



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



Priscilla Carina Carneiro de Oliveira

**A autoria multimodal no gênero reconto de crianças na educação infantil de
João Pessoa-PB, em diferentes contextos**

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

João Pessoa-PB, julho de 2023

PRISCILLA CARINA CARNEIRO DE OLIVEIRA

A autoria multimodal no gênero reconto de crianças na educação infantil de João Pessoa-PB, em diferentes contextos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

João Pessoa-PB, julho de 2023



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



**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
PRISCILLA CARINA CARNEIRO DE OLIVEIRA**

Aos trinta e um dias do mês de julho de dois mil e vinte e três (31/07/2023), às catorze horas e trinta minutos, realizou-se, no Auditório 411 do CCHLA, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada **"A AUTORIA MULTIMODAL NO GÊNERO RECONTO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOÃO PESSOA- PB, EM DIFERENTES CONTEXTOS"**, apresentada pelo(a) mestrando(a) **PRISCILLA CARINA CARNEIRO DE OLIVEIRA**, Licenciado(a) em **Direito** pelo(a) **Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ**, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE(A) EM LINGUÍSTICA, área de concentração **Teoria e Análise Linguística**, segundo encaminhamento do(a)Prof(a). Dr(a). Jan Edson Rodrigues Leite, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof(a). Dr(a). Evangelina Maria Brito de Faria (PROLING - UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(a)s Professores(as) Doutores(as) Paulo Vinicius Ávila Nóbrega (Examinador/UEPB) e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (Examinadora/PROLING-UFPB). Dando início aos trabalhos, o(a) senhor(a) Presidente Prof(a).Dr(a). Evangelina Maria Brito de Faria convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) Mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores deram o parecer final sobre a Dissertação, ao qual foi atribuído o conceito Aprovada. Proclamados os resultados pelo(a) professor(a) Dr(a). Evangelina Maria Brito de Faria, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar a presente ata foi lavrada e assinada por todos os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 31 de julho de 2023.

Observações

Prof(a). Dr(a). Evangelina Maria Brito de Faria
(Presidente da Banca Examinadora)

Prof(a).Dr(a). Paulo Vinicius Ávila Nóbrega
(Examinador)

Prof(a). Dr(a). Marianne Carvalho Bezerra
Cavalcante
(Examinadora)

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

O48a Oliveira, Priscilla Carina Carneiro de.
A autoria multimodal no gênero reconto de crianças na educação infantil de João Pessoa-PB, em diferentes contextos / Priscilla Carina Carneiro de Oliveira. - João Pessoa, 2023.
119 f. : il.

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

1. Linguística. 2. Oralidade - Educação infantil. 3. Autoria multimodal. 4. Gênero reconto. I. Faria, Evangelina Maria Brito de. II. Título.

UFPB/BC CDU 81(043)

Aos meus pais, por todo esforço dedicado a minha formação acadêmica.

Ao meu marido, por acreditar na minha capacidade e me incentivar a ir sempre além.

Aos professores e professoras que contribuíram para o meu aprendizado durante minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao terminar este trabalho de pesquisa, pude ter a certeza da presença constante de Deus em minha vida. Meu agradecimento a Deus nunca cessará, pois sem Ele, nada teria sido possível, principalmente quando dificuldades apareceram no percurso.

Agradeço aos meus pais por dedicarem toda a sua vida aos meus estudos, por saberem da minha competência e capacidade desde muito pequena, por destinarem todos os recursos para a concretização dos meus sonhos acadêmicos.

Agradeço ao meu marido Bruno, ele que sempre me apoiou, partilhou comigo todos os sabores e dissabores dessa caminhada, que sempre me deu palavras curtas, mas de bravura e coragem. Seu espírito sertanejo prático e objetivo foi fundamental para afastar o medo e a ansiedade que, por vezes, tomaram o meu emocional.

Agradeço a Laíse, amiga e presente que ganhei do Mestrado, ela que me ouviu, me guiou, me acalmou e foi uma mão importante para que eu persistisse na pesquisa, auxiliando-me com o manuseio do ELAN, de forma paciente, atenciosa e muito acolhedora. Obrigada por se doar tanto!

Agradeço à professora e orientadora Evangelina e também à professora Marianne. Muito obrigada, Evangelina, por toda paciência, sinto muita admiração pela forma tranquila com que conduziu a pesquisa e com que me guiou, ensinando-me a viver um dia de cada vez, com comprometimento e responsabilidade. À professora Marianne, um agradecimento especial, pois foi ela quem me percebeu primeiro, quem percebeu minha vontade de me engajar nas pesquisas em Aquisição de Linguagem. Obrigada por acreditar mais em mim que eu mesma! Obrigada pelas colaborações importantes para meu trabalho!

Agradeço ao professor Paulo por todas as contribuições para minha pesquisa, por seu acolhimento, atenção e generosidade comigo.

Meu agradecimento se estende ao Valberto, por tirar as dúvidas de forma leve, sempre solícito e disposto a ajudar.

Por último, quero agradecer a todos os professores e professoras que estiveram na minha caminhada e me formaram. Agradeço em especial aos professores que seguraram a minha mão para me ensinar as primeiras palavras e aos que me ensinaram a ler e me apresentaram às historinhas infantis.

Não posso deixar de destacar o milagre que é findar essa pesquisa diante do cenário pandêmico ocasionado pela Covid 19, pois não foi fácil lidar com o medo e as restrições impostas por esse cenário. Por isso, minha eterna gratidão a Deus!

“O poderoso fez por mim maravilhas, Santo é o seu nome!” (Lc 1, 49)

*Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!*
Casimiro de Abreu, Meus oito anos

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
LISTA DE TABELAS	ix
LISTA DE FIGURAS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
1. INTRODUÇÃO	13
2. ORALIDADE INFANTIL E PRÁTICAS SOCIAIS	22
2.1 O lugar da oralidade na escola	23
2.2 Fala e práticas sociais	31
3. AUTORIA INFANTIL: O PROCESSO DE (RE)CRIAÇÃO DO QUE SE OUVIU EM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS	33
3.1 Autoria: o que é?	33
3.2 A criança como autora de histórias infantis	41
4. MULTIMODALIDADE NO RECONTO: MARCAS DE AUTORIA INFANTIL	49
4.1 Gestos nas narrativas infantis	53
5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	55
5.1 Norteamentos gerais	55
5.2 Procedimentos metodológicos e coleta de dados	56
5.3 Hipótese, pressupostos teóricos e análise de dados	61
6. AUTORIA MULTIMODAL OBSERVADA NOS RECONTOS ORAIS INFANTIS	63
6.1 Primeiras considerações	63
6.2 O <i>corpus</i> e as possíveis constatações	65
6.2.1 A autoria da criança W.:	65
6.2.2 A autoria da criança Y.:	94
7.(ALGUMAS) CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	110
ANEXOS	114
A-Termos de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinados:	114
B-Carta de Anuência da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB:	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pesquisas encontradas após levantamento entre 2010 e 2022	15
Tabela 2: BNCC (2018).....	24
Tabela 3: Categorias analíticas de Calil (2009).....	39
Tabela 4: Fases do desenvolvimento do discurso narrativo da criança, segundo Perroni (1992).....	42
Tabela 5: Contínuo de Kendon (1982).....	51
Tabela 6: Classificação gestual de McNeill (1992).....	52
Tabela 7: Detalhamento das crianças que foram analisadas.....	55
Tabela 8: Detalhamento dos dados colhidos na escola pública.....	58
Tabela 9: Detalhamento das gravações na escola pública.....	59
Tabela 9.1: Filmagem de “A Bruxinha Atrapalhada”	59
Tabela 9.2: Filmagem de “O Grande Rabanete”	59
Tabela 10: Detalhamento dos dados colhidos na escola particular.....	59
Tabela 11: Detalhamento das gravações feitas na escola particular.....	60
Tabela 11.1: Filmagem de “O Grande Rabanete”	60
Tabela 11.2: Filmagem de “A Bruxinha Atrapalhada”	60
Tabela 12: Sinais gráficos utilizados no ELAN.....	62

LISTA DE FIGURAS

Gráfico com os achados nas bases pesquisadas (%).....	18
Figura 1: Capa da historinha “A Bruxinha Atrapalhada”.....	63
Figura 2: Capa da historinha “O grande rabanete”.....	64
Figura 3: Sequência (na ordem).....	66
Figura 4: Produção Vocal de W.....	74
Figura 5: Produção Vocal de W.....	76
Figura 6: Produção Vocal de W.....	76
Figura 7: Produção Gestual e Vocal de W. (matriz gesto-fala).....	78
Figura 8: Apresentação da história para a criança.....	79
Figura 9: Sequência do vídeo (na ordem).....	80
Figura 10: Produção Vocal de W.....	90
Figura 11: Produção Gestual de W.....	90
Figura12: Produção Vocal de W.....	92
Figura 13: Imagens da fala da narradora	93
Figura 14: Apresentação da história para a criança.....	98
Figura 15: Produção Vocal de Y.....	99
Figura 16: Produção Vocal de Y.....	100
Figura 17: Apresentação da história para a criança.....	104
Figura 18: Produção Gestual de Y.....	105
Figura 19: Produção Vocal de Y.....	106
Figura 20: Produção Gestual e Expressão Facial de Y.....	106

RESUMO

Cada vez mais se reconhece a importância da formação das crianças na Educação Infantil. O desenvolvimento da criança como sujeito está diretamente ligado à linguagem, por isso a inserção da criança nos gêneros orais requer um cuidado especial. Diante disso, o objetivo desta pesquisa foi observar a autoria multimodal no gênero reconto em alunos da educação infantil, em João Pessoa/PB, em diferentes contextos. Teoricamente, foram utilizados os estudos de Calil (2009) sobre autoria na escrita infantil; o envelope multimodal de Ávila-Nóbrega (2010); as pesquisas sobre gêneros, de Dolz e Schneuwly (2004); além desses buscamos contribuições em Chacon (2022); de Kendon (1982), McNeill (1985) e Cavalcante (2019) e teses que abordaram de alguma forma essa temática como a de Brandão (2015), Escarião (2019), Melo (2015), Melo (2023), Almeida (2018). Metodologicamente, coletamos os dados, durante dois meses, de duas crianças, com idade entre 4 e 5 anos, provenientes uma da escola pública e outra da escola particular. O material escolhido para o reconto foram duas histórias infantis: “O grande rabanete”, de Tatiana Belinky e “A bruxinha atrapalhada”, de Eva Furnari. Todo o material coletado foi transcrito no ELAN, que é uma ferramenta profissional para transcrever manualmente as gravações de áudio ou vídeo. Nesses dados constatamos marcas de autoria multimodal infantil, uma vez que as crianças, em vários momentos, realizaram gestos e criaram novo enredo para narrar o que viram e ouviram anteriormente. Os resultados evidenciaram marcas que mostram a autoria multimodal nos recontos das duas crianças.

Palavras-chave: oralidade; autoria multimodal; educação infantil.

ABSTRACT

The importance of children's education in early childhood education is increasingly recognized. The development of the child as a subject is directly linked to language, so the insertion of the child in oral genres requires special care. In view of this, the objective of this research was to observe multimodal authorship in the recount genre in early childhood education students in João Pessoa/PB, in different contexts. Theoretically, we used the studies of Calil (2009) on authorship in children's writing; the multimodal envelope of Ávila-Nóbrega (2010); the research on genres, by Dolz and Schneuwly (2004); in addition to these, we sought contributions from Chacon (2022); Kendon (1982), McNeill (1985) and Cavalcante (2019) and theses that somehow addressed this theme such as Brandão (2015), Escarião (2019), Melo (2015), Melo (2023), Almeida (2018). Methodologically, we collected data, for two months, from two children, aged between 4 and 5 years, from a public school and another from a private school. The material chosen for the retelling were two children's stories: "O grande rabanete", by Tatiana Belinky and "A bruxinha atrapalhada", by Eva Furnari. All the material collected was transcribed in ELAN, which is a professional tool for manually transcribing audio or video recordings. In these data we found marks of multimodal authorship of children, since the children, at various times, made gestures and created a new storyline to narrate what they saw and heard previously. The results showed marks that show multimodal authorship in the retellings of the two children.

Keywords: orality; multimodal authorship; childhood education.

1. INTRODUÇÃO

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.”

(Jean Piaget, 1896-1980)

O estudo da linguagem infantil é importante para a adequada formação dos alunos e, conseqüentemente, para a sociedade. Bons leitores e escritores são responsáveis pelo desenvolvimento da ciência e do conhecimento. É nesse sentido que se busca compreender a criança como sujeito da linguagem, produtora de sua narrativa oral acerca do mundo que integra, através do relato de histórias infantis.

Nesse contexto, é indubitável que há dificuldades no processo de letramento infantil, sejam elas relacionadas ao ambiente escolar, sejam elas ligadas à ineficiência de estímulos oriundos do contexto familiar. No tocante ao ambiente de sala de aula, desafios, que dizem respeito à precária estrutura e à baixa disponibilidade de recursos e condições para ampliar as atividades voltadas ao ensino, afetam diretamente o desenvolvimento dos alunos. Ademais, muitas vezes, não há ênfase e prioridade em adotar e aplicar atividades que favoreçam a comunicação oral com as crianças, com o olhar direcionado à criança como sujeito ativo na linguagem, nas trocas comunicativas.

Diante do interesse deste tema, houve a preocupação de conhecer o que já foi produzido no Brasil e no exterior sobre a autoria da criança, tanto na modalidade escrita quanto na falada, no gênero relato. Sabe-se que há escassez de trabalhos sobre autoria na oralidade e, por isso que tanto nos descritores quanto na referência teórica usamos a noção de autoria na escrita, notadamente o trabalho de Calil (2009).

-Estado da Arte

Considerando esse cenário, primeiramente, para a confecção dessa pesquisa, fez-se necessário realizar um levantamento bibliográfico para buscar trabalhos de outros gêneros, artigos, teses e dissertações que tratam da temática abordada. A pesquisa foi realizada em

arquivos indexados nas bases de dados da Scientific Electronic Library Online (SCIELO), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no Portal de Periódicos da CAPES/MEC, no Repositório Institucional da UFPB e no Google Acadêmico. Em tais consultas, foram utilizados os seguintes descritores:

- 1- Autoria e multimodalidade;
- 2- Autoria e gênero reconto na educação infantil;
- 3- Gestos, autoria e educação infantil;
- 4- Autoria e escrita;
- 5- Autoria e escrita infantil;
- 6- Autoria em reconto infantil;
- 7- Processo de autoria e reconto infantil;
- 8- Criança e autoria na fala.

Primeiramente, evidencia-se a não obtenção de estudos relacionados com a temática, ao buscar nas bases de dados acima mencionadas, partindo dos seguintes descritores: “autoria e gênero reconto na educação infantil”, “gestos, autoria e educação infantil” e “autoria e escrita”. Com o descritor “autoria e multimodalidade”, foi obtido apenas 01 (um) resultado de trabalho¹, no Google Acadêmico, que foi considerado pertinente para o tema que será explorado nesta pesquisa.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com o descritor “autoria e escrita infantil” e “autoria em reconto infantil”, foram encontrados 03 (um) trabalhos, em cada um, com algumas relações em comum com a temática que será abordada aqui. Com o descritor “processo de autoria e reconto infantil”, foram obtidos 02 (dois) estudos. Por fim, com o descritor “criança e autoria na fala”, foi obtido 01 (um) resultado.

No Portal de Periódicos da CAPES/MEC e no Repositório Institucional da UFPB com os descritores “autoria e escrita infantil” , “autoria em reconto infantil”, “processo de autoria e reconto infantil” e “criança e autoria na fala” não foram encontrados resultados. Contudo, destacam-se 03 (três) trabalhos realizados que tangenciam o tema aqui tratado, sendo 01 (um) relacionado ao descritor “autoria e multimodalidade” e 02 (dois) ao descritor “processo de autoria e reconto infantil”.

¹ A seguir, os títulos encontrados serão organizados em um quadro geral.

No Google Acadêmico, com o descritor “autoria e escrita infantil” e “processo de autoria e reconto” foram encontrados 02 (dois trabalhos), em cada. Já com “autoria em reconto infantil” apenas 01 (um) trabalho tem relação de afinidade com esse. Com o termo “criança e autoria na fala”, não há estudos que guardem semelhança com esse estudo.

Os critérios para incluir os trabalhos encontrados nesta pesquisa foram: disponibilidade do texto em sua integralidade nas bases de dados pesquisadas, relacionar-se com as áreas de Linguística, Educação e Psicolinguística e terem sido publicados no período compreendido entre 2010 e 2022, devido à necessidade de se investigar, de maneira ampla, as pesquisas sobre o tema.

Foram encontrados, ao todo, 18 (dezoito) trabalhos com características aproximadas ao objeto deste estudo.

Inicialmente, foram feitas buscas por títulos que trouxessem relação com os descritores mencionados. A seguir, a tabela demonstra os trabalhos encontrados:

Tabela 1: Pesquisas encontradas após levantamento entre 2010 e 2022:

TÍTULO	DESCRITOR	BASE DE DADOS	AUTOR (A)/ANO	TIPO
A escrita emergente: autoria nas produções textuais escolares em ambientes digitais, com o uso da internet.	Autoria e escrita infantil	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	ZART, Lídia Helena Muller./2010	Dissertação
Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito-autor no contexto escolar.	Autoria e escrita infantil	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	AGUIAR, Eliane Aparecida de./2010	Tese
A autoria do texto escrito: Uma abordagem prática de produção textual no 5º ano do Ensino Fundamental.	Autoria e escrita infantil	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	SAMPAIO, Cassia Cristina Rodrigues da Silva./2020	Dissertação
As Vozes da Infância:	Autoria em reconto infantil	Catálogo de Teses e Dissertações da	MORAES, Priscilla Moura	Dissertação

narrativas e estórias das crianças em interações em uma UMEI de Belo Horizonte.		CAPES	Bastos./2016.	
O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: conquistas e desafios.	Autoria em reconto infantil	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	ALBOZ, Vivian./2016.	Dissertação
Autoria e oralidade na educação infantil: o papel do arquivo.	Autoria em reconto infantil	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	CASTRO, Lolia Maria Fonseca Reis Ferreira de./2019.	Dissertação
Estilo e autoria no processo de produção de textos escritos por crianças na escola.	Processo de autoria e reconto infantil	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	FREIRE, Iara Maravalha./2020.	Dissertação
Primeiras autorias: o processo discursivo no ensino de Língua Portuguesa e a formação do leitor/autor nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, Amambai, MS.	Processo de autoria e reconto infantil	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	LUZZI, Marta./2014.	Dissertação
Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita.	Processo de autoria e reconto infantil	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	BECKER, Maríndia./2015.	Dissertação
Discurso reportado e a escritura colaborativa de histórias inventadas em	Criança e autoria na fala	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	BRAGA, Kall Anne Sheyla Amorim./2017.	Tese

sala de aula.				
Literatura infantil e autoria : possibilidades em uma turma do 4º ano do ensino fundamental.	Autoria e escrita infantil	Google Acadêmico	PINHEIRO, Irenilde de Jesus Meireles./2014.	Monografia
A Literatura infantil como potencializadora da autoria infantil.	Autoria e escrita infantil	Google Acadêmico	BRANDÃO, Mariluci Farias de Souza; GOMES, Suely Norberto; FERREIRA, Josemeire do Nascimento./2021.	Artigo
Do conto ao reconto: estratégias lúdicas no percurso da autoria.	Autoria em reconto infantil	Google Acadêmico	MOREIRA, Maria José Paiva./2020.	Livro
Reconto: a tradição que se renova.	Processo de autoria e reconto infantil	Google Acadêmico	PEREIRA, Joelma Cristina./2013.	Dissertação
A Autoria na Produção de Textos Multimodais: uma proposta para a constituição do(a) aluno(a)-autor(a) nos anos finais do Ensino Fundamental.	Autoria e multimodalidade	Google acadêmico	LESSA, Maria Angélica Rosa Fagundes Laranjeira./2021	Dissertação
Gestos e fala nas narrativas infantis.	Autoria e multimodalidade	Repositório Institucional da UFPB	BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida./2015	Dissertação
Vlog e ensino: o lugar da voz da criança na sala de aula e na sociedade.	Processo de autoria e reconto infantil	Repositório Institucional da UFPB	NASCIMENTO, César Rodrigo Moura Sousa do./2021	Dissertação
Os processos de reflexão e de retextualização na contação de histórias infantis	Processo de autoria e reconto infantil	Repositório Institucional da UFPB	VIEIRA, Tammy Suelen de Souza./2020	Dissertação

em ambiente digital.				
----------------------	--	--	--	--

Evidenciou-se, pelos resultados encontrados, que há um tangenciamento da maioria dos estudos com a autoria dos alunos, mas ainda é escasso o repertório científico, nos últimos anos, voltados às análises do público pertencente à Educação Infantil, nesse aspecto. Há ausência de pesquisas que relacionem a contação de histórias na Educação Infantil com o olhar sobre a autoria da criança ao falar o que ouviu ou ao narrar por meio de imagens sequenciadas. Há estudos sobre a autoria de jovens do Ensino Fundamental quando se trabalham outros gêneros orais ou escritos. Há, também, como visto, estudos sobre o reconto, sem dar ênfase na escuta do que as crianças trazem como autoras do reconto.

A seguir, o gráfico orienta todas as pesquisas encontradas por tipo de estudo, no período de 2010 até 2022:

Gráfico com os achados nas bases pesquisadas (%):



Fonte: Elaborado pela autora

Nota-se que, majoritariamente (72,22%), os estudos realizados se concentraram em dissertações de Mestrado, contudo, os aspectos de cada trabalho apenas perpassam o tema deste, não se aprofundando nos indícios e marcas de autoria já existentes nas crianças, nem se preocupando em se debruçar no gênero contação de história, que integra o objeto deste trabalho. Há uma especificidade aqui que evidencia a relevância de se conhecer o infante como capaz de se inserir na língua em um processo de escuta e criação do que se ouviu.

Nesse sentido, a importância de se observar os fenômenos de criação e formação do protagonismo infantil tem seu lugar de peso, tendo em vista que é preciso conhecer e compreender até que ponto as crianças pequenas são inseridas na língua como sujeito da linguagem. Sendo assim, diante da notória escassez de trabalhos de pesquisa sobre o tema e da necessidade de elucidar a importância do gênero para o desenvolvimento infantil, vê-se que a pesquisa em tela tem a sua relevância. Compreender, portanto, o papel da autoria e do protagonismo infantil na criação de suas próprias narrativas é entender como a criança se coloca na língua numa perspectiva de se instaurar como sujeito.

Nesta pesquisa buscaremos responder aos seguintes questionamentos:

- i) Como a criança se instaura como autora no reconto de histórias infantis?
- ii) Qual o papel dos apagamentos ou aparecimentos de elementos linguísticos no reconto da criança?
- iii) Até que ponto os gestos concorrem para a elaboração da criança como autora de sua narrativa criada?
- iv) Há diferenças no tocante à manifestação dessa autoria, considerando os contextos diferentes das crianças, quais sejam: idade, espaço escolar e forma de apresentação da historinha (uma em vídeo e outra impressa)?

A seguir, pretende-se adentrar no tema desta pesquisa, para compreensão do objetivo de estudo, qual seja:

- Observar a autoria multimodal no gênero reconto em crianças na educação infantil.

Para adentrarmos na pesquisa, também é relevante expor os objetivos específicos, que são:

- 1- Compreender o papel de novos elementos linguísticos introduzidos na história recontada pelo infante;
- 2- Compreender o papel de apagamentos linguísticos no reconto da história infantil;
- 3- Verificar como a multimodalidade concorre para a autoria no reconto da historinha infantil;
- 4- Observar pistas de autoria na criança da escola particular e na criança da escola pública, a fim de verificar se há ou não diferenças entre elas.

Para a realização dessa pesquisa, duas escolas foram selecionadas, sendo uma do ensino público e outra do ensino particular e, em cada uma delas, uma criança com idade entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos foi escolhida, por meio de autorização prévia dos responsáveis legais, para a coleta de dados. A obtenção dos dados se deu: 1) com a apresentação da história, seja por meio da impressão das gravuras que compõem a história sem narrativa escrita, seja pelo vídeo de uma história com enredo escrito; 2) gravação do momento de reconto de cada uma das histórias infantis apreciadas pelas crianças; 3) uso do software denominado ELAN para a transcrição dos vídeos, considerando o envelope multimodal de Ávila-Nóbrega (2010) na mescla dos dados obtidos; 4) por fim, as análises para a elaboração de um estudo acerca da autoria infantil irradiada quando do reconto das narrativas previamente apresentadas às crianças que participaram da pesquisa.

Teoricamente, a pesquisa foi baseada em estudiosos sobre o tema, quais sejam: Dolz e Schneuwly (2004), que tratam dos gêneros orais em sala de aula; os estudos sobre autoria e escrita infantil de histórias inventadas realizados Calil (2009); bem como, o envelope multimodal de Ávila-Nóbrega (2010), que foi usado como parâmetro para transcrição e análise dos dados coletados.

-Organização desta pesquisa:

Em suma, esse trabalho está organizado da seguinte forma:

- No capítulo 1, Introdução, apresentamos nosso objeto e contextualizamos, brevemente, o nosso olhar sobre os estudos da linguagem. Apresentamos o estado da arte, a justificativa, e as

questões norteadoras que buscaremos responder no decorrer do trabalho, os objetivos, geral e específicos, o percurso metodológico resumidamente e o referencial teórico utilizado;

- No capítulo 2, trataremos da “Oralidade infantil e práticas sociais”, analisando a sua aplicabilidade em sala, os documentos oficiais que tratam dessa prática, bem como a compreensão do conceito de gênero, a importância do gênero de contação de histórias na Educação Infantil;

- No capítulo 3, intitulado “Autoria infantil: o processo de (re)criação do que se ouviu em contação de histórias infantis”, investigaremos a manifestação da criança como autora, seguindo as pesquisas já existentes e evidenciando aspectos teóricos sobre o tema que reforçam a importância da investigação do sujeito da linguagem e sua manifestação como criador de seus próprios enredos, partindo de suas escolhas linguísticas, ao recontar as história previamente escutadas;

- No capítulo 4, denominado “Multimodalidade no reconto: marcas de autoria infantil”, trataremos um estudo do *continuum* de Kendon (1988) para classificação dos gestos e abordaremos o papel dos gestos como marcas que concorrem para a autoria infantil;

- Em seguida, no capítulo 5, trataremos o Percurso metodológico da pesquisa, com o detalhamento de toda a metodologia, a descrição dos instrumentos utilizados, do ambiente escolhido e dos critérios de análise tomados como parâmetros para os desdobramentos dos estudos dos dados obtidos no decorrer da pesquisa;

- No capítulo 6, intitulado “Autoria multimodal observada nos recontos orais infantis”, serão realizadas as análises dos dados coletados, a fim de observar a autoria infantil no processo de reconto oral, sob a perspectiva multimodal da língua;

- Por último, as Considerações Finais demonstram a importância dessa pesquisa para elucidar o papel da autoria multimodal infantil, uma vez que ficou evidente a presença das marcas de autoria multimodal nos recontos realizados pelas crianças, bem como confirmam a importância da aplicação em sala de aula dos gêneros orais, e sinalizam a carência de atividades na escola que priorizem a oralidade.

2. ORALIDADE INFANTIL E PRÁTICAS SOCIAIS

*“Ao anoitecer nós brincamos
As cinco pedrinhas no degrau da porta de casa
Graves, como convém a um Deus e a um poeta
Como se cada pedra fosse todo o Universo
E fosse por isso um perigo muito grande deixá-la cair no chão*

*Depois eu lhe conto histórias das coisas só dos homens
E ele sorri, porque tudo é incrível
Ele ri dos reis e dos que não são reis
E tem pena de ouvir falar das guerras e dos comércios”.*

(Poema do Menino Jesus, Fernando Pessoa , 2003)

Segundo Lyons (2018), a manifestação da língua falada pela criança é objeto de análises e discussões no meio científico, principalmente no século XIX, período em que os estudos sobre o desenvolvimento histórico das línguas se tornaram mais intensos.

Observa-se que as civilizações se comunicam oralmente, mas nem todas, historicamente falando, desenvolveram a escrita. Essa forma de comunicação decorre da necessidade de sobrevivência e convivência entre os membros da sociedade. Nesse contexto, uma das formas de repassar o conhecimento, de geração em geração, deu-se por meio da contação de histórias oralmente, sejam de caráter real ou fictício, mas todas com o condão de atingir o imaginário de quem ouvia. Isso não garante que tais narrativas guardem a integralidade da história originalmente elaborada, já que é comum que se apaguem ou se insiram novos elementos no conteúdo durante o processo de transmissão para as próximas gerações.

No mundo infantil escolar, ao analisarmos a abordagem pedagógica dos gêneros orais, nota-se que não ocorre a devida e adequada importância que deveria ser dada em sua aplicabilidade. Apesar de ser nítida a relevância de se estudar os gêneros orais em sala de aula, o que se vê é a baixa aplicação, sendo seu uso de caráter inferiorizado, comparando-se à frequência que se verifica na aplicação de gêneros escritos.

Na realidade, há uma preferência pelo texto escrito. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), é contraditório observar que, mesmo que as conversações sejam objetos e linguagem, a linguística

apenas se interessou tardiamente e devido às pressões de pesquisas, e, quando ousados a estudar o discurso, geralmente se debruçava em escritos.

2.1 O lugar da oralidade na escola

As manifestações orais são anteriores à escrita. Ainda conforme Kerbrat-Orecchioni (2006), os discursos orais e dialogados são colocados como a forma primordial de realização da linguagem. Contudo, apesar de terem sua importância na inserção do ser humano como pertencente a um grupo social, a língua falada é desprezada ou colocada em “segundo plano” nas atividades em sala. Tudo isso contraria o que dispõem os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, evidenciando que é ineficaz a previsão das práticas orais em tais documentos.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; BRASIL, 1999),

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

Esse documento traz a importância e a necessidade de execução de atividades que utilizem a fala, a escuta e a reflexão acerca da língua. Ainda seguindo a previsão da oralidade em documentos oficiais, temos que, na Base Nacional Comum Curricular, há a disposição da necessidade de se:

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.)

Aqui também se nota o destaque que é dado ao uso de recursos orais para a partilha de informações, ideias, enfatizando a importância de se trabalhar a linguagem em todas as suas esferas, seja oral, visual-motora, escrita e Libras.

No cotidiano da educação infantil, as atividades de contação de histórias devem ter a função de estimular a vivência da criança aos direitos elencados na BNCC, que são:

Tabela 2: BNCC (2018):

Conviver...	...com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, <u>ampliando o conhecimento de si e do outro</u> , o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;
Brincar...	...cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, <u>sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais</u> ;
Participar...	...ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a <u>escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando</u> ;
Explorar	...movimentos, <u>gestos</u> , sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;
Expressar,como sujeito dialógico, <u>criativo e sensível</u> , suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;
Conhecer-se...	...e construir sua <u>identidade pessoal, social e</u>

	<p><u>cultural</u>, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.</p>
--	---

Fonte: BNCC (2018), no reconto a criança vive todos esses campos de experiência

A contação de histórias infantis, no contexto do reconto pós-leitura, torna possível a vivência, pela criança, dos seis direitos acima trazidos. Isso ocorre porque é por meio da convivência escolar com outras crianças que será capaz de se situar na historinha e situar seus colegas de sala, por exemplo, e daí se cumpre o direito de conviver com o semelhante. Além disso, a historinha lida é uma brincadeira, é uma atividade lúdica, na medida em que se evidencia a comicidade do enredo, a possibilidade de brincadeira com os sons, com a entonação diferente das falas dos personagens trazidos e com o ritmo em que é contada.

Nesse contexto, é preciso compreender o sentido de ser criança, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que traz no art. 4º. , que a criança é um sujeito de direitos o qual em suas vivências e interações, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, narra, questiona e constrói sua própria cultura. (BRASIL, 2018)

À luz do documento oficial acima, é possível compreender como a criança deve ser vista nas escolas e na sociedade como um todo. Nas escolhas pedagógicas e no cenário educativo, urge conhecer o papel dela.

Sendo assim, a criança participa das escolhas pedagógicas quando é compreendida como sujeito, com o seu grau de importância em sua inter-relação com os demais. Em outras palavras, é ela quem direciona o que deve ser trabalhado na escola, porque ela irá ser considerada como integrante de um contexto maior que só funciona e traz resultados, ao se perceber o desenvolvimento como consequência de atividades que fazem sentido para ela.

Outro aspecto a se considerar durante a contação e recontação de historinhas é que a criança une todos os elementos linguísticos. Há a exploração de todos os recursos multimodais:

gestos, sons, emoções, olhares. Toda essa multimodalidade aflora no momento em que a criança utiliza a linguagem.

Ao recontar, ela instaura um novo texto, apaga o que não achou interessante, ou que não ficou marcado em sua mente. Recorda do que selecionou com o que se envolveu emocionalmente, recria. Inaugura uma nova versão, isso porque a sua história é marcada por sua identidade. Mas é preciso que se tenha espaço para isso.

Sendo assim, é importante que o professor estimule a participação ativa da criança durante o reconto. Antes mesmo de iniciar a historinha, os elementos, as cores, as imagens devem ser apresentadas. O processo de recriação do que se ouviu tem início nesse momento que antecede a leitura.

Portanto, a atividade de reconto é uma interação que viabiliza a autoria infantil, na medida em que a criança é convidada a tecer oralmente sua própria narrativa diante do que lhe fora apresentado, a partir do que ficou marcado e guardado em sua memória e daquilo que pode reelaborar como produto de sua autoria e identidade.

E, ainda, no tocante ao ensino da língua na Educação Infantil, a BNCC dispõe que:

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).

Sendo assim, os gêneros orais possibilitam a formação da criança como sujeito de linguagem que é, pois terá a oportunidade de ser criadora do sentido que atribui ao que fala. Nesse sentido, a criança se constitui como ser ativo e criador de enunciados -, pautados em verdades elaboradas por ela -, fruto de sua imaginação, criação e abordagem do mundo que lhe é dado para ser tido como objeto de contemplação do que se tem e do novo que se cria.

Compreender a linguagem da criança, e esta como sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria é fundamental para pensar que a

linguagem, a língua e a fala não são entidades abstratas, mas enunciados (concretos), ditos por sujeitos que, por meio deles, se constituem, nos constituem e também constituem um modo de ser e habitar o mundo (DEL RÉ; DE PAULA; MENDONÇA, 2014, p. 19).

Apesar de estar prevista nos documentos oficiais que regulamentam a educação e o ensino no Brasil, o desenvolvimento de estudos mais recentes apontou uma visão mitigada da importância de se trabalhar a oralidade com a ênfase que lhe é necessária. No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) não se vê a discussão sobre a oralidade e isso “pode sinalizar que o PNAIC não investiu suficientemente na discussão sobre tal tema, ou que nos encontros de formação esse eixo de ensino não foi priorizado, ou que os pesquisadores não deram atenção a esse ensino”. (p. 286)

É perceptível que a linguagem oral é usada de forma incidental, coadjuvante da escrita, como afirma Dolz e Schneuwly (2004). Os mesmos autores definem o gênero como um “(mega) instrumento para agir em situações de linguagem” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.44), ou seja, são meios de se aplicar o uso da língua e variam de acordo com a situação em que se concretiza a linguagem. Os gêneros orais, como visto, estão previstos em documentos legais brasileiros, mas não são aplicados como deveriam nas escolas. Vejamos o que ficou constatado no PNAIC:

Na construção do fazer pedagógico e na emergência da consolidação das práticas letradas em leitura e escrita, a oralidade está na escola, mas não como objeto de ensino-aprendizagem. As crianças desenvolvem inúmeras atividades com base em gêneros orais, tais como: entrevistas, apresentações, exposições, avisos, recados, conversas com colegas, debates etc., entretanto, a escola ainda não se deu conta de que tais ações precisam ser tomadas como objeto de ensino-aprendizagem, pois não são ações inatas à criança, mas envolvem processos de aprendizagem. (PNAIC, 2022, p. 141)

Ainda assim, autores como Dolz e Schneuwly (2004) e Bueno e Costa-Hubes (2015) evidenciaram não só a importância de práticas orais, como também a perspectiva de aplicação multimodal do uso da oralidade em sala, com destaque para a análise de elementos como gestos e outros elementos linguísticos que atuam em conjunto com a oralidade.

Tais elementos da linguagem também foram bem analisados por Ávila-Nóbrega (2010), que elaborou, em sua pesquisa, o envelope multimodal, cujo cerne de seus estudos se voltam para

observar a mescla entre produção vocal, gestual e direcionamento do olhar, que ocorrem concomitantemente, durante a interação mãe-bebê. Aqui, nesta pesquisa, foi utilizada, nas análises dos dados coletados, essa perspectiva multimodal para observar como a criança se expressa em sua completude, ao narrar o que ouviu.

Ainda sobre o uso da oralidade no ensino, um estudo realizado em sala de aula, com crianças na pré-escola evidenciou a prática limitada dos recursos de oralidade. Segundo Faria e Cavalcante (2008, p.279), “não existe reflexão sobre esta fala. Não existe escuta da própria fala e da fala alheia. Não existe a autoavaliação da oralidade”. Além disso, “o texto oral aparece sem uma preparação prévia devido a uma falta de sistematização do próprio docente”. Isso evidencia a carência da oralidade em sala de aula. Ainda nesse sentido, Faria e Cavalcante (2022) dizem que “em relação à Educação Infantil, a prática, quase sempre, tem como única estratégia, para o desenvolvimento das habilidades orais, o momento da ‘roda de conversa’, em que algumas crianças falam do que aconteceu no dia anterior ou contam histórias”.

Ainda no tocante à oralidade nas escolas, Ávila-Nóbrega afirma:

A escola não pode perder de vista o trabalho com a oralidade, seja pelo efeito positivo que seu desenvolvimento tem sobre o conjunto de práticas de linguagem, seja pelo caráter de relevância que há em se posicionar oralmente em situações formais da vida cidadã. (ÁVILA-NÓBREGA, 2020, p. 291)

No uso da contação de histórias infantis, é importante que o professor da Educação Infantil esteja atento aos recursos que pretende empregar: a forma como a história é contada (entonação, gestos, pausas, vocabulário); o horário adequado para o momento de contação e a frequência a ser feita; o uso de recursos tecnológicos, como computadores, sons; o objetivo que se quer alcançar com aquele conteúdo que integra a historinha escolhida. Logo, todos esses aspectos precisam ser considerados e ponderados na prática pedagógica para que se bem aproveite o gênero oral em questão.

A contação de histórias na educação infantil é atividade que relaciona a ludicidade e a oralidade. A brincadeira de sentar com as crianças para tratar do mundo da ficção colabora diretamente com o desenvolvimento do aprendizado infantil acerca da sua língua. O reconto de tais narrações deve integrar a rotina escolar, devido a sua importância. Contudo, conforme

Escarião (2019, p.53), “ainda percebemos práticas que privilegiam o silêncio, a ‘ordem’, a necessidade de tolher o movimento e a livre expressão da criança”.

Nesse contexto, é relevante que as instituições de ensino e os professores trabalhem com práticas orais. Os gêneros materializam o uso da língua, pois, segundo Bakhtin (2010), são instrumentos que trazem a prática da linguagem, a comunicação. O gênero de contação de histórias na educação infantil permite o acesso da criança, desde muito cedo, a sua língua materna e permite a elaboração de um vasto repertório linguístico para suporte, inclusive, de outros gêneros orais e/ou escritos da língua.

Além disso, o uso da oralidade é marcado pela adaptação, a depender do contexto em que se fala, das circunstâncias do ambiente e da idade do falante. Para Marcuschi (2010), a oralidade é um fenômeno heterogêneo da linguagem, em virtude de estar dependente do contexto em que é produzida. É essa heterogeneidade que proporciona ao falante uma adaptação da linguagem.

No âmbito infantil, a atenção para a forma de contar as histórias deve ser considerada, porque é nessa fase em que se estão sendo criadas as bases para a criança seguir no letramento e ter êxito no processo da escrita, é nesse momento que se deve estimulá-la, sensibilizá-la, para que elabore sentido no que está sendo repassado nas historinhas. É preciso que haja a consideração da criança que ouve a história como sujeito capaz de interagir com o que ouve; que é capaz de questionar aquilo que está escutando e, ainda mais, reelaborar, a seu modo, o que lhe foi contado. Mas para isso, é necessário um novo olhar na educação infantil.

Nota-se que, apesar de não haver hierarquização entre a fala e a escrita- de modo que esta se encontre em grau de superioridade em detrimento daquela-, o ensino pautado na oralidade é marcado por muita resistência, uma vez que se alimenta a ideia da fala como lugar destinado à informalidade e ao erro. Para Figueiredo (2004, p.49 *apud* VASCONCELOS; CASAGRANDE, 2015, p.94), o estudo da língua materna partindo da oralidade é um produto tardio na cultura escolar, talvez pelo fato de ser um objeto difícil de delimitar e, por essa razão, também é difícil de se escolarizar.

Ao se debruçar sobre os estudos acerca da oralidade, observa-se que Dolz e Schneuwly (2011) distinguem a oralidade em dois tipos. O primeiro, relacionado à fala espontânea, a qual está relacionada à fala do cotidiano. Ao se voltar para uma conversação, tem-se uma abordagem oral, em tempo real, dentro de um diálogo. Já o segundo tipo de oralidade se relaciona mais à

escrita e é primeiro organizado por meio de texto escrito para depois ser reproduzido oralmente, o que torna a linguagem mais formal.

No processo de elaboração dessa pesquisa, busca-se investigar a linguagem espontânea da criança, por meio da oralidade, durante a recontação de histórias infantis. A criança irá recontar o que viu e compreendeu de uma historinha que lhe foi exposta, em um primeiro momento. Sendo assim, teremos o tipo de oralidade espontânea, de acordo com a referida classificação de Dolz e Schneuwly (2011), já que a pesquisa foca seu objeto na análise de pistas de autoria da criança no processo do relato.

Ao analisar a importância de se trabalhar com as práticas de oralidade na educação infantil, faz-se necessário compreender os conceitos que se relacionam com essa pesquisa. Chacon, ao tratar da oralidade e da relação entre a fala e a escrita, afirma que:

Fala e escrita, como as concebo, são conceitos que remetem a dois distintos modos de se colocar uma língua (ou seja, um sistema linguístico) em uso. Caracterizam-se, pois, como atos enunciativos (conforme antecipei acima), ou seja, como modos de enunciação. Mas (também conforme antecipei acima) esses atos enunciativos atendem a demandas sociais (imediatas ou mais amplas). Em outras palavras, eles se desenvolvem no interior de práticas sociais. Tais práticas seriam as de oralidade e as de letramento – aqui entendidas, portanto, como práticas sócio-históricas no interior das quais circulam e se distribuem, respectivamente, os atos enunciativos de fala e os atos enunciativos de escrita (CHACON, 2022, p.194).

Chacon (2022) explica que não há segregação entre fala e escrita quando nos referimos à língua, já que nessas duas situações comunicativas, há manifestações linguísticas, há enunciação que se desenvolve na sociedade. O falante ou aquele que produz a escrita detém o papel de praticante da língua e, ao fazer isso, está atuando e manifestando as práticas de letramento e oralidade.

Para a aquisição da linguagem oral, a criança precisa do *input* do meio, precisa das trocas de interação. Desse modo, aos poucos, a criança se insere na língua materna. As práticas sociais, como as relações com a família e no seio escolar, proporcionam a aprendizagem e o progresso da criança como sujeito da sua língua. Nesse processo de interação, a criança aprende, por meio da mediação, a fala. Vale dizer que, como diz Chacon, “fala e oralidade se relacionam porque os atos enunciativos de fala se desenvolvem no interior de práticas de oralidade” (p. 194)

É nesse sentido que adentraremos com mais detalhes sobre a relação da oralidade com as práticas sociais.

2.2 Fala e práticas sociais

Nas práticas sociais, as crianças conhecem os gêneros orais, por meio de recursos e atividades, como as contações de histórias. Vê-se, então, que tais práticas têm início no convívio familiar da criança, ou seja, o letramento é estimulado desde cedo, já que é sabido que no seio da família é comum a contação de histórias na rotina infantil. Segundo Marcuschi (2001), a oralidade seria:

uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2001, p. 25)

A riqueza dos gêneros orais permite o acesso à língua materna e a interação entre os falantes por meio dessa língua permite a perpetuação da identidade de um povo. É importante conhecer, por meio dos gêneros orais, a sociedade em que determinada língua é vigente, pois, como diz Marcuschi (2001), no fim “tudo se resume a esse objetivo: ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão”.

Para compreensão do processo de aprendizagem da língua, convém destacar os estudos de Vygotsky, o criador da teoria histórico-cultural. Sobre essa teoria, Mello (2004) afirma que:

Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência - que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo - e sua personalidade - a auto-estima, os valores morais e éticos, a afetividade. (MELLO, 2004, p. 136)

Contudo, para que haja a aprendizagem pela criança, deverá haver a interação entre ela e um ser mais experiente. Nesse sentido, Vygotsky (1988 *apud* Mello 2004, p. 141) afirma que as habilidades “são experimentadas inicialmente sob a forma de atividade interspíquica (entre

peessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa)”.

Segundo Faria e Cavalcante (2008), para a construção do conhecimento é necessária a troca entre a comunidade na qual a criança se encontra e os ambientes de aprendizagem elaborados como estratégias para a aprendizagem, por isso a escola deve estar preocupada em adotar medidas que promovam o desenvolvimento linguístico-cognitivo dos educandos.

Lorandi et al. (2011) afirmam que:

Entende-se que a criança com desenvolvimento considerado normal, durante o processo de aquisição, procure no *input* pistas fonético-fonológicas que lhe forneçam informações sobre as estruturas da língua: segmentação de palavras, de sílabas, de sintagmas, de enunciados. Com o passar do tempo e a partir do contato com a língua, a criança refina seu conhecimento e passa a fazer segmentações mais rebuscadas, a construir estruturas mais complexas e, posteriormente, a pronunciar-se metalinguisticamente sobre esse conhecimento. (LORANDI et al., 2011, p. 151)

Vale destacar que, nesse processo de formação da linguagem, a criança atua em interação com seus pares que convive ao longo da vida e constrói a linguagem partindo dos primeiros sons e de outros elementos linguísticos, como os gestos e o olhar. Nas cenas de interação, percebe-se que a língua é multimodal (MCNEILL, 1985), já que concomitantemente, há gestos, troca de olhares, sorriso, palavras que, em conjunto, comunicam.

Todo esse conjunto multimodal reverbera na aquisição da escrita infantil. É por isso que é relevante o bom preparo, com atenção e aplicação de recursos orais na idade da pré-escrita, a fim de introduzir a escrita na vida da criança. Neste sentido, temos que:

A fala, que, necessariamente, imprime a produção de gestos precisa ser muito mais desenvolvida em sala de aula. O jogo simbólico: de cantar, pular obstáculos, ouvir histórias, recontar histórias, desenhar histórias, representar histórias, tudo isso, por ser representação, simbolização, prepara para a compreensão de uma escrita simbólica. São etapas preparatórias. (ÁVILA-NÓBREGA; FARIA, 2023, p. 7)

Além disso, no relato de histórias infantis, a criança vivencia o processo de criação, de autoria que será estudado mais a fundo no capítulo que se segue.

3. AUTORIA INFANTIL: O PROCESSO DE (RE)CRIAÇÃO DO QUE SE OUVIU EM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS

Somos um tecido de histórias contadas.

(Ricoeur, 1995)

3.1 Autoria: o que é?

Inicialmente, é preciso compreender a noção do que se entende como autor de um texto, seja ele oral, seja ele escrito. O discurso do falante é a manifestação da linguagem, enuncia o que se pretende dizer, por meio de uma sequência linguística que pode variar, a depender do propósito e das circunstâncias comunicativas.

Segundo Eduardo Calil (1995), “[...] o autor é um indivíduo visto como criador [...] de texto e essa responsabilidade material produz perante o leitor uma certa autoridade sobre aquilo que escreve, que deve ser reconhecida pelo próprio leitor” (p. 40). Isso quer dizer que, ao se colocar como autor, torna-se sujeito, ou seja, o autor e é afetado pelo “controle social e institucional que autoriza o seu dizer”¹ (op. cit.). No estudo aqui realizado, os autores são crianças que oralizam suas criações, mas que já deixam marcas de suas capacidades quanto detentor de sua língua materna.

O autor de um discurso está, no momento em que verbaliza enunciados, criando e recriando narrativas e esse processo é impregnado de marcas que o identificam e o põem com o *status* de sujeito que produz a linguagem.

Nesse sentido, para Orlandi (1988, p. 77), a “função enunciativo-discursiva” do autor - defendida por Ducrot (1987) - é a “função que o ‘eu’ assume enquanto produtor de linguagem”. Ao dizer, o ser falante se torna novo produtor porque as escolhas enunciativas traduzem a sua perspectiva, o seu olhar sobre o que experienciou no mundo.

O discurso é uma ação social, já que:

a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 1999, p. 15).

Além disso, de acordo com Calil (2009), o autor não se limita à produção de um texto, pois é além: é um lugar social em que se coloca o sujeito no discurso e “ ‘esse lugar social’ está determinado pela exterioridade (condições de produção)” (Calil, 2009, p. 12).

Na apropriação de sujeito da linguagem, o falante expõe o que sabe e o que o representa como ser social. Segundo Orlandi:

Aprender a se colocar - aqui: representar - como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor (ORLANDI, 1988, p. 79)

O que confere o ser falante da língua como autor dos discursos e enunciações proferidas são as consequências que sua ação impregnada na linguagem podem ecoar. “A forma-sujeito mobilizada na “posição autor” produz um efeito de visibilidade que o responsabiliza pelo que diz e legitima seu dizer” (Calil, 2009, p. 14). Além disso, a autoria é produto puro da invenção e revela traços da personalidade, da formação familiar e sociocultural da criança.

Mais adiante, Calil *apud* Orlandi (2009, p.15) afirma que “é preciso dizer coisas que tenham sentido (memória do dizer), que façam parte do domínio do dizível e do interpretável, mas também que essas coisas tenham um sentido para alguém”. Na construção do que se vai dizer, a criança percorre por escolhas linguísticas que fazem sentido para ela e o ouvinte, para que seja compreendida.

Sendo assim, o discurso infantil é produto do meio em que o infante está inserido; é a manifestação da sua individualidade, partindo e considerando sua capacidade de produzir e reproduzir o seu enredo, a sua visão de mundo, ainda que repouse inicialmente em histórias antes ouvidas, pois o reconto não inclui tudo o que foi ouvido e não impede que novas falas e novos olhares sejam evidenciados e colocados pelo falante.

Conforme o Dicionário de Teoria da Narrativa (LOPES; REIS, 1989, p. 61) “(...) o narrador será entendido fundamentalmente como autor textual, entidade fictícia a quem, no cenário da ficção, cabe a tarefa de enunciar o discurso”. Ao realizar um reconto oral, a criança é narradora e tem, no reconto, na sua narração, as suas subjetividades.

(...) a presença do narrador também se manifesta na linguagem utilizada, mesmo que não se ouça o sotaque do contador, e se dá, sobretudo, na maneira como ele apresenta a história em si, confirmando o modelo original, alterando-o em detalhe ou em substância, negando ou dando prosseguimento à sua trama, atribuindo-lhe um viés hiperbólico, virando-a pelo avesso. Ao fazer alterações no texto original, o narrador também escolhe o tom com que vai contar sua história, que pode ser sensível ou lírico; lúdico ou caricatural; reflexivo ou metafórico; moralista ou admonitório. Publicados como literatura infantil, esses recontos costumam ter na ilustração um reforço significativo ao estabelecimento do clima emocional pretendido pelo autor. (SILVA, 2012, p. 11).

Quando a criança, enquanto recontadora, atua, ela cria a sua versão, inevitavelmente. Esse movimento de rearranjo linguístico pode resultar em paráfrases, ocultação de repertórios vocabulares, inserção de novas frases, e isso ocorre automaticamente e de forma espontânea. Neste sentido, Maria Laura Mayrink-Sabinson (2002) afirma que:

O processo de aquisição da linguagem, tanto em suas modalidades orais quanto na escrita, é visto como parte de um mesmo processo geral de constituição da relação sujeito/linguagem. O lugar desse processo é a interlocução entre sujeitos que se constituem em outros para seus interlocutores, constituindo-os assim como sujeitos, num constante movimento: um movimento que implica em incorporação/tomada da palavra do outro ao mesmo tempo em que dela se afasta, contrapondo-se a ela para torná-la palavra própria [...]. (MAYRINK-SABINSON, 2002, p. 41).

Nas palavras acima, a autora sintetiza a autoria como o resultado de um movimento que ocorre na interação com o outro: a apreensão do que se ouviu pelo o outro e a devolutiva. A devolutiva se insere no mundo como uma criação, pois a partir do momento que é lançada no discurso, vem recheada de impressões particulares, de autoria.

Buscando se aprofundar nesses aspectos, Calil (2009) realizou estudos e análises da invenção de histórias escritas e partiu da compreensão de textos construídos por crianças e seu estudo serviu de embasamento teórico para a análise da autoria presente nos discursos oralizados. O autor definiu, para as suas análises, categorias, destacando a ocorrência de rasuras no texto escrito. Na oralidade podemos compreender as rasuras dos textos com a reformulação do que se disse ou nas hesitações da criança ao escolher a palavra mais adequada para falar. Fabre (1986; 1987) aponta, como consequência das rasuras: a adição de palavras, como conectivos, pronomes, substantivos e adjetivos, assim como de frases e títulos. Fiad (1990) traz as substituições que normalmente ocorrem com a mudança do tempo verbal.

Ao analisar os dados, Calil (2009) aponta também como categoria o movimento que o autor faz para controlar a ambiguidade, através da colocação do autor como suposto leitor. Nos diálogos orais entre as crianças pesquisadas por Calil (2009), verificou-se que há rasura, quando a criança elabora o texto escrito, ao se utilizar de palavras que negam o enunciado que a precede. A categoria seria a negação do enunciado precedente. Outra categoria é a repetição de palavras para diferenciar os personagens ou para controlar a linguagem. Nesse último ponto, Calil (2009) explica que as tentativas de clareza e precisão acabam demonstrando as resistências do sujeito, pois ele não se reconhece, nem coincide com o que diz ou escreve”. (Calil, 2009, p. 77).

Durante seus estudos e pesquisas, o pesquisador partiu de diálogos entre crianças que aconteciam durante a produção textual que era solicitada em sala de aula pela professora. O pesquisador detalha como se deu o processo de escolha das crianças que foram pesquisadas. Foram duas meninas da escola particular que estavam no início da pesquisa na pré-escola e durante a pesquisa alcançaram o final da 1ª série do Ensino Fundamental. Elas se chamavam Nara e Isabel. Nara contava com 6 anos e 5 meses no início da filmagem e Isabel com 5 anos e 9 meses nesse mesmo período.

A título de esclarecimento dessa última categoria explanada- qual seja a repetição-, vejamos fragmentos da elaboração textual entre essas duas alunas- apresentadas como Nara e Isabel-, que, como já dito, foram objeto de análise nas pesquisas de Calil (2009):

Fragmento 7

ISABEL: - (lendo) Era uma vez uma mãe muito má. Daí...vai...

NARA: -...era uma vez uma mãã... mãe-e... muito má. Ponto.

Tá certo. Daí a filha gostava muito dela.

ISABEL: -Não...(rindo) gostava muito dela.

NARA: -...daí a mãe era muito má com a filha.

Fragmento 8

ISABEL: -...e pediu para a mãe...levá-la ela... [i pediu]

NARA: -...a mãe má. Para a mãe má...Senão fica mãe...daí pensa uma mãe boa né? ela tá pedindo para leva...uma mãe boa.

ISABEL: -...(escrevendo) pa-ra ...a mãe...

NARA: -...má.

ISABEL: -mãe.

NARA: -...mãe má. Senão fica assim...para a mãe né? ..então ela vai pende (sic)...pensá...pende (sic) não, pensa! Pensá que era uma outra história...ó! que mãe boa...

Fonte: Calil (2009, p. 75)

A palavra “mãe” é usada com o adjetivo má para diferenciar do sentido maternal bondoso da típica mãe. Essa constante repetição da característica má para a personagem mãe no diálogo de construção do texto das alunas evidenciam o conflito que estão tendo entre o sentido da palavra mãe e o adjetivo negativo atribuído a essa figura. Segundo o autor, “ ‘mãe’ traz consigo, por meio de um processo de filiações históricas (interdiscurso) nas quais este termo está preso sempre a ideia de ‘boa’ ” (Calil, 2009, p.77-78).

Na oralidade, as mesmas intercorrências podem surgir e isso justifica a necessidade de se analisar durante o processo da narrativa das crianças, os pontos que marcam sua identidade ao se preocuparem em repetir termos para controlar o sentido da linguagem e do que querem dizer. Tal

categoria- a da repetição- , portanto, pode ser verificada nesse processo de oralização e construção da criança como criadora de suas versões e narrativas.

Neste sentido, Calil afirma que “há um espaço marcado pelo efeito da interpretação, pelo modo como cada palavra afeta os sujeitos. É neste espaço de confrontos que talvez se possa considerar a questão da autoria.” (CALIL, 2009, p.83)

A **escolha do título** na elaboração da narrativa também materializa a autoria. O título, conforme Calil (2009), é elemento unificador, garantindo o fechamento do texto. Ao preferir um título em detrimento de outro ou ao discordar de um título previamente estabelecido representa a capacidade criativa e imaginária das crianças. Portanto, é outra categoria para analisar o que se coletou aqui.

Calil (2009) também partiu, para a análise dos seus dados, da discussão sobre a forma em que se articulam os **processos de compreensão do que foi dito**, que fundamentam a atividade linguístico-discursiva. Ao incluir elementos como “era uma vez”, “um dia”, “então”, as crianças pesquisadas estão “marcadas pelo discurso pedagógico” (Calil, 2009, p.135).

O **processo metonímico** e o **cruzamento de diferentes textos** são outras categorias. Quando a criança analisada escolhe o título “A rainha comilona”, porque leu o gibi de Magali, está representando Magali por uma característica metonímica da personagem da Turma da Mônica - que é conhecida por gostar muito de comer- e também implica a interpretação de que a criança elaborou na história inventada, o conhecimento prévio e se espelhou nele e em todas as suas experiências, na construção de sua narrativa.

O **“efeito retroativo”** e **“enunciados latentes e manifestos”** também foram verificados pelo pesquisador. Segundo ele, o que é enunciado produz efeitos e afeta o que se dirá depois e o que já foi dito antes. Explicando melhor, temos que: quando se conta uma história, a criança colocará em seu enredo, elementos que já conhece, e o que disse anteriormente também pode ter seu sentido e compreensão afetados pelo que se diz posteriormente. Isso porque o que se diz guarda latências.

Calil (2009) explica assim:

(...) foi analisada a prática de textualização do texto “A mãe má”. Este título pode ser relacionado com “A rainha comilona” e serve para mostrar o que se

está entendendo por enunciados latentes e manifestos. Neste sentido, poderia ter entrado “mãe” ou “menina” no lugar de “rainha” ou “mã” ou “gulosa” no lugar de “comilona”, mas também poderia ter sido outra coisa completamente diferente (...). (CALIL, 2009, p. 139)

Outro aspecto observado por Calil (2009) foi a presença de **metáforas** para a organização dos textos produzidos pelas crianças. Diante dos equívocos que surgem durante a conversa para as crianças organizarem os seus textos, a metaforização estabiliza enunciados que são produtos da imaginação e criação delas.

Em suma, Calil conclui:

A questão da autoria, nessas práticas de textualização, parece então estar relacionadas ao modo como se tecem todas essas relações. Não se pode deixar de considerar que é através delas que há a possibilidade de equivocação. Isso irá permitir a suposição de uma inconclusibilidade permeando o tempo todo o ‘lugar’ do autor. Um lugar em que o efeito de unidade pode ilusoriamente se estabelecer, mas que pode a qualquer instante se desfazer, guinchando o sujeito novamente em direção a uma busca de sentido, de interpretação.(...) (CALIL, 2009, p.162)

A seguir, a tabela resume os elementos que serviram de base para as análises de Calil (2009):

Tabela 3: Categorias analíticas de Calil (2009):

Categoria Analítica (Calil, 2009):	Descrição:
Adição de palavras	acréscimos de pronomes, substantivos, frases etc.
Substituição de palavras	as que ocorrem devido à mudança verbal
Negação de enunciados precedentes	quando se nega o que foi dito anteriormente, daí porque, funciona como rasura
Repetição de palavras	algumas palavras são repetidas para dar ênfase ou porque se dá alguma importância a mais sobre ela, na construção da narrativa

Escolha do título	o título da historinha é motivo de divergências entre as crianças ou concordâncias, já que é único e subjetivo
Processos de compreensão do que foi dito	o uso de recursos linguísticos aprendidos nas atividades que envolvem narrativas infantis, como “era uma vez”, “e viveram felizes para sempre” são mecanismos que facilitam o movimento discursivo, servindo como âncora, segundo Calil (2009)
Processo metonímico	quando se coloca um nome de um personagem de acordo com sua característica, caracterizando a nomeação metonímica, da parte pelo todo
Cruzamento de diferentes textos	ao narrar a história, a criança se utiliza de textos que já teve contato anteriormente
Efeito retroativo	o que se diz afeta o que já fora dito
Enunciados latentes e manifestos	decorre do efeito retroativo, já que o que se diz guarda latências (os não ditos, implícitos, o que poderia ser dito em vez do que se escolheu dizer)
Metáforas	“a relação metafórica implica o elemento substituído, cuja presença é assegurada pela cadeia de que ele está ausente.” (CALIL, p. 128, 2009)

No entanto, neste trabalho, que tem como foco a autoria na oralidade, vamos eleger as seguintes categorias de Calil (2009):

- Adição de palavras;
- Repetição de palavras;
- Processos de compreensão do que foi dito.

Portanto, é nesse processo de observação das marcas de autoria nos dados coletados, guiadas por algumas categorias, que o trabalho segue seu percurso.

3.2 A criança como autora de histórias infantis

Nos processos de aquisição da linguagem, oral e escrita, é evidente a formação da criança como autora, porque há escolhas da fala e do que se escreve. Na educação infantil, é comum que se tenha uma rotina escolar, em que a criança passa por variadas atividades, escolhidas por meio de um planejamento pedagógico prévio e organizado.

O desenvolvimento infantil acontece, como já dito, a partir da interação com os seres mais experientes que a criança convive e, segundo Mello, “o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas” (MELLO, 2004, p.136). Isso quer dizer que é preciso o convívio de qualidade com o seu semelhante para que se forme sujeito, com capacidade de se situar na língua, de se desenvolver e criar.

É nesse contexto de análises da relevância da interação social para o desenvolvimento da criança como sujeito de linguagem, sem desconsiderar que ela nasce com a potencialidade para se desenvolver, que se faz necessária a aplicação de atividades em que a criança se coloque como criadora de narrativas. Nesse sentido, Brandão (2015, p. 101) entende que “a entrada da criança na narrativa se dá em dependência da atuação linguística do adulto em processo de interação, numa relação dialógica. É pelo viés da fala do outro que a criança constrói uma nova maneira de falar”. Essa nova forma de falar caracteriza o reconto como gênero, pois é por meio desse instrumento que a criança se insere como sujeito da linguagem, produzindo maneiras de expressar a linguagem, dentro do seu alcance.

Haverá a variação do alcance do desenvolvimento do reconto e um dos fatores que determina isso é a idade da criança. Contudo, Brandão (2015) afirma que mesmo as narrativas holofrásicas - fase em que a criança utiliza uma palavra para expressar uma ideia completa- de crianças pequenas haverá efeitos de sentido, uma vez que tais narrativas se apóiam em elementos

gestuais. Daí podemos observar a diferença na construção de um reconto, entre crianças menores e maiores e, mais ainda, entre crianças e adultos. Nesse aspecto, Brandão afirma que:

Em relação às narrativas infantis, ressaltamos a capacidade da criança de inserir elementos do mundo real no mundo ficcional e vice e versa, o que diferencia de um texto narrativo produzido pelo adulto. Além disso, a criança coloca em palavras aquilo que para o adulto é “indizível”. Nesse sentido, há uma particularidade no discurso infantil. (BRANDÃO, 2015, p. 103)

Essa particularidade caracteriza o discurso infantil e evidencia a capacidade da criança expor elementos da sua formação linguística, bem como de criar palavras derivadas do vocabulário que já conhece e que, mesmo que sejam palavras gramaticalmente erradas, são compreendidas e eficazes na comunicação.

Brandão (2015) acrescenta, ainda, que a criança, no processo de aquisição do discurso narrativo, apoia-se no presente, inserindo elementos de sua experiência imediata e devemos levar em consideração os elementos que envolvem o processo da narrativa, que são: a relação da criança com o adulto em interação, a situação em que ocorre tal narração e a fala juntamente com os gestos, uma vez que a linguagem é multimodal.

Segundo Perroni (1992) há três fases do desenvolvimento do discurso narrativo infantil descritas na tabela abaixo:

Tabela 4: Fases do desenvolvimento do discurso narrativo da criança, segundo Perroni (1992)

Fases:	Faixa etária da criança (em média):	Descrição:
Fase 1: INICIAL- As primeiras tentativas de narrar	2 anos de idade	“[...] a capacidade de narrar pode ser vista, desde essa fase, como originando-se da interação da criança, que aos poucos vai assumindo seu lugar na comunidade linguística, com um adulto

		interlocutor 'básico' [...] (PERRONI, 1992, p. 50)
Fase 2: INTERMEDIÁRIA- A criança se utiliza da colagem, combinação livre e o apoio no presente	3 anos de idade	[...] as colagens, tanto de fragmentos textuais, quanto de excerto de diálogo são evidência de que nesse momento o discurso do adulto não é tomado como o discurso autônomo, mas entra na narrativa da criança como 'forma' de narrar (PERRONI, 1992, p. 227); a combinação livre acontece quando a criança cria palavras para continuar na narração, a fim de preencher espaços na narrativa (PERRONI, 1992, p. 108-109); o apoio no presente acontece no momento em que a criança preenche os espaços narrativos utilizando-se de experiências pessoais vividas ou objetos presentes no momento da interação, que desencadeiam lembranças de eventos passados. (BRANDÃO, 2015, p. 110)
Fase 3: FINAL- A constituição da criança enquanto narradora	4 anos de idade	a criança dispensa a atuação do adulto quase em sua totalidade, passando a tecer, sozinha, o fio narrativo. (PERRONI, 1992)

Convém destacar que a criança é autora desde as primeiras tentativas de narrar, pois nessas tentativas já traz traços que marcam sua identidade. Nota-se que a criança constrói sua autonomia narrativa a partir de uma relação de interação com um adulto. Portanto, em sala de aula, as narrações devem ser estimuladas, sempre partindo de algo novo para o aluno e que tenha sentido para ele. As historinhas contadas em sala e em casa precisam ter algo que envolva com o imaginário da criança e não necessariamente precisam de textos escritos, bastando as imagens sequenciadas e com lógica entre si.

Nesse sentido, Rego afirma que:

... As crianças que escutam leituras desenvolvem naturalmente um interesse em aprender determinadas histórias e em reproduzi-las oralmente como se estivessem lendo (...) O grupo termina por estabelecer o seu repertório de histórias favoritas, aquelas com as quais as crianças mais se identificam e cujas leituras costumam imitar. (REGO, 1990, p. 27)

Para que ocorra o processo de reconto, é necessário que se escolha um enredo que desperte a curiosidade da criança e que respeite sua faixa etária. A escolha de histórias em que o ouvinte possa se colocar no lugar do personagem, inserir-se como narradora em primeira pessoa. É preciso também que as narrativas tragam o cenário favorável à imaginação infantil, que sejam “adubo” para a elaboração da criança como sujeito da linguagem, a partir do momento em que ela terá boas condições de se expressar com bom aproveitamento, utilizando, nos momentos espontâneos de reconto, as suas marcas. Os elementos linguísticos, como gestos, expressões faciais e direcionamento do olhar da criança, serão flagrantemente expostos e de uma forma natural, consistirá e constituirá um novo enredo criado, elaborado pela criança no processo de recriação, reinvenção da história que ouviu.

É preciso compreender a criança como sujeito. A criança não imita tudo e até mesmo na repetição do que ouve, já se encontra em posição de autora. Dessa forma, ela também constrói, ao longo do processo em que está se desenvolvendo, a sua própria identidade. Rego (1990), afirma que:

(...) A criação não surge do nada. Eis por que defendemos a necessidade da leitura por parte da professora e o incentivo à reprodução de histórias pelas crianças como um ponto de partida importante para o surgimento de uma segunda etapa deste processo: o momento da criação. Nada impede, porém, que esse momento seja estimulado, propondo-se às crianças que criem seus próprios

livros e produzam textos, mesmo que ainda não estejam alfabetizadas (...) O arquivo dessas produções permitirá também acompanhar o desenvolvimento dos esquemas narrativos das crianças e a incorporação do estilo escrito às suas produções orais. (REGO, 1990).

A riqueza da oportunidade que se dá à criança de criar, os frutos possíveis de se obter, os benefícios ao desenvolvimento infantil que a recriação de narrativas pode trazer são elementos que precisam ser encarados como pontos positivos para a educação. Essas viabilidades criadas, ainda na Educação Infantil, auxiliarão no desenvolvimento das habilidades linguísticas.

É importante destacar que a criança, desde que conhece a sua língua, narra histórias. Ricoeur (1995) afirma que somos um tecido de histórias contadas. E é nessa possibilidade de criação contínua de narrações do cotidiano que repousa a formação do indivíduo como protagonista do que relata, pois o faz a partir do que percebe, sente e inaugura no seu imaginário.

No entanto, pouco se enfatiza a importância de se ouvir a criança, ainda que se compreenda minimamente que se trata de um sujeito produtor de sua cultura. Calvino (1990) conta que, antes mesmo de aprender a ler, já havia a possibilidade de criação de enredos para imagens que se observavam em histórias de quadrinhos dos jornais. Aí está a possibilidade de criação, sob o olhar infantil, de enredos, partindo unicamente de imagens.

Diante das inúmeras possibilidades de estimular o público da Educação Infantil a partir de atividades que envolvam a emoção, tem-se o gênero contação de histórias. A aprendizagem da diversidade de gêneros tem a sua relevância, de acordo com Fiorin, pois cada tipo de comunicação exige o domínio próprio e “(...) Mesmo que alguém domine bem uma língua, terá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação, se não tiver controle do(s) gênero(s) que ela requer. (FIORIN, 2017, p. 77)”. Por isso, compreender o papel da importância da contação de histórias infantis na escola é fundamental para sua aplicação com ênfase no desenvolvimento do letramento infantil e da criança como sujeito da linguagem.

Ademais, Bruner (1997, p. 82) afirma que, antes mesmo de a criança alcançar a linguagem formal, já são estabelecidas algumas funções/intenções comunicativas, pois para ele “a estrutura narrativa habita mesmo a práxis da interação social antes de obter a expressão linguística”. Isso justifica a adequação de se trabalhar o reconto com as crianças, no processo de aquisição da linguagem formal.

Ademais, a investigação da prática de atividades que envolvam a ludicidade, como o gênero de contação de histórias, é necessária para a busca de pistas que evidenciam a ausência ou presença de conteúdos que devem permear esse processo pedagógico. Isso quer dizer que atividades não devem ser adotadas com o fito de apenas passar o tempo, ocupar um período da criança na escola; deve, ao contrário, proporcionar a oportunidade de desenvolvimento. A autoria infantil deve ser reconhecida e estimulada na Educação Infantil.

As questões a serem colocadas em reflexão é se os profissionais de educação são conhecedores da relevância da atuação infantil no reconto das histórias e se oportunizam esse momento de participação ativa da criança durante esse processo de aplicação desse gênero.

De acordo com Craidy e Kaercher (2001, p.30), “todos os momentos, sejam eles desenvolvidos em espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação”. Sendo assim, para que a atividade de contação surta efeitos positivos, a criança deve ter espaço para pensar, falar, relatar o que compreendeu. É preciso ouvi-la em sua completude.

Além disso, a contação de história tem seu papel para construção do leitor.

Como a literatura infantil prescinde do imaginário das crianças, sua importância se dá a partir do momento em que elas tomam contato oralmente com as histórias, e não somente quando se tornam leitores. Desde muito cedo, então, a literatura torna-se uma ponte entre histórias e imaginação, já que “é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo”.(ABRAMOVICH, 1995, p.17)

O contato com o gênero oral é anterior ao momento em que a criança aprende efetivamente a ler e é um mecanismo facilitador do letramento infantil. Isso ocorre uma vez que, por meio da oralidade, há incentivo à inserção da criança na leitura, no conhecimento das letras, no envolvimento com o percurso narrado, na situação em que a criança se coloca como personagem e, inclusive, relaciona os fatos narrados com sua vida. Nota-se que é por meio do gênero referido que há a viabilização da renarração do que se ouviu, mas do seu modo, com criações e apagamentos do que teve acesso no momento de contação. Orlandi (2007) afirma que a criança, na construção de uma narrativa, busca a unidade, por meio da coesão e coerência. Contudo, o sentido tende a variar. Segundo Calil (2009, p. 166), “as posições discursivas estão

necessariamente inseridas nas tensões entre sujeito e sentido e que, nesta articulação, há virtualmente lugares que escapam ao sentido previsível ou à reprodução do sentido”.

É nesse aspecto em que é possível se observar a criança como autora no reconto, da nova historinha, a sua narrativa, permeada por suas leituras de mundo, seus elementos linguísticos e marcas gestuais trazidas durante o reconto do que ouviu ou observou.

Acerca da contribuição da literatura infantil para esse processo de autoria, tem-se que:

A literatura infantil desenvolve não só a imaginação das crianças, como também permite que elas se coloquem como personagens das histórias, das fábulas e dos contos de fada, além de facilitar a expressão de idéias. Sendo assim, o objetivo da literatura infantil é o de formar leitores, pois por uma série de características e fatores ela desempenha esse papel melhor do que a literatura adulta, uma vez que é mais convidativa. (CAGNETI *apud* TASSI, 2002, p.2).

Os enredos das historinhas infantis são convidativos, atraem o público infantil, envolve o encantamento, a comicidade, a arte. Zilberman (2012) traz uma reflexão sobre o histórico da inserção da literatura infantil no Brasil, no século XIX. Primeiramente, aponta que não havia acesso amplo- de todas as camadas sociais- aos livros infantis, uma vez que somente aqueles que tinham boas condições financeiras era que podiam pagar um professor particular. Justamente por isso, não havia interesse de se elaborar livros voltados ao público infantil. Segundo a autora, os livros devem ficar perto das crianças em sala de aula. A sensibilização da criança é construída aos poucos, através de imagens ilustrativas que as atraem, chamando a sua atenção.

De um modo geral, Zilberman (2012) evidencia que os textos de cunho infantil têm o condão de possibilitar a imaginação, a elaboração da identidade, a criatividade e aprofunda as relações humanas do público infantil, dentro e fora da escola. Isso significa que, no momento de contação de histórias e na rotina escolar, é imprescindível, para o letramento e, inclusive, para o desenvolvimento de aptidões de autoria de novos enredos, que haja contato direto com livros e materiais atrativos para esse público. Dessa forma, haverá o preparo do aluno da pré-escola para iniciar o processo de alfabetização propriamente dito, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desde o tempo em que as crianças ouviam histórias no colo dos adultos, absorvendo os ritmos dos contos-de-fadas e livros ilustrados, elas já aprenderam muita coisa sobre ritmo, frases de efeito, histórias de humor e de tragédia. Elas já se empaparam com o fraseado e as estruturas das histórias, desde a invocação de abertura “Era uma vez...” até os clássicos sinais de que alguma coisa vai

acontecer: “De repente...” ou “Um dia...” (...) Às vezes, talvez com receio das histórias que não têm fim, e do desconforto que sentimos diante dos seus recontos de histórias em quadrinho, as temos afastado desse gênero. Como seria mais fácil acolhermos sua energia e sua paixão pela ficção! (CALKINS; CRUZ, 2006, p. 1)

As narrativas elaboradas pelas crianças guardam a complexidade do seu imaginário. Percebe-se que o fato de terem pouca idade não limita a possibilidade de grande alcance de sua criação e cada indivíduo é protagonista de seu enredo, tendo em vista que nele estará marcado suas próprias e particulares impressões. É nesse sentido que afirma Paley, ao dizer que “mesmo quando as crianças tomam emprestadas as ideias umas das outras, elas preservam um estilo e um simbolismo tão único quanto suas impressões digitais” (PALEY, 1991, p. 40).

As marcas particulares da criança ao expor sua narração são resultados do processo de aprendizagem e indicam o desenvolvimento infantil. Vale salientar que os aspectos multimodais da linguagem também indicam marcas de autoria, pois são as escolhas- ainda que inconscientes- das crianças no momento em que comunicam as novas narrativas e tais escolhas identificam a criança como protagonista da nova história por ela elaborada. A respeito do papel dos gestos no reconto - um dos elementos linguísticos- como sinal de autoria infantil, veremos com mais detalhes a seguir.

4. MULTIMODALIDADE NO RECONTO: MARCAS DE AUTORIA INFANTIL

As nuances da linguagem são ferramentas interativas, as quais nos permitem realizar o ir e vir de sentidos, a focalização e refocalização, as interpretações e reinterpretações, as retomadas, as repetições, as associações e conexões etc. Isso se dá de modo cíclico, em um sistema dinâmico multimodal.

(Paulo Ávila Nóbrega, 2017)

A linguagem humana é representada por signos, de acordo com o que é estabelecido culturalmente por determinado grupo social. Uma vez adquirida a linguagem, a criança passa a criar e agir como protagonista de sua língua, razão pela qual a língua tem a possibilidade de experimentar diversas mudanças ao longo do tempo.

No processo de aquisição da linguagem, o infante passa por interações com seus pares e produz, aos poucos, os primeiros sons e também, em conjunto, os primeiros gestos. Nesse ponto, McNeill (2000) afirma que em qualquer língua, o movimento de braços e mãos aparece no discurso. Portanto, não se pode dissociar os estudos de gesto e de fala, pois McNeill (1985) diz que o funcionamento da língua é multimodal e argumenta que os gestos se desenvolvem em conjunto com a fala da criança e ocorrem somente durante a fala.

Vale dizer que ainda há a classificação dos gestos como pré-linguísticos ou não linguísticos em parte da literatura. Bruner (1975; 1983) *apud* Cavalcante (2019) entende que o gesto possui estatuto pré-linguístico, ou seja, é anterior à aquisição da linguagem pelas crianças. Os gestos seriam, então, aos poucos sedimentados na relação de interação da díade, geralmente mãe e filho. Dessa interação, por meio das ações repetitivas da rotina de ambos, culminaria na criação de uma base sólida para a criança adquirir a linguagem.

Vê-se, portanto, que o gesto não era visto como linguagem, mas sim um elemento que estimula, facilita a linguagem, denominado por Bruner de “andaimagem”. Contudo, segundo De Lemos (1986) *apud* Cavalcante (2019), essa perspectiva é de um “interacionismo fraco”, tendo em vista que, mais adiante, a autora defende que a criança e o adulto possuem uma interação mútua, ou seja, há a reciprocidade. Segundo ela, “o resultado final é que a criança parece aprender ações apropriadas culturalmente diretamente de seus interlocutores” (p. 75).

Portanto, no tocante ao “status” do gesto como elemento linguístico, houve um processo de resistência para o seu reconhecimento. Isso porque a Linguística ainda entendia o elemento gesto como algo marginal. Mas tal compreensão se deu até que áreas de estudo dentro da referida

ciência, como Análise da Conversação (AC) e a Linguística Cognitiva, passaram a explicar a forma em que se organizam os gestos em relação à produção vocal. A partir daí, nota-se que há a ideia de início de fortalecimento da referida teoria no tocante à Linguística. Nesse contexto, Cavalcante (2019) destaca os trabalhos que envolviam o olhar, gestos, posturas e movimentos corporais. A pesquisadora destaca a evolução dos estudos multimodais na Linguística:

Segundo Kendon [...], é somente na última década do século XX que houve um interesse real nos estudos sobre a gestualidade humana enquanto fenômeno linguístico. Para o autor, todo enunciado linguístico emprega, de forma integrada, padrões de vocalização e entonação, pausas e ritmicidades, que se manifestam não só de forma audível, mas cineticamente também, e sempre, como uma parte desta, existem movimentos dos olhos, das pálpebras, das sobrancelhas, bem como da boca, e os padrões de ação por parte da cabeça. Tal integração foi historicamente deixada à margem dos estudos linguísticos e num movimento de fins da década de 90 do século XX, vem se materializando a partir de trabalhos de autores como Kendon [...] e McNeill [...], dentre outros. (CAVALCANTE, 2019, p. 67-68)

Logo, há um percurso desde o momento em que o gesto era considerado como pré-linguístico até o gesto ser colocado como componente de uma matriz multimodal (matriz gesto-fala).

Vale dizer que o período de mudança que se percorre até a criança adquirir a fala é marcado pela expressão de referências (tudo aquilo a que a criança se refere para se comunicar), através do gesto do apontar e de expressões vocais, que, para Werner e Kaplan (1963) *apud* Cavalcante (2019), partem de uma mesma origem e vão aos poucos se distinguindo. Portanto, o gesto de apontar é visto como “o mais explícito comportamento gestual, utilizado pela criança, para fazer referência a um dado objeto no mundo” (p. 75).

Antes de aprofundar essa discussão, de forma organizada, é necessário realizar a classificação gestual, segundo Kendon (1982) e McNeill (1992). O *continuum* de Kendon é um quadro em que se relaciona o funcionamento do gesto com a fala. Kendon (1982) diferenciou os tipos de gestos em gesticulação, pantomimas, emblemas e língua de sinais, organizando seu contínuo a partir de quatro relações estabelecidas entre o gesto e a fala: relação com a produção de fala (contínuo 1); relação com as propriedades lingüísticas (contínuo 2); relação com as convenções (contínuo 3), relação com o caráter semiótico (contínuo 4). Vejamos:

Tabela 5: Contínuo de Kendon (1982)

	Gesticulação	Pantomima	Emblema	Sinais
Contínuo 1	Presença obrigatória de fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala
Contínuo 2	Ausência de propriedades lingüísticas	Ausência de propriedades lingüísticas	Presença de algumas propriedades lingüísticas	Presença de propriedades lingüísticas
Contínuo 3	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
Contínuo 4	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e analítica	Segmentada e analítica

Fonte: Elaborado pela autora

A gesticulação não apresenta previsibilidade, ocorre com a presença obrigatória da fala e não é convencionalizada pela sociedade. É um ato espontâneo de comunicação. Diferentemente, as pantominas ocorrem sem o uso da fala e se caracterizam por serem representações de ações cotidianas, como acontece com o gesto dos braços balançando um bebê. Os emblemas, por sua vez, são parcialmente convencionais, tendo em vista seu caráter cultural: o gesto do “xau”, do “ok” são exemplos desse tipo de manifestação. Por último, os sinais são totalmente convencionais, posto que são frutos de um conjunto de regras que foram criadas pelas comunidades de surdos e que se assemelham às pantomimas no ponto em que também acontece sem o uso da fala.

Já a classificação gestual apontada por McNeill (1992) divide os gestos em: icônicos, metafóricos, dêiticos e ritmados. Os gestos icônicos ilustram o que se diz no discurso; os gestos metafóricos tentam representar a sensação, apoiando-se em expressões abstratas; os gestos dêiticos são os que se relacionam à direção e geralmente acompanham palavras, como os pronomes demonstrativos “isto”, “aquilo” ou, ainda, os advérbios de lugar (“lá”, “aqui”), dentre tantos outros termos que indicam posição ou demonstração de algo sobre o que se fala. Por fim, os gestos ritmados, como o próprio nome aponta, são aqueles que se movimentam de acordo com

o ritmo da fala e servem para marcar, destacar determinado momento do discurso. Vejamos o quadro descritivo abaixo:

Tabela 6: Classificação gestual de McNeill (1992)

Dimensões gestuais	
Icônicos	ilustram o que se diz, representando imagens concretas;
Metafóricos	expressam as sensações do que se diz, dando forma a elas;
Dêiticos	indicam a direção sobre o que se fala;
Ritmados	acompanham o ritmo da fala, para cima e para baixo, por exemplo.

Fonte: Elaborado pela autora

Outras pesquisas são responsáveis por definir os gestos denominados protodeclarativos e proto-imperativos como os que ocorrem nesse período de aquisição. Os primeiros se definem como os gestos utilizados pelas crianças para dar ênfase ao objeto a que se refere e os últimos ocorrem quando elas utilizam o adulto para conseguir o objeto que deseja.

Observa-se, mais uma vez, que Cavalcante (2019) reforça a importância da interação que ocorre entre os sujeitos, tendo em vista que há a necessidade de interpretação do que se diz, por meio dos gestos, pela criança ao adulto e a resposta a esse gesto reflete esse entendimento, essa mutualidade. Nesse sentido, Tomasello (2008) entende que a pantomima ou os gestos icônicos foram os primeiros meios pelos quais um vocabulário de expressões compartilhadas teria sido desenvolvido (primeira forma de linguagem).

Ademais, é relevante destacar o ponto em comum que os gestos possuem com a linguagem, corroborando, então, com a ideia de se tratar de manifestação linguística. Além disso, “os gestos fornecem um caminho para as primeiras palavras” e “as crianças raramente combinam gestos com outros gestos, mas frequentemente combinam gestos com palavras antes mesmo de começarem a combinar palavras com palavras” (CAVALCANTE, 2019, p. 76). Essa passagem

evidencia o uso dos gestos com *status* de linguagem, uma vez que é um tipo de manifestação da língua materna que evidencia o discurso, esclarecendo-o, aprimorando-o, contribuindo significativamente com a comunicação, porque, de fato, tem algo a comunicar.

4.1 Gestos nas narrativas infantis

Estudos sobre os gestos nas narrativas das crianças evidenciam seu papel importante no processo de aquisição da linguagem infantil e sua colocação na língua como sujeito. Além disso, o uso gestual, em narrativas infantis, é visto como recurso que favorece a simulação do personagem pela criança. Neste aspecto, Melo (2023) afirma que elementos da matriz multissemiótica são utilizados, a fim de representar, de forma aproximada, o personagem escolhido pela criança, no momento da narração do que viu.

Na visão de Souza Melo (2015, p. 197), os elementos multimodais são “indispensáveis na construção do processo de aquisição da linguagem”. Neste sentido, Brandão (2015) defende os gestos como fundamentais na organização do discurso oral.

Acerca da importância dos gestos e da sua relação com a fala, Almeida (2018) analisou, em recontos infantis, a relação entre a fala e os gestos e afirma que “os gestos fazem parte da comunicação das crianças pequenas, e por isso, não podem ser vistos como movimentos que apenas acompanham a língua que a criança está aprendendo a falar” (2018, p. 35). Em seu trabalho, a pesquisadora destaca que a criança não necessariamente produz gestos copiados da historinha que viu, uma vez que há a possibilidade de ela fazer uso de gestos para acompanhar a fala, dando sua forma de visão do que narra. É neste ponto que visualizamos a autoria infantil a partir dos gestos.

Em uma pesquisa com crianças da Educação Infantil, Escarião (2019) constatou que:

Em muitas situações, com uma única palavra a criança comunica algo, e a multimodalidade se apresenta de maneira ainda mais significativa, quando as crianças são pequenas, já que, em diversas situações, os gestos são os responsáveis pela comunicação na interação. (p. 122)

Sobre o processo de reconto de histórias infantis pelas crianças, a pesquisadora destaca que “quando as crianças constroem a sua própria narrativa, estão experienciando a linguagem

inserindo elementos inesperados, imagens e representações do seu meio sociocultural, das suas vivências e interações. (p. 123)

A seguir, passaremos para a exposição do percurso metodológico adotado, ao longo da pesquisa.

5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A Linguagem infantil tem sido um lugar de observação da relação do sujeito com a língua, pois se trata de uma relação especial em que a criança está entrando no circuito da linguagem. E essa entrada desencadeia certos movimentos discursivos, que dão visibilidade a determinados efeitos que ajudam o estudioso a compreender um pouco melhor a relação do homem com a linguagem.

(Evangelina Faria, 2016)

5.1 Norteamentos gerais

A compreensão inicial do lugar da oralidade no cenário da educação é um meio de direção para o entendimento deste estudo. Ademais, nota-se como o uso mitigado desse gênero reverbera em aspectos negativos para o desenvolvimento das crianças, precisamente da capacidade de protagonismo e inserção de marcas de autoria no reconto de histórias infantis.

A pesquisa foi realizada em escolas localizadas no município de João Pessoa-PB, entre os meses de abril e junho de 2022. As participantes que colaboraram diretamente com essa pesquisa foram duas crianças, sendo uma aluna da escola privada e outra da escola pública, integrantes da Educação Infantil, ambas do sexo feminino. A escolha de cada criança foi feita pela diretora da escola (na pública) e pela coordenadora da Educação Infantil (na particular). A intenção de se escolher crianças de escolas de origem diferentes - uma pública e outra particular- deu-se unicamente com o intuito de se observar a autoria infantil em contextos diversos.

As crianças são da pré-escola. A criança da escola pública será referida como **W.** e a criança da escola particular como **Y.** Para garantir que os dados fossem obtidos de forma espontânea, houve o primeiro contato entre a pesquisadora e cada criança, nas respectivas escolas, no turno da aula, em sala separada dos demais alunos. Então, as crianças se caracterizam assim:

Tabela 7: Detalhamento das crianças que foram analisadas:

Identificação na pesquisa:	Idade (no início da pesquisa)
W.	5 anos, 10 meses e 14 dias
Y.	4 anos, 1 mês e 17 dias

Importante destacar que, para a elaboração desse estudo, foi obtida autorização e o consentimento prévio dos responsáveis legais por cada criança (conforme constam nos Anexos), bem como da direção da escola particular e da Prefeitura Municipal de João Pessoa - no caso da escola pública.

5.2 Procedimentos metodológicos e coleta de dados

Inicialmente, cumpre destacar que, por se tratar de pesquisa com seres humanos, foi necessária a obtenção da autorização prévia do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba. Tal autorização foi concedida, mediante aprovação, sob o número do Parecer 5.250.243, constante na Plataforma Brasil.

As análises que foram realizadas por meio deste estudo buscaram responder ou, ao menos, observar, como acontece a manifestação da autoria infantil. Primeiro, houve o contato prévio com uma historinha infantil e, após isso, a criança foi convidada a elaborar o reconto, com as suas impressões, trazendo para o mundo o seu enredo, partindo do seu modo de apreender o que foi a ela exposto anteriormente, com suas “digitais”.

Sob o título “*A autoria multimodal no gênero reconto de crianças na educação infantil de João Pessoa-PB, em diferentes contextos*”, a pesquisa pretende se debruçar sobre as análises acerca de como ocorrem as manifestações de autoria das crianças, no uso da linguagem, em interação com a pesquisadora. No momento do reconto foram considerados os aspectos linguísticos em sua multimodalidade.

As etapas da coleta de dados se deram da seguinte forma:

1- Pedido de autorização via requerimento administrativo protocolado virtualmente no site da Prefeitura Municipal de João Pessoa, para a realização da pesquisa na escola pública e pedido de autorização à direção da escola particular. Houve, por conseguinte, a autorização da pesquisa nas escolas;

2- Pedido de autorização dos pais de cada criança e sua concessão;

3- Filmagem em sala de aula de cada criança, na presença apenas da pesquisadora: a criança teve o conhecimento da sequência de imagens impressas da historinha da “Bruxinha Atrapalhada”, de Eva Furnari. Vale dizer que estas imagens foram extraídas do vídeo, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=lo9sd8k2nGo&t=20s>. As imagens foram impressas e não possuem, em sua originalidade, texto escrito, apenas gravuras sequenciadas, ou seja, a história é construída em sequência de textos não verbais. Optamos pela ausência do colorido para dar neutralidade nas imagens e uniformidade com a ausência de texto escrito. Na apresentação da história da bruxinha atrapalhada, fiz o convite para a criança folhear as páginas primeiro e, após esse momento, também a convidei para me contar o que ela tinha visto. Por último, a criança fez o relato e foi filmada nesse momento, com interação com a pesquisadora. Houve o relato com as folhas e sem as folhas;

4- Filmagem em sala de aula de cada criança, na presença da pesquisadora: a criança teve acesso a uma história infantil, a do “O grande rabanete”, de Tatiana Belinky contada via vídeo disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=BHSHAK6w1VQ>. A narrativa é feita pela voz virtual que aparece no vídeo. A voz expressa uma leitura do livro, sem que a narradora apareça e, por conseguinte, sem que se tenha contato com os gestos dela, ou seja, a criança apenas ouviu a voz. Em seguida, a criança fez o relato – naturalmente os gestos aqui não foram produto de interação, portanto, não há que se observar a reprodução de gestos e sim a originalidade deles, em todas as ocorrências - e foi filmada nesse período, com interação com a pesquisadora.

As etapas desse processo foram filmadas utilizando um celular e isso permitiu não apenas a documentação do *corpus*, mas também que os vídeos estivessem disponíveis à pesquisadora durante a constituição desses dados. Os vídeos foram todos transferidos para o drive e transcritos por meio do software ELAN, para posteriores análises e estudos. Sobre esse software, Almeida (2018) detalha sua origem e faz as seguintes observações sobre o programa:

O EUDICO Linguistic Annotator é uma ferramenta profissional para a criação de anotações de vídeo e áudio que foi criada pelo instituto Max Planck na Holanda. O objetivo do software é fornecer uma base tecnológica segura para a anotação e investigação de gravações em multimídia, especialmente para análise de linguagem e gesto. Portanto, este software é de extrema importância para

nossa pesquisa, uma vez que nos possibilita analisar o gesto e a fala de forma completa e integrada. (ALMEIDA, 2018, p. 103)

Nota-se a extrema importância desse software para a realização das transcrições das falas dos pesquisados, uma vez que, por meio dele, é possível analisar a linguagem na sua completude, na sua multimodalidade. A partir dessas análises, é possível observar os acontecimentos e fatos linguísticos que são pertinentes com o objeto da pesquisa, realizar interpretações e até descobrir novos olhares sobre a língua e a sua manifestação.

Na escola particular, os encontros ocorreram nos dias 20 de abril de 2022 e 01 de junho de 2022. Já na escola pública, os encontros ocorreram nos dias 28 de abril de 2022 e 17 de maio de 2022. Houve dificuldade de interação inicial com a criança da escola particular e menos tempo permitido e disponibilizado para realizar as gravações. Vale dizer que houve interação prévia entre a criança e a pesquisadora, a fim de se criar um cenário de pesquisa leve e espontâneo para cada criança.

A seguir, um quadro descritivo das etapas da coleta de dados, em cada escola:

Tabela 8: Detalhamento dos dados colhidos na escola pública:

Data	Dados coletados	Observações importantes
28 de abril de 2022	Uma gravação da história elaborada pela criança, a partir do que viu nas folhas com as imagens da “A Bruxinha Atrapalhada”; Um vídeo do reconto da mesma história, sem a presença das imagens durante o reconto.	A criança visualizou as imagens antes, por duas vezes, antes de iniciar a filmagem com o papel e sem o papel das imagens sequenciadas da “Bruxinha Atrapalhada”.
17 de maio de 2022	Um vídeo do reconto da história “O Grande Rabanete”;	A pesquisadora apresentou duas vezes o vídeo da história

	Um vídeo do reconto da história “Bruxinha Atrapalhada”, sem a presença das imagens da história durante o reconto.	“O Grande Rabanete” antes de iniciar a gravação; A criança visualizou uma vez as imagens da história da “Bruxinha Atrapalhada”, antes de iniciar a gravação.
--	---	---

Contudo, apenas um vídeo foi escolhido de cada historinha.

Tabela 9: Detalhamento das gravações na escola pública:

Tabela 9.1: Filmagem de “A Bruxinha Atrapalhada”

Duração:
2 min e 43 s

Tabela 9.2: Filmagem de “O Grande Rabanete”

Duração:
1 min e 43 s

Tabela 10: Detalhamento dos dados colhidos na escola particular:

Data	Dados coletados	Observações importantes
20 de abril de 2022	Uma gravação do reconto pela criança do vídeo da história “O Grande Rabanete”; Uma gravação da história elaborada pela criança, a partir do	A criança teve acesso ao vídeo da história “O grande rabanete” por duas vezes; A criança visualizou as folhas impressas da historinha da “Bruxinha Atrapalhada” por duas vezes.

	que viu nas folhas com as imagens da “Bruxinha Atrapalhada”.	
01 de junho de 2022	Uma gravação do reconto, a partir do que viu nas imagens sequenciadas de “A Bruxinha Atrapalhada” sem a presença das imagens, durante o reconto; Uma gravação do reconto do “O Grande Rabanete” pela criança.	A criança visualizou as folhas impressas da historinha da “Bruxinha Atrapalhada” por uma vez; A criança reviu o vídeo da história do “O Grande Rabanete” por uma vez.

Da mesma forma, um vídeo de cada historinha foi selecionado.

Tabela 11: Detalhamento das gravações feitas na escola particular:

Tabela 11.1: Filmagem de “O Grande Rabanete”:

Duração:
2 min

Tabela 11.2: Filmagem de “A Bruxinha Atrapalhada”

Duração:
2 min e 18 s

Optamos por selecionar os vídeos acima porque observamos neles a presença de mais elementos de multimodalidade e pistas de autoria de cada criança.

5.3 Hipótese, pressupostos teóricos e análise de dados

Partindo da hipótese de que crianças são autoras de suas narrativas orais, este percurso de análises se debruça em gravações de momentos em que o infante conversa sobre as historinhas que viu ou ouviu.

Para análise dos dados coletados, foram considerados os estudos de Eduardo Calil (2009), sobre autoria. Sua obra, intitulada “*Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*” é a principal referência teórica para as análises dos dados aqui obtidos. E, também, os estudos de Kendon (1982) e McNeill (1992) e o envelope multimodal de Ávila-Nóbrega (2010) sobre a multimodalidade.

A partir da construção analítica de Calil, faremos nossa análise da autoria multimodal infantil no reconto oral, considerando as categorias que surgiram no decorrer das análises dos dados, que são as seguintes:

- Adição de palavras;
- Repetição de palavras;
- Processos de compreensão do que foi dito.

Além dessas categorias apresentadas por Calil (2009), observamos a produção gestual na construção da autoria e, ainda, o aparecimento eventual de outras categorias que têm a possibilidade de evidenciar a autoria e que não foram adotadas por Calil (2009).

Na transcrição dos dados, foi adotado o envelope multimodal de Ávila-Nóbrega (2010) em que se soma à fala da criança, outros elementos linguísticos, quais sejam: produção gestual, expressão facial e direcionamento do olhar. Ainda, como teóricos para essa pesquisa, adotamos os estudos sobre gêneros orais de Dolz e Schneuwly (2011) e, sobre autoria, os estudos de Orlandi (1988;1991) e de Calil (2009).

Ainda, na transcrição do reconto de cada gravação, utilizaremos como referência os seguintes sinais gráficos:

Tabela 12: Sinais gráficos utilizados no ELAN:

Sinal Gráfico	Significado	Explicação
“ ”	fala	representa, do início ao fim, a fala de cada pessoa
(*)	direcionamento do olhar	representa para onde a pessoa olhou
[]	expressão facial	representa a expressão da face, do início ao fim, daquela pessoa
()	gestos	representa os gestos, que podem ser: dêiticos, metafóricos, ritmados ou icônicos

No capítulo seguinte, estudaremos os dados coletados e faremos as análises.

6. AUTORIA MULTIMODAL OBSERVADA NOS RECONTOS ORAIS INFANTIS

(...) estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se con(fundem) com as minhas. Invento? Sim invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta.

Insubmissas lágrimas de mulheres, Conceição Evaristo (2011)

6.1 Primeiras considerações

As análises serão desenvolvidas nessa etapa do trabalho, a fim de observar de que forma a criança se coloca como autora multimodal no processo de reconto de histórias infantis. A seguir, vemos a capa da história de “A bruxinha atrapalhada”, da forma em que foi exposta para as crianças:

Figura 1: Capa da historinha “A Bruxinha Atrapalhada”:



Imagem retirada do vídeo disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=lo9sd8k2nGo>

A outra história infantil veio do vídeo intitulado “O grande rabanete”, de Tatiana Belinky. Como se pode ver, trata-se de um vídeo curto, com imagens bem coloridas dos personagens e do cenário para que envolva a criança no enredo que é narrado. O vídeo foi passado para as crianças a partir da voz da narradora. É importante destacar que a narradora não aparece durante o vídeo, apenas aparecem os textos escritos e as imagens sequenciadas. Vejamos a ilustração da capa:

Figura 2: Capa da historinha “O grande rabanete”:



Retirado do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=BHSHAK6w1VQ&t=6s>

Buscamos focar nossas análises nas questões outrora citadas:

- i) Como a criança se instaura como autora no reconto de histórias infantis?
- ii) Qual o papel dos apagamentos ou aparecimentos de elementos linguísticos no reconto da criança?
- iii) Até que ponto os gestos concorrem para a elaboração da criança como autora de sua narrativa criada?
- iv) Há diferenças no tocante à manifestação dessa autoria, considerando os contextos diferentes das crianças, quais sejam: idade, espaço escolar e forma de apresentação da historinha (uma em vídeo e outra impressa)?

6.2 O *corpus* e as possíveis constatações

Nesta seção serão analisados os dados obtidos *in loco*, através da gravação do momento do relato da criança.

6.2.1 A autoria da criança W.:

GRAVAÇÃO 1:

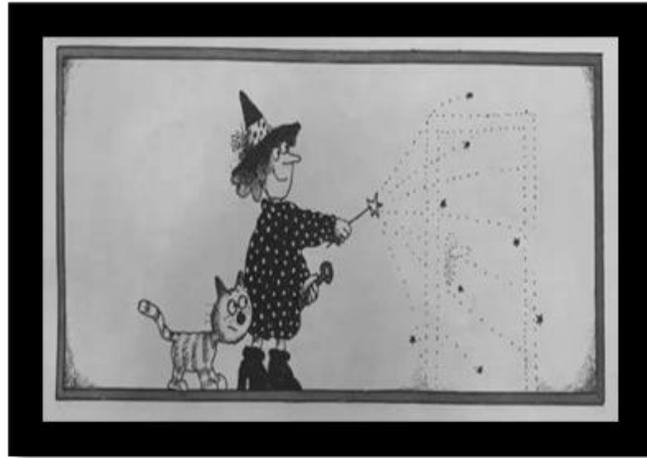
Data: 28/04/2022

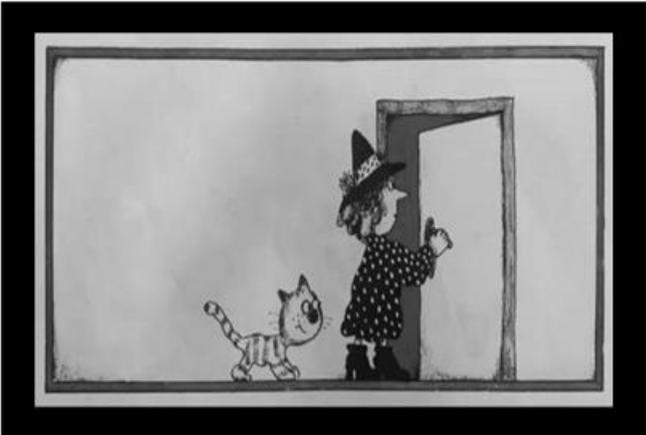
Criança W., 5 anos, 10 meses e 14 dias:

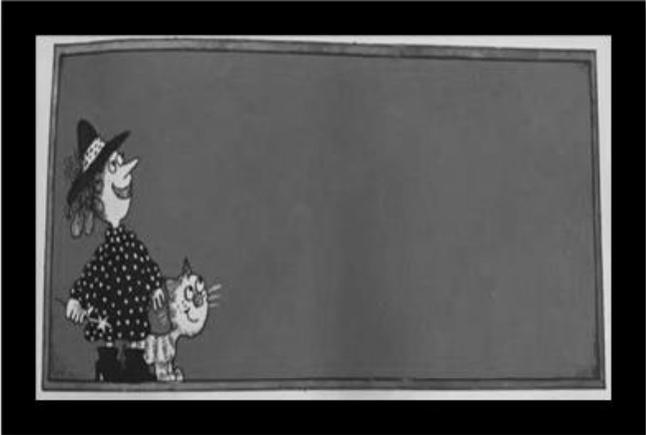
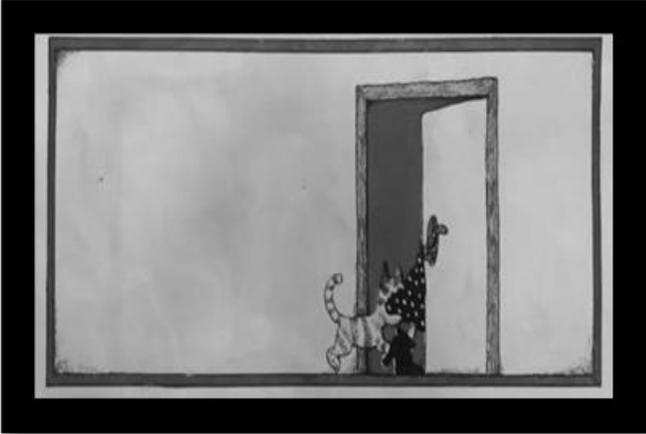
História de “A bruxinha atrapalhada”:

Abaixo, segue a sequência das imagens que compõem a história da bruxinha. Observa-se que se trata apenas de imagens, sem textos.

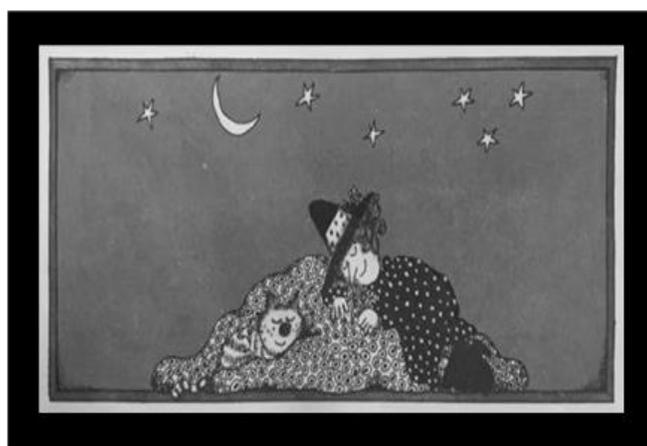
Figura 3: Sequência (na ordem):











Imagens retiradas do vídeo disponível no *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=lo9sd8k2nGo>

Reconto da criança W. da história “A bruxinha atrapalhada”:

Criança W.: "Foi hoje quando eu fui mi pesá eu e as minina."

Pesquisadora: "Tu si pesou hoje foi?"

Criança W.: "Humrum."

"Na biblioteca."

Pesquisadora: "Na biblioteca?"

Criança W.: "Humrum."

Pesquisadora: "Aqui! Num foi?"

Criança W.: "Foi!"

Pesquisadora: "E aqui...vamo começar?"

Criança W.: "Aqui tem a bê erre u xis i ene agá a iscrito bruxinha atrapalhada." (*)olha para o papel(*)

Pesquisadora: "hum...a bruxinha atrapalhada...vamo vê a historinha 'A Bruxinha Atrapalhada?'"

Criança W.: "Sim!"

Pesquisadora: "Vamo lá!"

Criança W.: (gesto dêitico: apontando para o gatinho da Bruxinha, para a chave, depois pousa no papel). "Aqui ela ta cum a varinha e o gatxinho dela."

Pesquisadora: "Hum..."

Criança W.: "Aqui é uma chavi...aqui também é uma chavi."

Pesquisadora: "Hum...aconteceu o que aí?"

Criança W.: "Aqui ela tá pegando a chavi i o gatxinho tá assim oh" (gesto dêitico: apontando para a chave) (gesto metafórico imitando a expressão facial do gatinho, torcendo a boca levemente)

[mexe a boca] (*)olha para sua esquerda e volta o rosto para o papel(*) "Hummm..." "intendeu?" [expressão de espanto]

Pesquisadora: "Intendi...e vamo vê mais..."

Criança W.: "I aqui ela já tá com a chavi sigurando a varinha i o gatxinho tá meio assim oh (gesto dêitico: apontando a chave e a varinha) (gesto icônico: imitando a expressão do gatinho, pausando o olhar e torcendo a boca) [mexe a boca para o lado direito e arregala os olhos]

Pesquisadora: "Ah!"

Criança W.: "I aqui ela tá..aqui ela tá sigurando a varinha mas não...mas aqui tá diferentxi oh."

Pesquisadora: "Ah...tá diferente o quê?"

Criança W.: "É porque aqui ela ta sigurando a varinha assim i aqui ela ta sigurando a varinha assim" (gesto dêitico: aponta para a folha e gesto icônico imitando as duas formas que a bruxinha segura a varinha nas imagens, sendo uma com a mão mais para baixo e a outra com a mão mais erguida)

Pesquisadora: "Hum...entendi!"

Pesquisadora: "E depois?"

Criança W.: "Aqui ela tá fazenu uma porta com a varinha i aqui ela já fez a porta (voz afinada)

Pesquisadora: "Hum..."

Criança W.: "I o gatxinho tá assim fazenu."

(gesto icônico imitando a expressão do gatinho, torcendo a boca e pausando o olhar)

Pesquisadora: "É mesmo!"

Pesquisadora: "Aí ela fez a porta num foi?"

Criança W.: "Foi!"

Pesquisadora: "Hum."

Criança W.: "I ela vai abrir cum essa chave."

(gesto dêitico: aponta para a chave)

Pesquisadora: "Será?"

Pesquisadora: "Txaram!"

Criança W.: Abiuuuuu (voz miada)

(risos)

Criança W.: "Aqui ela tá abinu i aqui ela já abriu."

Pesquisadora: "aham"

Pesquisadora: Foi...ela abriu."

Criança W.: "Foi. I...ela entrou na porta i aqui ela já entrou dentro da ...casa."

Pesquisadora: " I depois?"

Criança W.: "I..." "Ela tá fazendo uma luuuua (voz afinada)."

(gesto dêitico iniciando apontando para a folha e depois deslizando sobre o papel, parecendo desenhar a lua no papel)

Criança W.: "Ela tava sigurando a varinha assim i o gato tá assim." (gesto icônico: imitando o gato, torcendo a boca)

Pesquisadora: "Ah..."

Criança W.: "I aqui ela tá assim oh, a bruxinha." (gesto icônico imitando a bruxinha, levando as duas mãos para trás, para suas costas)

Criança W.: "I aqui é a última."

Pesquisadora: "Será que é?"

Criança W.: "Vamo vê!"

Pesquisadora: "Hum...vamo vê..."

Criança W.: "É não!"

Criança W.: "Aqui ela tá fazenu u mato i aqui ela já fez o matxinho (voz afinada)!" (gesto dêitico apontando para o "mato" na folha de papel)

"Um matinho..." "U gatxinho tá assim oh."

(gesto icônico imitando o gato, torcendo a boca)

"U gatxim."

"I aqui ele, ele tá assim.. (imita o som miado do gato)". (gesto icônico imitando o gato, com as duas mãos para frente. olhos pausados, como se fosse o gato pousando)
"Qui fofo!"

Pesquisadora: "I aqui?" "

Criança W.: "I, i aqui ela durmiu (voz afinada)." (gesto dêitico: apontando para a bruxinha)

Pesquisadora: ""Ela durmiu."

Criança W.: "Foi!"

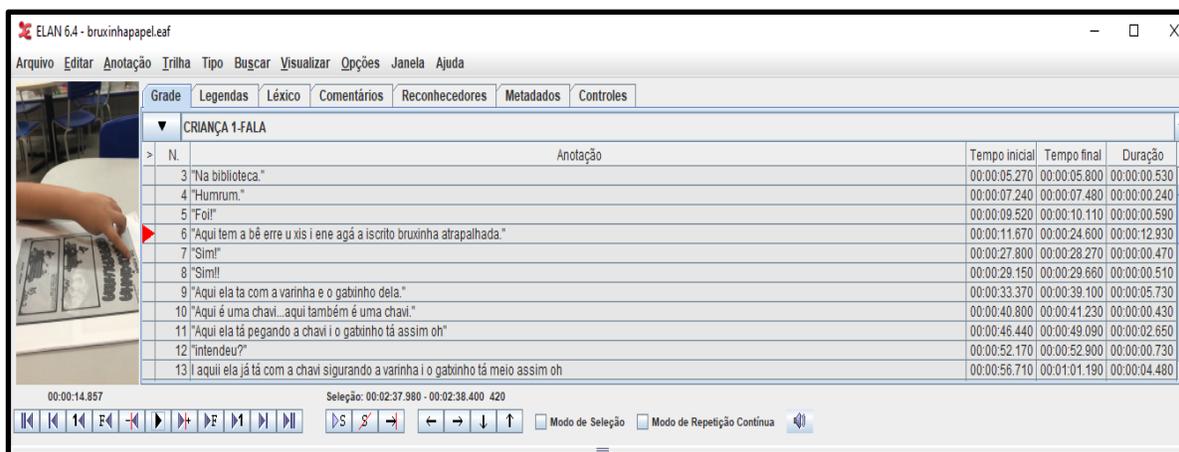
Pesquisadora: "E fim, né?"

Criança W.: "Sim!"

Pontos de destaque para análises:

PONTO 1:

Figura 4: Produção Vocal de W.



Grade	Legendas	Léxico	Comentários	Reconhedores	Metadados	Controles	
CRIANÇA 1-FALA							
>	N.	Anotação			Tempo inicial	Tempo final	Duração
3	"Na biblioteca."				00:00:05.270	00:00:05.800	00:00:00.530
4	"Humrum."				00:00:07.240	00:00:07.480	00:00:00.240
5	"Foi!"				00:00:09.520	00:00:10.110	00:00:00.590
6	"Aqui tem a bê erre u xis i ene agá a iscrito bruxinha atrapalhada."				00:00:11.670	00:00:24.600	00:00:12.930
7	"Sim!"				00:00:27.800	00:00:28.270	00:00:00.470
8	"Sim!"				00:00:29.150	00:00:29.660	00:00:00.510
9	"Aqui ela tá com a varinha e o gabinho dela."				00:00:33.370	00:00:39.100	00:00:05.730
10	"Aqui é uma chave...aqui também é uma chave."				00:00:40.800	00:00:41.230	00:00:00.430
11	"Aqui ela tá pegando a chave i o gabinho tá assim oh"				00:00:46.440	00:00:49.090	00:00:02.650
12	"Entendeu?"				00:00:52.170	00:00:52.900	00:00:00.730
13	"aqui ela já tá com a chave segurando a varinha i o gabinho tá meio assim oh"				00:00:56.710	00:01:01.190	00:00:04.480

Fonte: Autora (2023)

Observando a figura 4, verifica-se que a criança prefere iniciar a sua narrativa pelo soletramento das palavras que compõem o título da historinha. Essa é uma preferência dela, uma peculiaridade. Ao longo do relato também se observa a constante necessidade de imitação do gatinho, seja pela produção gestual - principalmente fazendo uso do gesto icônico - seja pela expressão facial.

De modo geral, em seu relato, a criança se insere no diálogo com a pesquisadora trocando informações de acontecimentos do seu cotidiano escolar, a fim de obter a confiança, ficar livre

para iniciar o seu enredo. A criança sequencia a sua narrativa observando os quadros, um a um, e vai se guiando por eles, usando em alguns momentos o gesto dêitico para confirmar o que diz e do gesto icônico para manifestar como enxerga os personagens em dado momento. Vê-se, então, que ela alia a fala “U gatxinho tá assim oh”, aos gestos icônicos para performar o gatinho, bem como o metafórico para inventar a expressão do gatinho e o dêitico para, como dito, apontar e provar por meio dele, o que diz. Além disso a própria expressão “oh” que ela usa traz um preenchimento por meio do gesto icônico, caracterizando sua marca autoral.

Em outros momentos, a criança parece imitar o gatinho até “miando”, seja com a voz miada ou com a expressão facial que faz. Nesse aspecto, Melo (2023) defende o uso de elementos multissemióticos para a representação do personagem. Vê-se que para ser compreendida e, a fim de ser validado o seu enredo, a criança busca, seja em gestos icônicos ou dêiticos, tornar-se o próprio gatinho.

Além disso, conforme Almeida (2018), a multimodalidade com que constrói o seu enredo tem o potencial de causar efeitos no interlocutor. Nesse caso, a criança uniu os diversos tipos de gestos e a fala “U gatxinho tá assim oh” com o intuito de fazer o relato do que viu nas imagens com coerência, causando no interlocutor - no caso, na figura da pesquisadora- o sentimento de confiança acerca da verdade do que foi contado.

Nesse ponto, o envelope multimodal constitui a criança como o protagonista da história dela: o gatinho. A bruxinha que é a personagem-título dessa história infantil parece não ter a mesma importância para a criança, uma vez que ela se aproxima mais do olhar, da postura, das expressões do gatinho e até adota uma fala “miada”, envolvendo-se com ele afetivamente, dirigindo-se como “fofinho”. Há um notório momento de emoção e afetividade da criança pelo gatinho, na busca de compreender o que ele quer expressar naquelas imagens.

Figura 5: Produção Vocal de W.

The screenshot shows the ELAN 6.4 software interface with a transcription of a child's speech. The selected text is:

N.	Anotação	Tempo inicial	Tempo final	Duração
4	"Humnum."	00:00:07.240	00:00:07.480	00:00:00.240
5	"Foi"	00:00:09.520	00:00:10.110	00:00:00.590
6	"Aqui tem a bê erre u xis i ene agá a iscrito bruxinha atrapalhada."	00:00:11.670	00:00:24.600	00:00:12.930
7	"Sim!"	00:00:27.800	00:00:28.270	00:00:00.470
8	"Sim!"	00:00:29.150	00:00:29.660	00:00:00.510
9	"Aqui ela ta com a varinha e o gabinho dela."	00:00:33.370	00:00:39.100	00:00:05.730
10	"Aqui é uma chave...aqui também é uma chave."	00:00:40.800	00:00:41.230	00:00:00.430
11	"Aqui ela tá pegando a chave i o gabinho tá assim oh"	00:00:46.440	00:00:49.090	00:00:02.650
12	"intendeu?"	00:00:52.170	00:00:52.900	00:00:00.730
13	"i aqui ela já tá com a chave sigurando a varinha i o gabinho tá meio assim oh"	00:00:56.710	00:01:01.190	00:00:04.480
14	"i aqui ela tá. aqui ela tá sigurando a varinha mas não...mas aqui tá diferentí oh."	00:01:04.170	00:01:10.000	00:00:05.830

Fonte: Autora (2023)

PONTO 2:

Além disso, a criança insere, no momento retratado na figura 5, várias criações em seu novo enredo: aparece a casa, o mato. Observa-se que ela decide nomear as coisas que vê, a seu modo e livre escolha. Essa liberdade de criar caracteriza a criança como sujeito da linguagem. Essa criação infantil aproxima-se da categoria “**adição de palavras**” trazida por Calil (2009)

Figura 6: Produção Vocal de W.

The screenshot shows the ELAN 6.4 software interface with a transcription of a child's speech. The selected text is:

N.	Anotação	Tempo inicial	Tempo final	Duração
14	"i aqui ela tá. aqui ela tá sigurando a varinha mas não...mas aqui tá diferentí oh."	00:01:04.170	00:01:10.000	00:00:05.830
15	"i, i o gá..."	00:01:11.190	00:01:11.630	00:00:00.440
16	"É porque aqui ela tá sigurando a varinha assim i aqui ela tá sigurando a varinha assim."	00:01:13.720	00:01:18.510	00:00:04.790
17	"Aqui ela tá fazenu uma porta com a varinha i aqui ela já fez a porta (voz afinada)"	00:01:25.040	00:01:30.180	00:00:05.140
18	"i o gabinho tá assim fazenu."	00:01:30.690	00:01:31.840	00:00:01.150
19	"Foi"	00:01:38.680	00:01:38.920	00:00:00.340
20	"i ela vai abrir com essa chave."	00:01:39.680	00:01:40.850	00:00:01.170
21	"Abiuuuuu (voz miada)"	00:01:43.130	00:01:43.880	00:00:00.750
22	"Aqui ela tá abinu i aqui ela já abriu."	00:01:45.850	00:01:46.400	00:00:00.550
23	"Foi"	00:01:50.840	00:01:51.080	00:00:00.240
24	"..ela entrou na porta i aqui ela já entrou dentro da .casa"	00:01:52.480	00:01:57.390	00:00:04.910

Fonte: Autora (2023)

Ademais, no momento em que parece ter dúvidas ou inseguranças do que está narrando, a criança se utiliza dos gestos dêiticos, comunicando-se por meio deles. Abaixo, na figura 7, vemos que ela aponta para a imagem da bruxinha no papel para dizer que ela está criando um mato, que na verdade seria um cobertor. O que se vê é que da história original para a reinventada há alterações que não se enquadram como erros do enredo infantil e sim autêntica criação e expressão da capacidade linguística, interpretativa e comunicativa da criança.

Essa capacidade é inaugurada muito cedo nas crianças e se vê nitidamente que há semelhança entre a imagem do cobertor e de um mato como diz a criança. Vê-se que há coerência em imaginar e nomear aquilo que vê de mato, pois há aproximação da imagem com o que a criança imagina. Na verdade, pouco importa o que de fato é aquela imagem que aparece, mas o que se destaca é a continuidade do enredo a partir da criação. A criança, de fato, não parece querer perder-se na sua história pela dúvida, ao contrário, ela prioriza a continuidade de sua fala e, para isso, usa recursos de criação, invenção para garantir a completude do seu novo enredo, dissociando da necessidade de manter a originalidade e, assim, ao escapar-se dela, criando, atuando como autora.

Observa-se que a criança se constitui como autora de forma espontânea, natural, como algo que faz parte de sua vida. A todo o momento que narra, a criança é capaz de inventar. Isso reforça a ideia de Calvino (1990) de que a criança tem a capacidade de criar enredos a partir de imagens sequenciadas.

Vê-se também o papel dos gestos nessa construção, pois ela também se utiliza deles para compor a sua narrativa. Na verdade, o enredo inaugurado por ela está marcado pelas falas- com a inserção do “mato” na história dela, por exemplo-, produções gestuais- gestos icônicos para expressar o gato- , olhares- quando aumenta os olhos ou o direciona para a folha-, expressões faciais - para imitar o gato- que atuam em conjunto para a criação, para a elaboração da marca autoral da criança na sua história. Essa mescla é defendida por Ávila-Nóbrega (2010) e constitui a criança como autora.

Figura 7: Produção Gestual e Vocal de W. (matriz gesto-fala)

N.	Anotação	Tempo inicial	Tempo final	Duração
23	"Foi."	00:01:50.840	00:01:51.080	00:00:00.240
24	"...ela entrou na porta i aqui ela já entrou dentro da ...casa."	00:01:52.480	00:01:57.390	00:00:04.910
25	"..."	00:02:00.580	00:02:00.970	00:00:00.390
26	"Ela tá fazendo uma luuuuu (voz afinada)."	00:02:02.780	00:02:05.170	00:00:02.390
27	"Ela tava segurando a varinha assim i o gato tá assim."	00:02:06.900	00:02:09.940	00:00:03.040
28	"! aqui ela tá assim oh, a bruxinha."	00:02:11.960	00:02:14.480	00:00:02.520
29	"! aqui é a última."	00:02:16.600	00:02:17.470	00:00:00.870
30	"!Vamo vê!"	00:02:19.370	00:02:19.660	00:00:00.290
31	"!E não!"	00:02:22.130	00:02:22.510	00:00:00.380
32	"!Aqui ela tá fazenu u mato i aqui ela já fez o mabinho (voz afinada)!"	00:02:23.070	00:02:25.720	00:00:02.650
33	"!U gabinho tá assim oh."	00:02:26.880	00:02:27.560	00:00:00.680

Fonte: Autora (2023)

GRAVAÇÃO 2:

Data: 17/05/2022

Criança W., 5 anos e 11 meses e 03 dias de idade:

No primeiro momento, houve a apresentação do vídeo de “O grande rabanete”:

Figura 8: Apresentação da história para a criança



Veamos a íntegra da história “O grande rabanete”:

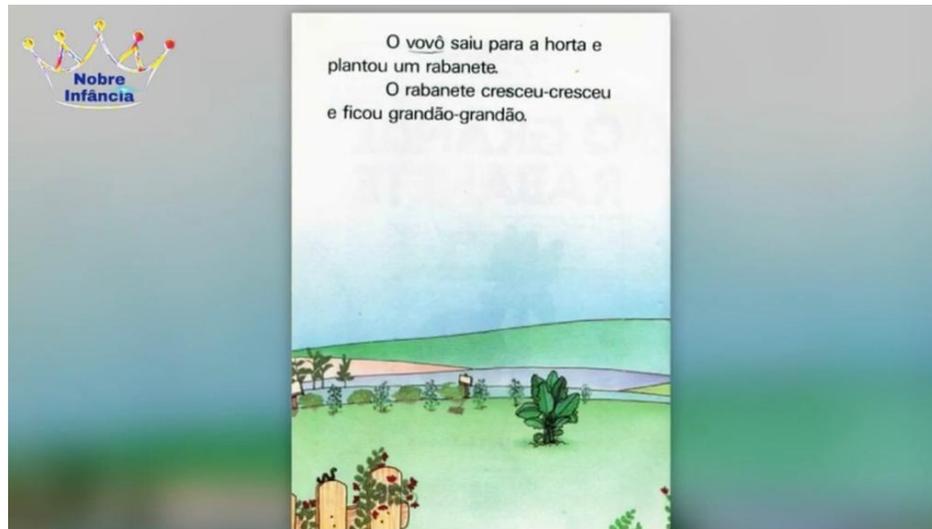
O grande rabanete

O vovô saiu para a horta e plantou um rabanete. O rabanete cresceu-cresceu e ficou grandão-grandão. O vovô quis arrancar o rabanete pra comer no almoço. Então ele foi pra horta e começou a puxar o rabanete. Puxa-que-puxa e nada do rabanete sair da terra. Então o vovô chamou a vovó pra ajudar a puxar o rabanete. A vovó segurou no vovô, o vovô segurou no rabanete. Puxa-que-puxa e nada do rabanete sair da terra. Então a vovó chamou a neta pra ajudar a puxar o rabanete. A neta segurou na vó, a vó no vô, o vô no rabanete. Puxa-que-puxa e nada do rabanete sair da terra. Então a neta puxou o Totó pra ajudar a puxar o rabanete. O Totó segurou na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete. E nada do rabanete sair da terra. Então o Totó chamou o gato pra ajudar a puxar o rabanete. O gato segurou no Totó, o Totó na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete. E nada do rabanete sair da terra. Então o gato chamou o rato pra ajudar a puxar o rabanete. O rato segurou no gato, o gato no Totó, o Totó na neta, a neta na vó, a vó no vô e o vô no rabanete. E plop! Arrancaram o rabanete da terra! - Eu sou o mais forte!- disse o rato. Então todos sentaram e juntos comeram o rabanete, que era tão grande que deu pra todos, e ainda sobrou um pouco pra minhoca que passava por ali.

Fonte: <http://alfabetizacaocefaproponteselacerda.blogspot.com/2013/09/historia-o-grande-rabanete.html>

Figura 9: Sequência do vídeo (na ordem):

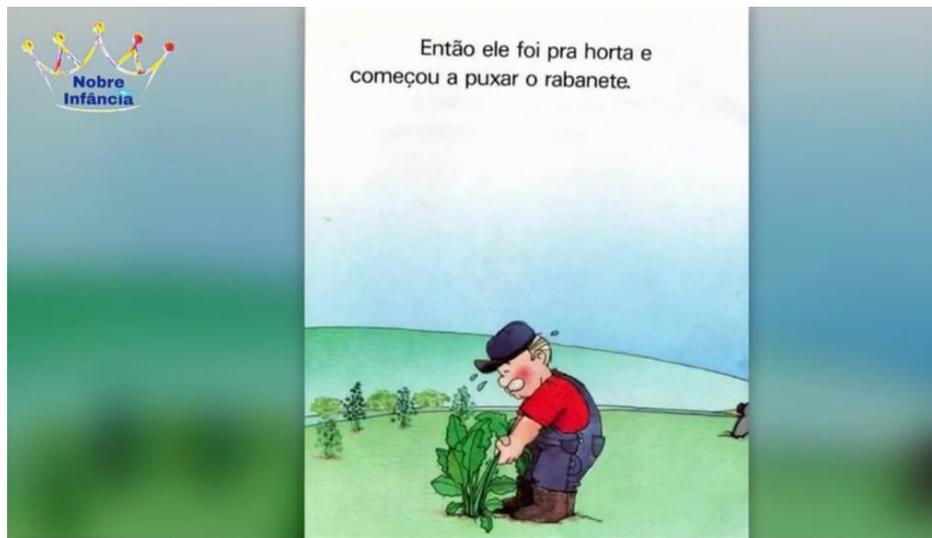




O GRANDE RABANETE -TATIANA BELINKY - HISTÓRIA INFANTIL- EDUCAÇÃO INFANTIL...



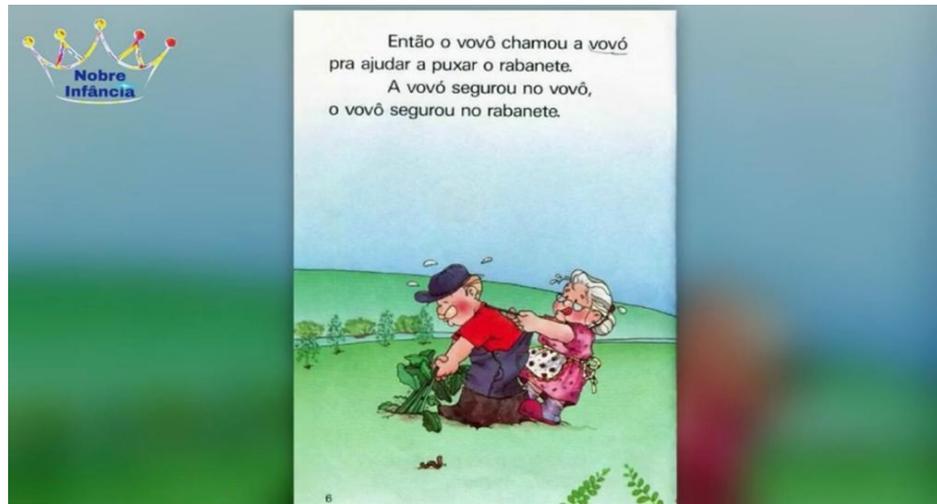
O GRANDE RABANETE -TATIANA BELINKY - HISTÓRIA INFANTIL- EDUCAÇÃO INFANTIL...



**O GRANDE RABANETE -TATIANA BELINKY -
HISTÓRIA INFANTIL- EDUCAÇÃO INFANTIL...**

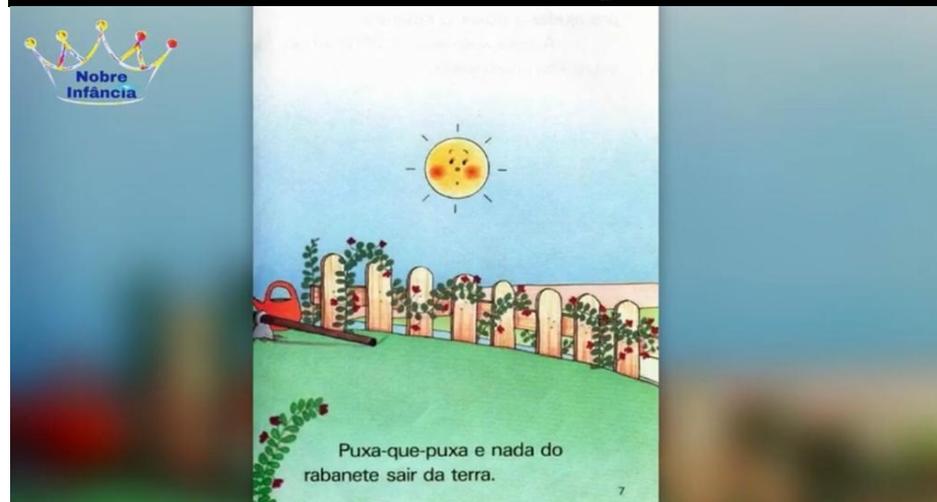


**O GRANDE RABANETE -TATIANA BELINKY -
HISTÓRIA INFANTIL- EDUCAÇÃO INFANTIL...**



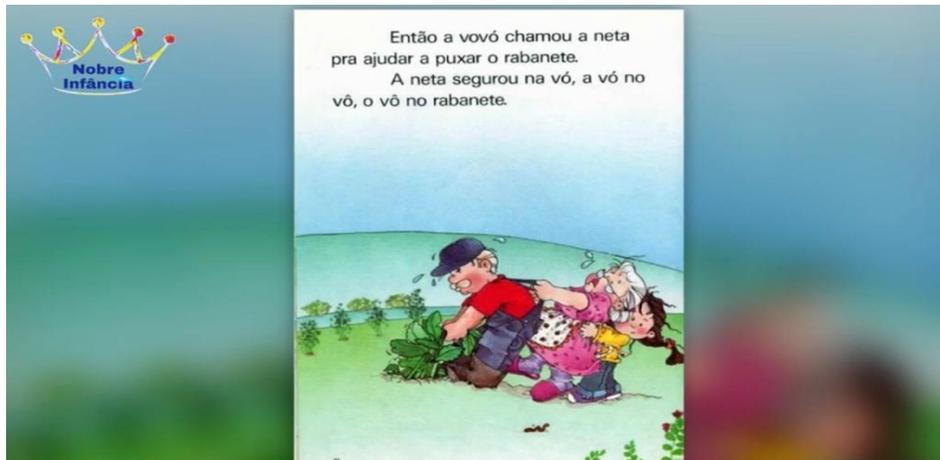
Então o vovô chamou a vovó
pra ajudar a puxar o rabanete.
A vovó segurou no vovô,
o vovô segurou no rabanete.

**O GRANDE RABANETE -TATIANA BELINKY -
HISTÓRIA INFANTIL- EDUCAÇÃO INFANTIL...**



Puxa-que-puxa e nada do
rabanete sair da terra.

**O GRANDE RABANETE -TATIANA BELINKY -
HISTÓRIA INFANTIL- EDUCAÇÃO INFANTIL...**



Então a vovó chamou a neta
pra ajudar a puxar o rabanete.
A neta segurou na vó, a vó no
vô, o vô no rabanete.

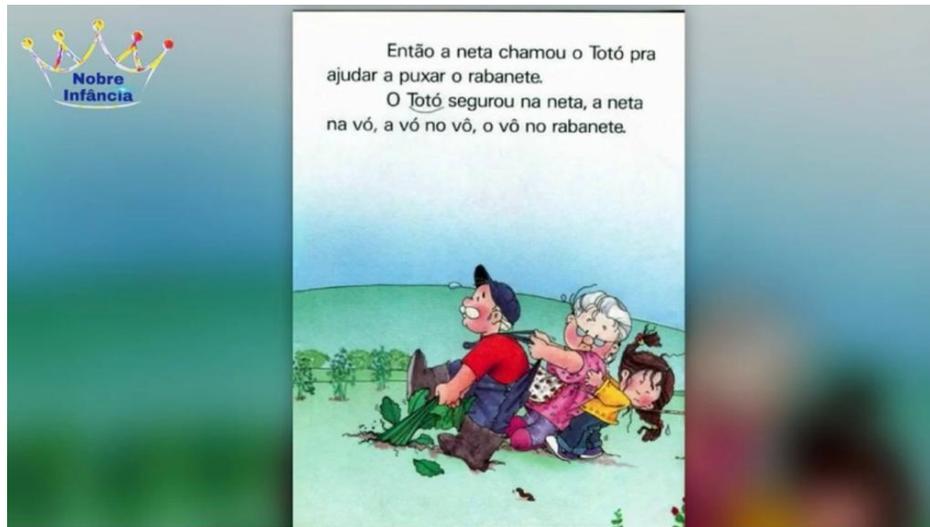
**O GRANDE RABANETE -TATIANA BELINKY -
HISTÓRIA INFANTIL- EDUCAÇÃO INFANTIL...**



Puxa-que-puxa e nada do
rabanete sair da terra.

9

**O GRANDE RABANETE -TATIANA BELINKY -
HISTÓRIA INFANTIL- EDUCAÇÃO INFANTIL...**



Então a neta chamou o Totó pra
ajudar a puxar o rabanete.
O Totó segurou na neta, a neta
na vó, a vó no vó, o vó no rabanete.

**O GRANDE RABANETE -TATIANA BELINKY -
HISTÓRIA INFANTIL- EDUCAÇÃO INFANTIL...**



E nada do rabanete sair da terra.
11

**O GRANDE RABANETE -TATIANA BELINKY -
HISTÓRIA INFANTIL- EDUCAÇÃO INFANTIL...**



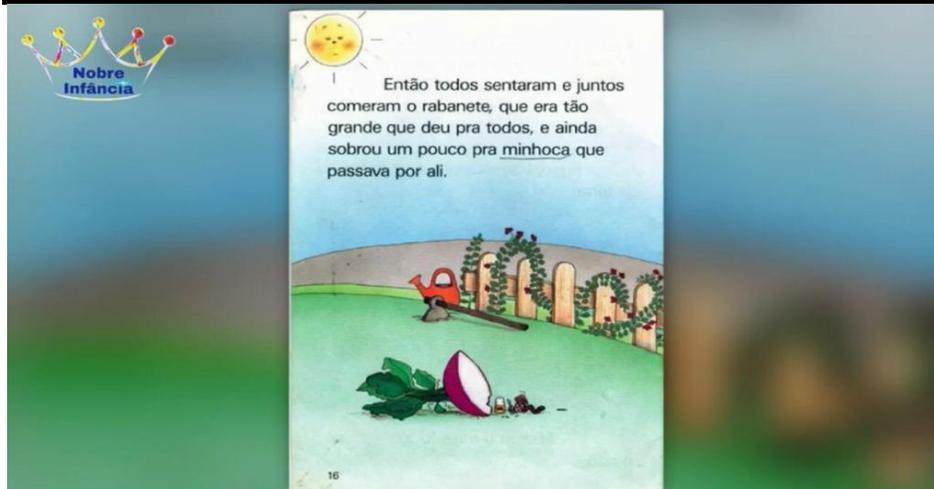
**O GRANDE RABANETE -TATIANA BELINKY -
HISTÓRIA INFANTIL- EDUCAÇÃO INFANTIL...**



**O GRANDE RABANETE -TATIANA BELINKY -
HISTÓRIA INFANTIL- EDUCAÇÃO INFANTIL...**



O GRANDE RABANETE -TATIANA BELINKY - HISTÓRIA INFANTIL- EDUCAÇÃO INFANTIL...



O GRANDE RABANETE -TATIANA BELINKY - HISTÓRIA INFANTIL- EDUCAÇÃO INFANTIL...

Retirado do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=BHSHAK6w1VQ&t=6s>

Reconto da criança W. da história "O grande rabanete":

Pesquisadora: "O qui você aprendeu no vídeo... du rabanete?"

Criança W_{ca}: "Que... ..ele conseguiu arrancar o rabanete"

"Primeiro, o vovô tentou puxar, depois a vovó, depois a neta, depois o Totó, depois o gatxinho e depois o rato. E o rato disse: '-Eu sou o mais fortxii!' (voz afinada)"

Pesquisadora: "Foi?"

Criança W_{ca}: "Foi." [riso]

Pesquisadora: "Quem conseguiu puxar?"

Criança W_{ca}: "O rato."

Pesquisadora: "O rato? foi?"

Criança W_{ca}: [riso]

Criança W_{ca}: "Ele puxou com TANTAR FORÇA, ..."

(gestos icônicos: puxa com as duas mãos, simbolizando a forma como puxou, e toca, com o dedo indicador esquerdo, o nariz.) "...ele fez assim oh..."

Pesquisadora: "Ai ele conseguiu?"

Criança W_{ca}: "Foi"

Criança W_{ca}: [riso]

Criança W_{ca}: "u...Mas num sei purquê o vovô conseguiu!...o vovô num pensô nisso!"
(*olha para cima e depois para pesquisadora(*) gestos dêiticos: aponta os dois dedos indicadores das mãos para cima, depois mantém o dedo indicador direito pra cima e faz movimento de negação com o dedo)

Criança W_{ca}: "xô olhar primeru..." (*olha para cima e fixa na pesquisadora(*) [expressão de quem está pensando] "...uuu..." (gestos dêiticos: mexe o dedo indicador direito de cima para baixo e o segura com a outra mão) "...u ratu" (gestos dêiticos: mexe os dedos da mão direita, depois os segura com a outra mão)

Pesquisadora: "sim, ele chamou quem primeiro?"

Criança W_{ca}: (*olha para cima e depois para a pesquisadora(*)

Criança W.: (*)olha para cima e depois para a pesquisadora(*)

Criança W.: "A vovó."

Pesquisadora: "Hummm..."

Criança W.: "Depois foi a neta,...(pausa) a neta chamou o Totó e depooooooooois o Totó chamoooooooo uuuuuu...gatuuu e de... e o gaatu chamooou u ratu." (gestos dêiticos: segura o dedo indicador da mão esquerda com o dedo indicador da outra mão e depois baixa as duas mãos, depois segura com a mão esquerda o dedo mindinho da outra mão) (*olha para cima e depois volta o olhar para a pesquisadora(*) (*olha novamente para cima e desce o olhar para mesa(*)

Pesquisadora: "sim...aí quem conseguiu foi...?"

Criança W.: "U rato!"

Pesquisadora: "O rato quem conseguiu puxar o rabanete...e depois?"

"e deu tudo certo?"

Criança W.: "simm" (voz afinada)

Pesquisadora: "E fizeram o que com o rabanete?"

Criança W.: "cumêrum"

Pesquisadora: "Comeu? Todo mundo?"

Criança W.: (gestos dêiticos: cruza os dedos da mão direita, depois baixa as duas mãos e balança a cabeça pra cima e pra baixo afirmando) "...e ainda sobrô!"

Pesquisadora: "e ainda sobrou..."

Pesquisadora: "...certo!ok!"

Criança W.: "...agora eu só num mi lembrou mais..." (voz baixa)

Pesquisadora: "certo! Tu gostou mais dessa ou da outra, da "Bruxinha Atrapalhada"?"

Criança W.: "Dessa!"

Pesquisadora: "Dessa do rabanete?" "Legal!"

Pontos de destaque para análises:

PONTO 1:

Figura 10: Produção Vocal de W.

N.	Anotação	Tempo inicial	Tempo final	Duração
1	"Que..."	00:00:01.365	00:00:01.578	00:00:00.213
2	"...ele conseguiu arrancar o rabanete"	00:00:02.990	00:00:05.810	00:00:02.820
3	"Primeiro, o vovô tentou puxar, depois a vovó, depois a neta, depois o Totô, depois o gabinho e depois o rato. E o rato disse: "Eu sou o mais forte!" (voz afinada)"	00:00:05.900	00:00:21.200	00:00:15.300
4	"Foi."	00:00:22.334	00:00:22.531	00:00:00.197
5	"O rato."	00:00:25.412	00:00:25.418	00:00:00.006
6	"Ele puxou com tanta força..."	00:00:27.823	00:00:30.329	00:00:02.506
7	"...ele fez assim oh..."	00:00:31.642	00:00:31.796	00:00:00.154
8	"Foi!"	00:00:35.000	00:00:35.310	00:00:00.310
9	"u...Mas num sei purquê o vovô conseguiu!...o vovô num pensô nisso!"	00:00:35.794	00:00:43.140	00:00:07.346
10	"ô olhar primeru..."	00:00:45.949	00:00:46.207	00:00:00.258
11	"...uuuu..."	00:00:47.480	00:00:47.604	00:00:00.124

Figura 11: Produção Gestual de W.

N.	Anotação	Tempo inicial	Tempo final	Duração
1	(gestos dêlticos: coça o nariz, segura o dedo indicador da mão esquerda com o dedo indicador da outra mão e faz a sequência com os outros dedos da mão esqu...	00:00:06.056	00:00:18.527	00:00:12.471
2	(gestos metafônicos: puxa com as duas mãos, simbolizando a forma como puxou e toca, com o dedo indicador esquerdo, o nariz)	00:00:31.500	00:00:32.355	00:00:00.855
3	(gestos dêlticos: aponta os dois dedos indicadores das mãos para cima, depois mantém o dedo indicador direito pra cima e faz movimento de negação com o de...	00:00:36.075	00:00:45.949	00:00:09.874
4	(gestos dêlticos: mexe o dedo indicador direito de cima para baixo e o segura com a outra mão)	00:00:47.518	00:00:47.621	00:00:00.103
5	(gestos dêlticos: mexe os dedos da mão direita, depois os segura com a outra mão)	00:00:50.513	00:00:53.807	00:00:03.294
6	(gestos dêlticos: segura o dedo indicador da mão esquerda com o dedo indicador da outra mão e depois baixa as duas mãos, depois segura com a mão esquer...	00:00:55.769	00:01:16.248	00:00:20.479
7	(gestos dêlticos: cruza os dedos da mão direita, depois baixa as duas mãos e balança a cabeça pra cima e pra baixo afirmando)	00:01:29.451	00:01:29.632	00:00:00.181

Nas figuras 10 e 11, verificamos que há coincidência entre o momento em que a criança realiza os gestos e realiza a fala. Há, portanto, sincronia gesto-fala na elaboração da narrativa. Convém destacar que **W.** busca enumerar os personagens, no esforço de rememorar a sequência em que aparecem na narrativa original. Observa-se que, na construção do seu relato, a criança usa os gestos que para ela são adequados e necessários para alcançar êxito no eixo comunicativo com a pesquisadora. Tais gestos marcam sua autoria, pois são resultados de escolhas pessoais e

subjetivas, tomadas inconscientemente para que se obtenha a concretização do propósito comunicativo.

A tentativa de enumerar todos os personagens caracteriza uma particularidade da criança, ela se esforça para lembrar e obtém êxito nessa tentativa única. O gesto de coçar o nariz parece aliviar a tensão do momento e o dêitico (no momento em que lista os personagens) sugere que a criança se sente segura em captar todas as lembranças e expô-la na produção vocal. Tudo isso denota que a criança tem marcas de sua autoria, porque se preocupa em lembrar, esforça-se para tal e obtém êxito.

É importante dizer que a escolha dessa história se deu com o propósito de verificar como as crianças (re) construiriam o enredo enumerando os personagens, fazendo a enumeração ao seu livre arbítrio, podendo, inclusive, realizar apagamentos, devido ao simples esquecimento, ou acréscimos de personagens. Também teve como objetivo, observar se a criança recontaria na mesma ordem em que os personagens aparecem. Independentemente de como a narrativa infantil aconteceria, vê-se que há autoria, pois o arranjo criado pela criança é a manifestação de sua forma de pensar, de sua forma de se colocar na língua, como sujeito da linguagem que é.

A criança **W.** cuidou de observar todos os personagens em sua ordem, ou seja, não apagou, não acrescentou e, ainda, narrou na exata ordem de aparecimento dos personagens, em relação ao enredo inicial. Contudo, nota-se um salto da introdução do enredo, o que possibilita pensarmos que a preocupação ou o foco da criança seria em destacar essa parte enumerativa e narrar a sua integralidade. Em outras palavras, em seu reconto, não houve a narração da introdução da historinha, isso pode evidenciar que para a criança esse apagamento é a marca de sua nova narrativa, pois para ela, pode significar que não tenha a mesma importância que seja lembrada e narrada, pois ela escolheu destacar e narrar a parte enumerativa dos personagens que aparecem no decorrer da história. Nesse ponto também verificamos como a criança está se colocando como autora do reconto.

O gesto dêitico e o balançar dos dedos enumerando a cada personagem lembrado pela criança mostra a necessidade que ela tem de, ao criar sua versão sobre o que ouviu, apegar-se a gestos e expressar-se por meio deles como mecanismo de segurança, de estabilização do que se pretende dizer. A linguagem é expressada tanto nas escolhas das palavras que compõem o seu reconto, bem como dos gestos que ela escolhe para expressar o que quer dizer. A criança opta por

usar os dedos, talvez para garantir a sequência correta dos personagens, dado que ela quer garantir a íntegra do enredo que ouviu.

Trazendo a discussão para as categorias utilizadas por Calil (2009), observamos a categoria “**processos de compreensão do que foi dito**”, mas com apoio no gesto dêitico. Em outras palavras, o gesto de enumeração serve de âncora para a garantia de construção da narrativa completa, sem apagar nenhum personagem e ainda garantindo a ordem em que aparecem.

No fim da sua fala, ao ser questionada sobre qual narrativa ela mais gostou, a criança manifesta que preferiu a do rabanete e não a da bruxinha atrapalhada. O fato de optar pela narrativa do rabanete demonstra sua escolha pessoal e também caracteriza sua autoria, uma vez que tal escolha traz características de preferências particulares da criança e ensinam a imaginar que pode trazer traços de sua personalidade ou formação pessoal já consolidadas.

PONTO 2:

Figura12: Produção Vocal de W.

Grade	Anotação	Tempo inicial	Tempo final	Duração
1	"Que..."	00:00:01.365	00:00:01.578	00:00:00.213
2	"...ele conseguiu arrancar o rabanete"	00:00:02.990	00:00:05.810	00:00:02.820
3	"Primeiro, o vovô tentou puxar, depois a vovó, depois a neta, depois o Totó, depois o gatinho e depois o rato. E o rato disse: 'Eu sou o mais forte!' (voz afinada)"	00:00:05.900	00:00:21.200	00:00:15.300
4	"Foi..."	00:00:22.334	00:00:22.531	00:00:00.197
5	"O rato..."	00:00:25.412	00:00:25.418	00:00:00.006
6	"Ele puxou com tanta força..."	00:00:27.823	00:00:30.329	00:00:02.506
7	"...ele fez assim oh..."	00:00:31.642	00:00:31.796	00:00:00.154
8	"Foi!"	00:00:35.000	00:00:35.310	00:00:00.310
9	"u...Mas num sei porquê o vovô conseguiu!...o vovô num pensô nisso!"	00:00:35.794	00:00:43.140	00:00:07.346
10	"xô olhar primeru..."	00:00:45.949	00:00:46.207	00:00:00.258
11	"...uuuu..."	00:00:47.480	00:00:47.604	00:00:00.124

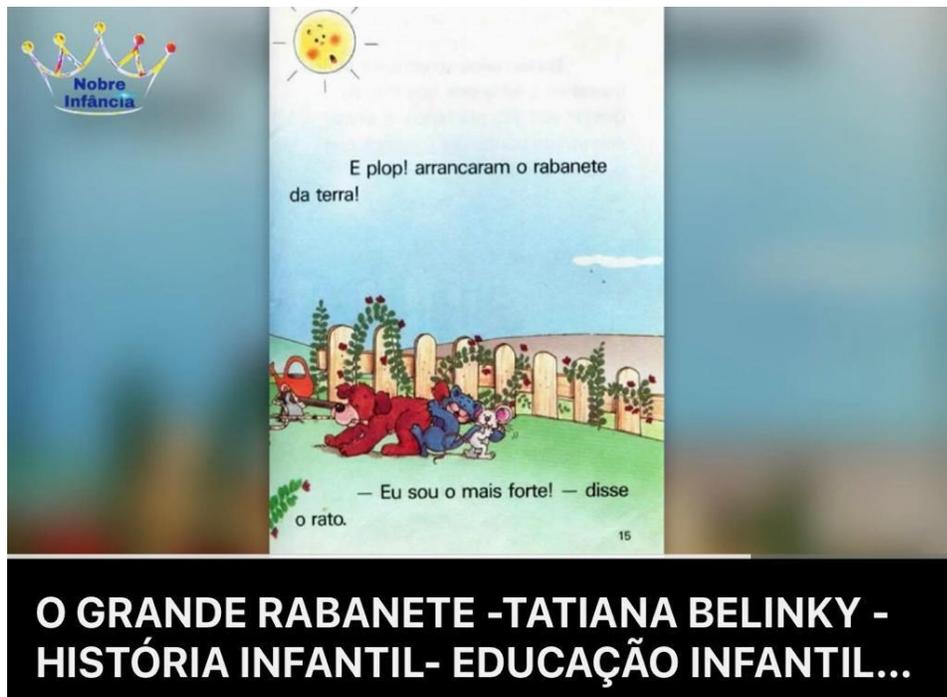
Fonte: Autora (2023)

Na figura 12, vemos que na narrativa de **W.** também destaca-se a ênfase da forma que o personagem puxou o rabanete. Essa passagem representa o ápice do enredo, quando finalmente o rabanete é retirado do solo. Nela, nota-se que a criança encena como ela imagina que os personagens conseguiram tirar o vegetal, por isso ela gesticula, imitando, metaforicamente, como

o personagem fez para arrancar. Na produção vocal e na expressão facial vemos o “ranger dos dentes”, de tanto esforço que ela expressa para simular esse momento. A forma que ela emprega essa construção expõe a intensidade que ela coloca nesse momento do enredo, pois ela enfatiza, pausa, expressa nas mãos, na face e na fala o que para ela configurou o ápice da história. É como se, em outras palavras, ela dissesse que “finalmente o rabanete foi retirado, depois de tantas e consecutivas tentativas dos personagens”. Ela parece dizer isso, com alívio no final. Além disso, a fala da criança já vai para o fim do enredo, quando os personagens conseguem arrancar o rabanete, dizendo “Ele puxou com TANTAR FORÇA”. A criança fala no singular, porque se restringe ao rato, que foi o responsável por finalmente arrancar o rabanete.

Figura 13: Imagens da fala da narradora





O GRANDE RABANETE -TATIANA BELINKY - HISTÓRIA INFANTIL- EDUCAÇÃO INFANTIL...

Convém destacar aqui que a criança expressa em gestos icônicos e expressão facial como o arrancar do rabanete se deu. Além disso, tanto os gestos quanto as expressões que a criança usou para recontar, diante daquilo que ouviu e que era restrito apenas à voz da narradora, são pistas de autoria para o seu relato.

Portanto, ao realizar os gestos para expressar como o personagem puxou o rabanete, **W.** demonstra independência na criação e autoria, uma vez que não se apoia em gestos do contador de histórias, até porque estes são ausentes. Nesse ponto Almeida (2018) destaca que a criança tem a capacidade de criar os gestos e se colocar na língua, sem precisar copiar do que viu ou ouviu antes.

A seguir, passamos a analisar os dados obtidos com a outra criança.

6.2.2 A autoria da criança Y.:

GRAVAÇÃO 1:

Data: 20/04/2022

Criança Y., 4 anos e 01 mês e 17 dias de idade:

Após o primeiro contato com os dois enredos, iniciamos a gravação do reconto da criança da história contida em “O grande rabanete”. Partimos dessa história infantil porque percebemos que a criança, com menos idade, mostrou-se mais receptiva ao reconto desse enredo talvez pelas cores presentes.

Reconto da criança Y. da história “O grande rabanete”:

Pesquisadora: "Conta pra mim o que é que você viu na historinha do rabanete!"

Criança Y.: "cadê meu..."

Pesquisadora: "hã?" "O que foi que teve na historinha do rabanete?"

Criança Y.: "(fala incompreendida)... pegar o rabanete"

Pesquisadora: "hã?"

Criança Y.: "num sei..."

Pesquisadora: "O quê?"

Criança Y.: "Ele ia pegar o rabanete para almuxá"

[criança ri]

Pesquisadora: "Pra almoçar...Quem foi pegar o rabanete?"

Criança Y.: "O vô...e a neta (fala miada)?" [criança franze a testa] (*)olha do centro para a direita(*)

Pesquisadora: "A neta também?"

"I aconteceu o quê?"

Criança Y.: "não xei!" (gesto metafórico indicando com as mãos que não sabe, abrindo as palmas das mãos) (*)fecha os lábios pressionando e sorrir(*)

Pesquisadora: "O rabanete saiu, num saiu?"

Criança Y.: "Saiu!"

Pesquisadora: "Quem conseguiu tirar o rabanete?"

Criança Y.: "U vô...a vó e a neta!"

(segurando o casaco sobre os ombros com as duas mãos)

[criança ri]

Pesquisadora: "Hum..."

"...e puxa e puxa o rabanete...foi fácil de tirar o rabanete?"

Criança Y.: ""siiiim!"

"i o cuelho conseguiu!"

Pesquisadora: "Quem?"

Criança Y.: "u coelho conseguiu"

Pesquisadora: "u coelho conseguiu tirar o rabanete, e eles fizeram o que com o rabanete?"

Criança Y.: "PUXOU, PUXOU e XAIU!" (gesto icônico e ritmado, simulando a forma de puxar, duas vezes, a cada vez que fala)

Pesquisadora: "pronto?"

Criança Y.: "xim."

Pesquisadora: "Gostou da historinha?"

Criança Y.: "xim."

Pesquisadora: "Gostou mais da historinha do rabanete ou da bruxinha atrapalhada?"

Criança Y.: "Bruxinha atrapalhada!" [riso]

Pesquisadora: "Porque?"

Criança Y.: "porque a neta não chamou ninguém" (balança a cabeça do lado para o outro)

Pesquisadora: "A neta?"

Criança Y.: "Sim!"

Pesquisadora: "E onde era que tava a neta?"

Criança Y.: "sigurando a neta, atrás da neta!" (fala que parece remeter a sequência dos personagens que tentam tirar o rabanete na história)

Pesquisadora: "A neta da história do rabanete?" "Sim, intendi!"

Figura 14: Apresentação da história para a criança



Pontos de destaque para análises:

Contexto: Criança narra “O grande rabanete” para a pesquisadora

PONTO 1:

Figura 15: Produção Vocal de Y.

N.	Anotação	Tempo inicial	Tempo final	Duração
1	"cadê meu..."	00:00:06.900	00:00:07.760	00:00:00.860
2	Ele ia pegar o rabanete para almuxá	00:00:26.520	00:00:30.430	00:00:03.910
3	O vô...e a neta (fala miada)?	00:00:34.560	00:00:37.610	00:00:03.050
4	!não xei!	00:00:42.610	00:00:43.620	00:00:01.010
5	Saiu!	00:00:47.490	00:00:47.890	00:00:00.400
6	O vô...a vô e a neta!	00:00:50.950	00:00:51.570	00:00:00.620

Fonte: Autora (2023)

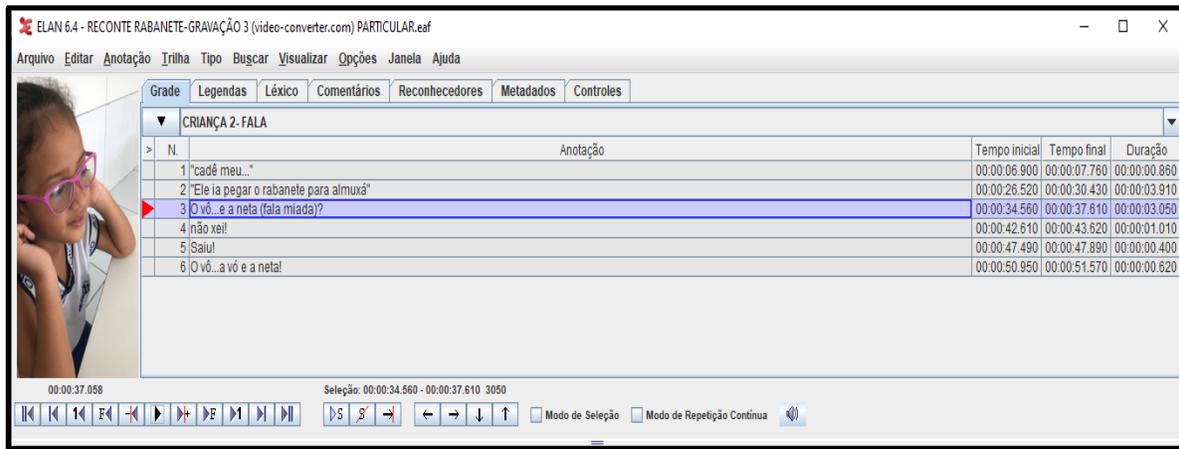
Em sua introdução, a criança sente dificuldade em elaborar seu enredo. Também vemos que ela apaga alguns personagens mais adiante: o Totó, o rato e o gato são esquecidos. Ela se atenta apenas ao avô e à avó. Diferentemente de **W.**, não parece dar tanta ênfase em garantir a sequência dos personagens e a integralidade na sua história. Isso é uma marca de autoria da criança **Y.**

Nota-se, na figura 15, que a criança inaugura sua narrativa com a frase “Ele ia pegar o rabanete para almuxá”. Como podemos ver, a criança tem a lembrança da informação sobre o intuito do personagem da historinha buscar o rabanete. Tal ideia demonstra a subjetividade da criança, uma vez que para ela essa informação parece ter importância ou tenha facilitado a sua assimilação, pois relaciona o alimento ao ato de comer.

Além disso, a expressão facial dela é de sorriso, satisfação em expor tais informações, passando a sensação de segurança e autonomia, possivelmente por ter tido a oportunidade de ser ouvida, de elaborar sozinha o seu relato, com suas peculiaridades e escolhas próprias.

PONTO 2:

Figura 16: Produção Vocal de Y.



Fonte: Autora (2023)

Portanto, a criança não enumera todos os personagens que aparecem na versão original da historinha, em vez disso, ela opta por reduzir aos personagens tidos como responsáveis, segundo ela, por conseguir arrancar o rabanete, o avô e a neta. Outro ponto em destaque é a apresentação de um novo personagem: o coelho. Segundo Y., foi “u coelho que conseguiu”, no caso, arrancar o rabanete. Essa informação diverge da primeira e materializa a categoria de Calil (2009) denominada de **“adição de palavras”**, ao trazer um novo personagem em seu reconto.

Da mesma forma que acontece com a criança W., observamos a necessidade de dar ênfase ao momento em que o rabanete finalmente sai do chão, ao dizer “PUXOU, PUXOU e XAIU”. A criança produz gestos icônicos que expressam esse momento mesmo sem o apoio dos gestos do contador da historinha. Portanto, aqui também evidenciamos pistas de autoria nesse sentido.

GRAVAÇÃO 2:

Data: 01/06/2022

Criança Y., 4 anos e 02 meses e 28 dias de idade:

A criança teve o contato com as folhas sequenciadas da historinha de “A bruxinha atrapalhada”, e esse momento foi registrado. No momento de seu reconto, a criança foi convidada

a narrar sem olhar as folhas. Buscamos aqui observar o desenvolvimento da criança na situação mais extrema, sem as folhas.

Reconto da criança Y. da história “A bruxinha atrapalhada”:

Pesquisadora: “A gente viu a bruxinha atrapalhada e o que era que tinha nessa historinha da bruxinha atrapalhada?”

Criança Y.: “num xei...”

Pesquisadora: “Tinha um gatinho... e aconteceu o quê?”

Criança Y.: “inho”

“não xei”

Pesquisadora: “Ela foi andando e viu o que primeiro?”

Criança Y.: “uma chave”

Pesquisadora: “uma chaaave, e ela fez o que com a chave?”

Criança Y.: “ela pegou!”

(gesto metafórico imitando a personagem pegando a chave) [fecha os lábios] (*)olha para pesquisadora(*)

Pesquisadora: “Ela pegou a chave e depois...?”

Criança Y.: “ela fez uma porta!”

[riso]

Pesquisadora: “fez uma porta...como é que ela fez pra fazer uma porta?”

Criança Y.: “a varinha dela”

Pesquisadora: “A varinha dela e depois?”

(criança junta o casaco e se apoia em seu amontoado junto à mesa)

Pesquisadora: “ela fez uma porta, ela tava com a chave...”

Criança Y.: “chave...”

Criança Y.: “ela abriu” (volta-se para trás) [riso]

Pesquisadora: “Abriu a porta...ela teve coragem de entrar?”

(criança arruma o casaco e forra em seu colo)

Pesquisadora: “Ela teve coragem de entrar?”

(criança morde o casaco)

Criança Y.: “Não!”

Pesquisadora: “Teve?”

Criança Y.: "Não."

Pesquisadora: "Não, ela não entrou..."

[criança se alegra e sorri com o que dirá]

Criança Y.: "si estiver um zumbi lá dentro?"

Pesquisadora: "Eita, se tiver um zumbi lá dentro, será que ela pensou isso?"

(gesto dêitico balançando a cabeça pra cima e pra baixo concordando) [criança sorri]

Pesquisadora: "Aí ela pensou, mas ela entrou?"

Criança Y.: "Sim!"

Pesquisadora: "mesmo assim ela entrou...o gatinho foi também"?

Criança Y.: "sim...não sei [criança sorri vergonhosamente]"

Pesquisadora: "Não sabe...aconteceu mais alguma coisa, ela viu alguma coisa quando ela entrou?"

(criança deita o rosto na mesa) [pensa e sorri]

Criança Y.: "não sei"

Pesquisadora: "não sabe? Tu lembra se ela desenhou alguma coisa?"

[criança sorri] (levanta o rosto)

Criança Y.: "sim"

Pesquisadora: "o quê?"

(criança volta a deitar o rosto na mesa)

Criança Y.: "uma porta"

Pesquisadora: "Uma porta, só a porta?"

[criança dá uma gargalhada]

Pesquisadora: "ela entrou na porta e...?"

Criança Y.: "durmiu"

Pesquisadora: "i durmiu!"

(criança levanta a cabeça)

Pesquisadora: "Ela durmiu sozinha ou o gatinho também?"

Criança Y.: "u gatxinho também"

(volta para trás)

Pesquisadora: "e fim?"

Criança Y.: "fim!"

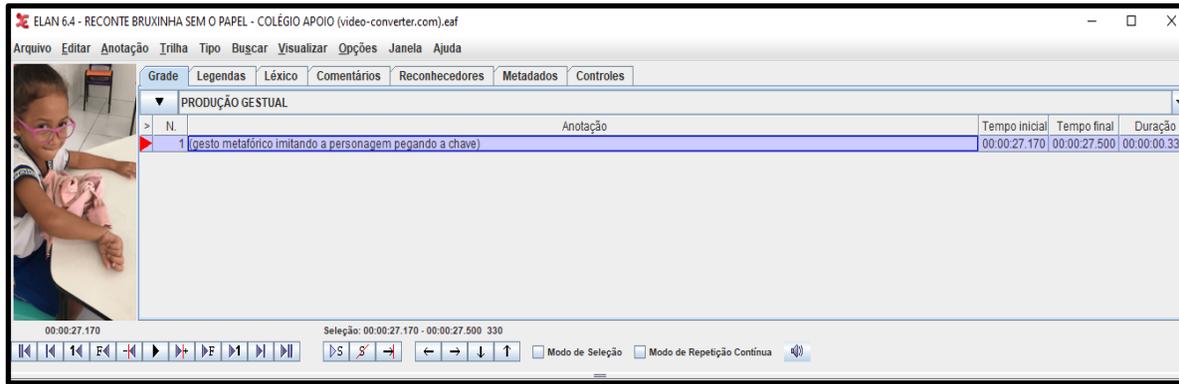
Figura 17: Apresentação da história para a criança



Contexto: Criança narra “A Bruxinha Atrapalhada” para a pesquisadora, sem as folhas.

PONTO 1:

Figura 18: Produção Gestual de Y.



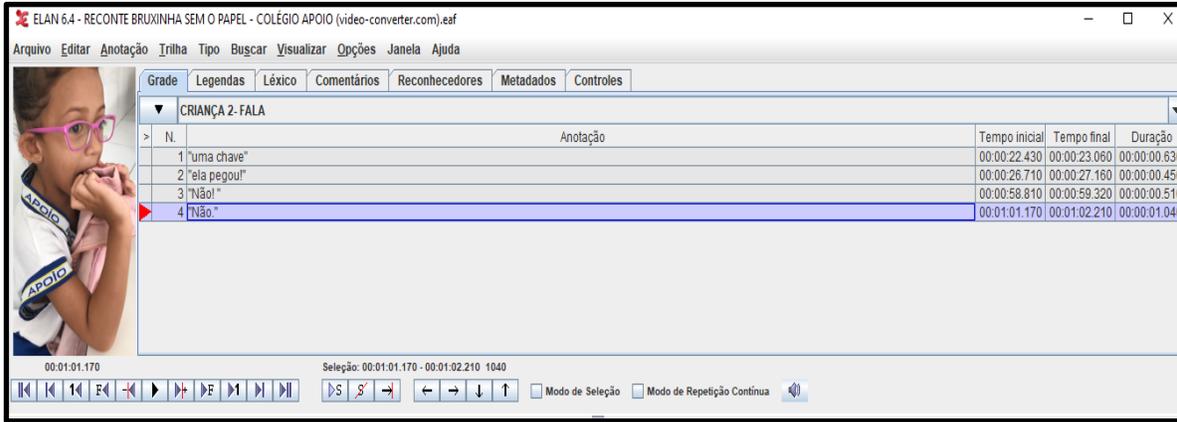
Fonte: Autora (2023)

Nesse momento de reconto, na figura 18, a criança realizou a sua narrativa sem a presença das folhas com as imagens do enredo, a fim de analisarmos o desenvolvimento do seu reconto e as possíveis marcas de autoria.

Na imagem acima, **Y.** imita o gesto da personagem Bruxinha pegando a chave. Inicialmente, **Y.** parece ter dificuldades em começar sua historinha e a pesquisadora a estimula para que prossiga. No decorrer dessa nova narrativa, **Y.** parece ganhar confiança no que fala, a partir do gesto metafórico acima. Vê-se o papel do gesto no momento de formação do seu enredo, qual seja, o de garantir a comunicação na forma que **Y.** escolhe se comunicar. No momento em que **Y.** faz o gesto metafórico - imitando o personagem da bruxinha pegando a chave- ela define parte do seu novo enredo a partir daí e continua o reconto introduzindo novos possíveis personagens, conforme o fluxo da sua imaginação vai se desenvolvendo. Observamos que apesar de dificuldades, a criança conseguiu desenvolver o seu reconto.

PONTO 2:

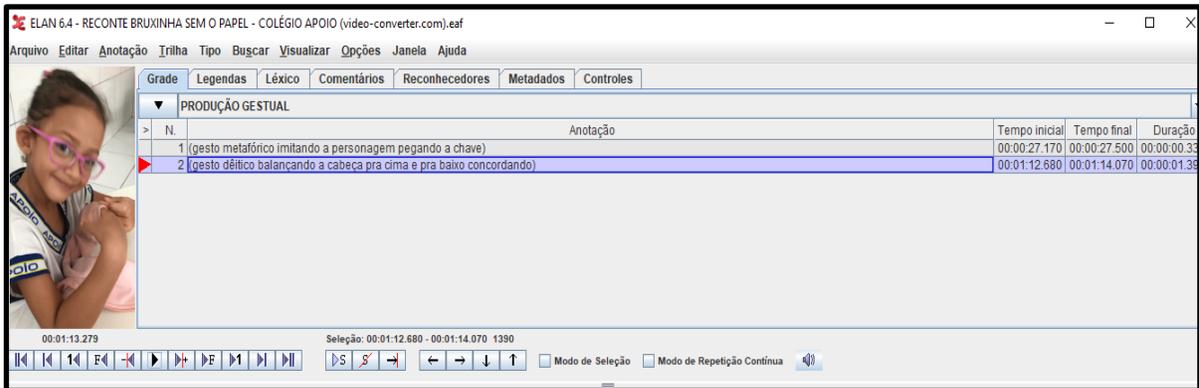
Figura 19: Produção Vocal de Y.



N.	Anotação	Tempo inicial	Tempo final	Duração
1	"uma chave"	00:00:22.430	00:00:23.060	00:00:00.630
2	"ela pegou!"	00:00:26.710	00:00:27.160	00:00:00.450
3	"Não!"	00:00:58.810	00:00:59.320	00:00:00.510
4	"Não."	00:01:01.170	00:01:02.210	00:00:01.040

Fonte: Autora (2023)

Figura 20: Produção Gestual e Expressão Facial de Y.



N.	Anotação	Tempo inicial	Tempo final	Duração
1	(gesto metafórico imitando a personagem pegando a chave)	00:00:27.170	00:00:27.500	00:00:00.330
2	(gesto délfico balançando a cabeça pra cima e pra baixo concordando)	00:01:12.680	00:01:14.070	00:00:01.390

Fonte: Autora (2023)

Destacamos dois momentos, nas figuras 19 e 20, que se seguem e expressam a criança Y. como criadora do seu próprio enredo, ou seja, autora. Primeiro, ela introduz na história o personagem nomeado como “zumbi” e justifica que a bruxinha não abriu a porta porque havia o “zumbi”. Ela questiona: “si estiver um zumbi lá dentro?” para apresentar o motivo de a bruxinha não abrir a porta.

Vale destacar que na historinha de origem, que ela viu antes do reconto, a bruxinha abre a porta e não tem zumbi no cenário. Observamos que por duas vezes a pesquisadora pergunta a **Y.** se a bruxinha abriu a porta e **Y.** nega que isso tenha acontecido e reforça esse fato à possível existência de um “zumbi”, que seria um personagem hostil ou que causa medo ou pânico para a bruxinha. Esse personagem é recorrente em filmes infantis e, provavelmente, **Y.** se coloca no lugar da bruxinha e imagina que, na possibilidade do monstro ou do “zumbi”- como ela diz- ela não abriria a porta. Neste ponto, Escarião (2019) já constatou que a criança insere novos elementos que se relacionam com suas vivências, ou seja, é possível que **Y.** tenha ouvido ou visto anteriormente alguma história ou até filme, desenho infantil, cujo personagem era o “zumbi”. No tocante ao aspecto voltado à ficcionalidade, Brandão (2015) sinaliza a possibilidade de inserção de elementos ficcionais na construção do enredo por crianças.

Portanto, ao trazer a ficção por meio da figura do zumbi, observamos tanto a entrada de elementos da vivência dela, como também a necessidade de deslocar o seu reconto para a ficção. Tais elementos reforçam a autoria de **Y.** Desse modo, é nítida a participação da criança na língua, destacando a necessidade que ela tem, de, a partir do que houve, colocar-se na língua, como sujeito de linguagem, capaz de criar suas narrativas e exercer suas aptidões linguísticas.

Mais uma vez fica evidenciada a presença da categoria de Calil (2009), com a “**adição de palavras**” - mediante a introdução do personagem possível de ali estar, denominado por ela como “zumbi”- e também a “**repetição de palavras**” para dar ênfase à negativa da bruxinha, ao negar que abriu a porta e reforçar seu novo enredo.

Portanto, verificamos, a partir dessas análises, a forma como as crianças **W.** e **Y.** se colocam como autora de suas historinhas, evidenciando não haver consideráveis diferenças na capacidade de autoria, quando consideradas os diversos contextos nas quais estão inseridas, quais sejam: idade, ambiente escolar e tipo de historinha (sendo uma impressa e outra apresentada por meio do vídeo do *Youtube*).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi coletado, observado e analisado, nota-se que há relevância em se praticar com as crianças da Educação Infantil o gênero oral reconto, tendo em vista ser um meio de obter maior desenvolvimento linguístico da criança. Ao observarmos o papel dos gestos no momento de (re) elaboração das historinhas pelas crianças, corroboramos com Souza Melo (2015), Almeida (2018), Brandão (2015), Escarião (2019), Cavalcante (2019) no tocante à importância dos estudos deles e concluímos que eles integram a autoria infantil, juntamente com outros elementos linguísticos.

A importância da pesquisa está relacionada com a possibilidade de aplicação em sala de aula, precisamente na Educação Infantil, por meio da realização de cursos de formação de professores desse nível, a fim de mostrar a importância de se dar ênfase à aplicação de atividades de recontos orais pelas crianças. Portanto, será possível o melhor desenvolvimento linguístico infantil, partindo de ações pedagógicas durante a formação da criança na escola que adotem como foco a oralidade, mediante o olhar da autoria multimodal infantil manifestada nos recontos das historinhas contadas durante as aulas, oportunizando às crianças a sua colocação como protagonista do seu enredo, da sua marca autoral.

A pesquisa é relevante também para elucidar as marcas de autoria de crianças desde muito cedo, independente do tipo de escola, de variação de idade e do formato do material da historinha que ela tem acesso. Essa diversidade de contextos viabilizou e confirmou que a criança tem a capacidade de deixar suas marcas autorais na medida em que é ouvida, independente do cenário e das variações que a elas são colocadas. Também foi possível esclarecer todos os questionamentos aqui propostos inicialmente, uma vez que ficou evidenciada a importância do estudo multimodal da língua para compreensão da criança como autora de recontos e como sujeito da linguagem.

Além disso, a pesquisa serve para nortear os estudos em Aquisição de Linguagem, acerca da autoria infantil, bem como os estudos que envolvam oralidade infantil e multimodalidade. Os objetivos foram alcançados e observamos, a partir dos formatos escolhidos das historinhas, o quanto a participação do interlocutor torna-se relevante nos textos que não possuem cores, nem a voz do contador, como a historinha de “A bruxinha atrapalhada”, ao passo que o interlocutor vai se tornando menos necessário quando a criança dispõe no texto de recursos multimodais como as

ilustrações e a fala da narradora (contadora)- como o que aconteceu na historinha de “O grande rabanete”.

Em todas as gravações pistas de autoria estiveram presentes, seja por meio da fala, seja por meio da matriz gesto-fala, seja mediante a presença de gestos fruto unicamente da criação das crianças, tendo em vista a independência que elas demonstraram ao realizar gestos sem o apoio da narradora de “O grande Rabanete”. Além disso, observamos autoria até mesmo nos apagamentos de alguns personagens, bem como por meio da entrada de novos personagens no reconto.

Portanto, a autoria multimodal no reconto de crianças da Educação Infantil esteve presente e guarda sua relevância para futuras pesquisas em Aquisição da Linguagem e outros temas afins, bem como para a formação dos professores da Educação Infantil, a fim de trazer melhorias no desenvolvimento da criança como sujeito da linguagem e capaz de se colocar na língua como autora.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOVICH, Fani. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995

ALMEIDA, Andressa Toscano Moura de Caldas Barros de. **A matriz gesto-fala em narrativas multimodais infantis**, 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ÁVILA-NÓBREGA. Paulo Vinícius. O trabalho com oralidade na alfabetização: formação de professores e preparação para vivências em sala de aula. **Letras**, Santa Maria, n. 01, p. 287-300, 2020.

_____; FARIA, Evangelina Maria Brito de. Multimodalidade e Alfabetização. In: VIEIRA, Alessandra Jacqueline; DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela Nogarini (org.) **“E por Falar em Linguagem da Criança...”**. Porto Alegre, Editora Zouk, 2023.

_____. **Dialogia mãe-bebê**: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 2010.

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

BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. **Gestos e fala nas narrativas infantis**. 2015. 209 f. Dissertação, (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

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

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Rede nacional de formação e alfabetização : estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros, dissertações e teses, 1. ed. , Rio de janeiro/RJ : 2022

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: PNAIC nas trilhas das pesquisas (livro eletrônico): teses e dissertações no Brasil, 1. ed. , Rio de janeiro/RJ : 2022

BUENO, Luzia.; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2015.

CALIL, Eduardo. **Autoria e (efeito) de relações inconclusas (um estudo de práticas de textualização na escola)**. Universidade Estadual de Campinas Instituto de Estudos da Linguagem, 1995 (Tese de Doutorado)

_____. **Autoria:** A criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina, PR: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2009.

CALKINS, Lucy; CRUZ, M. Coleen. **Writing fiction:** big dreams, tall ambitions. Portsmouth: First Hand/Heinemann, 2006.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Perspectiva multimodal da aquisição da linguagem. In: MOTA, Mailce Borges; NAME, Cristina. **Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística.** Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística, Tubarão, SC: Copiart, 2019, p. 67-88

CHACON, Lourenço. In: Alfabetizações. **Quatro questões sobre erro ortográfico na escrita infantil.** Faria, Evangelina; Silva, Wagner Rodrigues (org.).1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DOLZ, Joaquim. SCNEUWLY, Bernard. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino.** In: _____. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Cortez, p. 125-155, 2011.

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.

DUCROT, Oswald. **O Dizer e o Dito.** Diversos tradutores. Campinas: Pontes, 1987.

ESCARIÃO, Andréia Dutra. **Oralidade em práticas lúdicas na educação infantil.** 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

FABRE, Claudine. **Des variantes de broullion au cours préparatoire.** In: *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n° 62, 1986.

_____. **La réécriture dans l'écriture:** l'ecas des ajouts dans les écrits scolaires. In: *Études de Linguistique Apliquée*, Paris, n° 68, 1987

FARIA, Evangelina Maria Brito de.; CAVALCANTE. Marianne Carvalho Bezerra. Contribuições da aquisição da linguagem à discussão sobre a oralidade na escola. **Linguística e formação do professor de língua portuguesa : múltiplas orientações** [recurso eletrônico] / Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, Francisco Eduardo Vieira (Organizadores). Dados eletrônicos - João Pessoa : Editora UFPB, 2022.

FIAD, Raquel. **Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos.** *O Foco: Linguística e Ensino de Línguas.* Campinas: Unicamp, 1990

FIORIN, José. Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 160 p.

KENDON, Adam. The Study of Gesture: some remarks on its history. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry* 2: 45-62, 1982.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução**/ John Lyons; tradução Marilda Winkler Averborg, Clarisse Sieckenius de Souza. - [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2018

MCNEILL, David. Do you think gestus are nonverbal?. **Psychological Review**. Vol 92 (3) 350-371, Jul., 1985

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

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

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p .20.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAYRINK-SABINSON. Maria Laura Trindade. Re (escrevendo): momentos iniciais. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salete; MAYRINK-SABINSON. Maria Laura T.. **Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002, p . 53-59

MELLO, Amaral. **A Escola de Vygotsky**. In: *Introdução a Psicologia da Educação: seis abordagens*. Kester Carrara (Org). São Paulo: Avercamp, 2004.

MELO, Ediclécia Sousa de. **A relação gesto-fala em narrativas infantis de herança quilombola paraibana**. 2023. Tese de Doutorado - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023

MELO, Glória Maria Leitão de Souza. **A relação gesto-fala em narrativas infantis de herança quilombola paraibana**. 2015, Tese de Doutorado - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. **A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso.** 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura.** Campinas: Unicamp, 1988.

_____. **Análise do Discurso – princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.

PALEY, Vivian Gussey. **The boy who would be a helicopter: the uses of storytelling in the classroom.** Cambridge: Harvard University Press, 1991.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 5.ed. São Paulo: Pontes, 2007.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola.** São Paulo, FTD, 1990.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. **Dicionário de teoria da narrativa.** São Paulo: Ática, 1989.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Tomo II. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1995.

SILVA, Vera M. T. **Sobre contos e recontos.** In: Vera Teixeira de Aguiar, Alice Áurea Penteadó Martha (Organizadoras). *Conto e reconto: das fontes à invenção.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 13 -33.

TASSI, Adelaide da Rosa. **A importância da literatura infantil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.** Porto Alegre: [s.n.], 2002. Disponível em: <<http://br.geocities.com/ciberliteratura/literinfantil/adelaide.htm>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

TOMASELLO, Michael. **Origins of Human Communication.** Cambridge, MA; London: MIT Press, 2008.

VASCONCELOS, Maria Lucia. CASAGRANDE, Nancy. **Oralidade e ensino: o difícil caminho da teoria à prática.** Todas as letras. São Paulo, v. 17, n.1, p. 91-102, jan/abr. 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de Literatura** (livro eletrônico), Curitiba, PR: Ibpex, 2012.

ANEXOS

A-Termos de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinados:

	Universidade Federal da Paraíba Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Programa de Pós-Graduação em Linguística	
---	---	---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-
RESPONSÁVEL LEGAL DO ALUNO**

Para: Pais/Responsável legal da criança
 De: Priscilla Carina Carneiro de Oliveira
 Assunto: Solicitação de permissão de realização de pesquisa

Prezados pais/responsáveis legais,

Eu, Priscilla Carina Carneiro de Oliveira, aluna da Pós-graduação *stricto sensu* em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria, venho solicitar permissão para realização de coleta de dados em sala de aula. A pesquisa é sobre a inserção da criança no letramento escolar inicial e já houve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB, cujo Parecer é de nº 5.250.243.

O objetivo desse estudo é compreender o papel da oralidade no incremento da qualidade da alfabetização/letramento por meio do uso do gênero contação de histórias na educação infantil. Como objetivos específicos, busca-se: i) compreender como as crianças vivenciam a contação de histórias na família e na escola e como isso promove uma boa alfabetização/letramento; ii) compreender a concepção que o professor tem da contação de história para a entrada da criança na

escrita e como ele usa isso nas atividades de ensino de leitura e escrita.

A finalidade deste trabalho é contribuir com a atuação dos professores em sala de aula, além de repercutir no cenário da educação de forma global. A pesquisa é necessária para auxiliar na busca de soluções que minimizem a problemática que permeia nas escolas, no que tange à entrada da criança na escrita adequada e produtiva.

Solicitamos a sua ANUÊNCIA para a gravação de vídeos, “in loco”, do momento de interação entre pesquisadora e aluno (a), durante a recontação de histórias infantis pela criança da pré-escola. Busca-se a existência de pistas, durante a recontação da história pela criança, de narrativas que são capazes de reverberar na entrada da criança no letramento escolar, como a noção das partes do texto escrito (introdução, desenvolvimento, conclusão) e a noção das pausas textuais escritas. Na escola, pretende-se realizar, dentro de 1 mês, 3 encontros, sendo cada um com a duração de 10 minutos. Dentro desse período de 1 mês, primeiro haverá aproximação, interação da pesquisadora com o aluno, depois se organizará o momento em que a pesquisadora contará uma história infantil e, por último, a criança irá recontar a mesma história. O momento de recontação será gravado, com a devida autorização prévia dos pais da criança.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, será mantido em sigilo os envolvidos. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a saúde.

Por fim, a pesquisadora estará 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 MEU FILHO/MINHA FILHA participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, 01 / 06 / 22

Andriá Rízia dos Santos
Assinatura do Responsável Legal

Jana

Assinatura da Orientadora

P.

Assinatura da Pesquisadora

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Priscilla Carina Carneiro de Oliveira, telefone (83)98809-2010, e-mail: priscilla_carina@hotmail.com



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Linguística



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-
RESPONSÁVEL LEGAL DO ALUNO**

Para: Pais/Responsável legal da criança
De: Priscilla Carina Carneiro de Oliveira
Assunto: Solicitação de permissão de realização de pesquisa

Prezados pais/responsáveis legais,

Eu, Priscilla Carina Carneiro de Oliveira, aluna da Pós-graduação *stricto sensu* em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria, venho solicitar permissão para realização de coleta de dados em sala de aula. A pesquisa é sobre a inserção da criança no letramento escolar inicial e já houve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB, cujo Parecer é de nº 5.250.243.

O objetivo desse estudo é compreender o papel da oralidade no incremento da qualidade da alfabetização/letramento por meio do uso do gênero contação de histórias na educação infantil. Como objetivos específicos, busca-se: i) compreender como as crianças vivenciam a contação de histórias na família e na escola e como isso promove uma boa alfabetização/letramento; ii) compreender a concepção que o professor tem da contação de história para a entrada da criança na

escrita e como ele usa isso nas atividades de ensino de leitura e escrita.

A finalidade deste trabalho é contribuir com a atuação dos professores em sala de aula, além de repercutir no cenário da educação de forma global. A pesquisa é necessária para auxiliar na busca de soluções que minimizem a problemática que permeia nas escolas, no que tange à entrada da criança na escrita adequada e produtiva.

Solicitamos a sua ANUÊNCIA para a gravação de vídeos, “in loco”, do momento de interação entre pesquisadora e aluno (a), durante a recontação de histórias infantis pela criança da pré-escola. Busca-se a existência de pistas, durante a recontação da história pela criança, de narrativas que são capazes de reverberar na entrada da criança no letramento escolar, como a noção das partes do texto escrito (introdução, desenvolvimento, conclusão) e a noção das pausas textuais escritas. Na escola, pretende-se realizar, dentro de 1 mês, 3 encontros, sendo cada um com a duração de 10 minutos. Dentro desse período de 1 mês, primeiro haverá aproximação, interação da pesquisadora com o aluno, depois se organizará o momento em que a pesquisadora contará uma história infantil e, por último, a criança irá recontar a mesma história. O momento de recontação será gravado, com a devida autorização prévia dos pais da criança.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, será mantido em sigilo os envolvidos. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a saúde.

Por fim, a pesquisadora estará 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 MEU FILHO/MINHA FILHA participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, 17 / 05 / 22



Assinatura do Responsável Legal



Assinatura da Orientadora



Assinatura da Pesquisadora

Contato da Pesquisadora Responsável:
Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Priscilla
Carina Carneiro de Oliveira, telefone (83)98809-2010, e-mail: priscilla_carina@hotmail.com

B-Carta de Anuência da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB:SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURAJOÃO
PESSOA
PREFEITURAPREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que a pesquisadora **Priscilla Carina Carneiro de Oliveira**, desenvolva o seu projeto de pesquisa, nível de Mestrado, A pesquisa é sobre a inserção da criança no letramento escolar inicial, sob a orientação da Pro^{fa} Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria, pelo Programa de Pós-graduação stricto sensu em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, cujo objetivo geral do estudo é: compreender o papel da oralidade no incremento da qualidade da alfabetização/letramento por meio do uso do gênero contação de histórias na educação infantil. E os objetivos específicos são: i) compreender como as crianças vivenciam a contação de histórias na família e na escola e como isso promove uma boa alfabetização/letramento; ii) compreender a concepção que o professor tem da contação de história para a entrada da criança na escrita e como ele usa isso nas atividades de ensino de leitura e escrita. A anuência está condicionada ao comprometimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins acadêmicos, bem como à apresentação da **Certidão de Aprovação** (parecer consubstanciado) do projeto de pesquisa pelo **Comitê de Ética em Pesquisa** que analisou e aprovou o mesmo, como preconiza a Resolução 466/12, Resolução 510/17 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

João Pessoa, 31 de março de 2022.

Clévia Suyenete Cunha de Carvalho
Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação
Matrícula: 826615-4