcuschi (1999), os PCN's, em determinados momentos, ainda tratam oralidade sob o aspecto dicotômico oral X escrita.

fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de **produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais**, de observação de **diferentes usos**, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. Para isso, é necessário **diversificar** as situações propostas tanto em relação ao tipo de assunto como em relação aos aspectos formais e ao tipo de atividade que demandam — fala, escuta e/ou reflexão sobre a língua. Supõe também um profundo **respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos**, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da **adequação** aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa. (BRASIL, 1997, p. 38-39. Grifos nossos)

É nesse contexto que se intensificam as pesquisas relacionadas ao trabalho com os gêneros textuais na escola no início do século XXI, ganhando espaço principalmente com os estudos de Dolz e Schneuwly (2004) e Bueno e Costa-Hubers (2015), os quais perseguem uma visão de ensino do oral cada vez mais autônomo (e não como meio de aprendizagem), dando ênfase aos aspectos multimodais da expressão oral.

Por fim, uma área de estudo que tem se mostrado muito profícua na atualidade é a pesquisa dos multiletramentos. Os trabalhos de Frade e Glória (2015), Rojo (2013) são exemplos de pesquisas voltadas para a integração dos elementos linguísticos, sociais, culturais e tecnológicos desde muito cedo no ensino de língua portuguesa (alcançam até a alfabetização). A perspectiva dos multiletramentos torna-se então uma atualização da qual a oralidade faz parte cada vez mais essencial, já que a primazia do texto escrito parece-nos já desmistificada. O texto multimodal⁷ é, sem sombras de dúvidas, um elemento constituinte da sociedade atual, devendo ter o seu lugar amplamente reconhecido e trabalhado na escola.

Recentemente, mais um movimento de reforma nas legislações pertinentes à educação culminou na consolidação da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018). Nesse documento estão definidos o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, norteando assim a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil.

Na BNCC encontramos diretrizes relacionadas à oralidade que interseccionam todos os campos de estudo mencionados até aqui, desde a Educação Infantil até os anos

⁷ Por texto multimodal entende-se aquele em que o escrito e o falado integram-se com imagens estáticas e em movimento (fotos, gráficos, infográficos, gif's, vídeos) e com recursos sonoros (música, efeitos sonoros). Ver verbete em Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG), disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>

finais do Ensino Médio, como podemos verificar nas Competências Gerais da Educação Básica neste documento:

1. Valorizar e utilizar os **conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade**, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
[...]
4. Utilizar **diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –**, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9. Grifos nossos)

Nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência para a Educação Infantil, ainda no mesmo documento:

Expressar, como **sujeito dialógico**, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de **diferentes linguagens**.

[...]

Escuta, fala, pensamento e imaginação – [...] 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. (BRASIL, 2018, p. 38 e 42. Grifos nossos)

Também nas Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem **novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos**, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (BRASIL, 2018, p. 68. **Grifos nossos**)

E especificamente para o eixo da oralidade no aspecto da produção de texto a orientação de:

Produzir textos pertencentes a **gêneros orais diversos**, considerando-se aspectos relativos ao **planejamento**, à produção, ao **redesign**, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas. (BRASIL, 2018, p. 79)

Em síntese, podemos compreender que o eixo da oralidade atualmente encontra-se, de certa forma, bem representado e delimitado em nossa legislação educacional. Perpassando por etapas que podem ser resumidas em quatro grandes fases –

reconhecimento das variedades linguísticas da língua falada; integração da língua falada com a língua escrita; ensino baseado na concretude dos gêneros textuais orais; integração dos gêneros orais com a realidade de produção de textos multimodais e o contexto tecnológico – o oral não se define mais por oposição e nem por dependência da língua escrita, mas por suas próprias características que podem ser tão múltiplas quanto à ocorrência dos gêneros. Isso significa que dizer que “informalidade”, por exemplo, não pode ser mais uma característica intrínseca da fala em oposição à “formalidade” da língua escrita, pois esse tipo de caracterização só faz sentido na concretude do gênero textual em sua efetiva utilização, seja escrito ou falado.

No entanto, essa integração da oralidade com os documentos oficiais não se traduz em uma transposição didática pacífica. Os estudos de Bagno (1999; 2003; 2007) e Bagno e Rangel (2005) são claros em apontar os desafios de se trabalhar com a língua falada na escola, principalmente quando se adentra no campo da variação linguística. Um “bom” exemplo disto foi a polêmica em torno do livro didático “Por uma vida melhor”, destinado à EJA, que trouxe frases da oralidade não coincidentes com a norma culta e substituindo a concepção de “certo e errado” por “adequado e inadequado”, isso já em 2011⁸.

Em razão disto, o que se observa atualmente nas pesquisas relacionadas à oralidade, de acordo com Magalhães (2018), é uma tendência a contribuir com a transposição das orientações oficiais para as práticas pedagógicas em sala de aula. Inicialmente, as pesquisas desse século se debruçaram na presença da oralidade nos livros e nos manuais didáticos, além, é claro, da preocupação com a formação de professores, e hoje uma grande parte dos trabalhos está concentrada principalmente em:

- Orientações para o ensino com reflexões e exercícios a serem desenvolvidos na escola a partir da inserção dos alunos em práticas de letramento com os gêneros em práticas sociodiscursivas reais;

⁸ Em 2011, foi veiculado amplamente nas mídias impressas e televisivas matéria jornalística com críticas ao LD para EJA “Por uma vida melhor” que trazia frases da oralidade (“nós pega o peixe” ou “os menino pega o peixe”) com a definição de “adequado” em contexto de informalidade, sem se furtar de ensinar logo em seguida que em contextos formais o mais apropriado era usar a norma culta “nós pegamos o peixe”. As críticas se concentravam em afirmar que o LD legitimava e ensinava o erro, sendo objeto de crítica por parte de jornalistas, professores e intelectuais da Academia Brasileira de Letras e até mesmo de professores. Houve instauração de um inquérito civil pelo MPF, o qual foi posteriormente arquivado, pois o Ministério da Educação, juntamente com diversos pesquisadores e associações, defenderam a obra e a sua validade pedagógica. Para entender melhor, ver coletânea de textos e artigos sobre o caso disponibilizada pela ABONG (Organizações em Defesa dos Direitos e Bens Comuns) em <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1631/139.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Formação de professores para o trabalho com os gêneros orais;
- Práticas pedagógicas com gêneros orais ainda não suficientemente abordados;
- Práticas educativas interdisciplinares;
- Gêneros digitais e os multiletramentos e suas relações com a oralidade.

É exatamente neste contexto que a nossa pesquisa procurará fincar suas raízes, situando o que já foi amplamente pesquisado, utilizando-se desse material, voltando para a sala de aula e observando os desafios que lá são encontrados quando vamos colocar em ação as práticas pedagógicas, a começar pela concepção de sujeito que o professor tem em mente quando procura ensinar as crianças os usos da língua. É sobre esse sujeito que nos debruçaremos a seguir.

1.2. A constituição do sujeito e a linguagem

A constituição do sujeito é tema central da Filosofia e da Psicologia desde os seus primórdios. Explicar como a consciência individual interior se relaciona como o mundo exterior e como surge o “Eu” – a representação de um indivíduo dotado de marcas e valores singulares – é objeto de reflexão primeiro para que se conheça o mundo das coisas.

Faremos uma breve incursão pelos momentos histórico-filosóficos que tratam da constituição da subjetividade humana a fim de compreender os movimentos epistemológicos que fundaram a ciência do homem enquanto sujeito e como elas se relacionam com a linguagem.

Temos, inicialmente, na Antiguidade Clássica as primeiras discussões – ao menos para a filosofia ocidental – acerca da verdade das coisas e do papel do homem na percepção da realidade. Tanto Platão quanto Aristóteles ainda não visualizam no homem, enquanto indivíduo, um componente na formulação da realidade metafísica. A bem da verdade, a própria noção de sujeito, como a conhecemos hoje, é uma ideia moderna inaugurada em Descartes⁹ ([1637]1987). Para os gregos o homem é substância. Os indivíduos humanos são subsistem fora da humanidade, que é a real universalidade,

⁹ Embora seja atribuída a Descartes (séc. XVII) a marcação histórica do sujeito, é importante frisar que esta atribuição é anacrônica. Quem primeiro utiliza o termo sujeito, na concepção moderna, é Kant (séc. XVIII) e quem fala sobre a constituição de uma primeira subjetividade em Descartes é Hegel no século XIX. O termo sujeito em uma primeira acepção (subjectum no grego) está ligado mais à substância que a uma ideia de “eu” e é nessa acepção que é trabalhado na filosofia até o advento do “eu” espontâneo kantiano. Contudo, para fazer a equivalência de ideias acerca de uma noção geral de subjetividade histórica, filiamo-nos à sugestão hegeliana da inauguração do “eu absoluto/o Cogito” em Descartes.

e nada podem conhecer realmente enquanto estiverem na condição de corpo. Nesse sentido, para Platão, o homem enquanto indivíduo, nada pode fazer, pois

Por causa do corpo, nunca chegamos a conhecer nada. [...] Doutra parte – disto temos realmente a prova – se quisermos alguma vez ter o conhecimento puro de uma coisa, devemos separarmo-nos do corpo e examinar só com a alma os objetos em si (...). Se, em companhia do corpo, não nos é possível conhecer nada puramente, de duas uma: ou não podemos de modo algum alcançar o conhecimento ou só o alcançaremos depois da morte, visto estar a alma separada do corpo. (p. 66-67)

Aristóteles, no entanto, apesar de defender que é possível a ciência do conhecimento pelos homens vai requerer que essa seja pautada na universalidade da alma, pois seria impossível pensar que os seres humanos não refletissem essa unidade enquanto indivíduos. “O que perdura não é [...] o indivíduo, mas o semelhante a ele, não numericamente uno, mas especificamente uno” (2011, p. 62).

Dito isso, a constituição dos sujeitos é moldada sempre em coletivo, o que vai ao encontro da própria constituição política dos gregos voltada para os valores da sociedade democrática – a discussão, mediação dos conflitos, equacionamento das desigualdades. Em síntese, os cidadãos gregos¹⁰ são exemplares individuais de uma “consciência” una, que não atuam no mundo metafísico com vontades e desejos personalíssimos, mas orientados pela universalidade dos valores da polis, os homens são, nas palavras de Aristóteles (2018), um animal político. Como bem esclarece Jaeger sobre a constituição da sociedade grega, nesse sentido “a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade” (1989, p. 337).

Nesse contexto, a linguagem para os gregos também é finalista (NEVES, 1981). Se, do ponto de vista biológico o homem foi o único animal dotado de linguagem e pela sua natureza é também um animal político, essas duas características convergem no sentido de sintetizar na linguagem a forma de ação política do homem grego. É na linguagem que se opera a expressão dos valores do bem e do mal, do verdadeiro e do falso, do justo e do injusto, sintetizada no discurso retórico como a expressão máxima do exercício político, sendo a oratória – habilidade mais valorizada na sociedade grega – *conditio sine qua non* para atuar e agir na democracia durante os debates públicos.

Séculos mais tarde, Rousseau investigaria a origem das línguas com base na premissa de que elas – as línguas – também se formam “naturalmente das necessidades

¹⁰ No contexto da Antiguidade Grega, os cidadãos atenienses excluem escravos, mulheres e estrangeiros.

dos homens, mudam e se alteram de acordo com mudanças dessas mesmas necessidades” (ROUSSEAU, 1978, p. 331). Esta reflexão final, alcançada no capítulo intitulado “Relação entre as Línguas e os Governos”, surge da constatação de que, em seu tempo, a sociedade pouco exigia da persuasão do discurso uma vez que o que se precisava dizer fazia-se à força da violência e não mais das palavras, sendo, portanto, causa de um sujeito sem participação/voz na sociedade:

As línguas populares tornaram-se, também para nós, tão perfeitamente inúteis quanto a eloquência. As sociedades tomaram sua última forma: nela nada mais se muda senão com o canhão e com a moeda, e como nada se tem a dizer ao povo, a não ser: daí dinheiro, diz-se por meio de cartazes nas esquinas ou de soldados nas casas.

(...)

Entre os antigos, podia-se ser ouvido com facilidade na praça pública; falava-se durante um dia inteiro sem grande incômodo. (...) Hoje o acadêmico que, num dia de assembleia pública, lê uma memória, é ouvido com dificuldade no fundo da sala. (...) Afirmo ser uma língua escravizada toda aquela a qual não se consegue ser ouvido pelo povo reunido. É impossível que um povo permaneça livre e fale uma tal língua. (ROUSSEAU, 1978, p. 331-332)

Antes de Rousseau, porém, é necessário perpassamos pela concepção filosófica do sujeito que pensa¹¹ e se reconhece idealizada por Descartes (1988). Para esse filósofo, ato de pensar, tecer dúvidas, refletir sobre questões particulares impede que subjetividade neutralize os indivíduos, o ato de *pensar sobre* precede a existência de um sujeito pensante – *Se penso, logo existo* – um “Eu”. No entanto, a subjetividade em Descartes ainda é universal e precede esse “Eu”, o que pode parecer uma contradição, mas é explicada ao transformar a subjetividade em uma substância pensante – *res cogito*. É o pensamento – enquanto atributo principal e irrefutável – que unifica a diversidade dos atos dos sujeitos. Esse *cogito* precede também os objetos, sendo, portanto, o centro da verdade e não a realidade sensorial. O conhecimento da realidade mediante apenas os nossos sentidos pode ser enganoso, uma vez que não nos impede de duvidar sobre a sua existência, sendo necessário então, recorrermos ao pensamento, à racionalidade para apreendermos a verdade das coisas. Embora Descartes tenha pouco se dedicado à questão da linguagem, foi a sua centralização no *cogito* que iniciou a

¹¹ Embora seja atribuída a Descartes (séc. XVII) a marcação histórica do sujeito, é importante frisar que esta atribuição é anacrônica. Quem primeiro utiliza o termo sujeito, na concepção moderna, é Kant (séc. XVIII) e quem fala sobre a constituição de uma primeira subjetividade em Descartes é Hegel no século XIX. O termo sujeito em uma primeira acepção (*subjectum* no grego) está ligado mais à substância que a uma ideia de “eu” e é nessa acepção que é trabalhado na filosofia até o advento do “eu” espontâneo kantiano. Contudo, para fazer a equivalência de ideias acerca de uma noção geral de subjetividade histórica, filiamo-nos à sugestão hegeliana da inauguração do “eu absoluto/o Cogito” em Descartes.

ciência e a cultura moderna, encontrando eco até os dias atuais em teorias que estudam o caráter inato do conhecimento.

A inauguração de um “eu absoluto” moderno – não um eu corporal, mas substância – com Descartes e de uma noção de subjetividade universal – aquela que aproxima o homem de Deus – vai ser posteriormente ser aprimorada por outros filósofos como Kant ([1788] 2016) e Hegel ([1807], 2014). Este sujeito universal dado *a priori*, no entanto, vai tornando-se incompatível com a multiplicidade de sujeitos encontrados nas sociedades e também com a mudança dos sujeitos ao longo da história. Isto, de certa forma, retoma um conceito já vivenciado pelos gregos – os indivíduos moldados pelos valores da polis – e também por Rousseau – as línguas se formam, mudam e alteram de acordo com as necessidades dos homens – introduzindo a noção de formação de um sujeito e de uma língua com base na interação com o meio e com o outro.

Esta breve discussão sobre a noção de sujeito e linguagem na historicidade, retrata um questionamento filosófico de primeira grandeza para a humanidade: onde está a verdade das coisas? O que é o real? Em que ponto nós damos sentido à realidade? Estes questionamentos se debruçam sobre a relação entre o sujeito e o objeto que, na filosofia, resultam em três modos de pensar a realidade: o realismo, o idealismo e o materialismo. O primeiro, parte do pressuposto de que as coisas, os objetos, é que são o ponto de partida do conhecimento, nossos sentidos captam e representam a realidade como ela se apresenta na natureza – é a filosofia da Antiguidade e da Idade Média. Já o idealismo, se refere à primazia do sujeito, a razão única, a razão subjetiva, ou seja, o conhecimento da realidade se dá a partir das ideias, é o indivíduo, dotado de certos conhecimentos universais e inatos, que consegue conhecer a realidade – é a filosofia da modernidade, inaugurada por Descartes.

Essa busca pela verdade das coisas, pelo conhecimento da realidade e a apreensão desta da maneira mais fidedigna, resulta na formação da consciência. Ao longo da história, seja buscando esta verdade nos objetos, seja buscando esta verdade em uma razão universal humana, invariavelmente, desta dualidade – indivíduo x realidade – o produto final é a consciência que, na teoria bakhtiniana é a encarnação dos valores ideológicos dos signos dados no processo de interação humana.

Para Bakhtin ([1929], 2011) e Volochinov ([1929] 2017) as atualizações de um sujeito constituído no meio social e em razão do outro social vão procurar dar conta dessa subjetividade singular. A questão da mente formada a partir da realidade social

não é inaugurada com esses autores¹², mas tomaremos os seus trabalhos como referencial teórico por sintetizarem o tema sob uma perspectiva da Filosofia da Linguagem.

Para esses autores, a realidade natural e social não é um fenômeno perceptível aos seres humanos apenas pelas capacidades sensoriais e cognitivas. Um corpo físico não é a mera representação mental de um objeto, mas um objeto dotado de significação e, por isso, categorizado internamente nas consciências. Essa categorização é, na verdade, uma significação é, obrigatoriamente, valorativa e, em tendo valor, é ideológica. Isso significa dizer que se um objeto passa a representar e substituir algo encontrado fora dele, ele transforma-se em um signo, e todo signo é ideológico, pois possui uma significação em uma categoria ideológica (bom, mau, verdadeiro, falso, bonito, feio) (VOLOCHINOV, 2017).

Por certo que se esses valores são variáveis e dados exclusivamente na realidade social – mesmo que os objetos também retratem a realidade material – não podem ser mais considerados um atributo universal. A partir daí teremos uma ruptura crucial em relação à filosofia idealista historicamente anterior que situava a ideologia na consciência e por isso universalizava a categorização de significação, sendo não verificável.

Cabe aqui, portanto, explicar melhor como emerge a significação nos signos. Para Volochinov, “um signo só pode surgir em um *território interindividual*”, e não basta que sejam duas consciências individuais isoladas, pois estas precisam ser “*socialmente organizadas*, ou seja, componham uma coletividade – apenas nesse caso um meio sócio pode formar-se entre eles”. O autor explica que “Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais”. A consciência individual sozinha não é capaz de explicar algo no campo das significações, pois ela mesma carece de “uma explicação que parta do meio social e ideológico”, ela é um “*fato social e ideológico*” (VOLOCHINOV, 2017, p. 95-97, grifos do autor).

Encontramos, a partir de então, um encaminhamento acerca de um indivíduo constituído não mais de uma subjetividade universal dada *a priori*, mas de um indivíduo pautado na subjetividade que se só se verifica em oposição ao outro, ou melhor dizendo, uma **intersubjetividade**. É o que vai levar o autor a afirmar que “cada época e cada

¹² Autores como Émile Durkheim, Wilhelm von Humboldt, Gustav Chpriet, Karl Vossler, Aleksandr Potebniá e Lev Iakubínski já publicavam trabalhos nesse sentido.

grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana” (idem, p. 109) e que a “palavra é o fenômeno ideológico par excellence” (idem, 98).

A ideia de que a linguagem e o pensamento, constitutivos do homem, são necessariamente intersubjetivos, estará presente na formulação do conceito de dialogismo em Bakhtin (2011). Para o autor, todo enunciado é dialógico na medida em que sempre cristaliza um enunciado anterior e um enunciado presente. Se as significações são sociais, toda compreensão de um enunciado pressupõe uma voz anterior e uma responsabilidade a ele. Quando o falante produz um enunciado, há nele, obrigatoriamente, a presença de enunciados anteriores, mas há também, inequivocamente, a marca da individualidade do falante, uma vez que as condições discursivas jamais se repetem. O falante é, sem sombra de dúvidas, também um ouvinte responsivo,

porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciado antecedentes – dos seus e dos seus e dos alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2011, p. 272)

Destarte, Bakhtin define os enunciados concretos como a unidade real da comunicação discursiva, sendo os seus limites estabelecidos exatamente pela alternância dos sujeitos do discurso. Isso significa dizer, por exemplo, que tanto uma simples saudação a um interlocutor como um romance de mil página constituem um enunciado, pois só assumem uma noção de completude quando recebidos pelo outro, ouvinte, leitor ou interlocutor presumido.

Essa alternância de sujeitos do discurso, reflete num nível mais profundo e filosófico a constituição do sujeito (*Self*) sempre em relação ao outro. Com base nessa visão dialógica concebe-se a outridade como o “fundamento de toda a existência e o diálogo como a estrutura primacial de qualquer existência particular”, sendo esta distinção a “oposição primária em que estão baseadas todas as outras diferenças” (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 91). Não é mais possível enxergar-se a si se não pelos olhos de outrem, pois a percepção do que sou só existe dialogicamente (BAKHTIN, 2011).

Nesse contexto filosófico acerca da constituição dos sujeitos, a linguagem da criança desperta nosso interesse no sentido de identificar a marcação ou não de sua subjetividade, ou melhor, da intersubjetividade.

Os estudos mais recentes em Aquisição da Linguagem, sob uma perspectiva bakhtiniana, tem concebido a criança como sujeito ativo nesse processo, o que de fato justifica-se, tendo em vista que elas são plenamente capazes de compreender a linguagem e suas significações, constituindo-se através dela. Nesse sentido, parece-nos apropriado considerar a criança como “sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria” e buscar compreender como ela opera “a conversão do discurso do outro em discurso próprio como processo que instaura uma nova relação da criança com o outro e com a linguagem” (DEL RÉ et. al., 2017, p. 19-20).

1.3. A oralidade e a psicologia histórico-cultural

Nesta secção abordaremos alguns aspectos da teoria histórico-cultural presentes nos fundamentos psicológicos da educação que nos servirão de base para melhor entender como as questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem nas crianças – em especial o desenvolvimento da oralidade em ambiente escolar – podem ser trabalhadas pelo professor considerando não apenas o sujeito que aprende, mas também o que ele aprende, como aprende e de onde ele aprende.

São basilares para a nossa pesquisa os trabalhos de Vygotsky (1991; 2000; 2004; 2008; 2018) e também seus colaboradores Luria (2018) e Leontiev (1978; 2018) – representantes da nova escola soviética no contexto histórico imediatamente posterior à revolução russa em 1917 – dos quais nos servirão conceitos muito importantes como as funções psicológicas superiores, mediação, internalização, zona de desenvolvimento imediato¹³, e a própria definição de indivíduo, linguagem e de cultura pela perspectiva psicológica histórico-cultural.

Para compreender a teoria psicológica vygotskiana é necessário ter em mente que seus estudos procuravam trazer para a teoria psicológica da época – ainda muito pautada nas teorias comportamentalistas – os conceitos revolucionários propostos pelo

¹³ Optamos por utilizar o termo *Zona de Desenvolvimento Imediato* ao invés de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, considerando as traduções mais recentes de sua obra, principalmente a de Paulo Bezerra em Vygotsky (2000).

materialismo histórico-dialético¹⁴ (MARX e ENGELS, 1998). Isso significava dizer que as questões culturais, sociais, políticas e econômicas, por serem condições intrinsecamente relacionadas ao convívio em sociedade, também eram condições integradas à psicologia humana: o homem é, por conseguinte, um ser histórico e social.

Dito isto, foi necessário rever todo um aparato epistemológico que dava conta de explicar os processos de desenvolvimento cognitivo e, consequentemente, os seus impactos nas teorias de aprendizagem e de educação, pois, se os valores humanos são dados culturalmente, o desenvolvimento da estrutura psíquica humana também é dado pela atividade prática do homem: o uso de instrumentos, a divisão social do trabalho, a interação social.

Um dos primeiros referenciais teóricos que Vygotsky precisou tecer críticas foi o construtivismo de Piaget (1969) que entendia que o desenvolvimento cognitivo era propiciado por uma maturação cognitiva biológica anterior ao conhecimento. Já para Vygotsky (2004) era fundamental a ideia de que a condição biológica cognitiva elementar era estimulada pela interação com o meio social culminando no desenvolvimento cognitivo complexo o qual o autor definiu como funções psicológicas superiores (memória, consciência, atenção, linguagem, pensamento, emoção, dentre outros). Essa transformação das relações sociais em funções psicológicas superiores (FPS), mediada pela interação com o outro, resulta, para Vygotsky, numa psique cultural.

Podemos dizer, em resumo, que na visão de Piaget a criança é um ser individual que se orienta para a socialização e que para Vygotsky (2000) o desenvolvimento da criança vai do social para o individual. Isso não significa dizer que a criança aparta-se da sociedade durante o seu desenvolvimento cognitivo, mas sim que o que ela terá de específico em sua subjetividade será formado pelos valores históricos e culturais aos quais foi submetida. Esses valores são introjetados pelo sujeito mediante a ação dos signos que são, para Vygotsky, “o próprio meio da união das funções em nós mesmos” (2004, p. 114), aquilo que dá o sentido e a significação especial em cada um dos sujeitos.

É desse movimento que advém o conceito de internalização como sendo a construção de um plano intrapsicológico a partir das relações sociais, do ambiente

¹⁴ Corrente filosófica idealizada por Marx e Engels (1998) que definia que o desenvolvimento e as mudanças de uma sociedade são resultado das relações e tensões geradas pelos conflitos entre as classes sociais e meios de produção adotados por ela.

extrapsicológico. Isso está plenamente de acordo com a teoria marxista da filosofia da linguagem e encaixa-se na definição de consciência social proposta por Volochinov (2017).

É importante ressaltar que Vygotsky não estava tentando estudar apenas como ocorre a cognição humana, mas um macro de desenvolvimento das FPS na criança e no humano como um todo. É por isso que para psicologia histórico-cultural o ser humano não nasce humano, mas vai humanizando ao interagir e apropriar-se dos bens culturais de sua sociedade. Como bem explica Leontiev sobre o homem, “o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (1978, p. 285).

Com efeito, a fundamentação metodológica em Vygotsky reside na ideia de que não se pode explicar um fato isoladamente. A psique não se explica apartada do mundo físico. Sendo assim, a distinção teórica na psicologia tradicional entre a alma e o corpo, não explica suas particularidades, origens, evolução e função, pois carece de um princípio único que faça as conexões com outros fenômenos. Vygotsky esclarece que

Estudar um fato completamente isolado do resto do mundo, desprovido da inter-relação que existe entre os fenômenos, significa condenar, a priori, o objeto de estudo a permanecer sem explicação. Explicar cientificamente algo nada mais significa do que descobrir sua conexão com outros fenômenos e integrar o novo conhecimento na trama e no sistema do que já se conhece, o que constitui um modo de proceder totalmente oposto ao que defende o enfoque tradicional¹⁵. (1991, p. 160. Tradução nossa)

É por isso que para a psicologia histórico-cultural a linguagem é histórica e social, pois ela decorre do desenvolvimento de uma FPS que é adquirida, essencialmente, na interação com o meio. De acordo com o autor, “a própria linguagem não se funda em vínculos puramente associativos, mas requer uma relação essencialmente nova, efetivamente característica dos processos intelectuais superiores entre o signo e o conjunto da estrutura intelectual” (VYGOTSKY, 2000, p. 174). Sendo assim, seus valores, sentidos e significados estão dados sempre em uma cultura, naquela

¹⁵ Do original em tradução espanhola “Estudiar un hecho aislado por completo del mundo restante, desprovido de la interrelación que hay entre los fenómenos, significa condenar a priori al objeto de estudio a permanecer inexplicado. Explicar científicamente algo no significa otra cosa que descubrir su conexión con otros fenómenos e integrar el nuevo conocimiento en la trama y en el sistema de lo que ya se conoce, lo cual constituye un modo de proceder completamente opuesto al que sostiene el enfoque tradicional”.

que a utiliza. Este sistema simbólico é o que media a relação entre o ser humano e a realidade e permite a comunicação entre os indivíduos.

Para Vygotsky (2008), a fala também possui outra função básica: a de pensamento generalizante, ou seja, quando nomeamos algo, estamos classificando esse objeto ou essa experiência em uma categoria, o que vai permitindo ao ser humano a organização, interpretação e significação dos dados do mundo real, que são sempre externos, são sempre de origem social.

Dessa relação entre as FPS de pensamento e de linguagem, surge um imbricamento sobre o qual Vygotsky precisou debruçar-se com maior atenção: pensamento e fala, ou ainda, pensamento e palavra¹⁶. O autor vai elaborar um estudo minucioso do desenvolvimento intelectual delimitando a interdependência desses dois processos psíquicos.

Para explicar essa inter-relação, Vygotsky (2001; 2008) vai se aprofundar na gênese destes processos chegando à conclusão que, embora com raízes ontogenéticas diferentes, esses dois elementos cognitivos possuem linhas de desenvolvimento que invariavelmente se encontram num determinado estágio resultando no produto final que conhecemos como o pensamento verbalizado que é a integração e a internalização dos significados das palavras ao cognitivo. Como bem resumiu Jerome Bruner em prefácio da obra de Vygotsky, “é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento, e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento” (BRUNER, 2008, p. IX)

É por isso que, a priori, o pensamento e a linguagem não constituem em si o mesmo processo psíquico em sua gênese. Antes de uma criança desenvolver a fala ela

¹⁶ Em diversas obras de Vygotsky e nas suas diversas traduções encontraremos ora o termo “linguagem”, ora o termo “fala”, ora o termo “palavra” como equivalentes para expressar um mesmo conceito. Em *A construção do pensamento e da linguagem* (VYGOTSKY, 2000), tradução de Paulo Bezerra, encontraremos, por exemplo, no capítulo denominado “pensamento e palavra” as seguintes construções em parágrafos seguidos:

Começamos o nosso estudo pela tentativa de elucidar a relação interior entre o pensamento e a palavra nos estágios mais primários do desenvolvimento filogenético e ontogenético. [...] O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra. Entretanto, como procuramos demonstrar desde o início da nossa investigação, seria incorreto conceber o pensamento e a linguagem como dois processos em relação externa entre si, como duas forças independentes que fluem e atuam paralelamente uma à outra ou se cruzam em determinados pontos da sua trajetória, entrando em interação mecânica. A ausência de um vínculo primário entre o pensamento e a palavra não significa, de maneira nenhuma, que esse vínculo só possa surgir como ligação externa entre dois tipos essencialmente heterogêneos de atividade da nossa consciência. (VYGOTSKY, 2000, p. 395-396)

Em razão disso, nessa seção haverá a mesma multiplicidade de ocorrência desses termos da maneira como encontramos nas diversas obras consultadas.

possui ferramentas mentais para solucionar certos problemas como subir em uma cadeira para pegar um brinquedo (fase pré-verbal do pensamento) ou ainda, quando não dominam certos conceitos, mas através de outros elementos semióticos conseguem estabelecer um tipo de comunicação, como por exemplo, o choro (fase pré-linguística do pensamento) (VYGOTSKY, 2008). No entanto, com o desenvolvimento da fala e organização de um sistema simbólico para representar mentalmente a realidade, o cérebro tem o seu funcionamento alterado de maneira permanente.

Com essa definição sobre o pensamento verbal, Vygotsky, a um só tempo, rejeita a ideia de funções mentais dadas a priori – é um rompimento, inclusive, com a filosofia idealista – e rejeita também o papel de uma formação psicológica dada apenas internamente – se diferenciando de Piaget nesse aspecto que defendia que os estágios de desenvolvimento cognitivo eram regidos por uma maturação previamente estabelecida. O cérebro vai constitui um órgão de sistema aberto e de grande plasticidade, com suas funções psicológicas superiores construídas juntamente com as configurações da história do homem. Como bem sintetiza Oliveira (2016a, p. 24), “o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico”.

Interessa-nos nessa teoria que o trabalho com a oralidade na escola permita uma devida contextualização e vinculação com a materialidade sociocultural dos falantes. Pois se é verdade que a fala organiza o pensamento, também é verdade que esta organização é encontrada nos conceitos dados nas construções culturais, como bem explica Vygotsky ao definir que “o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala” (2008, p. 63). É também nesse mesmo sentido que Bruner – outro psicólogo de vertente culturalista – defende que a mente não é um produto natural, é um produto da história, “é a participação do homem na cultura e a realização de seus poderes mentais através da cultura que tornam impossível construir uma psicologia humana baseada apenas no indivíduo” (1997, p. 22).

Sendo a linguagem essa construção entre os indivíduos e a realidade, surge um conceito essencial para entender a teoria vygotskiana: a mediação. Esse aparato simbólico – no caso da fala – que atua para internalizar os dados fornecidos pelo mundo real. A mediação, no entanto, não ocorre apenas através da linguagem. Numa definição

mais ampla, a “mediação (...) é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (OLIVEIRA, 1995, p. 16).

Todas as funções psicológicas superiores (memória, lógica, linguagem, etc.) são mediadas por signos que atuam, inicialmente, como meio de formação de um conceito e, posteriormente, tornam-se a sua própria representação. “A linguagem do grupo cultural onde a criança se desenvolve dirige o processo de formação de conceitos: a trajetória do desenvolvimento de um conceito já está predeterminada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos” (OLIVEIRA, 2016b, p. 30).

Ainda em Vygotsky (2018), há outro esclarecimento sobre processos interdependentes: o da aprendizagem e do desenvolvimento. A relação entre esses dois momentos cognitivos também será mediada e estarão diretamente relacionadas. Cabe mencionar que embora Vygotsky reconheça o ensino com uma forma privilegiada de desenvolvimento, ele também reconhece que a aprendizagem se dá muito antes da criança adentrar na escola. Essa constatação ecoa, inclusive, nas teorias educacionais culturalistas mais recentes como em Bruner quando afirma que “a criança entra na vida do seu grupo como participante em um processo mais amplo no qual os significados públicos são negociados” (1997, p. 23). E se os objetos de conhecimento são dados pela cultura, é natural que o processo de aprendizagem sobre ele possa ser verificado em qualquer ambiente fora da escola.

A própria ideia de formação dos conceitos em Vygotsky (2008) pressupõe conceitos cotidianos e científicos, esses últimos sendo transmitidos em situações formais de ensino-aprendizagem.

Essa diferenciação é importante para reconhecer aspectos específicos da mediação sistemática que a escola proporciona e, conseqüentemente, servir de parâmetro para as questões mais gerais do desenvolvimento e da aprendizagem.

Para o autor, um conceito cotidiano ou espontâneo é um conceito adquirido pela criança através de uma carga experiência, de vivência com determinadas situações ou coisas. Um conceito como “dormir” ou “acordar” é internalizado por ela não por uma sistematização do procedimento de deitar na cama e fechar os olhos, mas sim pela sua experiência de “dormir” todos os dias. Já o conceito de “crase” é dado em uma situação formal de aprendizagem e que vai requerer uma simulação organizada da experiência com este novo conceito. Esse é o conceito científico.

Estes conceitos, entretanto, não são polos estanques de uma linha de conceitos – nada é dicotômico, mas inter-relacionado, como tudo na teoria de Vygotsky. Para a

aquisição de um conceito científico serão mobilizados vários conceitos cotidianos já internalizados na criança e conceitos espontâneos podem advir da aprendizagem de um conceito científico.

Na prática, ao se trabalhar com ensino da língua oral na escola, o que estaria passível de sistematização não é o ensino da fala – uma vez que todas as crianças já possuem essa capacidade como um conceito cotidiano – mas sim os usos públicos dessa modalidade de língua e que sofrem algum tipo de normatização pela sociedade. É nesse sentido que Vygotsky defende que “a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (2018, p. 110).

Nessa relação entre os conceitos já formados na criança antes de chegar à escola é que surge o questionamento sobre a relação entre o desenvolvimento e aprendizagem. A aprendizagem precisa sempre estar ancorada em algum conceito anterior que permita o desenvolvimento de um novo conceito. Decerto que quando uma criança chega à escola, já há uma capacidade de desenvolvimento de algumas atividades sobre as quais a aprendizagem escolar vai iniciar, mesmo que essas capacidades tenham sido adquiridas numa outra forma de aprendizagem. Há, no caso, um desenvolvimento prévio já atingido pela criança e é esta base que permite traçar um aprendizado para se chegar num outro nível de desenvolvimento. Este é o conceito clássico da zona de desenvolvimento imediato em Vygotsky:

Figura 1. Zona de desenvolvimento imediato



Fonte: da autora, adaptado de Vygotsky (2001)

Para se falar em aprendizagem é preciso considerar dois estágios de desenvolvimento: aquele em que já se encontra a criança ao ser submetida ao processo de aprendizagem e aquele que ela pode atingir durante este processo. Para delimitar claramente essa área de atuação do ensino é preciso considerar que o espaço de desenvolvimento real corresponde àquilo que a criança realiza sem a intervenção de algum mediador e o espaço de desenvolvimento potencial corresponde àquilo que a criança conseguirá fazer – tomando como base aquilo que ela já possui de desenvolvimento constituído – com a mediação de um adulto. O espaço gerado entre esses dois níveis de desenvolvimento corresponde ao espaço de atuação da aprendizagem – a Zona de desenvolvimento imediato (ZDI). Contudo, é necessário frisar que o desenvolvimento potencial só assume esse status enquanto perseguido pela aprendizagem, pois, ao ser atingido torna-se o desenvolvimento real.

Desta forma, mais uma vez, não é possível pensar em separado estes dois processos, que não são a mesma coisa, mas que não se desenvolvem em linhas distintas. Sob esse ponto de vista, “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 2008, p. 116). Ainda sobre a questão da formulação de um princípio geral do desenvolvimento, o autor afirma que

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem pelo menos duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (IBIDEM, p. 114).

Destarte, todo esse aparato interacional necessário para a consolidação da aprendizagem vai requerer da escola e do professor uma transformação em seus papéis. Não cabe, sob a perspectiva histórico-cultural, a centralização do processo de aprendizagem na figura pessoalizada do professor. Todos os agentes envolvidos nesse processo têm importância singular, razão pela qual é necessário nos aprofundarmos um pouco mais nessa temática.

1.3.1. O papel da escola e do professor sob a perspectiva histórico-cultural

Com base nos conceitos desenvolvidos até aqui sob a perspectiva da psicologia histórico cultural é necessário tecer algumas considerações sobre o seu impacto nas

teorias da educação e na visão adotada pela escola acerca das atividades pedagógicas. O próprio Vygotsky debruça-se sobre as mudanças de paradigma na educação e sobre o papel do professor e da escola nesse contexto de aprendizagem historicamente situada. É especialmente sobre isso que ele discorre em seu prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike, *Princípios de ensino baseados na psicologia*, do qual faz parte de seu livro *Obras Escogidas* (Vygotsky [1926], 1991).

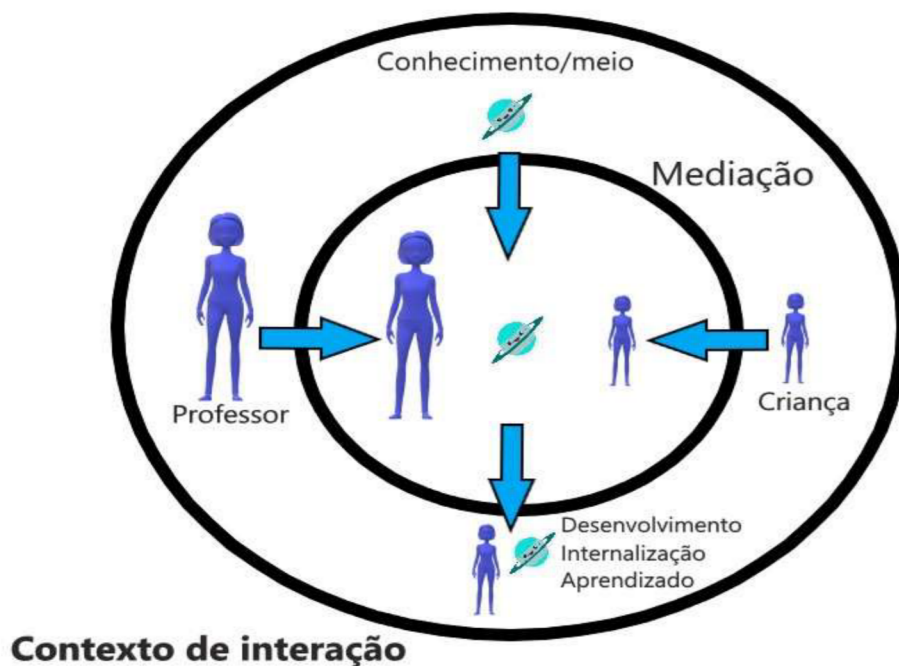
De acordo com autor – para quem todo processo educativo tem uma estrita explicação psicológica – a criança não pode mais ser vista como uma tábula rasa na qual a escola grava o que bem queira, pois, já ao nascer, ela dispõe de um “enorme capital patrimonial de reações de adaptação, não condicionadas¹⁷” (1991, p. 157. Tradução nossa). A única diferença está na organização e coordenação. Essa organização é desempenhada pela ação planejada, sistemática e autodiretiva à qual a criança se incorpora.

É aí que Vygotsky insere a influência do meio. O meio é que dá as condições para se educar. No caso da educação, essa ação planejada é coordenada pelo regime social da época. O professor não deve ser o motor único gerando conhecimento – tarefa, inclusive, que tem sido executada a contento por livros, apostilas, vídeos, excursões – mas sim o “organizador do meio educativo social, o regulador e controlador da interação desse meio com cada aluno¹⁸” (VYGOSTKY, 1991, p. 158. Tradução nossa). Daí resulta que a ZDI necessita do elemento mediador. E não apenas dele, pois a mediação pressupõe que haja polos a serem intermediados, todos essenciais no contexto de aprendizagem. O esquema a seguir esclarece melhor a ideia:

¹⁷ No original em tradução espanhola “El niño recién nacido dispone ya en el instante de su nacimiento de todos los órganos de trabajo en funcionamiento y es heredero de un enorme capital patrimonial de reacciones de adaptación, no condicionadas”.

¹⁸ No original em tradução espanhola “Desde un punto de vista científico, el maestro es sólo el organizador del medio educativo social, el regulador y controlador de la interacción de ese medio con cada alumno”.

Figura 2. Atuação do professor segundo Vygotsky



Fonte: elaborado pela autora com base em Vygotsky (1991)

É possível perceber que o professor não ocupa o topo do processo de aprendizagem. Ele não é o gerador do conhecimento – até porque seu poder sobre os valores dados em uma sociedade é quase nulo. Também é possível perceber que, no processo de aprendizagem, existem obrigatoriamente três elementos se relacionando (o meio, a criança e os seus valores já internalizados, e a atuação do professor) e que o resultado dessa interação é sempre singular, uma vez que todos os elementos são sócio-histórico-culturalmente situados.

Com este esquema em mente surgem algumas perguntas: o papel do professor foi suprimido? Os conteúdos deixam de ser importantes? O foco do ensino é apenas o aluno?

Para a primeira pergunta a resposta é não. Na verdade, do professor como organizador e diretor do processo educativo será exigido uma técnica muito mais complexa. Depositar conteúdos de forma centralizadora e sem a participação das crianças é, de certa forma, uma posição confortável no processo educativo. Elaborar estratégias e atividades pedagógicas que incluam, além dos conteúdos, a própria criança que aprende, requer o conhecimento não apenas do “o quê” e do “porquê”, mas

principalmente dos “como” que podem ser tão diversos quanto os sujeitos que adentram na escola.

Para a segunda pergunta a resposta também é não. Os currículos apenas deixariam de ser estáticos e pautados em tradição, para se transformarem em conhecimento integrado com a sociedade na qual estão os sujeitos aprendentes.

A resposta para a terceira pergunta exige um melhor esclarecimento acerca do aluno que, para a nossa pesquisa, é a criança.

Para Vygotsky, nessa estrutura de educação a criança assume um papel de destaque. Vale a pena lembrar que, para o autor, o conceito de desenvolvimento corresponde àquilo que a criança passa a fazer sozinha após um momento de ação mediada. Também é importante retomar a afirmação do autor de que as crianças não são tábulas rasas em que a escola deposita informação de forma padronizada e que a internalização do conhecimento se dá mediante o estabelecimento de sentido que os sujeitos fazem singularmente. Daí podemos depreender que o desenvolvimento e o aprendizado só são possíveis com a participação ativa da criança. Não há aprendizado que não decorra da própria iniciativa da criança, ela também “educa a si mesma. No fim das contas, **o que educa os alunos é o que eles mesmos realizam e não o que recebem**; os alunos só se modificam através de sua própria iniciativa. Apesar disso, essa ideia não é levada a suas últimas consequências¹⁹” (VYGOTSKY, 1991, p. 160. Tradução nossa. Grifo nosso).

Para finalizar a resposta do terceiro questionamento, é importante, no entanto, ressaltarmos uma capciosidade que pode existir ao focar “apenas” no aluno. Uma leitura atenta do trabalho de Vygotsky não permite confundir a importância da criança no processo de aprendizagem com uma visão de sujeito solipsista ou até mesmo de um indivíduo egoísta da filosofia liberal. Como bem esclarece Delari Jr., os princípios éticos da participação do indivíduo na sociedade que Vygotsky arroga para sua teoria são os princípios da “superação, cooperação e emancipação” (2013, p. 47), sobre os quais não nos prologaremos aqui, mas antecipamos ser decorrentes de uma concepção humanista crítica.

Destarte, se a criança passa a assumir condição de destaque para a teoria de Vygotsky é porque sem a participação ativa dela não ocorre a interação. Sendo assim, a

¹⁹ No original em tradução espanhola “El autor sabe que el alumno se educa a sí mismo. A fin de cuentas, a los alumnos los educa lo que realizan ellos mismos y no lo que reciben; los alumnos se modifican únicamente a través de su propia iniciativa. A pesar de ello, esta idea no se lleva a sus últimas consecuencias”.

centralidade na criança corresponde à efetiva aprendizagem com significação e não uma preterição da figura do professor que continua sendo imprescindível no contexto escolar.

Por fim, todos os conceitos vygotskianos estudados até aqui nos são úteis em nossa pesquisa sobre o trabalho com a oralidade em sala de aula no sentido de que:

1 – Os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula precisam fazer sentido para as crianças;

2 – As atividades pedagógicas precisam ser trabalhadas de forma a permitir a interação das crianças entre si e com o objeto de estudo de maneira significativa;

3 – O desenvolvimento de habilidades só é possível mediante a participação ativa das crianças. Sendo assim, trabalhar com a oralidade pressupõe permitir e estimular as crianças a desenvolver a expressão oral;

4 – É necessário trabalhar o desenvolvimento das crianças com base naquilo que elas já possuem de conhecimento estabelecido;

5 – Mais do que conhecer o objeto de estudo, é necessário que as crianças reflitam sobre ele e sejam capazes de utilizá-lo competentemente de forma a atuar e transformar a sua realidade.

Embora nossa pesquisa seja em linguística aplicada voltada ao ensino e tenhamos chegado até aqui partindo de reflexões bastante teóricas acerca da filosofia da subjetividade, da ontogênese das funções psicológicas superiores, e da linguística dialógica discursiva, acreditamos que tal percurso seja extremamente necessário para fincar uma base sólida de ensino que esteja integrada tanto com a constituição dos sujeitos, da língua, da sociedade e da escola, considerando, inclusive, que este tem sido um dos grandes problemas mencionados em fóruns de formação de professores que é a dificuldade em executar determinadas propostas teóricas que conflitam com as práticas escolares.

Dito isso, o caminho que se desenha para o ensino de língua portuguesa na escola, em especial para nós em sua modalidade oral, é o caminho dos gêneros do texto, pois é onde a língua se realiza na sociedade de maneira prática e participativa. Todos nós atuamos na vida pública (e também privada) através dos gêneros textuais, somos inseridos na linguagem através dos gêneros.

Na sessão seguinte iremos abordar como os gêneros orais são e podem ser trabalhados na escola e que aspectos desses conhecimentos são, de fato, passíveis de sistematização.

1.4. Oralidade e os gêneros textuais

Com Bakhtin, a noção de gênero da Grécia Antiga – aplicada à arte nos gêneros literários e aplicada à vida pública nos gêneros da oratória ou retórica – vai se atualizar em uma perspectiva de gênero que abarca todas as produções discursivas humanas, uma vez que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Os gêneros são então concebidos como “entidades da vida” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 29), são universais concretos que circulam na vida real, são – como classicamente foi definido por Bakhtin – são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262) elaborados por cada esfera de atividade humana, os assim chamados gêneros do discurso.

Essa noção ampla e generalista acerca dos gêneros discursivos em Bakhtin poderia incorrer em uma dispersão do objeto de estudo da linguística. A língua enquanto sistema abstrato e estável – proposta linguística desenvolvida em Saussure – oferecia um lugar confortável e igualmente seguro para tratar das questões da linguagem e esta nova concepção de língua tão heterogênea quanto à diversidade de esferas de atuação humana parecia não ser uma delimitação linguisticamente orientada.

É evidente que essa visão de língua que se atualiza no discurso proposta por Bakhtin não cabe mais numa perspectiva estruturalista. Havia nela algo que ululava as relações internas da língua e só encontrava sentido na situação discursiva. Como já dissertava Humboldt, “a língua é uma atividade (*enérgeia*) e não algo acabado (*érgon*). [...] O que normalmente se chama de língua, aquela massa de palavras e regras representada nos dicionários e gramáticas, compreende somente uma parte.” (HUMBOLDT, 2013 [1859, p. 40 apud GRILLO, 2017, p. 21).

Embora a reflexão Bakhtiniana seja, de fato, uma reflexão inicialmente pautada na filosofia e na crítica literária, seus entrelaçamentos com a linguística são claramente indicados em sua obra, de maneira que suas ideias refletem diretamente em uma nova concepção de língua e sua relação com a sociedade²⁰. Ciente disto, o autor, ao reconhecer a heterogeneidade dos gêneros, esclarece os critérios pelos quais eles também podem ser reconhecidos em sua essência.

²⁰ Movimento amplo verificado em diversos campos de estudo decorrente da concepção filosófica do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (1998) como, por exemplo, a visão histórico-cultural na psicologia de Vygotsky (1991; 2001; 2018) na mesma época.

Para Bakhtin (2011), a primeira “marcação” que podemos reconhecer nos enunciados a fim de situá-lo em um determinado campo da comunicação humana são os seus elementos básicos: o conteúdo temático, a construção composicional e o seu estilo. Uma segunda “classificação” proposta por Bakhtin é a distinção entre os gêneros primários e os gêneros secundários (também chamados de ideológicos), um para se referir às situações comunicativas mais imediatas, espontâneas, cotidianas, outra para delimitar os gêneros mais complexos da esfera pública, geralmente subsidiados pela escrita e decorrentes de uma condição de convívio cultural relativamente mais organizada e desenvolvida que absorve e reelabora, inclusive, os gêneros primários.

Esses parâmetros, na perspectiva de Bakhtin (idem), dão conta de organizar e sistematizar a variedade infindável dos gêneros e, da mesma forma, também antecipa a não permanência dos gêneros uma vez que, por serem forjados sócio-historicamente, estão em constante atualização pela sociedade que os utiliza. Essa nova perspectiva sobre o fenômeno linguístico vai reverberar numa visão de língua como atividade indissociável da esfera social e, por conseguinte, incompatível com o objeto estruturalista Saussuriano²¹, ao menos da maneira estática e abstrata como é abordado por alguns defensores dessa corrente.

O ensino de língua materna foi diretamente impactado por esta concepção de língua, realocando os textos – e também os gêneros de texto – como unidade central de estudo. A Linguística Textual (LT), a partir da década de 70, começa a distanciar-se dos estudos interfrásticos e gramaticais do texto para iniciar uma análise pautada mais nos aspectos sociocognitivos-interacionistas (KOCH, 2015) resultando, anos mais tarde, em uma adoção pelo sistema de ensino brasileiro em uma concepção de texto como unidade básica de ensino, como podemos ver nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's para o Ensino Fundamental, por exemplo:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam (BRASIL, 1998, p. 21).

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência

²¹ Decerto que a obra de Saussure entende a língua como um fenômeno social e reconhece diversos aspectos relacionados à sua integração com a cultura quando estabelece dicotomias que tratam da mudança e da variação.

discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23)

Destarte, ao se trabalhar com gêneros discursivos na escola, as classificações e as dicotomias referentes ao oral e o escrito ainda são marcantes. De algum modo, a própria distinção entre gêneros primários e gêneros secundários proposta por Bakhtin, favorece a oposição entre oralidade e letramento, uma vez que os gêneros primários são equiparados às realizações espontâneas da fala e que os gêneros secundários estão relacionados à esfera pública e à escrita. É neste contexto que a própria LT vai aprimorando as noções de gêneros discursivos²², principalmente no que diz respeito aos gêneros orais.

Sobre a relação oral x escrita nos gêneros textuais, Marcuschi vai defender que

(...) não se pode tratar as relações entre oralidade e letramento ou entre fala e escrita de maneira estanque e dicotômica. A proposta é a de que se vejam essas relações dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. Uma vez concebidas dentro de um quadro de inter-relações, sobreposições, gradações, e mesclas, as relações entre fala e escrita recebem um tratamento mais adequado, permitindo aos usuários da língua maior conforto em suas atividades discursivas. (MARCUSCHI, 2010, p. 9)

O autor chega a esta conclusão a partir das análises anteriores sobre o fenômeno da fala e da escrita que sempre trataram do tema sob uma ótica de segregação, aquilo que era característica da fala não poderia ser verificado na escrita, e vice-versa. Essas tendências de estudo foram historicamente construindo mitos que, para o autor, não se sustentam ao se observar a heterogeneidade dos gêneros textuais.

O quadro a seguir resume esse histórico de tendências na abordagem das relações entre fala e escrita, com base em Marcuschi:

Quadro 1. Abordagens dicotômicas oral x escrita

Dicotomias estritas		
Fala	Escrita	Representantes
Contextualizada	Descontextualizada	Labov (1972), Bernstein (1971),
Dependente	Autônoma	Ochs (1979), Halliday (1985)
Redundante	Condensada	
Não planejada	Planejada	

²² Os autores de base Bakhtiniana usam o termo gêneros discursivos/gêneros do discurso. Os autores de outras linhas da linguística usam o termo gêneros textuais/gêneros de texto. Observação feita em Rojo e Barbosa (2015, p. 26).

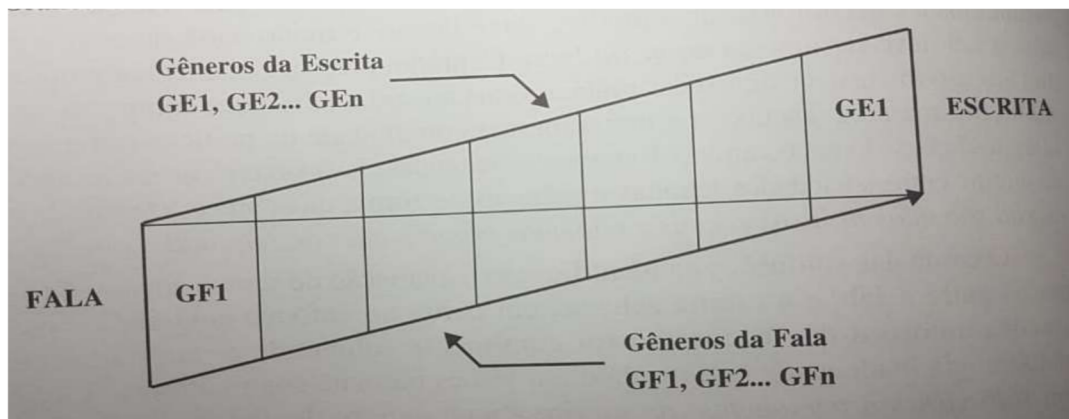
Implícita	Explícita	
Imprecisa	Precisa	
Não normatizada	Normatizada	
Fragmentária	Completa	
Visão culturalista		
Cultura Oral	Cultura letrada	Representantes
Pensamento concreto	Pensamento abstrato	Olson (1977), Ong (1986),
Raciocínio prático	Raciocínio lógico	Goody (19787), Scribner& Cole
Atividade artesanal	Atividade tecnológica	(1981)
Cultivo da tradição	Inovação constante	
Ritualismo	Analiticidade	

Fonte: MARCUSCHI, 2010 (adaptado pela autora).

Para Marcuschi, estas relações antagônicas entre fala e escrita não representam a situação real de utilização da língua que, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita, se serve de ambas as definições estabelecidas como intrínsecas de apenas uma modalidade. É o caso, por exemplo, das comunicações via aplicativo de mensagens que, apesar de se darem majoritariamente na forma escrita, estão muito mais próximas de características atribuídas à oralidade, assim como uma palestra numa conferência sobre determinada área científica pode estar muito mais próxima das características atribuídas ao texto escrito. Para o autor, também não se pode atribuir um valor a qualquer uma dessas características, ou seja, nem a fala apresenta propriedades intrínsecas negativas, como também nem a escrita possui propriedades privilegiadas, até porque são “modos de representação cognitivo e social que se revelam em práticas específicas” (MARCUSCHI, p. 35) e que, geralmente, a comparação entre elas dá-se em situações discursivas que não são equivalentes.

Se para o autor este imbricamento vai impossibilitar a visão dicotômica de um sistema linguístico específico para cada modalidade de língua (fala e escrita), vai também impossibilitar a ideia de que há uma relação de dependência exclusiva da escrita com relação à fala – esta não é uma tentativa de representação daquela – mas vai abrir caminhos para um relacionamento entre ambas pautadas nos usos da língua, e não o contrário. Em resumo, a hipótese defendida por Marcuschi é que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (2010, p. 37), que pode observado no seguinte esquema proposto pelo autor:

Figura 3. Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.



Fonte: Marcuschi, 2010, p. 38

Para Rojo (2006), esta perspectiva adotada por Marcuschi é bastante “sofisticada” e neutraliza muitos dos mitos da dicotomia entre o oral e a escrita, no entanto, ainda preserva a dicotomia básica entre eles colocando-os como “polos extremos do *continuum*”, e ainda trabalha na busca de semelhanças e diferenças nos textos, ainda que levando em conta múltiplas variáveis. Por isso deixa um pouco de lado o contexto dos discursos, em favor da forma dos textos” (p. 40), remetendo a Correa (2001), Rojo (2001), Schneuwly (2004) e Signorini (2001) para uma abordagem mais no campo discursivo.

Não obstante, Marcuschi (2010) ao tratar do conceito de *transcrição* e de *retextualização*, estará atento às questões sociodiscursivas que permeiam as relações entre o oral e o escrito e a passagem de um gênero ao outro. Na *transcrição*, a passagem de um texto em sua realização sonora para a sua realização gráfica é feita mediante uma série de procedimentos convencionalizados, já na *retextualização* o processo envolve uma série de operações complexas que interferem tanto no código como no sentido, passando pela compreensão até a intervenção na materialidade, na forma e no conteúdo do texto original.

Para Marcuschi, o processo de retextualização deve considerar como relevante as seguintes variáveis: a) o propósito ou o objetivo da retextualização; b) a relação entre o produtor do texto original e o transformador; c) a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; d) os processos de formulação típicos de cada modalidade (idem, p. 54).

Em a), a finalidade de uma transformação pode afetar diretamente o nível de linguagem do texto, principalmente no seu grau de formalidade; já em b), quanto mais próximo do texto for o transformador, mais liberdade este terá para realizar mudanças durante o processo de retextualização, pois quando se é detentor do próprio texto é possível, inclusive, “desdizer” informações ou corrigir “mal-entendidos”, coisas que um terceiro não se sentiria a vontade em fazer pois está lidando com um direito de propriedade de outrem. No caso de c), a retextualização que se faz não só de uma modalidade a outra (narrativa oral para narrativa escrita, por exemplo), mas de um gênero a outro (narrativa oral para notícia impressa), são muito mais complexas e mais suscetíveis à modificações. E, por fim, em d) modalidades distintas de língua pressupõem distintos processos de formulação e que podem surgir ou ser suprimidos quando submetidos a uma retextualização, ou seja, as marcas omitidas da revisão do texto escrito (correção e ajustes realizados pelo autor do texto não ficam disponíveis para apreciação do leitor) podem surgir como parte integrante do novo texto oral já que esse processo não é omitido ao ouvinte, por exemplo.

É em razão destes fatores que Marcuschi vai sustentar que as operações de *retextualização* são atividades conscientes e que seguem diversas estratégias, sendo, portanto, objeto de ensino acerca dos gêneros escritos e orais na escola, conforme também defende Dolz e Schneuwly (2004).

Embora a *retextualização* trabalhada com mais afinco em Marcuschi (2010) seja a *retextualização* do oral para o escrito, esse processo é rotineiramente verificado em qualquer que seja a transposição adotada (da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita) e é um processo altamente automatizado e inerente à própria produção linguística, retomando o conceito de dialogia de Bakhtin, afinal, para este autor, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” e que “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante [...] e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios” (2011, p. 272).

Ainda tratando dessas relações entre os textos/enunciados, Schneuwly, em conferência realizada no Brasil em 2005, vai também reconhecer a pertinência das relações de embricamento entre os gêneros orais e os gêneros escritos como um dos fatores relevantes para a compreensão do seu funcionamento nas sociedades letradas.

O segundo princípio é que a relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é uma relação de dicotomia. É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais. Eles estão em mútua interdependência, cada gênero oral que entra na escola, em geral, pressupõe a escrita, assim como cada gênero escrito trabalhado na escola pressupõe o oral. Então, de uma certa maneira, esta é uma distinção relativamente artificial, pois há um entrelaçamento contínuo. Além disso, cada gênero oral é sempre também sustentado por um outro gênero oral, isto é, há sempre um gênero oral e um gênero oral sobre o gênero oral, um discurso sobre. Cada gênero é sempre também objeto de outros gêneros de alguma maneira. E então há sempre o falar para escrever, o escrever para falar, o escrever para escrever e o falar para falar, o que mostra que sempre um gênero é dependente de outros gêneros, o que é um fenômeno evidente de intertextualidade, mas que está sempre na base de nosso trabalho. (SCHNEUWLY APUD ROJO, 2006, p. 40)

Dolz e Schneuwly (2004), assim como Marcuschi (2010), também vão trabalhar com os gêneros orais relacionados com os gêneros escritos, pois para os autores “uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral, (...) mas, antes, conhecer (...) as relações muitos variáveis que estas mantêm com a escrita”.

A dificuldade em caracterizar “o oral geral” como objeto de ensino é detalhadamente discutida nas obras destes autores sobre os gêneros orais na escola e essa discussão é de primeira importância para a nossa pesquisa, uma vez que trabalhar com o oral pressupõe uma integração com todo o aparato semiótico relacionado a essa modalidade de língua.

Para Marcuschi (2010), as gradações e nuances observadas nos textos orais e escritos dão-se pela aproximação ou distanciamento destes das características textuais relacionadas à uma modalidade ou outra. E mesmo que estas relações muitas vezes sejam de sobreposição, mescla e interconexões, a disposição dos gêneros textuais ainda é bem definida pelo seu posicionamento entre estes polos. Já em Dolz e Schneuwly (2004), a proposta é situar o gênero na realidade discursiva e a partir daí, observar as suas relações tanto com a oralidade como com a escrita.

Estas duas concepções muito próximas – e pertinentes, a depender do tipo de proposta didática que será trabalhada – reflete a questão central que é a definição daquilo que é O Oral e o que se pode ensinar sobre ele na escola. A proposição de Marcuschi (2010) parte de um método de entrada no ensino da oralidade que se movimenta entre aquilo que é oral e aquilo que é escrito, ou seja, o grande agrupamento é o das modalidades de língua. Em Dolz e Schneuwly (2004), o questionamento sobre o que é esse *oral geral* que permite um desempenho satisfatório em qualquer tipo de

esfera discursiva é intensamente retomado e revisado, a começar pela própria delimitação deste objeto de ensino.

A primeira questão que se coloca é: o que é oral?

Essa questão, apesar de respondida pelos professores da Suíça francófona, apresenta uma interessante similaridade com as dificuldades dos docentes brasileiros em delimitar o que é a oralidade. Na pesquisa suíça realizada com vinte e cinco professores, as respostas mais comuns foram:

1º Vontade, coragem de expressar-se; desvelar seu pensamento, seus sentimentos, suas alegrias; (25)

2º Canalizar o “desejo inato” de contato, de expressão; (25)

3º Meio de intercâmbio direto e efêmero; (19)

4º Efetuada por meio da voz; (19)

6º O oral é o corpo físico que se exprime; (17)

8º Ausência de restrições ortográficas que bloqueiam a imaginação; (16)

14º Declamar, ler em voz alta, ler coletivamente; (14)

15º Expressar corretamente suas ideias; (14)

16º Dá lugar à própria expressão pessoal, com as próprias palavras e ideias; (12)

Nessa curta pesquisa, há uma sinalização sobre o que é esse Oral para o professor. De maneira geral, os aspectos que se sobressaem são os que estão diretamente relacionados com o oral cotidiano, o oral espontâneo, sobre o qual muito já discutiu se é papel ou não da escola interferir. Por outro lado, a leitura em voz alta aparece como uma atividade de trabalho com oral, mas é uma atividade que depende da escrita.

De igual maneira, a pesquisa de Galvão e Azevedo (2015) sobre a concepção de oralidade do professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental na realidade brasileira, aponta para questões bem semelhantes quando conclui que os professores entrevistados

ainda não tem clareza das noções teóricas sobre a oralidade que os possibilitem realizar ações didáticas canalizadas para a formação de alunos linguisticamente competentes. (...) Além disso, compreendemos que os docentes realizam ações didáticas no formato de um conhecimento tácito, tendo em vista que desenvolvem práticas esvaziadas de aportes teóricos (p. 269).

Muito se tem questionado se os PCN's são claros o suficiente na sua tentativa de orientar o trabalho didático com os gêneros orais. Já à época de sua promulgação, Marcuschi analisa as deficiências de ordem prática que o documento entrega aos docentes.

Entre os aspectos positivos, aponta a noção de linguagem como atividade social e cognitiva, e o fato de não se postular uma dicotomia estrita entre fala e escrita como se fossem dois sistemas linguísticos diversos. Contudo, a análise detalhada das principais passagens em que o tema da oralidade é tratado, revela que o resultado geral não é animador, particularmente sob o ponto de vista prático, pois não há uma definição clara da oralidade nem uma sugestão adequada do seu tratamento empírico (1999. p. 1).

Dolz e Schneuwly (2004) também enxergam essa dificuldade escolar em trabalhar o oral em sua dimensão empírica, isto porque não existe uma “essência mítica do oral” em que seja possível fundar uma didática, não existe “o oral”, mas sim “os orais”. Portanto, um trabalho escolar que pretenda desenvolver capacidades gerais para saber falar em qualquer circunstância não se mostra sistematicamente viável, uma vez que estas capacidades estão diretamente relacionadas com as condições de comunicação em que se atualizam. Esta atualização se dá na materialidade dos gêneros textuais e é por isso que os autores defendem que o trabalho com a oralidade na escola deve ser privilegiado a partir deste prisma, pois a partir de algo didaticamente estável, como são os gêneros, é possível trabalhar todos os aspectos envolvidos no desenvolvimento de um discurso oral (ou ao menos aqueles que a escola ou o professor escolham trabalhar).

Essa concepção de ensino vai suscitar também novos questionamentos: quais gêneros trabalhar? Que relações com a escrita abordar?

E este é o espaço para a atuação dos professores em sala de aula que deve ser pautado pela observância da realidade de seus alunos e da sociedade no qual estão inseridos.

Esta escolha, no entanto, não pressupõe que a abordagem se encerra nos aspectos linguísticos dos gêneros escolhidos, mas sim que a partir destes gêneros é que devem ser trabalhados todos os aspectos do oral que nele se manifestem, sejam eles linguísticos, paralinguísticos ou extra-linguísticos²³. De certa forma, isto está delimitado de maneira ampla – mas clara – nos próprios PCN's quando explicita que

²³ Mais à frente iremos defender a concepção de integração desses fatores ditos extra e para-linguísticos como sendo todos constitutivos da língua (BRANDÃO, 2015; McNEIL, 2000). No entanto, para melhor delimitar a teoria de Dolz e Schneuwly aqui trazida, mantemos as nomenclaturas por eles adotadas quando se referem aos multissistemas da fala.

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. (BRASIL, 1998, p. 67, grifo nosso)

Assim delimitado o objeto de ensino do oral, os autores também vão estar atentos ao controle mais consciente e voluntário da enunciação que esse trabalho com os gêneros orais irá requerer dos alunos. Considerando que as orientações dos documentos oficiais primam pelo enfoque no ensino dos gêneros orais públicos, as formas de produção oral serão muito mais definidas pelo contexto enunciativo exterior. Isso influencia sobremaneira a forma como os indivíduos fazem a gestão do seu discurso do aqui e do agora com a situação comunicacional.

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se adquire em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolhe, a vez, a voz, a diferença, a diversidade (FARIA, 2011, p. 77).

Para se trabalhar com os gêneros textuais de maneira a integrar com a situação de interação social, é necessário utilizar-se de uma “modelização” dessa representação discursiva. “Toda atividade de linguagem complexa supõe uma *ficcionalização*, uma representação puramente interna, cognitiva da situação de interação social” (SCHNEUWLY, 2004, p. 122). Este conceito é o que permite que o discurso oral esteja sempre orientado prévia e organizadamente em parâmetros bem definidos (enunciador, destinatário, finalidade, lugar social) e que são dados, a priori, pelo gênero textual.

Para os autores, uma hipótese possível para o desenvolvimento da linguagem oral na escola é então esse encaminhamento do discurso oral espontâneo, imediato e cotidiano para uma produção oral vinculada às formas definidas pelo exterior, mais mediadas, mais codificadas, mais institucionalizadas e mais formais. Se esses parâmetros, como já afirmamos a pouco, são dados a priori, a escola pode trabalhar com a gestão global dos gêneros textuais orais através da *ficcionalização*, que é a representação antecipada da situação discursiva para fins de prática e conhecimento dos gêneros. É a *ficcionalização* que faz a integração da realidade discursiva com o discurso

interior, razão pela qual essa realidade precisa estar mais próxima possível das práticas sociais vigentes. Em síntese a “ficcionalização revela-se, então, como uma operação geradora da ‘forma do conteúdo’ do texto: ela é o motor da construção da base de orientação da produção, colocando, particularmente, certas restrições sobre a escolha de um gênero discursivo” (idem, p. 122).

Assim delimitado o trabalho com a gestão global dos gêneros textuais orais na escola, espera-se que a gestão local do aqui e do agora (o comportamento do enunciador e as condições imediatas dadas no contexto discursivo) seja equilibrada pelo aluno tendo em vista que o maior planejamento da expressão oral e a capacidade de organização prévia do discurso lhe sirvam de sustentáculo para um texto situacionalmente orientado.

Por fim, esta visão encerra o que construímos até agora com o nosso referencial teórico acerca da subjetividade e da abordagem psicológica no processo de aprendizagem.

Com esta noção de trabalho com os gêneros textuais orais em sala de aula integrada às práticas sociais, acolhemos tanto a visão da subjetividade da criança como do caráter mediador do professor no processo de aprendizagem. A integração do gênero textual sempre de acordo com a situação discursiva também é condição para que haja a ação mediada na aprendizagem, permitindo a participação ativa das crianças.

Na próxima seção delimitaremos um pouco mais a questão do gênero do texto para tratar especificamente dos aspectos das narrativas infantis, em especial do gênero histórias, que é onde se atualizará efetivamente o *corpus* de nossa pesquisa.

1.5. A oralidade nas narrativas das crianças

1.5.1. A questão da estrutura narrativa

Ao nos debruçarmos sobre as origens da narrativa, não raro seremos impelidos a considerarmos como marco epistemológico histórico a *Poética* de Aristóteles (2015). Se pensarmos em estudos sobre a estrutura narrativa, este marco tem sua razão de ser para o ocidente. No entanto, a narrativa, como ação humana de contar organizadamente um acontecimento, é algo tão antigo²⁴ como a própria linguagem oral ou mesmo anterior a

²⁴ Descoberta de pinturas rupestres datadas de 44 mil anos que descrevem ou representam uma cena de caça.

ela (AUBERT, 2019). Para Barthes, a narrativa está presente em toda sociedade, em todos os tempos, sendo mesmo constitutiva de sua própria história. Essa universalidade seria então um impedimento para a sua categorização? Seria a narrativa algo tão geral “que nada podemos afirmar, senão descrever modestamente alguma de suas variedades?” (BARTHES, 2011, p. 20).

Para o autor, a estrutura narrativa está delimitada nas próprias narrativas, porém, diante da infinidade de possibilidades, a aplicação do método indutivo seria “utópica” e esse reconhecimento deve partir do geral – no caso, a formulação de uma teoria – para o particular.

De fato, quando estudamos a narrativa sob um aspecto estrutural, como um modelo pré-definido a ser adotado e reconhecido pelos falantes de uma comunidade, estamos diante de esquemas verificáveis em diversas formas de narrativa. Há, porém, várias propostas metodológicas que tentam dar conta do discurso narrativo, impedindo que, mesmo ao tratarmos de estruturas, estejamos falando de algo estável, único e permanente. É em razão disto que a narrativa como mimese – visão aristotélica – é atualizada até os dias contemporâneos como atividade de interação. Trataremos adiante de algumas abordagens adiante.

Jung (1945 Apud VIEIRA, 2001) vai usar o termo *drama* (de Aristóteles) para se referir à existência de uma estrutura no enunciado narrativo ao estudar os sonhos que, para ele, tendem a se organizar como um drama. Os sonhos apresentam uma situação inicial que indica o lugar da ação e os personagens, chamada por Jung de momento de *Exposição*. Na fase seguinte, chamada de *Desenvolvimento*, a situação inicial complica-se e estabelece-se a tensão. Na terceira fase, a ocorrência de um fator decisivo que altera a situação inicial é chamado de *Peripécia* e, por fim, na última fase do sonho, chamada de *Lise*, a situação anterior é resolvida ou finalizada.

Esta proposta sobre a estruturação do discurso narrativo vai ser retomada de forma mais aprimorada com Labov e Waletzky (1967), com a divisão dessa estrutura em seis macro-proposições: Resumo, indicações, desenvolvimento, avaliação, conclusão ou resultado e coda. Nessa superestrutura textual da narrativa é que estarão os conceitos basilares de referência e avaliação. O primeiro relacionado à organização temporal da narrativa como uma recapitulação de experiências passadas numa sequência verbal de proposições que corresponda ao evento original; e o segundo relacionado aos motivos que justificam a necessidade de recontar o evento e os valores atribuídos a ele.

Os resultados dessa pesquisa de Labov e Waletzky são oriundos de uma vasta coleta de dados de narrativas orais em adultos e crianças em diversas culturas e, como podemos ver em suas categorizações, são orientações para a narrativa de experiências pessoais e não de histórias, já que há a necessidade de vinculação ao fato preexistente original. Essa pesquisa define e conceitua as narrativas ancoradas nos exemplos que ele fornece e não pretende dar um valor universal a estes modelos. Nesse sentido, Perroni (1992) esclarece que

Este parece ser o ponto de vista corrente sobre a linguagem nas abordagens tradicionais da Linguística: ela é a forma ou roupagem de um pensamento pré-construído. Talvez tenha sido este um dos motivos que impediram os linguistas de considerar, na análise do discurso narrativo, as histórias. Com efeito, contar uma “história” e contar o “passado” parecem ter sido tradicionalmente considerados como coisas muito diferentes. (p. 21)

Na perspectiva laboviana, o discurso narrativo é ancorado no passado, no valor de verdade e reflexo da organização prévia dos eventos no mundo. Com efeito, a temporalidade será um fator diretamente ligado às narrativas - e do qual os narradores (crianças e adultos) irão fazer uso em certa medida ao longo de sua vida -, contudo, o valor de verdade não poderá ser aproveitado em sua totalidade para a nossa pesquisa considerando que ao analisarmos o desenvolvimento geral (e não apenas nos relatos, como propõe Labov) do discurso narrativo nas crianças, a fase do fantástico antecede a sua capacidade de reconhecer o que é real.

Sobre isso, os estudos de Applebee (apud PERRONI, 1992) nos oferecem uma melhor compreensão, pois analisam um vasto corpus de histórias de crianças e adolescentes entre os 2 e 17 anos de idade naquilo que ele entende como os usos da linguagem.

Para este autor, uma primeira interpretação da criança com relação às histórias é que elas são um acontecimento passado real, isso porque sua capacidade de deslocar-se no tempo e no espaço ainda está em formação – e aqui poderíamos relacioná-la ao desenvolvimento da função psicológica superior da abstração (VYGOTSKY, 2008). Desta forma, a criança é iniciada no discurso narrativo através das marcações desse tipo de utilização da língua. Para Applebee, isso significa dizer que as convenções como “era uma vez”, “e fim” e a utilização de verbos no passado são mais distintivas inicialmente para uma criança do que a diferenciação entre *ficção* e *fato* que vão depender de um confronto maior com a experimentação de mundos possíveis.

Apesar dos estudos de Applebee situarem a narrativa, especificamente as histórias, em uma perspectiva interacionista – pois atribui uma justa importância aos modelos fornecidos pelos adultos na formação discursiva das crianças –, Perroni (1992) alerta que sua explicação para este fenômeno discursivo foi deslocada para o âmbito cognitivo, colidindo frontalmente com a sua associação a Vygotsky que entende que é a intersubjetividade que explica a construção do cognitivo e não o contrário.

Partindo dos estudos literários, outro modelo de estruturação da narrativa vai ser proposto em Todorov como uma alternância de estados de equilíbrio permeados por uma intriga que os media. De acordo com o autor, a definição para esse estado de modificação de equilíbrios tem como hipótese uma

(...) intriga mínima completa como a passagem de um equilíbrio a outro. Esse termo equilíbrio, que tomo de empréstimo à psicologia genética, significa a existência de uma relação estável, mas dinâmica entre os membros de uma sociedade: é uma lei social, uma regra do jogo, um sistema particular de troca. Os dois momentos de equilíbrio, semelhantes e diferentes, estão separados por um período de desequilíbrio que será constituído de um processo de degradação e um processo de melhora. (TODOROV, 2006, p. 88)

Nesta nova estruturação da narrativa, as histórias estão devidamente contempladas e explicadas em sua estrutura. Estão desvinculadas de um roteiro dado a priori pela ocorrência de um acontecido no mundo real e de uma justificativa relevante para que sejam dignas de serem narradas. “Não é necessário crer que a história corresponda a uma ordem cronológica ideal”, pois a história é “uma convenção, ela não existe no nível dos próprios acontecimentos” (TODOROV, 2011, p 222). Permanece, no entanto, uma sequencialidade para que estes estágios de equilíbrio 1 e equilíbrio 2 sejam atingidos sob a perspectiva de Todorov. Os esquemas desses estágios já trabalhados antes em Jung e, posteriormente, em Labov e Valetsky (1967), são novamente reorganizados em Todorov da seguinte maneira, em que Pn corresponde à macro-proposição:

Pn1: situação estável inicial

Pn2: força que perturba a situação Pn1

Pn3: estado de desequilíbrio resultando da ação de Pn2

Pn4: força em sentido inverso que vem reestabelecer o equilíbrio

Pn5: novo estado de equilíbrio estabelecido

(TODOROV, 1973, apud VIERA, 2001, p. 603)

É a partir destas macro-proposições que irão se constituir as marcas linguístico-discursivas do gênero histórias a fim de marcar cada estágio na narrativa (*era uma vez, então, viveram felizes para sempre, e fim*), sendo possível, no entanto, uma abreviação destas etapas considerando que apenas Pn1 e Pn5 são requisitos necessários e Pn2, Pn3 e Pn4 elementos que asseguram a ocorrência de Pn1 e Pn5 (ADAM, 1985, apud VIERA, 2001).

Estes trabalhos sobre a conceituação da estrutura narrativa demonstram os empenhos de seus autores em construir uma base do esqueleto enunciativo narrativo, remetendo a dois princípios básicos: uma relação cronológica e lógica (em Labov) entre os eventos e as ações dos atores (em Todorov); e, que os eventos tenham uma organização macro-proposicional.

Contudo, estas descrições de estruturas pré-existentes não dão conta do que as crianças conseguem fazer com as narrativas, coisas inclusive muito “diversas e muito complicadas, que, eventualmente, os adultos não sabem mais fazer” (FRANÇOIS, 1996, p.57), mesmo sendo essa produção resultado do convívio das crianças com a tutoria discursiva dos adultos.

Os esquemas estruturais tradicionais da narrativa serão, portanto, gradativamente incorporados pela criança de acordo com o maior manejo e inserção nos gêneros narrativos (relatos, fábulas, conto de fadas, crônicas, etc.). No entanto, mesmo que as narrativas iniciais produzidas pelas crianças não apresentem em si todos os elementos de uma estrutura tradicional, será sempre possível reconhecê-las como tal, pois as crianças cotejam elementos diversos – sejam de ordem cronológica, sejam de ordem das ações – suficientes para que o seu interlocutor identifique o discurso narrativo.

Vejamos a seguir como as crianças manipulam essas estratégias de composição da narrativa.

1.5.2. Como as crianças operam com as narrativas?

Frédéric François, ao tecer considerações sobre os princípios que regem a linguagem da criança, vai tratar sobre os usos da língua como norteadores da sua aquisição, pois “a criança não utiliza a língua: ela é confrontada com o uso desse ou daquele adulto ou interlocutor, uso que retoma parcialmente e parcialmente modifica,

mesmo porque a reutilização não se fará nas condições da primeira recepção” (FRANÇOIS, 2018, p. 184).

De fato, é necessário reconhecer que este esquema remete ao conceito de fala egocêntrica que transforma o mundo exterior em mundo interior, um fenômeno de internalização das relações externas e que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – no caso em tela, a abstração – permitindo que a criança retorne a sua realidade social dotada de um novo conceito verdadeiro.

Também nesse sentido, Bruner define a aquisição da habilidade narrativa não apenas como uma “conquista mental, mas uma conquista da prática social que empresta estabilidade à vida social da criança, pois uma das formas mais poderosas de estabilidade social [...] está na propensão humana para partilhar histórias sobre a diversidade humana” (BRUNER, 1997, p. 66).

Essa relação de intercambiação e interdependência da aquisição da linguagem (e também dos conceitos, no sentido vygotskiano), através dos próprios usos da linguagem, é o que impele Voloshinov (2017) a afirmar que o sujeito se constrói na e pela linguagem. O discurso narrativo assume, então, o papel generalizante entre estas realidades, assim como sugere Bakhtin (2011) quando atribui esse papel generalizante aos gêneros do discurso.

Para além destes fatores, Perroni (1992) também vai levantar questionamentos acerca do cumprimento desses requisitos estruturais dados a priori nas narrativas das crianças. Para a autora, as crianças, na fase inicial da aquisição da língua, não são capazes de seguir à risca essa esquematização tradicional, mas conseguem estabelecer uma relação singular²⁵ na construção dessa temporalidade dos eventos narrados. O discurso narrativo infantil, sob essa perspectiva, deixa de ser um discurso falho e com lacunas para se transformar em um discurso pleno, porém particular, apoiado em estratégias específicas características dessa faixa etária.

A pesquisa de Brandão (2015), focada na aquisição oral da língua em seus multissistemas por crianças entre 2 e 6 anos em contextos de contação de histórias infantis, é um exemplo de como a análise dos processos envolvidos na atividade de narrar é mais explicativa do que a análise e descrição das estruturas narrativas *per si*. Seus resultados comprovam mais a presença dos elementos processuais constitutivos do

²⁵ A essas narrativas iniciais, Perroni (1992) chama “protonarrativas”. Corroboramos, porém, da opinião de Brandão (2015) e François (2009) que essas narrativas são narrativas plenas e cumprem o seu papel no contexto discursivo.

discurso narrativo infantil que a ocorrência de estruturas narrativas fixas, uma vez que a depender do contexto enunciativo e o grau de participação e eliciações disponibilizadas pelo interlocutor as crianças modulam suas narrativas apoiadas nas mais diversas estratégias. De fato, segundo François, não é “verdadeiramente necessário que a narrativa comece por uma apresentação, que apresentemos o quadro espaço-temporal ou a identificação dos personagens, também não é necessário que a narrativa termine” (2009, p. 156).

Estas estratégias específicas que dão conta desse “preenchimento de lacunas” são, em Perroni (1992), descritos em três formas: *colagem* → incorporação de fragmentos de histórias conhecidas e dos discursos de outros; *combinação livre* → expressões não interpretáveis no nível do léxico e do discurso, produzidas aparentemente para preencher espaços gramaticais dentro do enunciado da criança e também espaços narrativos; e o *apoio no presente* → as crianças inserem experiências pessoais ou remetem a objetos presentes na situação imediata de interação linguística, uma relação de associação com lembranças de eventos passados; *autonomia narrativa* → a construção das narrativas nas crianças e a sua apropriação internalizada, vai permitindo que a criança assuma o papel de narradora, transformando as sentenças em discurso narrativo.

O estudo conduzido por Brandão (2015) é subsidiado pelas estratégias processuais delimitada por Perroni (1992), e também pelos elementos narrativos propostos por François (2009), a saber: *heterogeneidade* → a ausência de interdições sociais limitadoras de sua capacidade de falar livremente e que resulta numa maior variedade narrativa; *imprevisibilidade* → a sua liberdade de falar também resulta num comprometimento menor com a reprodução mimética do discurso do outro, gerando assim uma maior espontaneidade no seu próprio discurso e transformando-o em acontecimento; *criatividade* → criação de palavras e expressões para preencher noções linguísticas ainda não adquiridas, possibilidade de mudar livremente o rumo de um história, liberdade para dizer o que lhe vem à cabeça; *organização dominante* → se observa a tendência da criança para ‘falar por ocasião de’, de preferência, ‘falar de’, fazendo com que aquilo que é periférico se torne central; *fictício* → aquilo que é para a criança digno de ser narrado está muito acessível no imaginário do que no real.

Assim sendo, o que é possível depreender destas abordagens teóricas é que o discurso narrativo das crianças é, ao mesmo tempo, processo e resultado. O sujeito vai se constituindo no discurso aprendendo sobre a utilização da língua, ao mesmo tempo

em que convive com ela. Esse convívio mediado pelos adultos permite que a estrutura narrativa (mesmo multiforme) leve a criança a níveis linguísticos mais elaborados que a fala cotidiana. É a forma de ingresso dela nos gêneros textuais, permitindo o deslocamento temporal e espacial. A interação assume, aqui, importância singular uma vez que “muito do que a criança diz é fortemente determinado pela própria função do contexto ou situação de interação linguística” (PERRONI, 1992, p. 12) o que nos leva a crer que tanto a aquisição da linguagem como o desenvolvimento do discurso narrativo são construídos em uma mesma base de origem interacionista em que operam solidariamente três fatores: “a interação da criança com o mundo físico, com o mundo social, ou com o outro que o representa, e com objetos linguísticos, isto é, com enunciados efetivamente produzidos” (Idem, p. 15).

Disto resulta a máxima de que não se aprende primeiro uma estrutura narrativa para só depois começar a narrar. “Isso implica dizer, (...) que a narrativa não preexiste de maneira estrutural” (FRANÇOIS apud BRANDÃO, 2015, p. 152), e que existe uma maneira diferente de dizer as coisas, principalmente quando tratamos de crianças.

E em se tratando de crianças, “mesmo se um tipo de organização da narrativa se revele comum, nada autoriza a torná-lo uma norma obrigatória” (François, 2009, p. 18).

Como vimos até aqui, nem os aspectos textuais de um gênero e nem sua estrutura narrativa são estanques. A fala, por conseguinte, também não é passível de uma normatização escolar e estará subordinada aos corpos dos sujeitos falantes, razão pela qual é necessário nos aprofundarmos em seus aspectos multissistêmicos, principalmente quando estamos falando de crianças. Nosso próximo capítulo discutirá a importância desses aspectos na constituição do discurso oral.

2. A FALA E SEUS MULTISSISTEMAS

2.1. A fala: o corpo e a expressão oral

O oral é indissociável do corpo que fala. Seja sob uma perspectiva estruturalista, biológica, cognitiva, funcionalista ou sociointerativa, podemos nos referir ao homem como um ser que fala. Não para sobrepor à escrita, ou apenas para nos diferenciar dos outros animais, ou ainda para estabelecer qualquer tipo de supremacia da nossa fala, mas para situarmos que a nossa fala é produto e composição do nosso corpo. É por isso que falar é algo tão relacionado ao indivíduo. Assim como as nossas digitais são únicas e nos dão um caráter personalíssimo, assim é a nossa voz: única.

Durante algum tempo em nossa história recente, a escrita tomou um espaço de grande relevância que sufocou a fala e a oralidade. Dada nossa sociedade altamente organizada e estruturada em conhecimentos científicos cada vez mais sistemáticos, pensou-se que a escrita é que subsidiava todo esse desenvolvimento e que fala seria a modalidade de língua reservada apenas para as situações de envolvimento e imediatez (MARCUSCHI, 2010).

Superada essa questão de autonomia da escrita, coube a retomada das pesquisas em que a oralidade toma o seu lugar de destaque numa sociedade altamente organizada, e também o seu lugar nesta sociedade tecnológica.

Podemos ver, nos dias atuais, o empenho das pesquisas tecnológicas em replicar a língua humana em seus meios cibernéticos tanto na forma escrita como na forma falada. O desenvolvimento das tecnologias em inteligência artificial (IA) demonstram a importância da completude da língua humana falada, requerendo cada vez mais incorporação dos fatores não-verbais em sua constituição. Programas de IA que interagem com clientes de lojas, de bancos, de serviços públicos procuram se aperfeiçoar não apenas na dimensão verbal da comunicação, mas principalmente em aspectos como a entonação, o ritmo, a prosódia, os maneirismos. Os programas que além da configuração sonora utilizam o visual se aprofundam cada vez mais nos aspectos cinésicos como movimentação do corpo, feições faciais, olhar, postura, dentre outros.

Essas pesquisas são resultado de uma constatação: a fala que utilizamos, para ser inteligível aos outros, não descarta aspectos não verbais. Se comunicar com um robô de voz mecanizada, aparência mecanizada, movimentos mecanizados, mesmo que usando a

mesma língua, não vai produzir as mesmas relações de sentido que estabelecemos entre nós, seres humanos.

Dito isto, vemos como necessário – senão imprescindível – estudar a oralidade em seus multissistemas, considerando que juntamente com a fala ocorrem outros elementos tão ou mais importantes do que a palavra para a ocorrência de uma relação de sentido. A concepção de uma língua como estrutura estática e ensimesmada em suas relações internas – talvez apropriada para outros campos de estudo da linguística – não nos servirá no momento, sob pena de perdermos muito da diversidade da linguagem e de seus modos de significar. É nesse sentido que traremos as contribuições de Dolz e Schneuwly (2004), François (1996; 2009), Kendon (1982; 2000; 2011), McNeil (2000) e Steinberg (1988) para tratar da emergência desses elementos em nosso *corpus*.

2.2. Uma categorização para os elementos gestuais no oral.

À guisa de esclarecimentos, alguns comentários acerca de abordagens, nomenclaturas e teorias mencionadas nesta seção devem ser feitos:

1 – É pacífico para nós que os elementos multimodais da linguagem possuem status linguístico (FRANÇOIS, 1996; MCNEILL, 1985). Porém, alguns autores citados em nossa pesquisa, a saber Dolz e Schneuwly (2004), tratam alguns destes elementos como não-linguísticos (os gestos, por exemplo). Embora nos utilizemos de seus quadros para fins de categorização, reafirmamos que a visão geral adotada em nossa pesquisa é que estes elementos são sim linguísticos;

2 – Da mesma forma, quando adotamos a diferenciação entre verbal e não verbal (STEINBERG, 1988) estamos tentando “separar” a unidade linguística entre o que pertence ou não ao campo do código da língua. No entanto, não temos a pretensão de negar a semiologia de nenhum deles, uma vez que a linguagem ainda se faz presente na ausência de verbalização e a compõe;

3 – Ciente de que nosso trabalho está imbricado com as teorias discursivas da linguagem, o melhor termo para nos referirmos à produção linguística oral seria o discurso oral. Nesta seção, contudo, usaremos em determinados momentos os termos comunicação oral/linguagem verbal para mantermos uma aproximação teórica com os autores citados.

Ao falarmos sobre a oralidade, principalmente quando nos referimos às crianças (mas não só a elas, é claro), precisamos estar sensíveis ao caráter multimodal da

linguagem. Esta multimodalidade constitui-se de uma relação inseparável entre os elementos que compõe uma produção linguística no local real de sua ocorrência, dentre os quais podemos citar os gestos, vocalizações, postura, olhar, altura da voz, etc.

Para Dolz e Schneuwly, “Tomar a palavra está em relação íntima com o corpo” (2004, p. 133). É nesse sentido que os aspectos não verbais, embora não sejam aspectos da comunicação oral passíveis de uniformização – pois não há uma gramática para tal –, farão sempre parte de um todo indissociável, o que pode parecer, inicialmente, uma contradição já que estes autores – como dito anteriormente – não consideram esses elementos como linguísticos, embora os considerem “codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude” (Idem, p. 134).

Daqueles elementos diretamente relacionados ao corpo humano produtor do texto oral, temos a seguinte esquematização²⁶ proposta pelos autores.

Quadro 2. Meios não linguísticos da comunicação oral

Meios para-linguísticos²⁷	Meios cinésicos
Qualidade da voz	Atitudes corporais
Melodia	Movimentos
Elocução e pausas	Gestos
Respiração	Troca de olhares
Risos	Mímicas faciais
Suspiros	

Fonte: Dolz e Schneuwly, 2004, p. 134 (adaptado pela autora)

Esta descrição torna-se essencial para o trabalho com os gêneros orais em sala de aula, pois conforme ressaltam os autores, é necessário trabalhar o oral em razão de suas especificidades e não em oposição ao sistema da língua escrita.

Na mesma concepção de integração de elementos ao evento comunicativo oral temos o trabalho de Steinberg (1988), que também buscará elencar estes elementos em categorias integradas ao ato da fala (ato verbal). Para a autora, “na interação face a face, os códigos de comunicação são audíveis e também visíveis e sensíveis” (idem, p. 3) e que nesta comunicação o corpo todo transmite sentidos voluntários e também

²⁶ Quadro adaptado. Constam originalmente, além destes dois agrupamentos, outros elementos não linguísticos como “posição dos locutores”, “aspecto exterior” e “disposição dos lugares”.

²⁷ Em linguística atual, estes aspectos, considerados suprassegmentais, são objetos de estudo da fonética e da fonologia.

involuntários. Há duas grandes categorias de aspectos não verbais unidos a esse ato comunicatório realizado através da fala, que seriam os “elementos não verbais vocálicos” e “elementos gestuais (corpo e face)”. No quadro a seguir podemos verificar um resumo destes elementos:

Quadro 3. Elementos não verbais da comunicação oral

Vocálicos		Não vocálicos	
Paralinguagem	Sons emitidos pelo aparelho fonador, mas que não fazem parte do sistema sonoro do idioma, bem como as modificações que delas fazem parte.	Cinésica	Movimentos de todo o corpo: gestos, olhar, postura, expressão facial, riso
		Proxêmica	Distância mantida entre os participantes de uma interação.
		Tacêsica	Relacionada ao toque.
		Silêncio	Ausência de palavras (significação cultural)

Fonte: Steinberg, 1988 (adaptadora pela autora)

A autora ressalta que a comunicação face a face pode ou não ocorrer com algum tipo de ação da paralinguagem, enfatizando, também, o aspecto modificador que este elemento poderá ter sobre o próprio termo linguístico, uma vez que a “comunicação através da fala é apenas informativa, pois a emotiva é fornecida pela paralinguagem” (STEINBERG, 1988, p. 5). Ainda segundo a autora, a comunicação oral, porém, sempre ocorre com algum tipo de ato cinésico e um ato não verbal pode substituir completamente um ato verbal, como quando, por exemplo, respondemos à pergunta “Você gostou dessa sobremesa?” com uma expressão de prazer, olhos fechados, um gemido e um gesto de positivo.

De fato, como demonstram as pesquisas mais recentes, estudar a oralidade não se resume a uma visão estanque pautada única e exclusivamente nas relações do código linguístico. Cada vez mais os aspectos multissistêmicos envolvidos na comunicação oral e também as condições estabelecidas no contexto discursivo ganham espaço nas práticas escolares. Dentre estes elementos podemos destacar a relevância dos “gestos”, os quais tem sido objeto de estudos recentes mais aprofundados e sobre os quais achamos necessário incluir um tópico detalhado.

2.3. A unidade entre gesto e produção oral

Até agora vimos que a comunicação oral é multissistêmica, mas que para alguns autores essa relação se dá entre o que é linguístico e o que está fora da língua (DOLZ e SCHNEWLY, 2004). Concepção diferente encontraremos nos trabalhos de Kendon (2000; 2011) e McNeill (1985; 2000) que defendem que fala e gestos são estágios de um mesmo sistema linguístico e a “produção de enunciados é uma forma de ação na qual existe a orquestração de expressão vocal e expressão corporal visível” (KENDON, 2011, p. 349). Na mesma sintonia teórica, McNeill critica a visão de análise linguística apartada da análise da dimensão não verbal, isso porque “tendemos a considerar *linguístico* o que podemos escrever, e *não linguístico*, todo o resto; mas essa separação é um produto cultural, uma limitação arbitrária decorrente de determinado desenvolvimento histórico²⁸” (1985, p. 350, grifos do autor, tradução nossa).

A partir do que propõem esses autores, os termos “linguagem corporal” e “linguística” não podem mais ser vistos como ramificações de estudo para analisar o discurso oral. Os gestos não têm um caráter suplementar ou complementar em relação à fala, mas são sim ações componentes de um único sistema psíquico (KENDON, 2000), não podendo ser vistos como um adorno, algo opcional. As ações envolvidas em falar e gesticular estão tão intimamente ligadas que devem ser consideradas como dois aspectos de um mesmo processo. Na verdade, para usar as palavras de McNeill, “gestos compartilham com a fala um mesmo estágio computacional; eles são, conseqüentemente, partes de uma mesma estrutura psíquica²⁹” (1985, p. 350, tradução nossa). Por fim, esta visão também afasta as discussões acerca de uma filogênese para a linguagem em que fala e gesto compartilham origens diferentes, ou que são sobras ou vestígios de uma sobre a outra.

Na linguagem, o que está sendo mobilizado são os sistemas executivos de manipulação relacionado ao meio ambiente do organismo. Gestos ou ações manuais não são suplementos ou complementos, nem são de alguma forma precursores das formas de expressão léxico-sintática. Eles são parte integrante do que está envolvido na ação no mundo virtual ou ficcional, que é evocado sempre que a linguagem é usada. Achemos que uma teoria da linguagem que adote essa perspectiva nos permita entender melhor por que a ação corporal visível também é mobilizada quando os falantes falam e por

²⁸ No original em inglês: We tend to consider linguistic what we can write down, and nonlinguistic, everything else; but this division is a cultural artifact, an arbitrary limitation derived from a particular historical evolution.

²⁹ No original em inglês: Gestures share with speech a computational stage; they are, accordingly, parts of the same psychological structure.

que, de maneira mais geral, falar ou usar a linguagem é tantas vezes uma forma polimodálica de ação³⁰. (KENDON, 2011, p. 368, tradução nossa)

Estando claro o caráter linguístico dos gestos no discurso oral e a sua relação unívoca com a fala, Kendon estabelece uma noção de *continuum* para tratar destes aspectos multimodais encontrados na linguagem. Estas relações estão melhor organizadas em McNeill (2000), o qual sistematizou as categorizações propostas por Kendon nos quadros a seguir de tipos e natureza dos fenômenos:

Quadro 4. Tipos de gestos

Gesticulação	Movimentação corporal que acompanha o fluxo da fala. Carrega marcas da comunidade e da individualidade do falante
Emblemas	Sinais culturalmente dotados de sentido
Pantonímia	Usados para realizar uma representação de situações
Língua de Sinais	Linguagem da comunidade dos surdos, linguisticamente convencionada.

Fonte: McNeill, 2000, p. 1-2.

Quadro 5. Continuum de Kendon

Continuum 1 – Relacionado à fala			
Gesticulação	Emblemas	Pantonímia	Língua de sinais
Presença obrigatória da fala	Presença opcional da fala	Ausência obrigatória da fala	Ausência obrigatória da fala
Continuum 2 – Relacionado às propriedades linguísticas			
Gesticulação	Emblemas	Pantonímia	Língua de sinais
Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas
Continuum 3 – Relacionado às convenções			
Gesticulação	Emblemas	Pantonímia	Língua de sinais
Não convencional	Parcialmente convencional	Não convencional	Totalmente convencional
Continuum 4 – Relacionado ao caráter semiótico			

³⁰ No original em inglês: In languaging what is being mobilised are the environmental manipulatory executive systems of the organism. Manual actions or gestures are neither supplements or add-ons, nor are they somehow precursors of lexico-syntactic forms of expression. They are an integral part of what is involved in taking action in the virtual or fictional world that is always conjured up whenever language is made use of. A theory of language that takes this perspective, we suggest, will be better able to allow us to understand why it is that visible bodily action is also mobilised when speakers speak and why, more generally, speaking, or using language, is so often a poly-modal form of action.

Gesticulação	Emblemas	Pantonímia	Língua de sinais
Global e sintética	Segmentada e analítica	Global e analítica	Segmentada e analítica

Fonte: McNeill, 2000. p. 2-5

Estes processos multimodais, como a própria classificação sugere em sua nomenclatura, não são estáticos e podem “deslizar-se” entre si. Desta forma, o contexto das trocas interativas são componentes essenciais para que haja essa colaboração linguística entre os participantes e que só são atingidas mediante a percepção das expressões corporais visíveis em ambos.

Neste contexto, trabalhos que abordam a multimodalidade, e em especial aqueles que tratam dessa relação entre a fala e os gestos, emergem e trazem mais contribuições no entendimento da linguagem pré-verbal verificada em crianças pequenas, como é o caso dos estudos de Àvila-Nóbrega e Cavalcante (2013; 2015), Cavalcante (1994), Silva (2014, 2018) e Brandão (2015), este último em especial por trazer contribuições com relação aos gestos integrados às narrativas infantis, aspecto relevante em nossa pesquisa.

Em Brandão (2015), a presença dos gestos é analisada a partir do discurso narrativo em crianças de 02 a 05 anos de idade. Esses gestos são compulsórios e expressos ou não junto à fala. A autora encontra resultados que comprovam não só que os gestos são ocorrências essenciais para a expressão infantil como também que eles vão se tornando cada vez mais elaborados à medida em que as crianças crescem, o que contraria a teoria de Bruner (1997) de que quanto mais proficiência linguística a criança adquire, mais a fala substitui os gestos.

Interessa-nos nessa pesquisa de Brandão uma nova categoria de gesto encontrada – os gestos instauradores da narrativa – a qual guarda especial relevância com o nosso trabalho. Esses gestos são descritos pela autora como “movimentos realizados pela criança como uma forma de estruturação da fala” (BRANDÃO, 2015, p. 73) permitindo-lhes, assim como os adultos, utilizar elementos multimodais como sustentáculo na emissão de palavras ou ideias porventura esquecida.

Essa ocorrência reforça o caráter linguístico da integração fala/gesto e a simultaneidade psíquica desse fenômeno. A manifestação corporal que ocorre instantaneamente à organização mental do discurso, mesmo quando este ainda não está verbalizado, é o sintoma verificável da ocorrência de único sistema psíquico em

funcionamento, mesmo em crianças pequenas como é o caso dos sujeitos em Brandão (2015).

Desta forma, além da ocorrência ou não dos tipos de gestos descritos no contínuo de Kendon, consideraremos também a ocorrência dos gestos instauradores da narrativa (BRANDÃO, 2015) em nosso corpus, a fim de verificar se esta marcação persiste em crianças um pouco mais velhas.

Por fim, seguiremos na abordagem dos fatores que se entrelaçam com o ensino dos gêneros orais, passando a tratar agora dos aspectos de multiletramentos envolvidos na leitura e produção de textos multimodais em ambiente digital.

3. A MEDIAÇÃO EM AMBIENTE TECNOLÓGICO: ASPECTOS DO MULTILETRAMENTOS

Muito se discutiu – e ainda se discute – sobre os impactos da tecnologia na educação. Seja sobre as mudanças nas práticas pedagógicas, seja sobre a utilização de recursos tecnológicos, ou até mesmo sobre o papel do professor nesses tempos atuais de informação na ponta do mouse, a tecnologia (sua presença ou ausência) está no centro das discussões sobre aprendizado. Entretanto, para além das mudanças radicais esperadas para as escolas, o que parece estar realmente sendo muito mais afetado é o nosso modo de vida em sociedade pós-internet.

Em alguma medida, a escola sente-se ameaçada pela “invasão” da tecnologia tanto em suas práticas pedagógicas como também pela incorporação das novas linguagens e novos textos, ao mesmo tempo em que é impelida a adotar tecnologias urgentemente para se integrar ao *status quo* da contemporaneidade. As tensões entre o que é a tradição escolar e o modismo acontecem regularmente com o surgimento de novas teorias e, naturalmente, também acontecem ao se lidar com a tecnologia, resultando muitas vezes na adoção de uma novidade, não porque represente um progresso, mas simplesmente porque é novidade.

A historicidade da educação brasileira nos entrega, infelizmente, um diagnóstico contraditório com relação à inovação didática. Muito daquilo que é realmente uma inovação e traz um avanço sensível na solução de um problema existente, enfrenta muita resistência para ser implantado, enquanto que modismos sazonais são facilmente absorvidos e geralmente não modificam em nada a didática escolar e nem os processos de aprendizagem. Lerner (2002) aborda esta questão indicando que a cultura do “inovacionismo” está baseada na necessidade de sempre se mostrar o fracasso da novidade anterior, o que acaba por prejudicar uma sistematização na evolução do ensino de forma muito mais ampla. Sobre isso ainda esclarece que

A novidade não é interessante como tal e não pode ser buscada por si mesma [...] Historicamente, a inovação como valor e como ideologia dificultou o desenvolvimento da pesquisa [...] Observa-se assim que a ideologia da inovação tende a encerrar o estudo do sistema educativo numa terrível lógica, num implacável determinismo: a inovação como valor ideológico só pode tomar impulso porque a ausência de uma história científica no domínio da educação deixa livre curso a todas as pretensões (e entre elas há algumas

imposturas, já que o inovador autoriza a si mesmo); inversamente, o peso da obsessão inovadora nas consciências e nas práticas impede que se constitua o fato educativo em objeto de saber progressivo (CHEVALARD apud LERNER, 2002, p. 30)

É prudente então, não creditar à simples utilização de um aparato tecnológico em sala de aula o poder de revolucionar um sistema de ensino e colocar uma escola na era da modernidade. A adoção de ferramentas tecnológicas é uma ação didática e, como tal, precisa ser pensada pedagogicamente e, ainda assim, não apenas como recurso pedagógico, mas como objetos de estudo e reflexão crítica.

Dito isto, é preciso reconhecer que as tecnologias, em especial as mídias digitais, estão integradas ao nosso viver, demandando novas habilidades e práticas sociais que a escola não pode excluir do ambiente de sala de aula, pois elas modificam, inclusive, a própria relação dos sujeitos com a linguagem. Os letramentos midiáticos e a multimodalidade são apenas uns dos tantos fatores advindos desse novo contexto de produção e compartilhamento de saberes. Desta forma, se uma escola pretende adentrar no mundo da tecnologia, um caminho a se tomar é se inteirar de como a linguagem e os textos tomam forma neste ambiente.

Em Frade e Glória (2015), temos um paradigma norteador para este trabalho da escola com os letramentos midiáticos que é o paradigma “representacional”. Este paradigma compreende os meios como “sistemas de signos cujos significados não podem ser separados de sua forma de expressão e de seus suportes materiais” (p. 70-71), pois eles mediam as relações sociais.

Assim, como já refletimos em Dolz e Schneuwly (2004) sobre o gênero discursivo ser um instrumento psicológico para ação e mediação humana, também nos referimos às mídias como instrumentos simbólicos, produtores de efeitos culturais, capazes de mediar a relação do sujeito com o conhecimento. Partindo dessa premissa, a integração das diferentes tecnologias em atividades que envolvam o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem é um componente eficiente no ensino, desde que sejam pensadas como ferramentas didáticas e estejam incluídas em um planejamento pedagógico.

Estas novas configurações de apresentação dos textos também vão suscitar outra mudança de paradigma: o da leitura. A incorporação de diversos outros itens, além da decifração do código alfabético, como imagens, gráficos, layout, sons, movimentos, links, tabelas vai transformar sobremaneira as capacidades perceptivas-cognitivas envolvidas no processo de leitura. Para Santaella (2004), essas habilidades não são

pautadas pelo suporte de apresentação dos textos ou pelo tipo de linguagem utilizada, mas sim pela mobilização dessas habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas em um novo ambiente de leitura que é construído sempre de maneira personalíssima pelo leitor no ciberespaço.

Santaella (2004) também alerta sobre a formatação dos leitores nascidos já na época da consolidação das multimídias, que estes não terão as mesmas aptidões e nem as mesmas referências da geração anterior o que, de certa forma, não é novo, já que a própria atualização semiótica do código escrito verificado em outras épocas também foi capaz de modificar o perfil do leitor. O que parece ser novo é que estes processos de expansão estão se dando com uma rapidez cada vez maior e causando uma dificuldade de sistematização para fins pedagógicos.

Os desafios que se apresentam para a escola, a partir dessa breve consideração sobre a integração da tecnologia com a sociedade, é que o trabalho com os recursos tecnológicos em sala de aula supera em muito a simples aquisição de um hardware. A configuração do ambiente online em que se dá essa nova comunicação vai alterar a forma dos textos, a relação do leitor com o suporte do texto e, principalmente, as estratégias de leitura envolvidas na leitura destes textos. Estes fatores vão desencadear também uma nova forma de aprendizagem: a aprendizagem ubíqua.

Como podemos perceber, o desenvolvimento da tecnologia iniciou um processo de transformações que, a um só tempo, se observa na linguagem, nos processos cognitivos individuais, na forma de leitura e de aprendizagem, na forma de interação entre os indivíduos e no próprio compartilhamento da cultura de uma sociedade. Decerto que transformações tão amplas e impactantes geram preocupações e receios em grande parte das pessoas, estimulando questionamentos sobre o bem ou o mal agregado no desenvolvimento de algumas tecnologias ou até mesmo na tecnologia de maneira geral. Estas preocupações são extremamente válidas e pertinentes, principalmente se estamos atentos às questões já levantadas sobre a febre do “inovacionismo”, mas não podem servir de álibi para a negação da realidade tecnológica e as modificações que ela – em alguns casos de maneira consolidada e permanente – já inaugurou. Os riscos devem ser assumidos, porém conscientemente e não como um determinismo, o qual Santaella (2013) tem chamado por “sonambulismo tecnológico”.

Para tal, é necessário viver as tecnologias. A observação crítica e distanciada sobre o papel das tecnologias na constituição de uma sociedade oferece uma posição confortável, porém arrogante, para analisar os impactos desta sobre a educação. A

elaboração cada vez mais rara de discursos sóbrios tanto sobre os efeitos negativos como sobre as promessas de revolução, também parecem não contribuir para um trabalho com a tecnologia nas escolas orientado didaticamente. Nesse sentido, também esclarece Morán (2013) que fatores ideológicos podem determinar o potencial nocivo ou não de uma tecnologia na escola.

Uma boa escola depende também de um projeto pedagógico inovador, onde a internet esteja inserida como um importante componente metodológico. Onde há um projeto conservador, a internet é utilizada para controlar mais os alunos, para reforçar o papel do professor como mero transmissor de conhecimentos. O mais importante é o que a escola faz, como ela se organiza, as relações entre gestores, docentes, alunos e comunidade. Não há tecnologias avançadas que salvem maus profissionais. (MORAN, 2013, p. 27)

De fato, as polêmicas sobre o uso da tecnologia na escola geralmente giram em torno do controle ou liberação do acesso à internet e ao celular pelos alunos³¹. É uma questão realmente sensível e que tem demandando até mesmo a intervenção do Estado com leis para regular o uso destes aparelhos em sala de aula³² ou mesmo banir o seu uso³³. Há, em nível federal, diversos Projetos de Lei (PL 2246/07; PL 2547/07; PL 3486/08) de autores de diversos espectros políticos que buscam consolidar a proibição do uso dos aparelhos celulares em sala de aula.

Esse tipo de discussão é inevitável e, segundo Pierre Lévy (1999), necessária. Os avanços e a onipresença (e também a exclusão) da tecnologia não devem servir de entrave à análise e crítica das implicações da *cibercultura* em todas as suas dimensões, até porque, para o autor, as novas técnicas advindas da tecnologia “não determinam automaticamente nem as trevas nem a iluminação para o futuro humano” (p. 16).

No entanto, a discussão sobre a tecnologia na escola não pode se resumir às polêmicas em torno da presença ou não dos *gadget's* – até porque parece-nos um dispêndio inócuo de forças, uma vez que se eles já estão presentes na vida cotidiana, é

³¹ Ver mais em reportagens e estudos como: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/09/uso-de-celular-em-sala-de-aula-dobra-efeito-negativo-nas-notas-aponta-estudo.shtml>;

³² Exemplo do Estado de São Paulo que liberou o uso de celulares na escola (Projeto de Lei 860/2016 que alterou a lei 12.730/2007) em atividades pedagógicas e orientadas pelos educadores.

³³ Em 2018, o Parlamento da França proibiu o uso dos celulares em toda a rede pública de ensino. Ver mais em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/07/31/parlamento-frances-aprova-proibicao-dos-celulares-em-escolas-na-franca.ghtml>. Em 2019, Madri também legislou nesse sentido <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2019/12/23/madri-proibe-celulares-em-escolas-para-melhorar-rendimento-dos-alunos.htm>. E nos EUA ainda há uma política de proibição por parte das escolas, no entanto em franca redução <https://blogs.oglobo.globo.com/pai-para-toda-obra/post/cresce-o-uso-de-celulares-em-escolas-dos-eua.html>.

natural que adentrem na escola – mas sim em compreender esses equipamentos “como ferramentas e instrumentos simbólicos que produzem efeitos culturais, sociais e cognitivos” (FRADE e GLORIA, 2015).

Para Lévy, a consolidação do *ciberespaço* e da *cibercultura*³⁴ não só cria novos meios de circulação e uma nova cultura, como também um novo modo de pensar e uma transformação na “relação com o saber, as questões relativas a educação e formação, a cidade e democracia, a manutenção da diversidade das línguas e das culturas, os problemas da exclusão e da desigualdade” (1999, p. 15).

É exatamente nesse sentido que os textos multimodais, os *gadget's* e a internet precisam ser estudados e utilizados em sala de aula desde cedo. Se há um alegado mau uso da língua no ambiente on-line, dos celulares, das redes sociais e da internet não nos parece solução a eliminação destes elementos do ambiente escolar. Banir celulares ou expressões linguísticas da internet das aulas não vai apagar da vida real o WhatsApp, o YouTube, os emoticons, os memes, as fanfics, os vlogs, dentre outros tantos gêneros textuais e aplicativos da contemporaneidade.

Em razão disso, a inclusão do aparato tecnológico na escola deve superar a sua presença física. Mais do que proporcionar “contato” com equipamentos, a escola deve estar disposta a proporcionar contato com a cultura tecnológica ou, nas palavras de Pierre Lévy, com a *cibercultura* e essa cultura está impregnada de múltiplas culturas, múltiplas linguagens, múltiplos textos, múltiplas semioses e múltiplas mídias. As práticas de letramentos decorrente dessa nova sociedade são, por conseguinte, também múltiplas, exigindo a concepção de um alunado multicultural. Se a contemporaneidade trouxe uma organização da sociedade cada vez mais multifacetada, decerto que a pedagogia para a educação nesse contexto também deve ser pautada no pluralismo.

Os multiletramentos, sob essa perspectiva, não representam uma ideia de variedades de práticas letradas, mas sim o conjunto das diversas competências e habilidades necessárias para operar com a multiplicidade de culturas, textos e sentidos que circulam na sociedade contemporânea (ROJO e MOURA, 2012; ROJO, 2013). Ler e produzir textos multimodais, em especial os hipertextos, vai requerer o conhecimento

³⁴ Embora esses termos já sejam utilizados em larga escala, cabe aqui uma definição sobre o que representam e utilizaremos a definição de Pierre Lévy para quem o ciberespaço é o “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (1999, p. 15) e a cibercultura é “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p. 16).

de operações como a manipulação e edição de vídeos e áudios, a justaposição de textos com imagens e gráficos – num imbricamento de mídias que, por vezes, não possui uma delimitação muito clara – além de exigir uma nova ética de produção textual em consonância com os valores, sentidos e procedimentos de conduta decorrentes das funções interativas e colaborativas compartilhadas no ambiente virtual (NETO et. al. 2013). Essa mescla de mídias e hipertextos vai resultar no que Santaella (2007) chama de hipermídia, e que equilibra as diferentes semioses numa mesma linguagem universal, linguagem essa conectada não apenas pelas relações internas da língua, mas por toda uma rede de recepção e produção de mensagens mediadas por links. Com bem esclarece Lévy

A nova universalidade não depende mais da autosuficiência dos textos, de uma fixação e de uma independência das significações. Ela se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente. (1999, p. 14)

Os desafios, como se apresentam, realmente são multiformes. Da formação dos professores às escolhas de transposição didática destas novas formas de linguagem, o trabalho da escola se mostra aberto em diversas frentes, inclusive, em questões ainda muito sensíveis e indefinidas como é o caso do reconhecimento de outros locais de aprendizagem além da escola. No entanto, sem nos filiarmos ao “sonambulismo tecnológico” que acusa uma postura do “deixar passar para ver como é que fica” (SANTAELLA, 2013, p. 20), nossa pesquisa elege um caminho aparentemente estável de reconhecer aquilo que já está posto em caráter definitivo no âmbito tecnológico que é a integração dos novos textos, das novas linguagens e das novas formas de interação criadas pela cultura do online. A certeza sobre a consolidação destas formas é até ingênua, pois é evidente que a sua utilização já ultrapassou barreiras sejam elas culturais, geográficas, econômicas, sociais, dentre outras.

A partir de agora, passemos às definições dos aspectos metodológicos da pesquisa e explicar como esse referencial teórico sustentará as categorias de análise do trabalho.

4. METODOLOGIA

4.1. Encaminhamentos gerais

Em nossa história recente, a fala foi colocada num patamar inferior ao da escrita seja cognitiva ou culturalmente. Contribuiu para isso, principalmente, a tese da *grande virada* (ONG, 1982) que via no surgimento da escrita o fator motriz do desenvolvimento tecnológico da sociedade e do raciocínio lógico humano. Da mesma forma, a escrita e, por conseguinte, a alfabetização e escolarização, também goza de status privilegiado em nossa sociedade como causa de ascensão cognitiva e social, mesmo que a tese da *grande virada* já tenha sido há muito superada.

Como já esclarecido, a fala e a escrita são práticas e usos da mesma língua com características próprias, mas ambas capazes de construir textos coesos e complexos, dinâmicos, coerentes, raciocínios abstratos e em diversos níveis de realização. Com base nos pressupostos teóricos desenvolvidos até aqui, a nossa pesquisa assumirá caráter qualitativo, pautada nos critérios de retextualização estabelecidos em Marcuschi (2010) do texto oral para texto oral, buscando investigar os mecanismos envolvidos neste processo de construção textual, uma vez que para nós, a linguagem oral também é passível de sistematização, organização, planejamento e reformulação pelo próprio falante.

Temos como objetivo geral investigar os processos de reflexão e de retextualização desenvolvidos pelas crianças durante atividade de contação e recontação de histórias infantis, mediante o suporte de dispositivos tecnológicos de gravação e reprodução de vídeo.

Já os objetivos específicos dessa nossa pesquisa constituem a composição de um *corpus* de contação e recontação de histórias infantis por crianças de 07 anos ambientadas em contexto de mediação tecnológica; a análise dos critérios que emergem nas reflexões das crianças sobre os seus próprios textos orais, no caso, suas narrativas; a proposição de caminhos de planejamento e adaptação do discurso oral pautados na situação discursiva; e a observação do aprofundamento nos processos de construção do texto oral das crianças.

Os sujeitos participantes de nossa pesquisa são duas crianças de sete anos, uma do sexo feminino e a outra do sexo masculino, alunas do segundo ano da Escola Estadual de ensino fundamental Henrique Dias, localizada no município de João

Pessoa-PB. As crianças selecionadas fazem parte de um grupo de oito crianças³⁵ dessa mesma turma, das quais obtivemos autorização e consentimento da escola e dos pais para a participação na pesquisa. A escolha por essas duas crianças ocorreu em razão do desejo expressado por elas de participar da pesquisa (embora não soubessem do que se tratava).

4.2. Procedimentos metodológicos e coleta de dados

Nossa pesquisa é segmento de uma pesquisa mais ampla financiada pelo CNPq, coordenada pela prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria, sob registro 423002/2018-0, que trata dos processos envolvidos na *retextualização* de textos orais para escritos em ambientes tecnológicos e as reflexões das crianças sobre estes mesmos processos. Cumpre observar que, por se tratar de pesquisa com seres humanos, o projeto desta pesquisa também foi objeto de análise da Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado sob Parecer nº 3.427.389 na Plataforma Brasil.

Intitulada *Da fala para a escrita: reflexões da criança sobre sua produção textual em ambientes tecnológicos*, esta pesquisa pretende reconstruir o percurso da transposição do texto oral para o escrito em ambientes tecnológicos, sob a perspectiva da reflexão da criança sobre os próprios textos.

As etapas da pesquisa constituem duas grandes fases: na primeira, há o percurso da transposição do texto oral para o texto escrito intercalada com as reflexões da criança sobre a própria produção oral; na segunda há a transposição do oral para o escrito para verificar a presença das marcas de reflexão do texto oral no texto escrito.

A nossa pesquisa está situada apenas nessa primeira etapa de investigação: retextualização do texto oral para o texto escrito, a qual organizou-se metodologicamente da seguinte maneira em seus procedimentos de coleta de dados:

- 1º - A criança assiste a uma história contada no YouTube (dispositivo notebook);
- 2º - A criança é convidada a contar essa mesma história e é gravada em vídeo;
- 3º - A criança assiste (dispositivo celular) ao seu vídeo contando essa história;

³⁵ As autorizações concedidas englobam um número maior do que o necessário para a nossa pesquisa, pois fazem parte de um grupo maior de crianças que participam da pesquisa intitulada *Da fala para a escrita: reflexões da criança sobre sua produção textual em ambientes tecnológicos*, da professora Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria, e que possui outras etapas de investigação nas fases de retextualização do oral para a escrito, que é objeto de estudo de outros pesquisadores.

4º - Pesquisadora solicita à criança que reflita e comente sobre o seu desempenho durante a contação de história;

5º - Pesquisadora, com base na primeira reflexão da criança, auxilia a criança em uma reflexão mais aprofundada sobre as questões relacionadas ao gênero narrativo e dá orientações para uma nova contação dessa história considerando todas as observações feitas pela criança e pela pesquisadora;

6º - A criança realiza a sua segunda contação, transformando-a em uma versão final, a qual será analisada posteriormente pela pesquisadora para verificação da integração ou não das observações dadas.

As etapas desse processo foram filmadas em dispositivo móvel (celular, tablet, câmera) a fim de permitir não apenas a documentação do *corpus*, mas também que os vídeos estivessem disponíveis à criança e à pesquisadora durante o andamento da coleta de dados.

Esse procedimento foi repetido uma segunda vez, em um novo encontro com a criança, com outra história, a fim de verificar a adaptação da criança à estrutura do gênero proposto e a incorporação das observações do encontro anterior.

Os encontros ocorreram em 29 de maio e 19 de agosto de 2019, sendo o processo finalizado sempre no mesmo dia e com as duas crianças. Esses encontros foram realizados na própria escola, sendo o primeiro na sala de informática (que ainda não estava em funcionamento) e o segundo em uma sala de aula que não estava sendo utilizada no momento da pesquisa. O quadro a seguir resume a organização temporal das etapas de coleta de dados da pesquisa:

Quadro 6. Detalhamento da coleta de dados

29 de maio (sala de informática)				19 de agosto (sala de aula)			
Miguel		Vivian		Miguel		Vivian	
Etapa	Duração	Etapa	Duração	Etapa	Duração	Etapa	Duração
1º	6m30s	1º	6m30s	1º	8m	1º	8m
2º	1m22s	2º	20s	2º	2m	2º	3m11s
3º	1m22s	3º	20s	3º	2m	3º	3m11s
4º	1m46s	4º	58s	4º	2m30s	4º	2m15s
5º	2m14s	5º	1m12s	5º	1m27s	5º	1m34s
6º	2m10s	6º	48s	6º	3m28s	6º	3m55s

Os equipamentos para o registro em áudio e vídeo do *corpus* da pesquisa se alternaram entre celulares e câmeras, considerando que em alguns momentos são necessários dois dispositivos atuando conjuntamente para registrar não apenas a atuação das crianças, mas o próprio manuseio dos dispositivos pelas crianças enquanto veem suas próprias histórias registradas em vídeo;

As histórias trabalhadas estão disponíveis na plataforma YouTube, canal da artista pernambucana Carol Levy, sendo no primeiro encontro a história de “Chapeuzinho amarelo”, de Chico Buarque e, no segundo encontro, a história “O dono da bola”, de Ruth Rocha (Livro Marcelo, martelo, marmelo e outras histórias), conforme links acessados <https://www.YouTube.com/watch?v=Wvy560Pqz0c&t=96s>(Chapeuzinho amarelo) e <https://www.YouTube.com/watch?v=cmJhjhOm61A&t=26s>(O dono da bola);

4.3. Hipótese, pressupostos teóricos e análise de dados

Nossa pesquisa adota a linha de caráter qualitativo interpretativista, fundamentada nos dados coletados, a partir dos quais – e dos referenciais teóricos previamente selecionados e da hipótese delineada – busca uma explicação para o fenômeno da progressão nos gêneros orais. A teoria do método propriamente dita, é melhor explicitada em Cassiani, Caliri e Pelá (1996), quando acertadamente esclarece que

(...) construir indutivamente uma teoria assentada nos dados, através da análise qualitativa destes e que, agregada ou relacionada a outras teorias, poderá acrescentar ou trazer novos conhecimentos à área do fenômeno. Seguindo-se aos princípios da metodologia qualitativa, a teoria fundamentada nos dados é uma metodologia de campo que objetiva gerar construtos teóricos que explicam ação no contexto social sob estudo. O investigador procura processos que estão acontecendo na cena social, partindo de uma série de hipóteses, que, unidas umas às outras, podem explicar o fenômeno, combinando abordagens indutivas e dedutivas. A teoria está assentada ou fundamentada nos dados, não num corpo existente de teoria, embora possa englobar diversas outras teorias, não se pretendendo rechaçar ou provar, mas sim acrescentar novas perspectivas ao entendimento do fenômeno. Tem ainda, características indutivas, é gradualmente construída ou emerge após a coleta dos dados ter iniciado. O trabalho dedutivo é usado para derivar dos códigos iniciais, indutivos, as diretrizes conceituais ou hipóteses, a fim de amostrar mais dados para gerar a teoria. (p. 78)

Destarte, para o nosso trabalho, a hipótese é de que os textos orais podem ser tão trabalhados em seu processo de construção como é trabalhado um texto escrito e que

podem ser objeto de revisão e refacção pelas crianças, mediado tanto pelo papel do professor como pelas possibilidades tecnológicas. Para tal, estarão subsidiando essa análise a teoria psicológica histórico-cultural de Vygotsky (2008; 2018) e filosófica de Volochinov (2017), bem como os seus ecos nas teorias dos gêneros discursivos de Bakhtin (2011), de Dolz e Schneuwly (2004) sobre o trabalho com os gêneros orais na escola, as orientações acerca do processo de retextualização propostas em Marcuschi (2010) entrecortadas pelas abordagens dos multiletramentos em Rojo (2013, 2015), as considerações acerca do uso das tecnologias na escola realizadas por Santaella (2004, 2007, 2013) e Frade e Glória (2015), além, é claro, das contribuições de Brandão (2015), Perroni (1992) e François (1996; 2009) no tratamento dos aspectos constitutivos das narrativas infantis.

No próximo capítulo trataremos de analisar os dados obtidos em nossa pesquisa.

5. PROCESSOS DE REFLEXÃO E RETEXTUALIZAÇÃO OBSERVADO NAS PRODUÇÕES ORAIS DE CRIANÇAS

Nessa parte do nosso trabalho desenvolveremos a análise propriamente dita dos dados coletados em nossa pesquisa. O *corpus* acumulado é referente à produção oral de duas crianças com idade de sete anos, estudantes do segundo ano do ensino fundamental de escola pública estadual, documentada em áudio e vídeo conforme procedimentos já relatados em nosso capítulo dedicado à metodologia.

Essas crianças, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino, Vivian e Miguel, não possuem contato regular com celulares e internet em suas residências³⁶ e nem na escola, uma vez que essa ainda não conta com o seu laboratório de informática em funcionamento. Vale ressaltar aqui que as crianças solicitaram participar do projeto, considerando, inclusive, que a escola e os pais nos deram autorização e consentimento para trabalhar com diversos outros alunos.

A coleta de dados realizada inicialmente no dia 29 de maio de 2019, foi precedida de uma conversa com as crianças a fim de estabelecer o seu nível de familiaridade com a internet e redes sociais, conforme resultado a seguir:

Quadro 7. Questionário informal sobre familiaridade com tecnologia

	Miguel	Vivian
Possui acesso à internet banda larga em casa?	Não	Não
Possui celular?	Não	Não
Possui TV com acesso à internet?	Não	Não
Possui computador em casa?	Não	Não
Assiste algum tipo de programação online?	Algumas vezes	Não ³⁷
Frequência com que utiliza dispositivos conectados à internet	Eventualmente nos fins de semana	Quase nunca
Conhece redes sociais (YouTube)?	Sim	Sim
Local onde possui acesso à internet	Aparelho celular da mãe e casa dos primos	Casa de parentes e vizinha
Já manusearam computador, notebook, celulares?	Sim, não e sim.	Não, sim e sim.

Dados agrupados pela autora de conversa preliminar com as crianças pesquisadas.

³⁶ Em conversa preliminar com as crianças, a pesquisadora questiona sobre o acesso à internet, computadores, smart TVs e celulares, as quais respondem não possuir celulares próprios, nem PC's, nem televisão com acesso à internet. O raro acesso à rede mundial de computadores é realizado, geralmente, em poucos dias da semana no celular dos pais e o acesso a conteúdos online em casa de amigos e familiares (primos foram mencionados por ambas as crianças) em situações bem esporádicas. O menino informou conhecer alguns YouTubers da área de jogos, a menina não soube informar nenhum.

³⁷ Preservamos a resposta original de Vivian, embora na sequência ela tenha mencionado conhecer o YouTube e assistir “desenhos no Netflix” na casa de parentes.

Conforme já mencionado antes, a escola não conta com laboratório de informática conectado à rede mundial de computadores. Porém, durante o período em que estivemos aplicando a pesquisa no ambiente escolar, as máquinas (computadores) já estavam disponíveis na escola e havia obra sendo realizada para instalação de ar-condicionado e infraestrutura de rede.

A escolha por exibirmos a história em ambiente tecnológico – e não uma simples gravação em vídeo reproduzida em TV – é diretamente influenciada pela necessidade de incluirmos nossas crianças neste ambiente de produção e compartilhamento de textos em mídias digitais, tão comum e característico de nossa época. A própria visualização do vídeo da maneira como é disposta na plataforma do YouTube – layout de exibição que permite ver o título do vídeo, o símbolo do YouTube, a lista lateral de sugestão de vídeos similares, a caixa de diálogo abaixo com os comentários sobre o vídeo, a quantidade de visualizações, a época em que foi postado, o nome do canal que disponibilizou o vídeo – faz parte e integra o modo de leitura que será, naturalmente, diferente de uma programação exibida apenas na televisão. Esses aspectos – embora passam parecer de menor importância – estão diretamente relacionadas a um conjunto totalmente novo de práticas semióticas necessárias para a atuação no mundo contemporâneo e que possivelmente altera a relação das crianças com a cultura escrita, conforme antecipa Frade (2015) sobre a necessidade de trazer os letramentos digitais para a sala de aula.

Já a escolha pelo trabalho com o gênero histórias infantis parece-nos natural, uma vez que é o gênero textual privado e público introdutório na vida das crianças, seja como ouvinte das histórias contadas pelos seus pais, seja como produtora de histórias para se relacionar com o seu mundo exterior, além, é claro, de ser o gênero mais trabalhado nas escolas nos anos iniciais do ensino básico. Esse gênero nos fornece uma base consolidada para trabalhar os aspectos linguísticos relacionados ao discurso oral, no qual estaremos retomando as contribuições de Perroni (1992), Brandão (2015), François (1996; 2009) sobre o desenvolvimento das narrativas infantis.

Por fim, trabalhar com o gênero de texto ou discursivo pressupõe trabalhar com as condições de produção desse texto, suas finalidades, seu aspecto dialógico, suas práticas ligadas ao uso e às esferas sociais específicas, o que nos remete a pensar um ensino sobre o gênero que abarque não apenas as suas características – e aqui no caso,

nos referimos aos gêneros orais – mas as suas relações diretas com as práticas sociais vigentes na sociedade.

Assim delimitadas nossas categorias de análise, passemos a observar como elas se manifestam e se imbrincam na produção oral das crianças pesquisadas.

5.1. O *corpus* e as discussões possíveis

No primeiro encontro com as crianças foi disponibilizada a história infantil “Chapeuzinho amarelo” em áudio e vídeo, executada em notebook na plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube.

A história é contada por uma intérprete mulher, sentada no chão, com a utilização de um chapéu amarelo em uma mão (representando a personagem principal) e de um fantoche preto em outra mão (representando o personagem coadjuvante: o lobo), com cenário e fundo musical³⁸.

Figura 4. Tela inicial da história no YouTube



Fonte: YouTube (<https://www.YouTube.com/watch?v=Wvy560Pqz0c>)

³⁸ Sinopse da história: Chapeuzinho Amarelo era uma menina que morria de medo de tudo, inclusive de coisas banais, e por isso vivia quieta, parada, deitada e sem dormir com medo de pesadelo. E o seu maior medo era o medo de um lobo. De tanto que ela pensava nesse lobo acabou encontrando um, mas não sentiu medo e o lobo também ficou sem graça por não ter colocado medo em Chapeuzinho amarelo. Ele acabou gritando com Chapeuzinho para tentar amedrontá-la, mas cada vez mais ela sentia menos medo. Depois dessa experiência Chapeuzinho não tinha mais medo e começou a fazer tudo que não fazia antes.

A posição em que a criança visualiza a história é sentada no chão com as pernas cruzadas em frente ao notebook no qual consta a tela do YouTube pausada e que a criança aciona sozinha com um mouse para iniciar o vídeo. Ao final da visualização é solicitado à criança que recontre a história para a pesquisadora que também está sentada no chão. O quadro a seguir é descrição do primeiro encontro com Miguel:

1º Encontro – momento 1 (primeira contação)		
Miguel (7 anos)		
	Fala	Elementos gestuais (corpo e face)
00:01s		Olha rapidamente para a câmera
00:02s	Foi assim	
00:02s		Olha para baixo, apoia as mãos no chão, regula a postura e direciona o olhar para a pesquisadora
00:03s 00:15s	Eu se lembro que ela tinha medo de chuva, tinha medo de ir pra fora -- de casa, tinha medo de brincar, tinha medo de subir em escada, tinha medo de... parece que era...	Postura e olhar relaxados, mas segurando firmemente as mãos.
00:17s		Olha novamente para a câmera, fecha os olhos e depois olha para cima
00:18s	É...	
00:19s 00:21s	Do... de um lobo imaginário que ela pensava, né?	Arqueia as sobrancelha e abre bem os olhos//movimenta as mãos abertas num sentido de esclarecimento.
00:22s	Que na verdade é uma bota.	
00:24s		Dá um leve sorriso
00:27s	Aí...	Olha pra baixo, apoia as mãos no chão em frente ao corpo
00:28s 00:35s	Ela tinha medo do lobo, né? Aí teve uma vez que o lobo veio, né?	Começa a movimentação das mãos
00:37s	É, pra ver se ela ficava com medo.	Os olhos ficam mais abertos
00:39s	Mas a chapeuzinho diminuiu o medo	Após piscar relaxa o olhar//Faz o movimento com a mão espalmada para baixo que simula uma pausa.
00:42s	Aí...	
00:43s		Fecha os olhos, respira fundo, abre os olhos e olha rapidamente para a câmera e depois volta a olhar para a pesquisadora
00:45s	Ele...	
00:46s	Ele fala um mói de vez: - Eu sou o lobo! Eu sou o lobo! Eu sou o lobo!	Inclina o corpo para a frente várias vezes acompanhando a repetição da frase//As mãos fazem movimentos giratórios.
00:52s	Aí ela se cansou e ficou com raiva dele.	
00:57s	Aí depois parece que...	
01:00m		Fecha os olhos com força como se estivesse tentando lembrar de algo. As mãos estão se enfiando entre os espaços

		do tatame e fricciona as unhas nesse material.
01:01m	Eu esqueci do nome do... parece que... o raio virou o... num sei o que lá...	Aumenta a expressão de sorriso, desvia o olhar da pesquisadora e começa a olhar para outros pontos da sala.
01:08m	Mas eu num decorei muito essa não porque... foi estranho.	Volta a olhar diretamente para a pesquisadora.
01:13m	E... eu só se lembrei disso, visse? (baixando a altura da voz)	Leva um das mãos ao rosto tocando o nariz e depois os olhos e por fim coloca em frente a boca
01:17m	Porque eu... (em tom bem mais baixo)	Com a mão ainda em frente a boca
01:18m	Muito... num se lembrei muito não (ainda em volume mais baixo)	Tira a mão do rosto e olha para baixo
01:20m	Mas foi bom a história, viu?	Levanta o olhar rapidamente para a pesquisadora e faz uma expressão de aprovação.
01:22m		Silêncio, balançando a cabeça e com os lábios apertados.
01:24m	Valeu a pena	Cruza as mãos.

Encerrado esse primeiro momento a criança é convidada a assistir à gravação da sua contação em dispositivo móvel (celular) e analisar criticamente o seu desempenho.

1º Encontro – Momento 2 (reflexão) Sujeito: Miguel (7 anos)	
Pesquisadora	Miguel
- O que é que você achou dessa sua contação de história? O que você acha que ficou legal e o que você não gostou tanto assim?	- Eu acho que ficou faltando a parte de dizer onde o lobo mora... [...] esse negócio também eu fiquei com muita vergonha , mas você disse que eu sou muito desenrolado. E era a minha primeira vez a fazer esse tipo de trabalho. Eu só vim fazer agora e eu gostei muito.
E da história em si? O que você achou de ter se visto no celular contando essa história?	Foi legal. Foi muito divertido porque é bom mexer na tecnologia .
E depois de ter visto a sua contação, você acha que esqueceu alguma coisa e quer acrescentar na próxima vez?	Não, muito não. Porque eu só esqueci daquele negócio estranho que ela colocou lá no papel ³⁹ . E eu até vi na televisão um dia desses a mulher que contou a história.

No momento 1, à criança é solicitado apenas que recontre a história. Não fornecemos nenhuma outra eliciação para que ela organize ou estruture a sua narrativa em alguma forma pré-estabelecida. Isso não significa dizer que a criança não tenha um

³⁹ Há uma cena no final da história em que a intérprete canta uma música com as sílabas trocadas de diversas figuras. Para identificar quais são essas palavras ela mostra os desenhos em folhas de papel.

referencial de estrutura de gênero no qual se apoiar, uma vez que a própria visualização/audição anterior da história no YouTube e também toda a sua experiência anterior no gênero em questão lhe é suficiente tanto para reconhecer como para replicar a narrativa.

Nesse contexto, com relação as marcas linguísticas canônicas da narrativa, podemos verificar que “era uma vez...” foi substituído por “Foi assim:” e que “e fim” foi substituído por “eu só lembrei disso, visse?”. Isso nos remete à afirmação de François (2018) sobre a aquisição da linguagem pela criança que retoma e modifica o uso da língua realizado pelo adulto, mas em uma nova condição discursiva que acaba por impedir uma reprodução mimética. É também nesse sentido que Brandão (2015) defende que as crianças possuem uma forma de dizer diferente do adulto, mas que isso não vai desqualificar as suas narrativas, muito pelo contrário, vai indicar um movimento criativo e heterogêneo das crianças na hora de retomarem o discurso do adulto.

A organização temporal dos acontecimentos da história foi mantida pela criança com relação à história original, porém, com uma antecipação do desfecho. O que originalmente terminava com Chapeuzinho Amarelo perdendo o seu medo após encontrar o lobo e realizando todas as ações que não fazia no início, foi finalizado no momento em que ela encontra o lobo e fica com raiva dele. Já com relação às manutenção do roteiro inicial, a criança foi capaz de manter-se “fiel”, trazendo, inclusive, marcas do discurso direto (em 46s), além também suas próprias contribuições, como podemos observar no enunciado “que na verdade é uma bota” (*apoio no presente*, segundo Perroni (1992)) para explicar para o interlocutor que o fantoche do personagem do lobo foi criado a partir de uma bota.

Já com relação aos aspectos gestuais expressos por Miguel durante a sua primeira contação podemos observar a ocorrência dos *gestos emblemáticos* interligados à palavra – como em 39s – em que as mãos espalmadas se movimentando para baixo servem para enfatizar a diminuição do medo de chapeuzinho, e 46s, quando o movimento giratório das mãos dão ênfase na repetição do nome do lobo, agregando uma valor linguístico.

Ainda relacionado aos aspectos cinésicos, podemos observar que os olhares para a câmera competem diretamente com os olhares para a pesquisadora (figura 5 – momento 1s e 17s) como se o equipamento assumisse um papel de interlocutor presente. Isso é, de certa forma, uma verdade, pois a criança, estando ciente da sua

função de registro, percebe que ali há outros olhos voltados para si, mesmo que num tempo futuro.

Por fim, nos diversos momentos em que a criança concentra-se na retomada de seu discurso, podemos observar o seu apoio em *gestos instauradores da narrativa* (figura 5 – momentos 2s e 27s) utilizando-se de “elementos multimodais para auxílio na emissão de palavras ou ideias que lhes foram esquecidas” (BRANDÃO, 2015, p. 120)

Figura 5. Olhares e gestos instauradores da narrativa (Miguel)



Fonte: arquivo da pesquisadora

Já no momento 2, Miguel, após assistir sua própria apresentação, emite comentários sobre seu desempenho mediante perguntas da pesquisadora. As questões remetem a percepção da criança sobre a ausência de alguma informação relevante em sua apresentação e sobre a percepção de si, enquanto intérprete da nova versão da história.

Com relação às informações de ordem narrativa, Miguel não percebe seu discurso como “faltante” – e como já dissemos antes, a nova esquematização narrativa criada pelas crianças não pode ser vista como incompleta (FRANÇOIS, 2009; BRANDÃO, 2015) – pois o único comentário nesse sentido diz respeito a um dado acessório sobre o personagem coadjuvante: o local onde o lobo mora. O comentário sobre o fato “estranho que ela colocou lá no papel”, foi intencionalmente omitido na contação de Miguel, como ele mesmo informa durante a narrativa: “Mas eu num decorei muito essa não porque... foi estranho”.

Sobre a percepção de si, Miguel afirmou ter se sentido muito nervoso e também nos forneceu uma justificativa para isso: que era a sua primeira vez nesse “tipo de trabalho”. Também expressou o prazer em lidar com a tecnologia e a sua busca pela aprovação do ouvinte⁴⁰.

Retomaremos esses dados mais à frente quando da produção da sua segunda contação.

Agora vamos verificar os resultados com a segunda criança, Vivian, coletados no mesmo dia 29 de maio. A posição da criança é sentada no chão com as pernas cruzadas, de frente para a pesquisadora que também está sentada no chão.

1º Encontro – momento 1 (primeira contação)		
Vivian (7 anos)		
	Fala	Elementos gestuais (corpo e face)
00:01s		Olha para a pesquisadora e quando começa a narrar olha para baixo.
00:02s	Só o que eu foquei no [ininteligível] da história foi que a Chapeuzinho tinha medo de tudo.	Criança fica sempre com as pernas cruzadas e segurando os pés com as mãos fazendo movimentos de balanço ritmado.
00:07s	Aí ela transformou o medo, quando ela tava sozinha, em um amigo prá brincar.	Continua com a posição e movimentação anterior, alternando olhares para a pesquisadora.
00:14s		Olha diretamente para a pesquisadora para indicar o término da história.

Da mesma forma, convidamos Vivian a assistir a sua apresentação em dispositivo móvel, sobre a qual conversamos em seguida:

1º Encontro – momento 2 (reflexão)	
Sujeito: Vivian (7 anos)	
Pesquisadora	Vivian
- O que é que você achou dessa sua contação de história? O que você acha que ficou legal e o que você não gostou tanto assim?	- Eu achei o que ficou legal, porque... eu contei assim, tipo fazendo gestos ... Eu contei assim... o que eu contei errado foi que eu pulei uma parte da história, eu contei do início, eu pulei o meio e fui pro final da história.
- Hum... bacana sua observação. E você quer acrescentar mais alguma coisa?	((Balança a cabeça em negativa)).
- E o que você achou de ter se visto no celular? Você gostou?	Sim, mas eu fiquei me balançando .

⁴⁰ Durante a troca de dispositivos – o envio da gravação da câmera para o celular em que ele veria a sua apresentação – a criança perguntou à pesquisadora se havia se saído bem, ao qual a pesquisadora respondeu que ele era “muito desenrolado”.

Com Vivian, verificamos que as marcas linguísticas tradicionais de abertura da narrativa foram substituídas por uma introdução explicativa, na qual ela diz que “Só o que eu foquei no [ininteligível] da história foi que [...]”. Essa explicação antecipa para o ouvinte que o que se seguirá é uma síntese da história original⁴¹, muito concisa por sinal. A intriga é suprimida por Vivian que nos conta apenas a situação de equilíbrio inicial da história passando direto para a situação de equilíbrio final sem a indicação linguisticamente marcada de fim de história, que na visão de Brandão (2015) e François (2009) não é algo essencialmente necessário.

Sob o aspecto da estrutura narrativa, fica evidente que a proposta fixa laboviana é rejeitada por Vivian, até mesmo a estrutura narrativa mais enxuta – dois estágios de equilíbrios mediados por uma intriga – de Todorov (2006) não é aplicada em sua contação. Perroni (1992), ao analisar as narrativas de crianças pequenas vai defender que essa estruturação complexa realmente não preenche o discurso narrativo infantil, porém elege a “complicação” (ou *intriga*, nos termos de Todorov) como seção narrativa indispensável. Não deixa de ser interessante verificar que essa seção narrativa indispensável defendida pela autora é exatamente a seção omitida por Vivian que, ao contar a história, transitou entre o estágio de equilíbrio inicial (Chapeuzinho Amarelo com medo de tudo) e o estágio de equilíbrio final (Chapeuzinho Amarelo sem medo de nada) sem a necessidade de uma complicação ou qualquer elemento ou personagem externo que justificasse a alteração de comportamento da personagem principal (única).

Com relação aos aspectos gestuais, Vivian ficou bem tensa durante todo o período da contação, segurando seus pés com as mãos e balançando o corpo (Figura 6). Esses movimentos ritmados, no entendimento de Brandão (2015), mesmo que não sejam correspondentes ao conteúdo proposicional servem como apoio da criança para lembrar e manter-se na história. Já com relação ao olhar, Vivian evitou o contato visual com a pesquisadora na maior parte do tempo e, diferentemente de Miguel, não direcionou o olhar para a câmera em nenhum momento da contação.

⁴¹ A duração da história original no Youtube é em torno de 6 minutos e a contação de Vivian deu-se em 12 segundos.

Figura 6. Olhares e gestos ritmados (Vivian)



Fonte: arquivo da pesquisadora

No segundo momento, em que Vivian se vê no celular, a sua percepção sobre a “falta” de algo recaiu exatamente sobre o “meio” da história, o qual não foi contado por ela. A expressão corporal também foi um elemento analisado criticamente (“eu contei fazendo gestos” e “eu fiquei me balançando”, cenas registradas na figura 6)

Entretanto, há algumas considerações que devemos fazer sobre as condições de coleta do nosso *corpus*. Primeiro, a presença da pesquisadora é um fator desestabilizador para a criança e que muito da expressão espontânea é prejudicada. Segundo, trabalhamos com a exposição de uma história que deve ser recontada pela criança e que esta ação, pelo menos em parte, inibe certos movimentos de *criatividade* e *heterogeneidade* no discurso da criança, uma vez que a pré-existência de uma narrativa anterior estimula a criança a mantê-la como referência. Podemos perceber isso claramente quando as crianças analisam suas narrativas sob o ponto de vista da estrutura e comentam sobre a “falta” de eventos ocorridos na história original (“eu esqueci de dizer onde o lobo mora” com Miguel e “eu esqueci o meio da história” com Vivian).

Tomando como referência os trabalhos de François (1996), não é intenção de nossa pesquisa estigmatizar ou identificar a “falta” de algo nas narrativas das crianças tomando como referência o discurso dos adultos, mas buscar nas reflexões delas sobre as suas próprias produções discursivas a escolha por este ou aquele elemento narrativo.

E como podemos ver neste último exemplo, Vivian não contou o meio da história por desconhecimento da informação ou incapacidade cognitiva de organização desses fatos, mas por uma ação de síntese, uma organização dominante (planejada???) que lhe permitiu, naquele momento, considerar o acontecimento como não essencial em sua narrativa.

No entanto, o ambiente escolar ainda é o local de aquisição do conhecimento por excelência e neste ambiente o que devemos ofertar às crianças é sempre algo além de suas capacidades já consolidadas. Nesse caso, o desempenho narrativo das crianças deve ser usado como base para o desenvolvimento e o ingresso destas nos domínios dos gêneros textuais públicos e que no nosso caso se trata dos gêneros textuais públicos orais. Portanto, o convite feito às crianças para que analisem suas produções orais é uma ferramenta para que elas exercitem também o papel de ouvinte de seus próprios textos e a partir de então modulem e/ou adaptem os seus textos seguintes.

Aqui, a atividade pedagógica pressupõe a participação da criança não apenas como mera reprodutora de um gênero textual ensinado, mas como sujeito capaz de ouvir, reproduzir, analisar, refletir e adaptar, como disposto nas práticas de linguagens sugeridas pela BNCC.

Após o momento de reflexão das crianças, há o processo de intervenção da pesquisadora com considerações e sugestões para a segunda rodada de contação da história. Nesta segunda contação observaremos se as considerações da criança sobre o seu próprio desempenho e as orientações da pesquisadora são integradas ou rejeitadas ao novo discurso narrativo.

Com relação a Miguel e Vivian, nossas considerações foram da seguinte ordem:

Quadro 8. Orientações da pesquisadora (1º encontro)

Miguel	Vivian
O que você acha de começar a história informando o título?	O que você acha de começar a história informando o título?
O que você acha de encerrar a história contando como ficou a Chapeuzinho Amarelo após se encontrar com o lobo? Dizer como ficou o medo dela?	Você poderia pensar na sua história em 3 partes. No início, como era a Chapeuzinho antes de encontrar o lobo? Como foi o encontro da Chapeuzinho com o lobo? E como ela ficou depois que se encontrou com o lobo?
Não precisa se preocupar com a canção que havia no final da história. Você não precisa cantá-la.	

E o resultado da segunda rodada de contação transcrevemos a seguir:

1º Encontro – momento 4 (segunda contação)		
Miguel (7 anos)		
	Fala	Elementos gestuais (corpo e face)
02:13s		Respira fundo e olha para a pesquisadora
02:14s	O título do texto é Chapeuzinho Amarelo	Ajusta a postura e segura as mãos. Olha para baixo e depois retorna o olhar para a pesquisadora.
02:20s	No começo, ela tinha medo de sair de casa, tinha medo de subir e descer da escada. Ela tinha medo de.... muitas coisas.	Utiliza o movimento de contagem nos dedos ao falar dos medos de Chapeuzinho Amarelo e solta as mãos ao final. Alterna olhares para baixo e para a pesquisadora.
02:33s	E ainda assim ela tinha, ela tinha medo de um lobo imaginário.	Pisca os olhos durante as hesitações e continua fazendo movimentos circulares com as mãos
02:39s	Aí... tá, ela foi sair – eu não sei onde ela tava – aí ela se encontrou com o lobo.	Junta as mãos e depois volta a movimentá-las como se indicasse movimento de ida e de retorno.
02:48s	Aí... depois que ela encontrou o lobo, ela não ficou com medo.	Olha para baixo e depois retorna o olhar para a pesquisadora com os olhos mais expressivos.
02:54s	Porquê?	Segura nos cadarços dos sapatos.
02:56s	Ela... ela pensava que ia ter medo, mas não tinha.	Continua segurando os cadarços e com o olhar bem mais fixado na pesquisadora.
03:00s	Aí, o medo dela foi diminuindo, <i>diminuindo</i>	Olha rapidamente para baixo e retorna o olhar para a pesquisadora.
03:05s	Aí, eles se encontraram e ele ficou gritando: - Tá, tá, tá, tá, eu sou o lobo, eu sou o lobo	As mãos ficam bem mais soltas e movimentam-se de acordo com as repetições na fala.
03:12s	Aí, pá! Ela se cansou, ficou com raiva e discutiu lá com ele.	Mantem o olhar.
03:17s	Aí depois ele é... ficou gritando mais, ficou gritando mais. Aí ele se cansou de gritar que ele ficou branco... murcho...	Durante a hesitação na fala o olhar também foca lateralmente e ao retornar ao fluxo normal da fala ele retorna o olhar para a pesquisadora e retorna os gestos com as mãos para indicar a intensidade do grito do lobo.
03:28s	Aí depois... um... um lobo pelado, sem pelo.	Com uma expressão de sorriso, gesticula com as mãos.
03:33s	Aí depois ele virou um bolo de lobo, entendeu?	Expressão de sorriso.
03:37s	Aí a Chapeuzinho tava com fome, daí ela disse que não quis comer bolo de lobo, né? Aí ela disse que quis comer bolo de chocolate	Expressão de sorriso.
03:49s	Aí....	Balança o corpo e olha para os lados, para a câmera, segura no cadarço do sapato.
03:50s	[Pausa e pigarreia]	Põe a mão pra coçar o nariz
03:53s	Aí depois quando ela terminou, né, esse... essa briga com o lobo... ela viu que foi ficando pequenininho, pequenininho também, né?	Olhar se movimenta para os lados. Usa as mãos como se estivesse apertando algo para falar do lobo ficando pequenininho.
04:03s	Depois ela viu que não havia nada, né, de perigoso.	Demonstra com as mãos abertas e espalmadas para cima.
04:09s	Aí foi... ela disse: - Tá! Então tá bom! Eu <i>poi</i> vou ficar tranquila!	Usa as mãos indicando um movimento de parada.

	Vou fazer as coisas que eu não fazia antes.	
04:15s	[pausa]	
04:19s 04:22s	Aí essa é a história de Chapeuzinho Amarelo.	Termina a história olhando para a câmera.

Na segunda contação, Miguel inicia com o título da história, conforme sugerido pela pesquisadora. Seu primeiro enunciado não está mais com a marca da primeira pessoa – “Eu se [sic] lembro que ela tinha medo de chuva” foi substituído por “No começo, ela tinha medo de sair de casa” – indicando que as marcas de relato presentes na primeira contação foram ajustadas para uma construção mais característica da narrativa em terceira pessoa. Também foi integrado à segunda versão da narrativa o desfecho original da história em que a Chapeuzinho Amarelo deixa de ter medo das coisas que fazia antes e passa a viver uma vida normal e mais divertida.

Figura 7. Expressão gestual na segunda contação (Miguel)



Fonte: arquivo da pesquisadora

Também pudemos observar que Miguel utiliza mais gestos (figura 7) e concentra por mais tempo o seu olhar no seu interlocutor, diminuindo os olhares para a câmera, numa postura claramente mais à vontade e integrada com o discurso narrativo.

Com relação ao crescimento na movimentação corporal da criança o quadro a seguir permite uma melhor análise:

Quadro 9 - Comparativo de gestos

Tipo	PRIMEIRA CONTAÇÃO		SEGUNDA CONTAÇÃO	
	Qnt.	Momento	Qnt.	Momento
Instauradores da Narrativa	5	2s; 17s; 27s; 43s; 01:00s;	8	02:13s; 02:33s; 02:48s; 02:54s; 02:56s; 03:00s; 03:17s; 03:53s.
Gesticulação	25s	03-15s; 28-35s; 01:13-01:18s.	38s	03:18-03:50s; 04:03-04:09s
Emblemáticos	3	20s; 39s; 46s;	3	02:39s; 02:20s; 04:09s;
Pantomímicos	1	46s	3	02:32s; 03:05s; 03:53s;
Olhar para a câmera	3	01s; 17s; 43s;	1	04:22s

Como podemos observar na quantificação dos gestos, João busca por mais vez uma retomada na narrativa e isso pode ser explicado pela sua maior dedicação na segunda contação (o tempo de duração da primeira versão foi de 01m e 24s e da segunda versão foi de 02:56s) demandando um maior esforço de organização e descrição dos fatos narrados que também refletem em uma maior produção de gestos pantomímicos e a manutenção dos gestos emblemáticos. Por gesticulação devemos entender toda aquela movimentação corporal integrada à fala do sujeito que carrega as marcas da individualidade do falante e que não se enquadram como um gesto emblemático ou pantomímico.

Com a segunda criança o resultado de sua nova contação é o seguinte:

1º Encontro – momento 4 (segunda contação)		
Sujeito: Vivian (7 anos)		
	Fala	Elementos gestuais (corpo e face)
01:12s		Sorri e olha para cima.
01:13s	O nome da história é Chapeuzinho Amarelo	Segura as pernas cruzadas novamente com as mãos alterando a posição dos pés.
01:16s	[Pausa]	Continua com os movimentos das pernas e balança o corpo. Evita olhar para a pesquisadora.
01:19s	Ela era cheia de medos. Ela tinha medo de tudo.	Permanece com a movimentação anterior. Olha para baixo.
01:23s	[Pausa]	Permanece com a movimentação anterior e sorri levemente tentando lembrar da história.
01:28s	O maior medo dela era o medo do lobo. Aí quando ela viu o	Permanece com a movimentação corporal e faz um movimento brusco lateral com a cabeça

	lobo, ela ficou..., ela foi... diminuindo o lobo do med..., o medo do lobo, e não teve mais medo do lobo	quando começa a gaguejar.
01:42s	Aí... no final... ela... quando ela ficava sozinha, ela transformava o medo que ela tinha em um amigo pra brincar	Movimenta-se várias vezes para cima apoiada nas pernas cruzadas num ritmo de balanço.
01:54s	Em vez de ficar só com medo.	Repete o movimento anterior.
02:00s		Olha para a câmera.

Com Vivian também percebemos que todas as orientações dadas pela pesquisadora foram integradas à segunda contação da história: o início com o título da história e um roteiro com o início, o desenvolvimento e o desfecho.

Figura 8. Expressão corporal na segunda contação (Vivian)



Fonte: arquivo da pesquisadora

Há, no entanto, um claro aumento na cinésica nesse segundo momento. Vivian movimenta-se muito mais, alternando constantemente a posição das pernas, apoiando-se e levantando-se por cima delas e balançando constantemente o corpo, além de expressar mais vezes um sorriso, o que sugere uma maior segurança ao narrar apoiada em movimentos ritmados constantes para se manter concentrada na história (figura 8).

Não utilizaremos um quadro descritivo para as ações gestuais de Vivian uma vez que não identificamos gestos pantonímicos ou emblemáticos em sua performance, apenas os gestos instauradores da narrativa em seu início e durante todo o processo de narração integrados à sua gesticulação pessoal que foram intensificados no momento de sua segunda contação.

Nesse caso, a tentativa de controle corporal da criança (segurando seus pés e pernas com as mãos) impediu que outros gestos fossem integrados a sua narrativa, no entanto isso não foi um obstáculo para a execução de sua contação que conseguiu progredir de acordo com as orientações dadas pela pesquisadora.

Os aspectos gestuais observados até aqui, tanto em Miguel como em Vivian, são constitutivos do discurso oral. No entanto, gestos, olhares, movimentos do corpo, entonação, prosódia, não são aspectos ensináveis da oralidade uma vez que estão intrinsecamente relacionados ao corpo do indivíduo e com o ambiente no momento da produção discursiva. Podemos verificar isso, inclusive, observando o diferente comportamento corporal das duas crianças pesquisadas em nosso trabalho.

Sendo assim, de que nos serve toda essa informação corporal voluntária e involuntária gerada durante o ato discursivo para a reflexão das crianças sobre o texto oral?

Segundo Faria, “expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo” (2011, p. 77) e, por isso mesmo, o primeiro entrave a ser derrubado ao trabalhar com a oralidade na escola é permitir que a criança fale e sinta-se segura nessa atividade. Não à toa que as crianças dessa pesquisa, ao serem questionadas sobre o seu desempenho na exibição oral, observaram o seu estado emocional durante a atividade e sabem que também são avaliados pelo interlocutor nesse aspecto.

Decerto que, sendo constitutivo do oral, essas informações são relevantes para o processo de aprendizagem porque além de explicitarem o grau de familiaridade e domínio do gênero textual, elas também atuam como sustentáculo do texto seja reforçando, complementando ou até mesmo substituindo o verbal. Trabalhar com o texto oral, ou melhor, com os gêneros textuais orais públicos requer, invariavelmente, trabalhar com o controle do próprio comportamento durante o processo de produção.

O domínio e o controle do texto escrito é tanto prévio (quando pensamos muito antes de escrever algo) quanto posterior (quando após escrevermos algo lemos e releemos novamente para efetuar ajustes e correções). Por muito tempo acreditou-se que a fala era o oposto da escrita – caótica e sem planejamento – contudo, sabemos hoje que

um determinado gênero textual oral pode ser tão planejado como um artigo científico e que a preparação da fala é um aspecto que pode e deve ser trabalhado na escola.

Trabalhar com a observação do comportamento do texto oral para que este possa ser objeto de análise não apenas por quem ouve, mas também por quem produz requer o registro de áudio ou áudio e vídeo. Nesse sentido, os gravadores são instrumentos indispensáveis em sala de aula para se trabalhar com o ensino dos gêneros textuais orais (ou ensino da expressão oral, de acordo com Dolz e Schneuwly, 2004), pois, para refletir sobre seu próprio texto oral é necessário acessá-lo posteriormente.

Ainda sobre as questões instrumentais, as crianças foram ambientadas em contexto de mediação tecnológica e orientadas a utilizar diretamente a plataforma online YouTube (figura 9). Aqui a utilização dos *gadgets* tecnológicos não é uma finalidade em si, mas um meio pelo qual se opera uma aprendizagem na língua. No entanto, as questões de usabilidade e familiarização com o gênero histórias infantis em streaming estão agregadas ao ensino da língua, como um multiletramento necessário para acessar esse tipo de conteúdo.

Figura 9. Crianças em contexto de mediação tecnológica



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nesse primeiro ciclo de escuta e reconto de histórias é proposto às crianças não apenas o contato com o gênero oral público a fim de reproduzir e modelizar as capacidades narrativas já adquiridas por elas, mas também que elas possam se ouvir e refletir sobre o seu próprio texto na tentativa de criar uma prática oral cada vez mais consciente e planejada, uma vez que o processo de produção e produto do discurso oral constituem um todo.

A relação entre a criança e gênero oral, nesse caso, passa a ser mediada pela sua própria produção textual que serve como elo entre as suas capacidades linguísticas já adquiridas e a apreensão do gênero textual oral público que é ensinado na escola. É

evidente que esse processo não é automediado pela criança. O conceito de mediação é uma experiência social que requer a participação e a colaboração. Não é a simples audição de seu primeiro texto oral que permite a reflexão e adaptação ao gênero ensinado, mas também a participação ativa do professor (no caso, a pesquisadora exerce esse papel) que ressalta os pontos a serem trabalhados e oferece caminhos para a criança recontar a história cada vez mais integrada ao gênero oral público, ou mesmo romper com os modelos idealizados desse gênero, levando a criança a reconhecer em outros textos novos procedimentos a serem melhorados, transformando-se num processo constante.

Conforme esclarece Dolz e Schneuwly (2004, p. 134) não há uma “essência mítica do oral” que permita uma didática para instituir uma capacidade de falar bem de maneira ampla e irrestrita. Sendo assim, o trabalho com o oral na escola deve estar pautado nas práticas sociais, ou seja, nos gêneros. Desta forma, é necessário que as crianças sejam inseridas no gênero textual histórias para que comecem a contar histórias e dominem cada vez mais essa capacidade oral.

Vejam os o segundo encontro com as crianças a fim de observar como essa progressão no processo de reflexão e planejamento do discurso oral foi aprimorado e como isso pode refletir nas questões linguísticas e discursivas.

Em 19 de agosto de 2019, iniciamos a segunda rodada de trabalho com as mesmas crianças, seguindo o mesmo esquema de pesquisa: visualização e audição de uma história disponibilizada na plataforma YouTube (O dono da bola, de Ruth Rocha⁴²); reconto da história pela criança; visualização de sua performance pela criança; análise da performance pela própria criança; considerações e orientações dadas pela pesquisadora; nova contação pela criança com base em suas reflexões e nas orientações da pesquisadora.

Algumas modificações situacionais foram implementadas nessa segunda rodada a fim de aproximar a criança do contexto real de produção discursiva. Como bem

⁴² Sinopse da história: Carlos Aberto, apelidado de Caloca, era uma criança que morava na casa mais bonita do bairro e tinha muitos brinquedos (bicicleta com buzina, trem elétrico, tenda de índio, carrinhos de todos os tamanhos e a bola de futebol de verdade), mas não tinha muitos amigos porque brigava com todo mundo e não deixava ninguém brincar com seus brinquedos. Quando ele jogava no time de futebol do bairro com a sua bola, era só o juiz apitar uma falta que ele pegava a bola e ia embora. As outras crianças voltavam a brincar com a bola de meia e ficavam chateadas com Caloca, que também não gostava de ser chamado pelo apelido e sim de Carlos Alberto. Por causa disso, o time não podia treinar para o campeonato do bairro. Carlos Alberto passou a brincar sozinho com a sua bola e a parede e ficou entediado. Acabou voltando pro time e prometeu que não ia mais encrencar com os colegas. Passou a jogar direitinho e o time ganhou o campeonato e todos deram um grande viva para o Carlos Alberto que, a partir daí, não ligou mais em ser chamado de Caloca.

esclarece Schneuwly (2004), a representação interna da atividade de linguagem reflete uma modelização da situação de interação social. Mesmo que abstratamente, é necessário idealizar as condições discursivas a fim de “entrar no gênero”. Sendo assim, nesse segundo encontro o local em que desenvolvemos a atividade é uma sala de aula disponibilizada pela direção da escola. As crianças fizeram as suas apresentações em pé, no centro da sala, de maneira a reproduzir esteticamente um ambiente em que a criança ocupa um lugar de destaque frente aos seus ouvintes. A história disponibilizada também possui maior duração, supondo um maior empenho das crianças para organizar a narrativa e os eventos envolvidos. Coincidentemente, nessa história a postura da intérprete também é em pé.

Vejamos os resultados com Miguel nessa segunda rodada:

2º Encontro – primeira contação		
Sujeito: Miguel (7 anos)		
	Fala	Elementos gestuais (corpo e face)
00:06s	Boa tarde, meu nome é X (Miguel). É.. Hoje eu vim aqui, é... contar a história do O dono da bola.	Os movimentos do corpo são constantes com um passo para frente e um passo para trás. Põe a mão no peito para se identificar na hora em que diz o nome.
00:15s	Era uma vez um menino que sempre ele tinha uma bola, bem bonita de côro.	Continua com os movimentos ritmados e direciona o olhar para a pesquisadora que está sentada na plateia.
00:23s	-----	
00:24s	De futebol mesmo	
00:25s	Aí, um dia...	Continua com os movimentos ritmados e olha para cima na tentativa de relembrar e retomar o roteiro.
00:28s	É.... os meninos lá...	Continua com o olhar para cima.
00:30s	Chamaram ele pra brincá	Volta a olhar para a pesquisadora
00:32s	Aí lá eles brincaram muito de bola, mas Carlos Alberto não tinha muitos amigos.	
00:40s	E só, e ele tinha uma bola, mas um dia ele foi brinca e sempre que o time de futebol, todo mundo é... todo mundo brigava e....	Os movimentos ritmados continuam e os braços estão soltos acompanhando o balanço do corpo.
00:53s	Foi por causa do Carlos Alberto que todo mundo brigava porque ele era um menino muito arenguêro	O olhar permanece direcionado para a plateia.
01:00s	E....	
01:02s	Ele tinha muitos brinquedos pra brinca	Suspira fundo antes da frase.
01:04s	E... a tu... o cuble que, o clube é... dos amigos dele tinha uma	

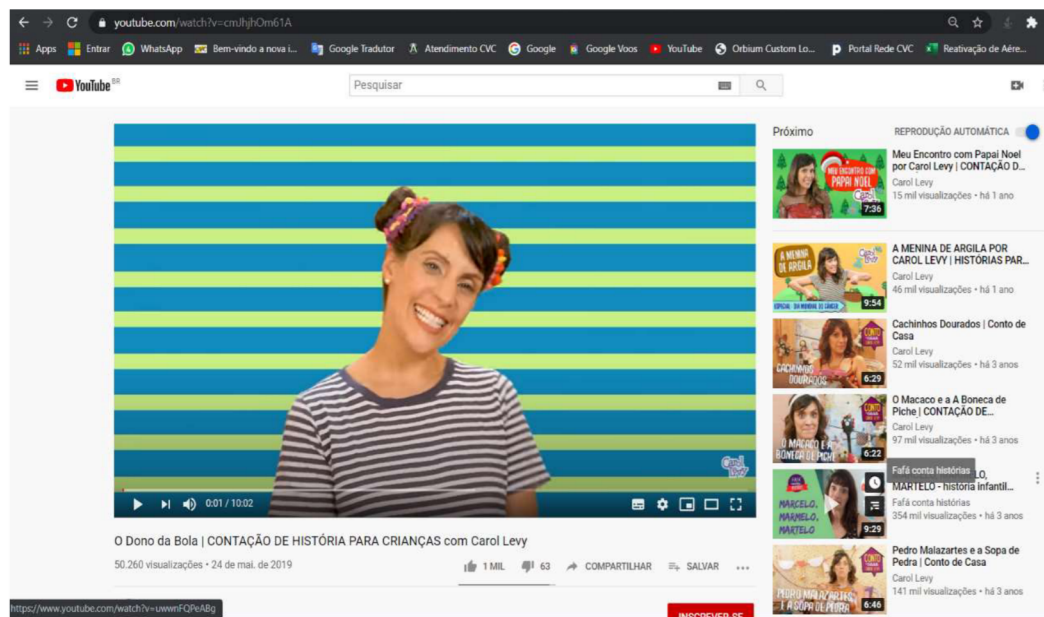
	bola só de tecido e...	
01:15s	e... eles jogavam bola, mas eles gostavam muito da bola de Carlos Alberto, e....	
01:23s	Teve um dia que o Carlos Alberto...	
01:25s	----	Permanece nos movimentos ritmados e fecha os olhos para relembrar e retomar o roteiro.
01:28s	Teve um dia que o Carlos Alberto fez uma confusão danada e todo mundo brigou.	Suspira fundo antes de começar a frase.
01:35s	E o Carlos Alberto sempre queria brincar com a bola com eles e teve um dia que eles não aceitaram que o Carlos Alberto fosse brincá com eles.	Começa a ficar ofegante.
01:47s	----	Suspira, ofega e fecha os olhos.
01:49s	Aí todo mundo ficou de mal de Carlos Alberto e Carlos Alberto vinha e emprestou a bola pra eles e todo mundo ficou feliz e nunca houve mais uma...	
02:02s	Uma briga.	Termina juntando as mãos, cessando o movimento do corpo e olhando para a pesquisadora.

Nesse segundo momento com a criança surgem novas questões bem interessantes. Miguel inicia a sua história saudando a plateia e se identificando. Não lhe foi solicitado isso especificamente e nem foi algo apresentado na história exibida no YouTube, mas foi dito pela pesquisadora que “hoje vou querer que vocês contem a história em pé na sala como se estivessem contando para os seus colegas de turma” e isso despertou em Miguel a necessidade de saudação e identificação perante os seus interlocutores, mesmo que ficcionalizados.

Outro fato a ser considerado é que Miguel menciona o título da história (figura 10) no início da sua apresentação acusando para nós uma incorporação da orientação dada no primeiro encontro, já que no vídeo apresentado à criança a intérprete inicia a história de com um enunciado diferente⁴³: “Esta é a história do Caloca”.

⁴³ A criança teve acesso ao título original da história observando a descrição do vídeo no YouTube.

Figura 10 - Tela inicial da história no Youtube



Fonte: YouTube (<https://www.YouTube.com/watch?v=cmJhjhOm61A&t=1s>)

Após a saudação, apresentação de si e do título da história, Miguel continua sua narrativa atrelada aos eventos originais, com os recortes daquilo que lhe parece ser mais relevante na composição do seu relato, incluindo expressões linguísticas de sua realidade, como por exemplo “arengueiro”, que não aparecem na versão contada no YouTube.

Esses movimentos linguísticos indicam a permanência de elementos narrativos descritos em François (2009) como a *imprevisibilidade* que permite à criança apropriar-se do discurso do outro sem ser mimética, expressando, em certa medida, a sua espontaneidade discursiva.

Por fim, o encerramento é feito com o desfecho da história e com o relaxamento do corpo que, durante todo o momento, esteve ligado à narrativa mediante movimentos ritmados, embora a ocorrência dos gestos emblemáticos tenham sido bem poucos dessa vez.

Novamente a criança é orientada a assistir sua apresentação e emitir impressões das quais se destacam as seguintes:

Quadro 10. Reflexões da criança - Miguel

Pesquisadora	Miguel
O que você achou da sua apresentação?	Ela foi um pouco curta; eu esqueci de algumas partes; eu fiquei nervoso ; fiz poucos gestos .
Como você percebeu que estava nervoso?	Fiquei calado em alguns momentos;
Você percebeu como estava o movimento do seu corpo durante a sua apresentação?	Não, eu pensei que eu só estava falando .

Como visto no primeiro encontro, a percepção de si continua sendo uma avaliação importante e, para a criança, muito difícil de ser percebida e controlada durante a apresentação. Ela também foi capaz de analisar o volume de informações suprimidas do roteiro original, mesmo a nova organização mantendo uma estrutura narrativa clássica (situação estável inicial: era uma vez um menino que tinha uma bola bonita de couro; intriga: todos brigavam porque Carlos Alberto era muito arengueiro e não emprestava a bola; situação estável final: Carlos Alberto empresta a bola e todos ficam felizes), se tomarmos como base o esqueleto narrativo proposto por Todorov (2006).

Além disso, a questão dos gestos foi percebida pela criança como insuficiente e aqui podemos supor que o referencial adotado tenha sido a narrativa do adulto no YouTube (figura 11), muito expressiva e rica em gestos.

Figura 11. Expressões e gestos do adulto no YouTube

Fonte: YouTube (<https://www.YouTube.com/watch?v=cmJhjhOm61A&t=1s>)

Nesse sentido, considerando que a criança demonstra já dominar grande parte do gênero em questão, as orientações da pesquisadora foram no intuito de reforçar o roteiro com as informações não mencionadas na primeira versão (o apelido do personagem e o

seu modo de vida), mas também de indicar que ele poderia realizar adaptações caso esquecesse algo e de conscientizá-lo sobre sua expressão corporal e como ela pode ser integrada à narrativa com os gestos emblemáticos e enfáticos.

O resultado da segunda contação foi uma narrativa rica em detalhes, gestos e discursos diretos, da qual recortamos os seguintes trechos:

2º Encontro – segunda contação		
Sujeito: Miguel (7 anos)		
	Fala	Elementos gestuais (corpo e face)
1.	Oi, eu tô aqui de novo pra contar a história.	Começa com expressão de sorriso
2.	Era uma vez um menino que tinha uma bola muuuito bonita, morava numa casa muuuuuito grande	As mãos se movimentam num ritmo integrado com o corpo. Os advérbios de intensidade são acompanhados pelo movimento dos braços que demonstram a grandeza dos elementos reforçados (bola muito bonita e casa muito grande)
3.	Ele tinha um trem elétrico,	Gestos com mão indicando o movimento de trem.
4.	Uma bola,	Faz o gesto de “embaixadinhas”.
5.	E muitos brinquedos, e até uma oca de índio de brinquedo.	Faz o movimento com a mãos indicando um triângulo para representar a oca de brinquedo.
6.	Aí um dia ele foi brincar com a bola, aí ele chegou e disse: - <i>Oi, gente!</i>	Movimenta-se pro lado direito para encenar Carlos Alberto falando e faz o gesto de saudação com a mão.
7.	- <i>Oi, Carlos Alberto!</i> (simulando outra voz de criança)	Movimenta-se pro lado esquerdo para encenar o colega de Carlos Alberto falando e acenando a mão em resposta.
8.	Aí eles tavam jogando bola muito felizes, brincando.	Se movimenta simulando a brincadeira.
9.	E toda vez que o juiz apitava ele ficava com muita raiva. Ele pulou muito vermelho, igual o Hulk.	Faz a expressão de raiva, fecha os punhos e pula.
10.	Aí ele arengava com todo mundo.	
11.	Aí naquele dia o Caloca ficou sentado e ninguém chamou o Caloca.	
12.	Caloca ficou assim esperando horas, horas, horas e ninguém chamou o Caloca	Faz a expressão zangada do Caloca de braços cruzados, e depois aponta várias vezes para o pulso indicando as horas que Caloca esperou.
13.	Aí quando todo mundo ficou com raiva ele: - <i>Eu empresto a minha bola pra vocês!</i>	Põe os braços pra frente como se estivesse emprestando a bola.
14.	Aí disse: - <i>Caloca, eu não vou cair nessa!</i> (simulando outra voz de criança)	Faz o gesto de negativa com o dedo.
15.	E um dia ele deu a bola pra eles brincarem e eles ficaram bem	Faz o gesto com as mãos abertas como se estivesse dando bola.

	feliz	
16.	- <i>Você ficou muito bom, Carlos Alberto!</i> (imitando a voz de uma outra criança)	
17.	Aí ele disse: - <i>Não, podem me chamar de Caloca!</i>	Faz novamente o gesto de negativa com o dedo e encerra com o movimento das mãos cruzadas para baixo.

Podemos perceber que a criança incorporou um número bem maior de gestos à narrativa, além de vários períodos com discursos diretos. Esses discursos diretos foram, inclusive, reforçados cinesicamente com o corpo em posições diferentes para representar personagens alternados e também marcados com uma modificação na prosódia. Elementos novos foram trazidos pela criança, como a comparação do personagem principal com o Hulk das HQ's⁴⁴, indicando uma natural capacidade criativa, de adaptação e de preenchimento, nesse caso, mediante a *colagem* (PERRONI, 1992) de um fragmento de história de super-herói.

De fato, na segunda contação de Miguel houve um ganho considerável na descrição dos eventos, mesmo havendo períodos de hesitação e um deles exigindo uma pequena eliciação da pesquisadora para fazê-lo retomar a narrativa. Contudo, a maior mudança que pudemos verificar foi na sua postura e no seu comportamento corporal durante a performance, passando de constantemente ritmada para frente e para trás (figura 5) na primeira apresentação para mais integrada à narrativa na segunda vez (figura 13), o que nos leva a acreditar que a criança passou a ter mais confiança no seu desempenho.

Figura 12. Primeira contação de Miguel



Fonte: arquivo da autora

⁴⁴ Personagem de histórias em quadrinhos de propriedade da Marvel Comic's que, ao sentir-se acuado e com raiva, transforma-se em um homem gigante de cor esverdeada e dotado de grande força.

Figura 13. Segunda contação de Miguel



Fonte: arquivo da autora

Finalizada esta última etapa com Miguel, iniciamos, no mesmo dia 19 de agosto de 2019, a segunda rodada de trabalho com Vivian. É disponibilizada a mesma história e dada a mesma orientação para a primeira contação “hoje você vai contar a história em pé como se estivesse contando para os seus colegas de turma”. Segue a transcrição:

2º Encontro – primeira contação		
Sujeito: Vivian (7 anos)		
	Fala	Elementos gestuais (corpo e face)
00:04s	Oi, meu nome é Vivian	Acena.
00:06s	Eu vou, vou contar a história de...	Permaneço com o corpo na mesma posição, movimenta as mãos e alterna os olhares a fim de não se fixar apenas na pesquisadora.
00:11s	-----	Fica em silêncio e balança o corpo na tentativa de relembrar o título da história.
00:16s	Esqueci. Esqueci o que eu ia falar	Sorri.
00:19s	Pesquisadora: Você tá querendo lembrar o nome da história?	
00:22s	É.	Balança a cabeça em assertiva.
00:23s	P: É o Dono da Bola	
00:27s	Eu vou fala o... resumo do... livro do... do dono da bola	Começa a segurar na camiseta.
00:35s	(Pesquisadora esclarece que ela pode contar a história do jeito que quiser, bem à vontade. Não precisa fazer resumo)	
00:47s	Ehhh... Era assim, era um menino que ele brigava com todo mundo.	Direciona o olhar para os lados. Movimenta as mãos em explicação.

00:53s	Ele tava, tava num campeonato de futebol	Permanece com o olhar para os lados e fazendo movimentos explicativos com as mão
00:59s	Aí ele tava jogando bola com os meninos	Continua.
01:01s	Aí ele marcou falta.	Continua.
01:03s	Aí o juiz disse que ele...	Continua.
01:07	Ele ficou zangado porque ele marcou falta.	
01:11s	Aí ele pegou a bola e não... e disse que não ia mais jogar e levou a bola.	Continua.
01:19s	E ninguém jogou	Faz o gestos com as mãos como se sinalizasse o fim.
01:21s	Ele não podia com nenhuma bola porque eles não tinha nenhuma bola.	Volta a movimentar as mãos.
01:27s	Aí...	Olha para a porta, põe a mãos no nariz, cruza os braços junto ao corpo.
01:32s	Aí depois ele... foi pedir pra jogar assim, depois que tava tudo tranquilo lá ele foi pedir pra jogá	Continua com os movimentos explicativos com as mãos.
01:43s	Aí... ele tava jogando lá novo, quando alguém disse alguma coisa dele e disse que não ia mais jogar e levou a bola novamente e acabou o jogo.	Toca no nariz. Faz diversos movimento explicativos com as mãos. Continua com o olhar direcionado para os lados.
02:01s	Aí depois ele veio com a bola novamente e pediu pra jogá.	Continua.
02:09s	Aí ele falou: - <i>Gente, eu posso jogá? Eu dou a bola pro time.</i>	Continua.
02:16s	Aí ele falou, aí o outro menino falou: - <i>Só se você dá a bola pro time de uma vez!</i> (simula fala de outra criança)	Continua.
02:25s	Aí ele falou: - <i>Eu não! Você acha que eu sou bobo?</i>	
02:31	E foi pra casa com a bola novamente. E quando ele apareceu lá de novo ele falou:	Continua.
02:41s	- <i>Toma, eu deixo vocês jogarem com a minha bola e dessa vez eu dou a bola pro time de verdade!</i>	Continua.
02:49:s	Aí o menino falou: - <i>Você não vai buscar mais?</i> (simula fala de outra criança)	Faz uma expressão de desconfiança.
02:52s	Aí ele falou: - <i>Tudo bem!</i>	Faz uma expressão de relaxamento.
02:56s	Aí eles foram jogá, e aí o Carlos Alberto viveu feliz para sempre.	Cruza os braços na altura do peito, sorri e olha diretamente para a pesquisadora.
03:06s	Com os amigos dele.	

Foi interessante perceber que a segunda criança também saudou e se apresentou para a plateia (assim como fez Miguel), mesmo sem a indicação expressa para fazê-lo.

Vivian também procurou iniciar a história com o título, como havia sido indicado no encontro anterior do dia 29 de maio, mas teve dificuldades para lembrá-lo, talvez porque a intérprete no YouTube não mencione no início da história (o nome da história é informado na descrição do vídeo, como vimos na figura 9).

Se tomarmos como referência a contação de Vivian do primeiro encontro, percebemos o salto na quantidade de eventos que ela conseguiu organizar em sua narrativa. Todas as orientações dadas àquela época foram incorporadas ao seu novo discurso (mencionar o título, organizar a história em início, meio e fim) e novos recursos passaram a ser utilizados, principalmente o discurso direto, e não apenas como reprodução das falas do adulto que contou a história no YouTube, mas sim em caráter criativo e adaptado pela criança, como por exemplo a fala “Eu não! Você acha que eu sou bobo?” que não ocorreu na versão original da história.

Após assistir à gravação de sua história, Vivian teceu as seguintes considerações:

Quadro 11. Reflexões da criança - Vivian

Pesquisadora	Vivian
O que você achou da sua apresentação?	Eu achei um pouco engraçada porque eu esqueci do título da história, eu não gostei muito dessa parte; eu gostei da forma como eu contei porque eu fiz gestos ; eu gostei que Carlos Alberto viveu feliz com os amigos dele.
E dessa vez, você acha que ainda estava muito nervosa ou estava mais tranquila?	Eu achei que dessa vez eu fiquei só um pouquinho tímida .
Dessa vez você acha que contou tudo que queria contar?	Sim, eu contei o principal da história.

De fato, a percepção de Vivian sobre a completude de sua história é pertinente, pois se encontra bem estruturada mesmo dentro do que, canonicamente, se define como uma narrativa. No entanto, nossa pesquisa não tem como finalidade instigar a simples imitação dos gêneros textuais, mas buscar compreender os processos de reflexão da criança sobre a sua própria produção linguística. Sendo assim, o que se procura analisar ao confrontar a criança com seus próprios textos, em contexto de aprendizagem, é a sua capacidade de observar, refletir, adaptar e produzir seu próprio discurso com base no contato com outros discursos.

Desta forma, considerando que, tanto na questão da estrutura narrativa como na questão do controle do comportamento, Vivian analisou o seu desempenho como satisfatório, as orientações da pesquisadora foram no sentido de indicar outros eventos

mencionados na história (o apelido do personagem, que ele tinha muitos brinquedos), sobre a possibilidade de realizar ajustes e adaptações caso ela não conseguisse recordar de todos os fatos e de que tivesse em mente que a sua contação é direcionada para o público infantil, para os seus colegas de turma.

Da segunda contação recortamos os seguintes trechos onde foram observados o acolhimento das observações dadas:

2º Encontro – segunda contação		
Sujeito: Vivian (7 anos)		
	Fala	Elementos gestuais (corpo e face)
1.	Olá, eu tô aqui de novo pra contar a versão final do... do livro do... do rei da bola, que é livro do Carlos Alberto.	Começa com expressão de sorriso, segura as mãos e balança o corpo.
2.	Eu já contei aquela parte e eu vou contar de novo. Assim, ele era um menino que tinha vários brinquedos.	As mãos se movimentam num ritmo integrado com o corpo, mas de maneira muito controlada.
3.	Ele tinha trem elétrico, tinha uma cabana de índio. Tinha muitas coisas. Ele tinha uma bola de futebol de verdade.	Gestos com mão indicando uma gradação ao elencar os brinquedos.
4.	Aí ele participava de um... um time de futebol com vários amigos.	Mantem a postura e o movimento explicativo com as mãos.
5.	Assim, ele jogava futebol lá com os meninos. Tava jogando lá tudo tranquilo. Até que depois ele marcou falta, aí ele levou a bola embora e acabou o jogo, num tinha mais nenhum jogo.	Faz diversos movimentos explicativos com as mãos. Movimentos das mãos em negativa quando explica que o jogo acabou.
6.	Aí ele falou assim: - <i>Eu não vou mais jogá porque... tá chato.</i>	Franze as sobrancelhas e fica séria tentando expressar a chateação do personagem.
7.	Ele não falou isso. Ele falou que não queria jogá porque? Porque ele marcou pênalti. Pênalti não, falta. Aí ele ficou muito zangado e levou a bola embora. Assim não tinha mais nenhum jogo.	Continua movimentando bem as mãos durante a contação. Faz movimentos com as mãos simbolizando a cessação do jogo. Usa entonação de lamento quando diz que “não tinha mais nenhum jogo”.
8.	Aí um dia ele veio lá. Ele foi lá assim: - <i>Gente, eu posso jogá no time? Eu trouxe a bola e agora eu vô dá a bola pro time jogá.</i>	Modifica a entonação indicando a diferença entre a sua fala e a fala do personagem.
9.	Aí o amigo dele que tava falando com ele falou, assim: - <i>Se você dá a bola de verdade pro time você pode jogá sim.</i>	Movimenta as mãos apontando para o lado e depois para si, indicando alternância de fala dos personagens. Usa nova entonação para a fala do segundo personagem.
10.	Aí ele falou: - <i>Eu... Eu num vô dá a bola pra vocês não! Vocês acham que eu sou bobo?</i>	Inicia a fala do personagem numa entonação mais suave e logo corrige para uma mais forte.

11.	Aí ele foi embora e não teve jogo.	Cruza os braços na altura do peito.
12.	Aí novamente ele veio e falou: - <i>Eu posso jogá, gente? Agora eu vou dá a bola pro time de verdade!</i>	Continua com os braços cruzados. Continua se utilizando de entonação diferente para a fala do personagem.
13.	Aí o menino falou: - <i>Você não vai mais vir buscar a bola?</i>	Braços cruzados. Entonação diferente para a fala do segundo personagem.
14.	Aí ele disse: - <i>Deixa no passado!</i>	Movimenta a mão balançando para trás.
15.	Aí ele deu a bola pro time, aí o time ganhou.	Segura as mãos.
16.	Aí o menino falou: - <i>Viva Calonga! Não. – Viva Carlos Alberto!</i>	Entonação de alegria.
17.	Aí ele falou: - <i>Não precisa me chamar de Carlos Alberto mais. Pode me chamar de Calonga!</i>	A entonação do personagem fica mais suave.
18.	E assim foi. E ele viveu feliz pra sempre com os amigos dele. E fim.	Segura as mãos.

Como podemos observar, Vivian incluiu os novos eventos em sua história (o apelido de Carlos Alberto, os brinquedos que ele tinha), organizou aspectos gestuais em seu discurso refletindo, inclusive, numa postura corporal bem mais controlada (figura 14) – principalmente se tomarmos como referência o desempenho no primeiro encontro. Vivian também manteve a ocorrência dos discursos diretos e com mais algumas inovações como em (14) *Deixa no passado!*. Outra ocorrência interessante são as diversas correções que Vivian efetua no seu próprio discurso no fluxo da narrativa, mesmo que seja para corrigir falas do discurso direto como em (6) quando o personagem diz *Eu não vou mais jogá porque tá chato* e ela corrige dizendo que ele não disse isso.

Cabe mencionar aqui um aspecto com grande progressão nessa segunda contação: a riqueza de recursos prosódicos utilizados pela primeira vez por Vivian. Entonações diferenciadas em momentos de raiva e de tristeza dos personagens integradas com as expressões faciais foram verificadas em diversos momentos (6 a 10, 12, 13, 16 e 17) durante a sua contação.

Figura 14. Segunda contação de Júlia



Fonte: Arquivo da autora

Nesse sentido, na segunda contação de Vivian não foi necessário orientá-la no sentido de estruturar sua narrativa em início, meio e fim (como foi feito no primeiro encontro em que Vivian suprimiu a intriga juntamente com o personagem desestabilizador: o lobo). Desde sua primeira história (no segundo encontro), a situação de estabilidade inicial, a intriga e a situação de estabilidade final estão bem marcadas, o que nos sugere uma internalização do esquema geral do gênero textual.

Essa internalização, no entanto, não pode nos induzir a acreditar que a criança desconhecesse o esquema ou a estrutura da narrativa. Se bem lembrarmos, no primeiro encontro, quando Vivian foi convidada a refletir sobre a sua contação, ela foi capaz de identificar a ausência do “meio” da história (*eu contei do início, eu pulei o meio e fui pro final da história*) e já na segunda contação foi capaz de realizar o ajuste.

Então, o que essa internalização pressupõe?

Daí o que podemos supor é que o conhecimento foi organizado e interligado com outras técnicas de construção linguísticas já adquiridas pela criança. A informação passou a ser sistematizada mentalmente e facilmente acessada em contextos discursivos similares.

A fala organiza o pensamento.

E mais ainda. Se a narrativa, ou melhor, a história é o mais elementar e familiar dos gêneros para a criança, o que de novidade poderíamos ofertar a elas ao abordar o mesmo gênero em sala de aula? A resposta é exatamente a sistematização desse conhecimento.

O contato cotidiano com os gêneros textuais (ou do discurso) não é ofertado da mesma maneira que na escola. E nem deveria. Bem alerta François quando diz que “a criança não utiliza ‘a língua’: ela é confrontada com o uso desse ou daquele adulto [...] uso que retoma parcialmente e parcialmente modifica” (2018, p. 185) e na escola a língua deve ser trabalhada no sentido de aprender a servir-se dela. É evidente que “servir-se da língua e aprender a servir-se dela” (idem, p. 187) são quase que indissociáveis pois a segunda requer a aptidão da primeira e o próprio uso é a aquisição.

Da mesma maneira encontraremos em Vygotsky (2001) a diferenciação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, tendo como liame que o pensamento da criança é sempre mais original que sua linguagem e que, por conseguinte, as formas mais elevadas de pensamento requerida pelos conceitos científicos também são mais originais que as formas de pensamento do conceito espontâneo, sendo assim muito difícil “admitir a ideia de que a criança assimilou mas não reelaborou a seu modo os conceitos científicos, que estes lhe chegaram imediatamente aos lábios da forma mais tranquila” (p. 265).

E são esses processos de reelaboração que estão em jogo nesta pesquisa. Aquilo que lhe é espontâneo no discurso da criança é a base do trabalho com o gênero textual no sentido de orientar-lhe para o domínio do gênero na esfera pública e mais normatizada. Esses movimentos privado → público, espontâneo → científico, servir-se da língua → aprender a servir-se da língua, são os domínios nos quais atua a escola e o professor.

As crianças de nossa pesquisa realizaram esses movimentos de progressão dentro do gênero histórias infantis de forma competente e orientada. As reflexões pautadas na observação de seus próprios textos permitiram a elas planejar as novas realizações com base naquilo que “lhes agradou ou desagradou” na versão anterior. Essa possibilidade de retomar o seu próprio discurso oral, distancia a criança de atividades que estimulem uma mimetização do discurso do adulto – embora este continue lá como referente – e favorece a ingresso no gênero textual como sujeito ativo e criativo.

Decerto que esse momento de reflexão não serve apenas para a questão da percepção de si. As reflexões no nível da língua e do gênero discurso também cabem nesse momento e podem ser sistematizadas pelo professor.

Por esta razão, mais do confrontar a criança com os usos públicos e normatizados da língua – atividade que, invariavelmente, a criança vai ter acesso em sua vida – a proposta do nosso trabalho foi organizar o conhecimento sistemático da língua

e das suas funções sob a ótica da mediação e da interação, numa perspectiva vygotskyana, em que a criança seja realmente parte ativa durante o aprendizado, não apenas entrando em contato com os modelos idealizados a fim de imitá-los, mas sim de reproduzi-los a partir de um contexto de reflexão sobre o seu próprio processo de produção textual, com base nas suas próprias experiências, suas dificuldades e suas aptidões.

Para tal, considerando que estamos na seara dos gêneros textuais orais, dois fatores são importantíssimos: primeiro, a mediação ambientada em contexto tecnológico. Não apenas dos recursos (*gadgets*) tecnológicos, que hoje são imprescindíveis para o registro e reprodução da imagem e do som e vão requerer práticas multiletradas para o seu manuseio, mas também do próprio meio tecnológico em que circulam os textos orais da atualidade em seus mais diversos formatos (vídeos, vlogs, lives, podcasts e suas variações). Segundo, para produzir textos orais é necessário dar voz às crianças e lidar com o surgimento das individualidades. Isso requer uma sensibilidade maior do professor para que o trabalho com os gêneros não ultrapasse os limites da sistematização a ponto de interferir na capacidade da criança de colocar-se como sujeito, autor e detentor do seu discurso.

Por fim, ao trabalharmos com os refazimentos dos textos orais das crianças pelas próprias crianças, procuramos trabalhar com a língua oral em um aspecto possível, mas ainda pouco trabalhado em sala de aula, que é a retextualização do texto oral para o texto oral (MARCUSCHI, 2010), considerando principalmente a idade das crianças que ainda não dominam todas as técnicas e normas da língua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa buscamos compreender como a criança vai se colocando nos gêneros textuais orais em contexto de aprendizagem. Sendo um pouco mais específica, buscamos compreender como a criança sai do domínio dos gêneros textuais orais na esfera privada (na qual temos plena consciência de sua proficiência) para os gêneros textuais orais públicos.

Essa compreensão foi buscada ao analisar como as crianças lidam e gerenciam o processo de construção do seu texto oral, não apenas ouvindo e imitando os modelos dados, mas ouvindo os modelos, produzindo os seus exemplares, ouvindo o seus exemplares, comparando-os, refletindo sobre as adequações realizadas, analisando as adequações possíveis, reproduzindo-o de uma nova maneira, analisando o seu desempenho para além das questões linguísticas, supondo o seu interlocutor, dentre tantos outros fatores situacionais que envolvem a produção do texto em uma esfera pública, tudo isso com a mediação planejada do professor.

Aqui talvez encontremos o maior complicador de nossa pesquisa, pois o contexto de coleta de nossos dados não é decorrente de uma intervenção pedagógica em sala de aula, mas sim de um experimento em ambiente controlado. O resultado, por certo, também é um texto artificial, produzido mediante a sugestão de um vídeo previamente selecionado, que é seguido pelas crianças e depois analisado por elas mediante as perguntas e eliciações da pesquisadora. No entanto, embora esse tipo de experimento traga implicações de ordem prática para ser replicado em sala de aula (e aqui imaginamos o tempo e a logística que demandaria de um professor organizar um tipo de atividade parecida com cada um de seus alunos sempre que se trabalhe com um gênero textual oral), os processos envolvidos na pesquisa podem servir de diretriz para uma abordagem com qualquer gênero oral. Até porque os resultados encontrados nos orientam para um trabalho em que as crianças sejam estimuladas a criar textos orais, cientes de que estes são passíveis de planejamento e organização assim como qualquer outro.

Ainda sobre os procedimentos adotados em nossa coleta de dados, mantemos a presença do pesquisador/mediador (caracterizando um ambiente de aprendizagem e não apenas de aquisição) para que todo o resultado seja orientado de maneira a atingir uma finalidade previamente estabelecida e assim continuarmos fiéis aos pressupostos de

Vygotsky (1991) em que a aprendizagem não vai abrir mão de uma atividade comunicativa e de intersubjetividade.

Resta-nos esclarecer que, em não sendo uma sequência didática em sua essência, o esquema de nossa pesquisa é uma modelização de atividade pedagógica que pressupõe produção e refazimento do texto oral, mediado pela produção textual dos próprios alunos, a fim de estimularmos o trabalho de imitação dos modelos e estimularmos os processos criativos e de aprimoramento de seus próprios textos. Este tópico em especial nos é bastante caro, pois ao afirmar que estamos desestimulando a repetição e imitação dos textos ao mesmo tempo em que colocamos as crianças em ambiente simulado para recontar histórias já contadas parece uma contradição, e aqui cabe uma explicação teórica com verificação na práxis.

Para que fique mais claro, cabe-nos reforçar o que foi dito no início de nossa discussão teórica: nenhum texto é verdadeiramente inédito. Toda produção textual é resultado de outras vozes anteriores, ou nas palavras de Bakhtin, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (2011, p. 272). Isto, no entanto, não anula o papel do falante uma vez que o enunciado, mesmo sendo reflexo de vozes anteriores, também carregará indubitavelmente a marca do indivíduo já que a condição discursiva jamais se repete.

Na escola o contato com gêneros textuais tem como pressuposto levar as crianças do domínio dos gêneros textuais privados para o domínio dos gêneros textuais públicos, razão pela qual é necessário proporcionar a seleção de determinados textos para trabalhar em sala de aula com as crianças, o que nos leva à conclusão de que não há espontaneidade ou aleatoriedade no trabalho com gêneros em ambiente escolar. Sendo assim, mesmo que a nossa coleta de dados tenha se dado em ambiente controlado a sala de aula também pressupõe um planejamento e prévia organização, o que nos leva a afirmar que esse planejamento tanto do pesquisador como do professor atua no espaço da mediação pedagógica de base vygotyskiana.

Ainda no sentido de esclarecer o porquê de fazer crianças ouvirem e recontarem histórias, acreditamos que o recontar aqui não é repetição e sim atividade de transformação, pois as ferramentas disponibilizadas às crianças não incentiva o resumo ou a cópia textual, mas o desenvolvimento de estratégias de análise de sua própria produção textual e a capacidade de reconhecer a forma composicional, o tema e o estilos dos gêneros.

Acreditamos que o contexto atual de multimodalidade dos textos, a iminência dos hipertextos e o contexto atual de digitalização da informação – com base nos conceitos de *cibercultura* e *ciberespaço* de Lévy (1999) e Santaella (2004; 2013) – também vai requerer cada vez mais que os mecanismos de lapidação do texto oral sejam incorporados pela escola de maneira tecnológica, afinal, não podemos fechar os olhos para a infinidade de canais no YouTube direcionado e gerenciado por crianças e a linguagem própria que estas desenvolvem ao adentrarem nesse universo. A escola pública, principalmente, não pode olhar para essas questões com desprezo ou preconceito, supondo que essa não é a realidade de seus alunos, pois, mesmo que consideremos o imenso abismo digital entre as classes sociais, é pacífico que mesmo classes menos favorecidas são impactadas pela digitalização da sociedade.

Nesse sentido, a nossa escolha em trabalharmos com o gênero histórias infantis (gênero oral tradicional no ensino infantil) exibido em canal do YouTube, disponibilizado em notebook, gravação realizada com celular, exibição no mesmo dispositivo, não é inocente. A criança ao mesmo tempo em que visualizou a história, manuseou o mouse, viu a disposição do vídeo na tela, as informações do canal que compartilhou o vídeo, seus inscritos, viu sugestões de vídeos ao lado, deu *play* e *pause* na gravação do celular quando estava assistindo sua contação, tudo isso de maneira incidental, mas vai inserindo a criança naturalmente na cultura cibernética e desenvolvendo a construção contínua do domínio da usabilidade requerida para manusear os dispositivos, como bem defende Frade e Glória (2015) .

E essa foi bem a realidade que encontramos com as crianças de nossa pesquisa. Mesmo que não conectadas à rede mundial de computadores na escola⁴⁵, o contato com o mundo digital está presente na vida das crianças seja usando o celular dos pais no fim de semana, seja assistindo vídeos no YouTube na casa dos primos.

Já do ponto de vista dos processos de construção textual abordados por nós durante a pesquisa, defendemos que a possibilidade de as crianças trabalharem com a observação de seus próprios discursos orais oferece um ganho na capacidade de reflexão e planejamento do texto oral. Ao incluímos a sua própria produção textual como referente da criança, o movimento de refação assume uma direção de progressão contínua, ou seja, o “melhoramento” de seu texto toma como base seu desempenho anterior, distanciando-se dos modelos, que servem apenas como pontapé inicial, e

⁴⁵ Realidade que estava sendo alterada com a construção de um laboratório de informática na escola durante a nossa pesquisa.

evitando que o movimento de progressão seja sempre um vai e vem de comparação com o mesmo texto padrão.

Essa experiência incorporada fará parte de sua competência linguística adquirida que a levará a reconhecer em outros textos novos procedimentos a serem melhorados. É um processo constante, mas alicerçado na mesma capacidade reflexiva e crítica desenvolvida na situação de interação com sua própria produção textual.

Sugerimos, como base nos resultados encontrados em nossa pesquisa, que o trabalho com os gêneros textuais orais pode ser objeto de análise, reflexão e refacção em sala de aula, mesmo com crianças pequenas, aproveitando ao máximo o momento pueril propício em que elas ainda têm uma ligação muito maior com o discurso oral do que com a escrita, evitando tratar os textos orais como dependentes dos textos escritos uma vez que a proficiência entre eles pode não ser equivalente. Nossa proposta encaminha uma prática pedagógica em que o texto oral seja objeto de estudo por ele mesmo e mantenha a sua relação com os textos escritos como um *continuum* (Marcuschi, 2010).

Por fim, acreditamos que uma diversidade maior de textos multimodais da realidade digital possa ser incluída gradativamente na rotina das crianças nas escolas, buscando sincronizar o trabalho com os gêneros textuais e os multiletramentos exigidos para operá-los. Nosso trabalho é uma tentativa nesse sentido e um convite a desenvolver novas sequências didáticas no esquema produção-reflexão-mediação-produção pautadas cada vez mais nas produções orais dos próprios alunos e apoiada nas facilidades que os *gadgets* tecnológicos trazem para o registro e a análise dos textos orais.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Editora 34, 2015.

ARISTÓTELES. *Da Alma*. São Paulo: Edipro, 2011.

ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Martin Claret, 2018.

AUBERT, M., LEBE, R., OKTAVIANA, A. A. *et al.* Earliest hunting scene in prehistoric art. *Nature* **576**, 442–445 (2019). <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1806-y>

ÀVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. *A emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta de díades mãe-bebê*. DLV, v.10, n.1 e 2, p. 55-68, 2013.

_____. *O envelope multimodal em aquisição da linguagem: momento do surgimento e pontos de mudanças*. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de. *Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade*. Miguel Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira; *Tarefas da educação linguística no Brasil*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005 .

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6º ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. *Introdução à análise estrutural da narrativa*. In: BARTHES, R. at all. *Análise estrutural da narrativa*. 7º ed. São Paulo: Vozes, 2011. p. 19-62.

BRANDÃO, Soraya Mª B. de A. *Gesto e fala nas narrativas infantis*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, Miguel Pessoa, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: SEB/MEC, 2018.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. *Introdução*. In: VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2015.

CASSIANI, Silvia H. De B.; CALIRI, Maria H. L.; PELA, Nilza T. R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 75-88, Dez. 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691996000300007&lng=en&nrm=iso. acesso em 30 Out. 2019.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.135-166. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DEL RÉ, Alessandra et. al. *Aquisição da linguagem e estudos bakhtinianos do discurso*. In: DEL RÉ, A. et al. (orgs). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014.

DELARI JR, Achilles. *Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação*. Revista Nuances. Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 45-63, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2153>, acesso em 04 mai. 2020.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

DESCARTES, René. *Meditações*. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. (Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

FARIA, Evangelina M. B de. *Aquisição e desenvolvimento da língua oral: um olhar sobre a transição entres gêneros*. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra e FARIA, Evangelina Maria Brito de, e LEITÃO, Marcio Martins (Org.). *Aquisição da*

linguagem e processamento linguístico: perspectivas teóricas e aplicadas. Miguel Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2011.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, M^a Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANÇOIS, Frédéric. *Práticas do oral: diálogo, jogo e variação das figuras do sentido*. Tradução de Lélia Erbolato Melo. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1996.

FRANÇOIS, Frédéric. *Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer*. Tradução de Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

FRANÇOIS, Frédéric. *O que nos indica a linguagem da criança: algumas considerações sobre a "linguagem"*. In: DEL RÉ, A. (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. 2^a. São Paulo: Contexto, 2018.

FRADE, Isabel C. A. da S.; GLÓRIA, Julianna S. *Trabalhando com mídias e tecnologias digitais como instrumentos de alfabetização*. In: BRASIL, Seb. PNAIC: A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 04. Brasília: MEC-SEB-DAGE, 2015.

GALVÃO, Marise A. M.; AZEVEDO, Josilete A. M. de. *A oralidade em sala de aula: o que dizem os professores do ensino básico*. Revista Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/108791>, acesso em 22 out. 2019.

GERALDI, Miguel Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

GRILO, Sheila. *Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e XX*. In: VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. 9^o ed. São Paulo: Vozes, 2014)

JAEGER, Werner. *Paidéia: A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes 1989.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 4^a. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

KENDON, Adam. *Language and gesture: duality ou unity?* In: MCNEILL, David. *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 47-63.

KENDON, Adam. *Vocalisation, speech, gesture and the language origins debate: An essay review on recent contributions*. Books Review: John Benjamins Publishing Company, 2011. p. 349–370. doi: 10.1075/gest.11.3.05ken

KOCH, Ingedore V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Contexto, 2015.

LABOV, William. *Modelos sociolinguísticos*. Madrid: ediciones Cátedra, 1983.

LABOV, W.; WALETSZKY, J. *Narrative analysis: Oral versions of personal experience*. In: HELM, J. (Org.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press, 1967.

LEONTIEV, Alex N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 1978.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. (Trad. Hernani Rosa). Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz A. A língua falada e o ensino de português. 6º Congresso de Língua Portuguesa – PUC-SP, 1996 (mimeo).

MARCUSCHI, Luiz A. *Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica*. 49ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Belo Horizonte, julho de 1997.

MARCUSCHI, Luiz A. *O tratamento da oralidade nos PCNs de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries*. Revista Scripta. Vol 2, n. 4, 1999.

MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

MORAN, José M. *Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias*. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

NETO, Adolfo T. et. al. *Multiletramentos em ambientes educacionais*. In: ROJO, Roxane (org). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TIC's*. São Paulo: Parábola, 2013.

NEVES, Mª Helena de Moura. A teoria linguística em Aristóteles. Alfa, São Paulo, 25: 57-67, 1981. Disponível em <
https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3635/3404#:~:text=A%20linguagem%20%C3%A9%20a%20express%C3%A3o,realidade%22*%20pode%20ser%20exam

[inada.&text=Arist%C3%B3teles%20examina%20o%20suporte%20biol%C3%B3,voz%20como%20um%20som%20ouvido.> Acesso em 25 mai. 2020.](#)

OLIVEIRA, Marta Khol de. *Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Marta Khol de. *Vygotsky e o processo de formação dos conceitos*. In: LA TAILLE, Y. de.; OLIVEIRA, M. K. de.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2016a.

OLIVEIRA, Marta Khol de. *O problema da afetividade em Vygotsky*. In: LA TAILLE, Y. de.; OLIVEIRA, M. K. de.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2016b.

PERRONI, Maria C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Texto e Linguagem)

PIAGET, Jean. *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël, 1969.

PLATÃO. *Fédon*. Lisboa: Atlântida, 1954.

ROJO, Roxane. *Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?* In: SIGNORINI, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-76. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

ROJO, Roxane. *As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas - caderno do professor* (Coleção Alfabetização e Letramento). Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROJO, Roxane (Org). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo. (orgs) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Trad. Lourdes Santos Machado. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagem líquida na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

SILVA, Paula Michelly. *Gestos e produções vocais: a fluência multimodal em aquisição da linguagem*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, Miguel Pessoa, 2014.

_____. *Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, Miguel Pessoa, 2018.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

TODOROV, Tzvetan. (tradução: Leyla Perrone-Moisés). *As estruturas narrativas*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção debates)

TODOROV, Tzvetan. *As categorias das narrativas literárias*. In: BARTHES, R. et al. *Análise estrutural da narrativa*. 7ª ed. São Paulo: Vozes, 2011. p. 218-264.

VIEIRA, André Guirland. *Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica*. Revista Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 599-608, 2001. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7845.pdf>>. Acesso em 13 nov. 2019.

VOLOCHINOV, Valentim. *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. *Prólogo a la version rusa del libro de E. Thorndike “Principios de enseñanza en la psicología”*. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. 1926/1991. p. 143-162.

VYGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. *Teoria e método em psicologia*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 16ª ed. São Paulo: Ícone, 2018.

ANEXOS – Autorizações

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais

Esta pesquisa é sobre reflexões da criança sobre sua produção textual em ambientes tecnológicos e está sendo desenvolvida pelo(s) pesquisadores Profa. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, Profa. Dra. Glória Maria Leitão de Souza Melo, Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão, Paulo Vinicius Ávila, Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro, aluno(s) do Curso de Letras e Pedagogia das Universidades Federal da Paraíba, Federal de Campina Grande e da Estadual da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, da UFPB.

Os objetivos do estudo são: Reconstruir o percurso da transposição do texto oral para o escrito em ambientes tecnológicos, sob a perspectiva da reflexão da criança sobre os próprios textos; Propiciar a visualização de histórias da literatura infantil no youtube, em laboratório, por crianças do 2º ano do Ensino Fundamental; Filmar a contação da criança sobre a história literária assistida no youtube, para registro do processo; Mostrar à criança a filmagem da sua produção oral e solicitar análise de sua performance; Analisar reflexões da criança sobre a própria produção oral; Propiciar a escrita da história pela criança em ambiente tecnológico (computador), dentro de um laboratório; Investigar a presença de marcas reflexivas do texto oral na produção escrita; Promover a reflexão sobre sua produção escrita e observar marcas dessa reflexão na reescrita; Identificar aspectos que mais se destacam na reflexão de suas produções orais e escritas, ao longo de duas histórias.

A finalidade deste trabalho é contribuir para: um maior conhecimento sobre as reflexões que as crianças constroem sobre o próprio texto; percepção de estratégias usadas por crianças em fase de alfabetização na transposição do texto oral para o escrito; visualização da adaptação da criança à tecnologia em eventos de produção textual.

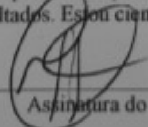
Os benefícios serão: um maior conhecimento do processo de reflexão sobre o próprio texto; desenvolvimento da habilidades orais e escritas; aproximação de recursos tecnológicos na aprendizagem de gêneros orais e escritos.

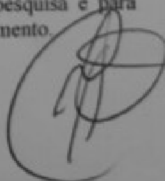
Solicitamos a sua colaboração para *permitir a execução da pesquisa com seu(sua) filho(a)*, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. O risco previsto para o projeto é a desistência das crianças envolvidas no projeto.

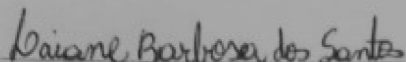
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum 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.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para permitir a participação de meu(minha) filho(a) da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.


Assinatura do Responsável Legal




Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável: evangelinah.faria@gmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador
(a) (83) 98858-7623.

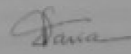
Endereço (Setor de Trabalho) UFPB- Pós- Graduação em Linguística
Telefone: 83-3216-7745

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB
☎ (83) 3216-7791 - E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,


Evangelina Maria Brito de Faria
Assinatura do Pesquisador Responsável



Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais

Esta pesquisa é sobre reflexões da criança sobre sua produção textual em ambientes tecnológicos e está sendo desenvolvida pelo(s) pesquisadores Profa. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, Profa. Dra. Glória Maria Leitão de Souza Melo, Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão, Paulo Vinicius Avila, Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro, aluno(s) do Curso de Letras e Pedagogia das Universidades Federal da Paraíba, Federal de Campina Grande e da Estadual da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, da UFPB.

Os objetivos do estudo são: Reconstruir o percurso da transposição do texto oral para o escrito em ambientes tecnológicos, sob a perspectiva da reflexão da criança sobre os próprios textos; Propiciar a visualização de histórias da literatura infantil no youtube, em laboratório, por crianças do 2º ano do Ensino Fundamental; Filmar a contação da criança sobre a história literária assistida no youtube, para registro do processo; Mostrar à criança a filmagem da sua produção oral e solicitar análise de sua performance; Analisar reflexões da criança sobre a própria produção oral; Propiciar a escrita da história pela criança em ambiente tecnológico (computador), dentro de um laboratório; Investigar a presença de marcas reflexivas do texto oral na produção escrita; Promover a reflexão sobre sua produção escrita e observar marcas dessa reflexão na reescrita; Identificar aspectos que mais se destacam na reflexão de suas produções orais e escritas, ao longo de duas histórias.

A finalidade deste trabalho é contribuir para: um maior conhecimento sobre as reflexões que as crianças constroem sobre o próprio texto; percepção de estratégias usadas por crianças em fase de alfabetização na transposição do texto oral para o escrito; visualização da adaptação da criança à tecnologia em eventos de produção textual.

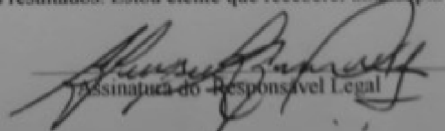
Os benefícios serão: um maior conhecimento do processo de reflexão sobre o próprio texto; desenvolvimento das habilidades orais e escritas; aproximação de recursos tecnológicos na aprendizagem de gêneros orais e escritos.

Solicitamos a sua colaboração para *permitir a execução da pesquisa com seu(sua) filho(a)*, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. O risco previsto para o projeto é a desistência das crianças envolvidas no projeto.

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 à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para permitir a participação de meu(minha) filho(a) da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.


Assinatura do Responsável Legal



Laiane Barbosa dos Santos
Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável: evangelinab.faria@gmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador

(a) (83) 98858-7623.

Endereço (Setor de Trabalho) UFPB- Pós- Graduação em Linguística

Telefone: 83-3216-7745

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba

Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 - E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,

E. Maria

Evangelina Maria Brito de Faria
Assinatura do Pesquisador Responsável

E. Maria

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

[Handwritten mark]