



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

MARIA JOSÉ LIMA DE CARVALHO

**GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM OLHAR SOBRE AS ESTRATÉGIAS
COGNITIVAS E DISCURSIVAS EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM**

JOÃO PESSOA – PB

2011



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

MARIA JOSÉ LIMA DE CARVALHO

**GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM OLHAR SOBRE AS ESTRATÉGIAS
COGNITIVAS E DISCURSIVAS EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM**

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

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a EVANGELINA MARIA DE BRITO FARIA

JOÃO PESSOA – PB

2011

C331g Carvalho, Maria José Lima de.
 Gênero relato de experiência: um olhar sobre as
 estratégias cognitivas e discursivas em aquisição de
 linguagem / Maria José Lima de Carvalho.-- João
 Pessoa, 2011.
 155f.
 Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria
 Dissertação (Mestrado) – UFPB/PROLING
 1. Linguística. 2. Práticas orais. 3. Discurso infantil.
 4. Interação. 5. Ensino. 6. Oralidade.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

MARIA JOSÉ LIMA DE CARVALHO

**GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM OLHAR SOBRE AS ESTRATÉGIAS
COGNITIVAS E DISCURSIVAS EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística, como requisito para obter o título de Mestre em Linguística, pela Universidade Federal da Paraíba, conforme avaliação da Banca Examinadora composta pelos membros:

Data: ____/____/____

Conceito: _____

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

Prof.^a Dr.^a Marluce Pereira da Silva
(Examinadora-UFPB)

Prof.^a Dr.^a Josete Marinho de Lucena
(Examinadora-UFPB)

DEDICATÓRIA

Aos
meus pais, Pedro e Severina,
meu esposo, Silvano,
e minhas filhas, Suelen e Cíntia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra e glória! Meu eterno agradecimento, pela permissão e materialização deste sonho.

À minha orientadora, um agradecimento especial, pela oportunidade que me concedeu de realizarmos esta pesquisa, pelas orientações e conhecimentos adquiridos.

À professora Dr.^a Mariane Cavalcante e a professora Dr.^a Ester Scarpa pela leitura atenta e as orientações no momento da qualificação.

Ao professor Dr.^o Pedro Francelino, a professora Dr.^a Regina Celi e a professora Dr.^a Glória Obermak pela efetiva colaboração.

Aos professores do PROLING pelos ensinamentos e aos funcionários pela presteza no atendimento.

À minha família, pelos esforços, a quem devo a formação e os valores que adquiri.

Aos amigos, pelo carinho, cooperação e apoio.

Às crianças da pesquisa, pela produção dos textos que nos permitiram enxergar os fenômenos linguísticos.

Aos pais das crianças, pela confiança e por ter facilitado o processo da pesquisa.

A todos aqueles que cooperaram, mesmo indiretamente, para a realização deste trabalho.

À Universidade Federal da Paraíba.

“[...] vimos que, quando há uma comunicação, existe também uma ocupação de um espaço na interação, pois não se pode comunicar sem antes estabelecer um posicionamento recíproco.”

Evangelina Faria

RESUMO

Nosso trabalho tem como objetivo contribuir para a inserção de práticas orais em salas de aula sob uma abordagem interacionista. Ao partir desta noção de linguagem, pretendemos investigar o discurso infantil para melhor compreender o processo de aquisição, através de gêneros pouco explorados no contexto das pesquisas linguísticas. Enveredamos pela categoria do gênero como modelo de comunicação (MARCUSCHI, 2008), por entender que a língua consagra-se pelo uso, por meio das efetivas situações de interação que os sujeitos vivenciam (BAKHTIN, 2000). Investigamos a ação verbal infantil de crianças no gênero relato de experiência, em situações espontâneas, apoiando-se no pressuposto de que a expressão da palavra só é possível pela co-participação do interlocutor. Por entender que é pela parceria da interação que a criança adentra a linguagem, aprende valores e reproduz comportamentos culturais, sobretudo pela consciência de conceber que a competência comunicativa é uma exigência social cada vez mais indispensável no construto das sociedades modernas. Retomamos os postulados teóricos de Bakhtin (2000), Marcuschi (2008), Schneuwly (2010), que trazem uma reflexão sobre a compreensão de linguagem interligada aos mais amplos contextos sócio-históricos, e de uma teoria mais específica sobre o gênero relato de experiência, fazendo uma ponte com autores que tratam da aquisição da linguagem, (PERRONI, 1992) para analisar e descrever a fala infantil com um olhar especial para os movimentos verbais e gestuais que as crianças fazem quando materializam o gênero em diferentes contextos enunciativos. Refletimos sobre os dados através de uma abordagem qualitativa e comprovamos a hipótese supostamente levantada: as crianças quando interagem usam diferentes estratégias cognitivas e discursivas para atingir as suas necessidades de comunicação, habilidade que envolve a construção comunicativa pelos pilares de diferentes gêneros, fincados nos aspectos naturais de similaridade característicos entre eles. Pelas bases expostas, ratificamos a proposta do Referencial para o Ensino Infantil (1998) de reconhecer os gêneros orais como legítimos instrumentos de aquisição de conhecimentos e de ensino, porque, além de ser uma prática que antecede a escrita, é uma das atividades de comunicação mais recorrente e essencial para o funcionamento das práticas sociais.

Palavras chave: Aquisição. Oralidade. Relato de experiência. Ensino

ABSTRACT

This research paper has the aim to contribute to the insertion of oral practices in the classroom under an interactive approach. Starting from this language notion, we intend to investigate the child speech in order to better understand the acquisition process by means of little explored genres in the context of linguistic research. We have turned to the genre category as a communication model (Marcuschi, 2008), because we understand that language stands out through use, by means of effective interactive situations experienced by subjects (Bakhtin, 2000). We have investigated children's verbal actions in the case report genre, occurring in spontaneous situations and based on the assumption that word expression is only possible through speaker's co-participation. This means that the child penetrates the language by another's partnership in the interaction (PERRONI, 1992) and, through such an action, he/she learns values in addition to reproduce cultural behaviors. According to this focus, language claims the development of a communicative competence on the part of subjects, mostly because it is part of a social demand even more essential in the construction of modern societies. With this purpose, we refer to Bakhtin's (2000), Marcuschi's (2008), and Schneuwly's (2010) theoretical principles, who discuss the understanding of language interconnected to the broadest social-historical contexts, as well as a more specific theory about the case report genre. We also make a link to authors who deal with language acquisition (Perroni, 1992), in order to analyze and describe child's speech with a special view to gestural and verbal movements made by children when they construct the genre in diversified uttering contexts. We have studied the data through a qualitative approach and proven the supposedly raised hypothesis: when children interact, they use different cognitive, discursive strategies to meet their needs of communication, an ability that involves communicative construction supported by different genres dug in natural aspects of similarities which are characteristic among them. By the exposed, we confirm the proposal: Referential for Child Teaching (1998), to recognize oral genres as legitimate instruments of teaching and knowledge acquisition, because, besides being a practice that precedes writing, it is one of the most essential and recurring communication activities for the social practices functioning.

Key words: acquisition, orality, case report, teaching.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1 Aquisição do gênero relato de experiência.....	16
1.1 Gênero discursivo: enunciação na expressão de Bakhtin.....	16
1.2 Apropriação da linguagem: a ação do gênero na visão de outros autores.....	19
1.3 O Referencial Curricular Nacional para o ensino infantil e o ensino do oral.....	35
1.4 A modalidade oral: uma prática de letramento.....	40
1.5 Características das expressões de oralidade.....	47
1.6 A ação linguística da criança no relato de experiência.....	50
2 Explicando a pesquisa e o arcabouço teórico.....	68
2.1 Contexto da pesquisa.....	73
3 Análises dos relatos de experiência: a interação da criança no gênero.....	84
3.1 Contexto linguístico da primeira criança.....	84
3.2 Contexto linguístico da segunda criança.....	97
3.3 Contexto linguístico da terceira criança.....	106
3.4 Contexto linguístico da quarta criança.....	116
3.5 Observando os dados: campo cognitivo e discursivo.....	128
Considerações finais.....	135
Referências bibliográficas.....	140
Apêndices.....	142
Anexos.....	150

INTRODUÇÃO

As pesquisas linguísticas, a partir dos postulados de Bakhtin, apontam ao ensino de língua materna por meio dos gêneros discursivos orais e escritos. Essa noção é inclusive expressa pelo Referencial Curricular Nacional para o Ensino Infantil (1998) que defende o ensino a partir das práticas de linguagem em contextos sociais. No entanto, o histórico da educação tem demonstrado uma realidade adversa. O ensino tem focalizado, em maior proporção, o conhecimento da língua escrita em detrimento à aquisição da oralidade, mesmo a oralidade sendo um domínio essencial, sobretudo em se tratando do Ensino Infantil, porque favorece a aquisição de novas competências e habilidades, linguísticas ou não linguísticas (SCHNEUWLY, 2010).

Segundo a visão do Referencial Curricular Nacional para o Ensino Infantil (1998), o ensino da oralidade é um domínio prioritário, capaz de instrumentalizar a criança em direção aos saberes para a vida (SCHNEUWLY, 2010). Por tais razões, o eixo da oralidade dispõe-se a serviço do desenvolvimento de muitas outras capacidades no domínio infantil. Através da oralidade, a criança não apenas se apropria de conhecimento sobre o mundo, mas se torna apta a agir sobre ele (SCHNEUWLY, 2010), por isso a aquisição do oral merece atenção especial no ensino da Educação Infantil.

Essas razões justificam nosso propósito de investigar o gênero relato de experiência, na espontaneidade do gênero primário (SCHNEUWLY, 2010), por meio da ação linguística infantil, sem dispensar atenção à manifestação da linguagem sob as influências socioculturais, nas diferentes circunstâncias enunciativas. Sendo assim, queremos corroborar com pesquisas para a inserção deste gênero no espaço escolar na perspectiva de melhorar os níveis de letramento.

Este *corpus* parte de um trabalho maior com gêneros da oralidade¹ que se desenvolve no Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob o apoio do CNPq. Nosso intuito é corroborar com pesquisas linguísticas, visando um retorno benéfico à sociedade, ao contribuir com reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua oral. Para validar nossa investigação, coletamos dados por meio de filmagens, em contextos domésticos, no período de junho a novembro de 2010 e procuramos focalizá-los sobre uma abordagem qualitativa. Recorremos às teorias sobre Aquisição da

¹ Projeto A construção da textualidade na fala infantil CNPq. Proc. No 480566/2009-10

linguagem e à categoria da ordem do relatar (SCHNEUWLY, 2010), a fim de observar a produção oral infantil em situações naturais de comunicação, considerando a linguagem como um legítimo instrumento de interação social (BAKHTIN, 2000).

Ao partir do pressuposto de que o Interacionismo concebe a linguagem como um potencial a serviço da vida, especialmente à disposição das atividades sociais, considera-se que a linguagem sempre induz a novos desafios, quando instiga o sujeito às novas ações e habilidades cada vez mais complexas no mundo globalizado. Nesta tarefa, ressalta-se a responsabilidade da escola, instituição apta a favorecer o desempenho de tais potencialidades, cujas funções essenciais, dentre outros aspectos, é proporcionar uma base de saberes acumulado pela humanidade e integrar a criança ao convívio social.

Assim sendo, a criança quando chega à escola já possui uma linguagem, adquirida em situações de naturalidade, e possui conhecimentos advindos por meio dessa mesma ação oral. No entanto, a concepção tradicional de ensino deixou de valorizar esse potencial que a criança traz à escola. Tal direcionamento atribuía para a figura do professor a visão de ser o centro das atenções em sala na sala de aula, atuação que anulava o valor da participação dos educandos como agentes especiais no processo. Além do mais, ignorava-se a visão do saber, oriundo do contexto sociocultural do educando. Em decorrência dessa postura, acredita-se que o ensino em uma perspectiva de cunho prescritivo, durante décadas, pode ter contribuído para reproduzir os baixos resultados evidenciados na aprendizagem, atitude totalmente contrária à perspectiva de alfabetização e letramento.

Ao perceber essa noção dinâmica, depreende-se que a língua oral infantil necessita ser ampliada a outros contextos e outras situações de uso no cotidiano. Nesse enfoque, a escola teria um papel de intervenção, nesse processo, cujo objetivo seria responder as exigências sociais impostas pelo mundo moderno.

Ao partir da noção de que a linguagem não é adquirida pela criança de forma mecânica, mas de modo contextualizado, por meio das interações que ela vivencia entre os membros de seu convívio, a cultura e o social ganham relevância nesse quadro, sobretudo porque a aquisição da linguagem é um conhecimento que exige a efetiva troca entre os interlocutores.

Nesse contexto, julgamos importante eleger os elementos socioculturais como fatores decisivos para o sucesso da função discursiva, essenciais à construção do conhecimento, apoiando-se na interpretação de que linguagem é um ato exclusivamente construído pela negociação de sentidos entre os parceiros da produção oral (MARCUSCHI, 2008). Em

circunstâncias de interação face a face, é um evento que ocorre em determinado lugar e em uma situação específica, exigindo não apenas a valorização dos aspectos paralinguísticos e gestuais, mas também de todo contexto situacional que suscitem pistas ao interlocutor dos fatores que estão implícitos ao texto.

Nessa perspectiva, nossa análise visa considerar o processo discursivo como uma ação conjunta construída pela parceria dos interlocutores (PERRONI, 1992), pela interpretação de entender a palavra como uma atividade interligada sempre ao discurso do outro, uma vez que “[...] a gestão da palavra é, portanto, coletiva; a palavra do outro constitui o ponto de partida da palavra própria.” (SCHNEUWLY, 2010, p. 121).

Nossa pesquisa visa discutir a apropriação do discurso oral infantil, tendo por objetivo geral investigar o processo de entrada da criança no gênero relato de experiência e descrever as estratégias cognitivas e discursivas utilizadas na construção dos seus textos orais, e por objetivos específicos, as seguintes proposições:

- observar o processo de entrada da criança no gênero oral relato de experiência;
- identificar os elementos não verbais interligados na produção de sentido do gênero;
- analisar e descrever os movimentos discursivos e cognitivos utilizados na construção textual;
- analisar e relatar o domínio da competência comunicativa e as regularidades observadas na aquisição do gênero relato de experiência.

Inquieta-nos observar a expressão linguística e discursiva dos relatos de experiência, reproduzidos pelas crianças, através de circunstâncias eventuais ou rotineiras de que elas tenham participado em seu dia a dia. Como ponto de partida, avançamos na defesa da hipótese de que as crianças utilizam diferentes recursos discursivos e cognitivos, na construção do gênero relato de experiência, ao fazer movimentos verbais e não verbais que refletem a própria interação do gênero.

Organizamos nosso trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos os embasamentos teóricos que nortearam nossa pesquisa, partindo dos postulados bakhtinianos e das contribuições de outros autores, que focalizam a categoria dos gêneros como instrumento de interação social, cultural e histórica, e utilizamos também uma literatura mais específica para refletir sobre o fenômeno da aquisição no gênero relato de experiência.

No segundo capítulo, procuramos explicar os procedimentos metodológicos da pesquisa, o contexto onde foram realizadas as entrevistas, explicando o porquê da utilização

de um questionário dirigido aos pais das crianças, como forma de triangular os dados, além, evidentemente, de justificar a seleção das quatro transcrições para análise, dentre um total de 79 sessões, escolhidas não somente por marcar o contínuo da investigação, mas também pela representatividade do *corpus*.

No terceiro e último capítulo, apresentamos as análises, embasadas nos construtos teóricos, expondo os resultados alcançados em contextos naturais de comunicação onde as crianças foram filmadas, refletindo sobre as estratégias cognitivas e discursivas realizadas na construção do gênero relato de experiência.

Nossa compreensão dirige-se para o gênero relato de experiência, enquanto modelo de comunicação (MARCUSCHI, 2008), que se materializa pelos aspectos funcionais, a partir da abrangência dos domínios da construção temática, do estilo do autor e das estruturas de composição (BAKHTIN, 2000). Além do mais, pretendemos valorizar o processo discursivo no gênero como uma unidade comunicativa que se efetiva sobre diferentes gêneros, muitas vezes como instâncias linguísticas similares ou pertencentes a um mesmo domínio no trato das relações interpessoais.

Conforme Schneuwly (2010), na categoria do relatar figuram gêneros que se encaixam no campo das “Documentações e memorização das ações humanas [...]”, sendo eles, “relato de experiência, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso, autobiografia e currículo vitae [...]” (SCHNEUWLY, 2010, p. 51), terreno discursivo que aponta às ações realizadas no passado. Normalmente, ficam registrados na memória acontecimentos que foram marcantes, sejam lembranças positivas ou negativas. O fato é que este gênero, provavelmente, desde o processo de aquisição da linguagem, é um recurso linguístico empregado pelas crianças como forma de compartilhar seus conhecimentos de mundo e experiências vividas, podendo denunciar sentimentos, desejos, emoções etc.

Para o Referencial Curricular Nacional para o Ensino infantil, como textos narrativos:

A narrativa pode e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura. A criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de histórias. Como jogos de contar entendem-se as situações em parceria com o adulto, os jogos de perguntar e responder, em que o adulto, inicialmente assume a condução dos relatos sobre acontecimentos, fatos e experiências da vida pessoal da criança. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1998, p. 140)

Pela ação interacional, acreditamos na ideia deste gênero facilitar a relação entre professor e aluno, voltado a contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades

orais cada vez mais complexas, inclusive porque pode proporcionar ao professor acompanhar o processo de aprendizagem da criança no domínio oral, com um olhar especial para a sua formação psicossocial, sem desprezar os aspectos vinculados aos mais amplos contextos sócio- históricos.

Portanto, entendemos que a fala da criança poderá constituir uma verdadeira ferramenta em favor do ensino-aprendizagem, quando valorizada no espaço escolar. Assim, desenvolver atividades que incluam o domínio da língua oral, sem o vínculo estrito à modalidade da escrita, em uma perspectiva de levar a criança na faixa etária dos 03 aos 06 anos a refletir sobre as questões de linguagem, poderá ampliar suas habilidades linguísticas e ainda servir de apropriação a todas as outras formas de construção do conhecimento.

1 AQUISIÇÃO DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA

1.1 Gênero discursivo: enunciação na expressão de Bakhtin

As contribuições de Bakhtin, no domínio da linguagem, possibilitaram escapar do enfoque formalista e caminhar na perspectiva de procurar explicar os fenômenos linguísticos a partir das relações sociais. O enfoque revolucionário, representado pela perspectiva bakhtiniana, centra-se na ideia de linguagem como representação comunicativa sob uma constituição interativa: “[...] A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN, 1999, p. 123). Essa postura valoriza a ação discursiva pela conduta exclusiva de uma ação dialógica, no construto da dinâmica do sujeito com a linguagem. Nessa acepção, a produção linguística serviria às mais diversificadas funções e finalidades da vida humana: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” (BAKHTIN, 1999, p.124).

Conforme Bakhtin (2000), os enunciados são recursos de comunicação que atendem a qualquer evento linguístico. Ele denomina esse padrão de gêneros discursivos e ainda os classifica sob o rótulo de gêneros primários e secundários. Ao sequenciar essa ideia, esclarece que os gêneros primários representam a linguagem espontânea, tanto escrita quanto oral, e que os gêneros secundários representam uma derivação dos gêneros primários. Sendo assim, o falante ao fazer uso da linguagem tem a possibilidade de adequá-los às práticas sociais.

Bakhtin (2000) ainda faz uma observação quanto à diferença entre gêneros e tipos textuais. Para o filósofo, os gêneros são infinitivos e instáveis, e modificam-se de acordo com as necessidades de cada época. No tocante aos tipos, são mais estáveis e, conseqüentemente, agrupam-se em uma quantidade mais resumida.

A classificação postulada por Bakhtin passou a ser objeto de pesquisa de muitos estudiosos, que passaram a investigar e compreender a trajetória dos fatos linguísticos a partir dos critérios de categorização dos gêneros. Em um passado recente, não existia essa orientação sobre os gêneros. Geralmente, os fenômenos linguísticos eram tratados sob uma prática de materialização de textos, em que texto significava ser sinônimo de tipo textual. A única observação que os teóricos faziam quanto à classificação de gêneros limitava-se ao enfoque da categoria literária.

O autor explica que o conceito de gênero é constituído por uma base sistemática que envolve além da estrutura composicional, a ação do conteúdo, a dinâmica do estilo do autor e a categorização da estrutura de composição. Essa concepção bakhtiniana (2000), nos anos 60, revolucionou a visão de ensino e aprendizagem de língua materna. A noção de linguagem passou a ser valorizada a partir do sujeito falante, que constrói sua história em colaboração com outros sujeitos. Portanto, o foco de atenção na linguagem deixou de ser a mensagem isolada, quer seja na modalidade escrita ou na modalidade falada, e passou ao espetáculo do discurso. Nessa acepção, não apenas merece atenção o sujeito enunciador, mas todo o processo de constituição do evento linguístico, inclusive com um olhar especial sobre as interferências do discurso alheio no resultado do processo enunciativo.

Ao considerar a dimensão da interação, conclui-se que o fenômeno linguístico está diretamente relacionado aos fatores socioculturais. Sendo assim, o ambiente familiar influencia e estimula a produção linguística desde a infância. Nessa concepção, a função do ouvir e os aspectos não verbais da produção merecem atenção, uma vez que permitem a compreensão dos fatores implícitos ao texto.

Esse enquadre significa compreender o papel ativo do interlocutor quando reage aos efeitos causados pelo enunciado, seja na modalidade escrita ou falada. O enunciado provoca uma espécie de reação-resposta no ouvinte, *atitude responsiva ativa* (BAKHTIN, 2000), cuja expressão pode acontecer logo após a emissão do ato linguístico ou não. De acordo com Bakhtin, o enunciado, por está inserido em um processo que advém da interação, pressupõe sempre uma ação de resposta, seja ela verbal ou não verbal:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 2000, p. 290).

A noção de *atitude responsiva ativa* postulada por Bakhtin (2000) remete a ideia de que toda ação provoca uma reação, seja esta para concordar ou refutar, inclusive o próprio silêncio seria uma possibilidade de resposta, nesta perspectiva.

Essa concepção de linguagem contrapõe-se à noção de fenômeno linguístico como elemento de codificação e decodificação de palavras, sob uma visão de código arbitrário ou de linguagem como produto acabado. Para Bakhtin (2000), o signo é sempre móvel e flexível,

adaptável às situações de uso, sujeito às variações de ordem sócio-históricas. Assim sendo, não se produzem palavras ou frases soltas, independentes do contexto, mas se produzem enunciados interpretáveis, segundo os critérios da enunciação.

Logo, o valor do signo é considerado no âmbito das relações sociais, das produções discursivas: “A pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem” (BAKHTIN, 1999, p. 94). Portanto, a apropriação da linguagem pela criança significa a realização da linguagem em diferentes situações no cotidiano: nas brincadeiras realizadas em casa, nas relações entre amigos, na escola, nas festas de aniversário etc. Para Bakhtin, o signo reflete e refrata uma realidade, permite ao homem externar as expressões internalizadas por meio das percepções externas, segundo sua visão de mundo, do olhar cultural e do social, que passa de geração a geração suas experiências: “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade: ele também reflete e refrata uma outra.” (BAKHTIN, 1999, p. 32). Não existe signo neutro, nem contudo as escolhas são construídas por meio da inércia do dicionário, mas da dinâmica das efetivas enunciações.

Em suma, ao adquirir a linguagem, passa-se gradativamente a fazer uso do valor ideológico do signo, a princípio, através da língua oral pela expressão primária (BAKHTIN, 2000), efetivadas nas situações de interações em situações informais, com adultos ou mesmo com outras crianças; posteriormente, a expressão linguística ganha uma amplitude maior no âmbito social, através dos gêneros secundários, sob a modalidade escrita ou em contextos formais de oralidade. Assim, a linguagem é um instrumento concretizado nas ações diárias do cotidiano, visto que permite expressar qualquer sentimento, as autênticas necessidades de sobrevivência em sociedade:

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. (BAKHTIN, 2000, p. 293)

Sob esse ponto de vista, o discurso torna-se adaptável ao gênero e representa um processo inacabável, sendo atualizável segundo as circunstâncias pragmáticas do processo de comunicação. A cultura e o social impõem regras ao falante, no que se refere às imposições ou possibilidades aceitáveis socialmente de comportamentos linguísticos. Demanda a consideração da situação, do contexto e do interlocutor; logo, quando a criança aprende uma língua, internaliza também a cultura, através das situações vivenciadas com o outro:

Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações e, menos ainda, é obvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam as formas gramaticais (sintáticas) (BAKHTIN, 2000, p. 302).

Na compreensão de Bakhtin (2000), a linguagem é essencialmente dialógica, os enunciados são atravessados por vozes e estão em graus diferenciados implícitos ou explícitos, de forma que não existiria linguagem no sentido “adâmico”, uma vez que a linguagem representaria sempre uma retomada do discurso alheio. Essa construção, em certo nível, é inconsciente, pois faz parte da dinâmica da língua e da dinâmica das relações sociais. O sujeito, como um ser social e histórico, faz uso da linguagem em situações reais de comunicação. Assim sendo, o sentido da linguagem é efetivado exclusivamente neste processo, principalmente por meio do diálogo. Para Bakhtin (2000), a ação do diálogo simboliza o principal elemento de comunicação no dia a dia. Nesta visão, não mais há espaço para separação entre falantes e ouvintes, todos são parceiros nesta troca, ora influencia ora é influenciado pelo processo de interação.

Conceber a linguagem nesta dinâmica significa considerar que tanto a materialidade linguística quanto os aspectos que subjazem a superficialidade do texto carecem de atenção, uma vez que o sentido é constituído na interação entre o eu e o outro, segundo as regras da comunicação que são estabelecidas no quadro discursivo e enunciativo.

Desde cedo, a criança aprende as sutilezas de possibilidades de uso de sua língua materna, no jogo figurado das enunciações, que tem início, mesmo quando ainda não lhe é possível o domínio das estruturas linguísticas, ainda na fase em que lhe faltam as palavras, em virtude da própria construção da aquisição linguística. No entanto, vale ressaltar que, nessa fase, a comunicação se configura, sobretudo, pela forte expressividade não verbal. Desse modo, a constituição de sentidos é fundamentada pelos elementos verbais e não verbais, e por meio desses aspectos formam-se uma competência linguística. Como o sentido é constituído na enunciação, faz-se necessário autor e co-autor compartilharem conhecimentos prévios, a fim de que haja uma efetiva interação na expressão verbal.

1.2 Apropriação da linguagem: a ação do gênero na visão de outros autores

As contribuições interacionistas permitiram um avanço ao pensamento linguístico quando entende a dinâmica da língua pela dinâmica da sociedade, no momento em que

defende o valor social da linguagem na realização do discurso configurado pela voz dos gêneros.

Falar sobre a representação da linguagem convém mencionar que os signos linguísticos são criações simbólicas do homem, para expressar as visões de mundo sob os padrões de uma época e de uma cultura, portanto, são carregados de ideologias. O discurso emerge nas dimensões semânticas e discursivas, na ação das atividades sociais.

Ao afirmar que, a linguagem figura como um elemento indispensável à vida em sociedade, implica admiti-la enquanto ação (ROJO, 2010), que desenvolve os mais diversificados tipos de comportamentos humanos, quer interpretando-a como uma atividade linguística ou mesmo como uma atividade não linguística. Seu uso pressupõe normas de adequação funcional estabelecidas pelos sujeitos falantes e envolvem aspectos de cunho da interação, vinculados aos contextos sociais. Na compreensão de Marcuschi: “[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia.” (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Marcuschi (2002) segue a linhagem bakhtiniana para descrever as atividades de comunicação, mas opta por nomeá-las como gêneros textuais. Segundo seu posicionamento, não se pode interpretá-lo sem uma consideração às formações sociais, culturais ou mesmo histórica, construções que dão segmento ao pensamento humano e as ações humanas na projeção do tempo.

Nesse olhar, a linguagem é uma expressão construída pela cooperação dos indivíduos, com finalidades específicas, em uma prática naturalmente consagrada pelo uso. Para o linguista, os gêneros têm a dupla capacidade de ação, em predizer e interpretar qualquer acontecimento linguístico. Neste caso, representa o recurso que permite a comunicação verbal.

Sendo assim, pela habilidade criativa do homem, os gêneros não são construções que se expiram com a situação de origem, mas sempre estão aptos a uma nova adaptação enunciativa, por serem “[...] eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos [...]” (MARCUSCHI, 2002, p. 19), noção que inviabiliza relacionar a quantidade de gêneros existente no percurso comunicativo. Em face dessa noção de produtividade, pelos aspectos de semelhanças entre os gêneros, Marcuschi (2002) desenvolve a noção de que os gêneros seriam uma espécie de famílias de textos.

Alguns autores voltados à Linguística Textual tratam o fenômeno do gênero como uma representação textual. Segundo Koch e Elias (2010), a materialização dessa expressividade implicaria uma organização de três tipos de conhecimento, que se configuram pelo viés *linguístico*, *enciclopédico* e *interacional*. (KOCH e ELIAS, 2010, p.40)

Os gêneros textuais, na interpretação de Marcuschi, constituem um “conhecimento comum”, (MARCUSCHI, 2008, p. 187) a serviço das ações humanas. Naturalmente, o homem aprende a fazer uso dos gêneros textuais, isto é, a fazer opção dentre várias estruturas por uma que corresponda aos critérios da circunstância comunicativa. Significa dizer ainda, que o falante emprega coerentemente, em cada gênero, as estratégias específicas de produção. Portanto, diz respeito a um saber adquirido no social e, de posse de tais habilidades, torna-se apto a realizar todas as tarefas humanas (BAKHTIN, 2000). Na visão de Heinemann & Viehweger, Marcuschi enfatiza que a produção verbal reclama a constituição de três processamentos cognitivos (MARCUSCHI, 2008, p. 187):

- i. Saber linguístico
- ii. Saber enciclopédico
- iii. Saber interacional

O texto revela uma constituição de fatores diversos, que não se restringem às estratégias cognitivas dos falantes, nem aos domínios estruturais; mais que isso, a organização e a textualidade revelam os conhecimentos que os falantes possuem, quando elaboram seus textos ou quando trocam informações por meio de uma ação linguística oral. Conforme Koch: “Desta forma, o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 26). De modo que, conceituar uma atividade de comunicação como texto é uma questão apenas de interpretação teórica. A Linguística Textual, assim como a Linguística Enunciativa, parte da ação social dos “interactantes” (KOCH, 2010) para explicar a realização da linguagem:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (cf. Koch, 1992). (KOCH, 2010, p. 27)

Para a Linguística Enunciativa, baseada no raciocínio bakhtiniano, significa equiparar a noção de gêneros para a noção de discurso que se consagram pela extensão social, vinculadas às bases de origem. Marcuschi (2002) retoma a maneira clássica de Bakhtin para penetrar no terreno linguístico, quando faz menção a produtividade do gênero, “[...] tipos ‘relativamente estáveis’ de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana.” (MARCUSCHI, 2002, p.29).

Outra informação importante, acerca do gênero, refere-se à distinção entre gênero e discurso. Marcuschi (2002) presume que o gênero está associado à classificação de texto e que discurso está associado à configuração do evento:

[...] o texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em uma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, segundo Robert de Beaugrande (1997). (MARCUSCHI, 2002, p.24)

Mesmo apresentando algumas semelhanças, os gêneros são distintos por sua referência de composição discursiva, que enquadra o pensamento linguístico, adequando-o às finalidades do evento enunciativo. Na interpretação de Koch e Elias (2010), existe uma combinação entre forma e função, com ênfase sobre a função; e, ainda, uma combinação entre os elementos que formam a unidade do gênero: “Desse modo, todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissolivelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição.” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 107).

Além dos aspectos estruturais, convém citar também os aspectos de ordem social nos gêneros, representações que estão relacionadas com a conservação ou a substituição destes sistemas, no percurso da comunicação. Implica ainda perceber que eles estão associados aos desafios sociais de cada tempo e lugar. Em virtude dessas marcas, foge ao domínio das representações de estabilidade e de se poder prever a quantidade de gêneros que figuram no cotidiano, seja na linguagem informal ou em circunstâncias de formalidade relacionadas inclusive para o grau de envolvimento ou distanciamento dos interlocutores. Ao retomar a concepção bakhtiniana (2000), entende-se que cada campo social requer um discurso compatível com o evento enunciativo, por isso, em um determinado espaço social, circulam uma rede de gêneros mais ou menos com características equivalentes.

O efeito discursivo da linguagem afasta a ideia de homogeneidade da língua, porque as regras da interação sobrepõem-se às regras do sistema; portanto, as manifestações e diversidades no uso da linguagem imperam em toda ação comunicativa, não apenas nos gêneros escritos, mas também nos gêneros da oralidade.

Essa noção de diversidade linguística pressupõe a noção de ensino pautado na interação, no sujeito falante, que desempenha diferentes papéis sociais na enunciação. Na ótica de Schneuwly (2010), o gênero tem uma representação multiforme, “[...] desenvolvemos a idéia metafórica do gênero como (mega-)instrumento para agir em situações de linguagem” (SCHNEUWLY, 2010, p. 44). Sob o olhar de Marcuschi, nessa direção, o gênero estabelece uma estrita relação com o evento discursivo. O usuário do gênero parece dispor de intuição para selecionar adequadamente o gênero que pode usar com eficiência, dentre outras opções. Ele sugere *uma máxima de adequação tipológica* para as ações de linguagem (MARCUSCHI, 2008, p.189):

- natureza da informação
- nível de linguagem
- tipo de situação
- relação entre os participantes
- natureza dos objetivos

Nessa concepção, o gênero atende a toda forma de comunicação cotidiana, quer seja oral quer seja escrita. O usuário tem a sua disposição um conhecimento empírico, que é fruto das experiências herdadas por intermédio de seus descendentes. Ao remeter as postulações de Bakhtin (2000), não é possível ao falante criar gêneros discursivos, apesar de eles serem mutáveis; naturalmente, apenas, lhe é facultado às possibilidades de uso. A ênfase, nesse caso, gira em torno da característica do estilo, uma vez que essa atitude reproduz as marcas da autoria pelo tom empreendido ao enunciado. Demonstra, ainda, as habilidades estéticas do falante em expressar o conteúdo informacional de modo particular, a exemplo de um enunciado apresentar-se em tom de seriedade ou em tom de brincadeira.

O enfoque do gênero como um *(mega-) instrumento* (SCHNEUWLY, 2010, p. 44) abrange a noção de que por meio dele o sujeito é habilitado para fazer uso da linguagem em qualquer situação ou circunstância discursiva. O gênero representaria uma categoria dinâmica e flexível que foge às regras da sistematização, uma vez que as mudanças tecnológicas exigem sempre novas formas linguísticas que respondam a evolução do pensamento social (MARCUSCHI, 2008).

Nessa instância, Schneuwly (2010) apóia-se em Bakktin quando menciona que a fala evoca a manifestação de um gênero. Ressalta as especificidades dessa ordem ao conceber a noção de que o gênero suplanta, em termos de comunicação, as estruturas linguísticas. Mostra que, diferentemente das estruturas linguísticas, o gênero sempre corresponde prontamente às perspectivas de falantes e ouvintes, pelo seu caráter de *immediatez* (SCHNEUWLY, 2010) na atividade de comunicação.

Cada gênero encaixa-se naturalmente nos mais variados eventos de comunicação e podem ser combinados e mesclados com outros gêneros, para atender à base da ação discursiva. No caso, funcionaria como um contínuo, ligando os meios para as bases de finalidades. Conforme reconhece o autor, o enunciador tem a escolha de ajustá-lo para os propósitos de comunicação; e, para realçar esse ponto de vista, afirma que o falante tem múltiplas possibilidades de caminhos que podem levá-lo para o mesmo objetivo. Cita como exemplo, o propósito da persuasão que pode ser feito por intermédio de um “[...] panfleto, tratado teórico, relato ou diálogo” (SCHNEUWLY, 2010, p. 25).

Ao partir dessa concepção, compreende-se que toda atividade para o ensino-aprendizagem de língua materna, a partir do Ensino Infantil, deve ser orientado pela compreensão de que aprender a falar e escrever é fazer uso dos gêneros textuais. Implica valorizar, também, a compreensão de que a linguagem é a expressão que permite ao homem aprender, articular-se como ser social e histórico, e serve às mais variadas intenções e propósitos.

Em virtude de tais considerações, faz-se necessário um trabalho, no Ensino Infantil, baseado nos gêneros que figuram na linguagem vernácula, no falar recorrente da língua que emerge em situações naturais e expressam a espontaneidade da ação discursiva.

O quadro educacional tem demonstrado que a literatura, veiculada pelos livros didáticos para o Ensino Infantil, oportunizou apenas o domínio da língua escrita, mesmo a oralidade sendo um requisito essencial de inclusão nas diversas práticas sociais.

O processo de apropriação do discurso oral, em especial os gêneros primários, efetiva-se por meio do ouvir e reproduzir os sons da língua materna nas interações cotidianas. Rojo (2010) registra o conceito bakhtiniano no que tange à descrição dos gêneros primários, como sendo uma atividade em construção. Conforme acentua o Referencial Curricular para o Ensino Infantil (1998), essa apropriação da língua implica a negociação de sentidos e a verbalização da palavra. Entretanto, a expressão da criança demonstra sua forma peculiar de

percepção de mundo e, conseqüentemente, demonstra, também, sua forma particular de reflexão sobre a linguagem.

Essa apropriação linguística desenvolve-se de modo natural, através da retomada dos gêneros nas mais distintas situações de interação e comunicação. Contudo, é preciso um ensino planejado, a fim de desenvolver habilidades e competências linguísticas essenciais para promoção de níveis de letramento. O universo da linguagem é *heteróclito* (ROJO, 2010), uma vez que compreende uma vasta e distinta performance de expressão, quando requisita o desenvolvimento de ações pedagógicas que capacitam o homem não somente à construção dos gêneros escritos, mas também à construção dos gêneros orais, desde a habilidade de conduzir um diálogo informal à habilidade de ministrar uma palestra.

Schneuwly (2010), mais uma vez, retoma a fonte bakhtiniana (2000) para explicar a classificação dos gêneros em primários e secundários:

Os gêneros e, mais particularmente, os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança (é claro que aqui se colocam todo o problema do ensino e do desenvolvimento e o problema das interações sociais para a aprendizagem) e permite-lhe agir eficazmente em novas situações (o instrumento se torna instrumento de ação). (SCHNEUWLY, 2010, p. 27)

Atribuir aos gêneros primários a função de comunicação imediata, relativamente poderia significar uma ação de linguagem menos elaborada, sobretudo, em se tratando do domínio oral. Em situação oposta, figura os gêneros secundários, os quais se encarregam das funções mais complexas, que exigem outras operações cognitivas, e também são operacionalizadas pelos padrões culturais. Os gêneros primários pelo seu caráter de *imediatez* representam a primeira ação linguística da criança: “A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir lingüisticamente” (SCHNEUWLY, 2010, p. 143). Para o gênero primário, Schneuwly descreve o seguinte nível de alcance:

- troca, interação, controle mútuo pela situação;
 - funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
 - nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso.
- (SCHNEUWLY 2010, p. 26)

Nessa apresentação, o teórico define os critérios de uso dos gêneros primários. Essa habilidade emana das relações cotidianas, surgem naturalmente conforme as necessidades

momentâneas do falante. Não se faz necessário uma atenção maior quanto à elaboração do texto, no que se refere às estruturas linguísticas, mas é um processo que evolui em parceria com o interlocutor. Em suma, os gêneros primários fazem parte de um acervo popular, estão imbricados na cultura.

Segundo o autor, a ação linguística do gênero primário equivale ao nível mais elementar nas práticas de linguagem e está diretamente relacionado às experiências pessoais dos falantes. Ao corresponder à primeira expressão da criança é o nível que lhe permite vislumbrar o mundo linguístico e o mundo natural.

A questão apresentada pelo teórico, de ser um gênero que não se tem a possibilidade de escolha, não significa que figure como um problema, mas constitui uma alternativa para qualquer necessidade linguística de menor complexidade, fazendo jus à sua ação de instrumento.

O gênero primário figura como um sistema ao alcance de todos. Sua aprendizagem não requer um conhecimento escolar, a própria desenvoltura cotidiana proporciona a compreensão e uso linguístico de gêneros pertencentes a esse campo. Entretanto, não quer dizer que seja uma ação menos eficaz, sobretudo porque o gênero atende a função de intermediar o processo de enunciação, e pela natureza de sua constituição não é algo simples, pela complexidade aos vínculos sociais. Conforme entende Bakhtin (2000), o gênero primário transmuta para o gênero secundário, com o intuito de cumprir novas funções. De fato, as mudanças estão atreladas aos desafios impostos pela própria evolução humana (SCHNEUWLY, 2010).

Ainda sob o ponto de vista de Schneuwly (2010), esse gênero é uma forma de representação de linguagem que a criança adquire quando aprende a falar, ou seja, nessa fase, é o único material linguístico de que ela dispõe no primeiro contato com a língua. Assim, possibilita efetuar uma relação direta entre o eu e o outro e se adequar à dinâmica da enunciação.

Se o gênero primário (SCHNEUWLY, 2010) dá suporte à criança para exercer o ato de linguagem, enfrentando cada vez novos desafios, é comum, em algumas situações, o gênero primário demonstrar certa limitação para atender ao domínio discursivo. Nesse ponto, o papel da escola tem a responsabilidade de desenvolver estratégias para ampliar o potencial de uso dos gêneros discursivos nas crianças. A complexidade dos eventos linguísticos e discursivos reclamam novas habilidades e competências comunicativas para a criança, exigindo medidas pedagógicas, o que concorre na direção do uso dos gêneros secundários.

Para o teórico, o agir linguisticamente também pressupõe o uso da língua em adequação aos *esquemas de utilização* (SCHNEUWLY, 2010), que abrange desde a definição da noção de gênero, a princípio postulada por Bakhtin (2000), como também as *operações* de ordem cognitiva que se processam no momento da ação linguística.

Para explicar a noção de gênero pelos critérios de sua atividade, Rojo (2010) apresenta um quadro com as seguintes subdivisões: duas matrizes de atividade, que são a teleológica e normativa, e ainda jogos de linguagem em ação, significando a expressão de ordenar, de representar papéis, de nomear, de contar; e mais, as atividades deôndicas e epistêmicas, todas sob uma classificação primária. Essa categoria é uma amostra representativa de que o gênero produz uma ação de eficiência entre os sujeitos quando interagem. Para tanto, os gêneros transmitem com fidelidade a intenção do falante. Os gêneros, nessa concepção, tanto podem conservar sua originalidade como modificar-se por critérios dos padrões sociodiscursivos.

Schneuwly (2010) usa a metáfora do instrumento para explicar sua visão acerca do gênero. Todo instrumento comporta um lado material, que é visível, e serve para realizar determinada ação. Ele exemplifica essa noção linguística relacionando-a ao trabalho do lenhador; que, além da necessidade da posse do machado, precisa de outros conhecimentos e habilidades para poder usá-lo adequadamente. Apresenta-se um cenário específico: de um lado o lenhador de posse do machado; no outro extremo, a situação contextual onde fará uso do machado. Portanto, é necessário ele conhecer o potencial do machado e o tipo de madeira para investir na ação e obter sucesso.

Ao transportar esse efeito para o conhecimento linguístico, não seria diferente. De um lado a estrutura linguística a serviço do usuário, do outro se apresenta a situação contextual onde o sujeito terá que agir. De modo que, o sujeito precisa ser instrumentalizado, com habilidades e saberes específicos, para conseguir atingir os propósitos da comunicação a que se propõe. Para o autor, *o instrumento faz ver o mundo* (SCHNEUWLY, 2010, p. 22). Além disso, “[...] pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orientam novas ações.” (SCHNEUWLY, 2010, p.22).

A ação linguística possibilita à criança adquirir novos conhecimentos, desenvolver sua plenitude humana e social; enfim, possibilita realizar *automovimentos* (SCHNEUWLY, 2010) por meio da linguagem. De modo gradativo, através das interações, é necessário entender que

a linguagem compreende uma extensão linguística e extralinguística, o que pressupõe a visão do gênero como um *megainstrumento* (SCHNEUWLY, 2010).

Os gêneros textuais respondem a todas as necessidades de comunicação, são eles que oferecem as condições peculiares para a manifestação do pensamento, como também, para a realização de todas as outras atividades diárias. Essa representação da linguagem é formada a partir de um conjunto complexo e heterogêneo de sistemas semióticos (SCHNEUWLY, 2010) linguísticos e não linguísticos. Assim sendo, essa ação linguística, concretizada pelos gêneros textuais, carece de uma abordagem em sala de aula que sistematize, por meio de sequências didáticas, a ação linguística da criança, possibilitando a passagem de contextos mais simples a contextos mais complexos de uso da linguagem.

Marcuschi admite “[...] que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) [...]”. (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Tal entendimento atribui à linguagem uma importância singular, ao definir que todo fazer humano passa pelo crivo da linguagem. Certamente, esse pensamento converge no sentido de posicionar a linguagem em um lugar de destaque entre outras atividades humanas, padrão privilegiado historicamente, desde o princípio das civilizações.

Na concepção de Bronckart (2009), a língua, enquanto instância de comunicação, emerge de circunstâncias sociais sob uma identidade textual. São as marcas observáveis do produto linguístico, que denunciam conhecimentos e estratégias diretamente associadas ao momento da produção. Por essa abordagem, a expressão textual inquieta a investigação das condições de produção que viabilizam essa materialização discursiva.

Embora ele pratique uma terminologia distinta da classificação apresentada por Bakhtin (2000), em referência a questão do conteúdo, segue basicamente a mesma proposta, quando considera o gênero através dos aspectos palpáveis, dos fatores que se corporificam na comunicação:

Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso. (BRONCKART, 2009, p. 75)

Sob essa interpretação, Bronckart conceitua os gêneros pela abordagem de sua materialização: “[...] a noção de texto designa toda unidade de produção verbal que veicula

uma mensagem lingüísticamente organizada [...]”. (BRONCKART, 2009, p. 137). Nessa acepção, qualquer ação de base comunicativa que se faz mediante o uso da palavra, seja escrita ou oralizada, representada por uma atividade textual, assume a nomenclatura de gênero, “[...] todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.” (BRONCKART, 2009, p. 73).

Mas, segundo o autor, é preciso saber que as *fronteiras* entre os gêneros podem constituir um problema no momento de classificá-lo, porque nem sempre eles apresentam características específicas, pode inclusive um gênero ter características de outro gênero. Para explicar esse fenômeno, os autores (BAKHTIN, 2000; MARCUSCHI 2001; BRONCKART; 2009) apresentam a justificativa pelos aspectos de flexibilidade e de maleabilidade do gênero, princípios que regulam o processo da interação, quando ocorre a adaptação para o uso das diversas circunstâncias nas atividades recorrentes. Portanto, significa que “[...] conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social.” (BRONCKART, 2009, p. 48).

Koch (2010) também aponta que as habilidades de comunicação não se encerram no espaço lingüístico, em virtude da influência de outros fatores operacionalizados na construção textual. Nessa percepção, o texto apenas constitui a voz do enunciado e carrega uma gama de significados que se processam, não somente no momento da produção, mas também no momento da recepção. Didaticamente, a autora designa os *sistemas de conhecimentos* em três instâncias: “[...] cognitivas, textuais e sociointeracionais.” (KOCH, 2010, p. 34).

Essa compreensão amplia o escopo para o caráter interativo da linguagem, porque diz respeito a uma manifestação lingüística que incide sobre o interlocutor, na dimensão da *interface*, por meio do *efeito de coerência*, que é desencadeado pelo fluxo do contexto situacional. Para Bronckart (2009), toda atividade lingüística é justificada pelas necessidades discursivas de atender a contextos sociais diversos. Princípio que explica o porquê da existência de uma quantidade incalculável de gêneros de textos, sob a exigência de uma adaptação para as práticas sociais. São formações validadas pelos usos que se manifestam em diferentes formas lingüísticas, conforme a criatividade cognitiva do falante. Nesses termos, toda expressão lingüística ocorre sob a dinâmica de um gênero, sendo uma representação que transcende a novas gerações.

Ainda de acordo com sua visão (BRONCKART, 2009), a noção de gêneros como um fenômeno caracterizado por múltiplas formas, suscita atentar para os aspectos de sua analogia,

em virtude das dificuldades em classificá-los sob a inscrição de um gênero. Logo, explica que se trata de uma categoria que compreende padrões bastante variáveis, não somente pelos critérios quantitativos dos gêneros, mas principalmente pela sua caracterização dialética de funcionalidade, apesar de sua constituição estar sob o domínio de uma mesma unidade sistêmica. Mas, aponta a condição de uma possível classificação pelo domínio da segmentação textual. Segundo o autor, por meio desse viés, seria plausível distinguir marcas, ou seja, “[...] regularidades de organização e de marcação linguísticas.” (BRONCKART, 2009, p. 138). Sob sua visão, “[...] sustentamos que são esses segmentos constitutivos de um gênero que devem ser considerados como tipos lingüísticos, isto é, como formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso.” (BRONCKART, 2009, p. 138).

Bronckart (2009) também considera que os gêneros nem sempre podem ser classificados sob um padrão de referência exata, uma vez que existem gêneros que são bastante semelhantes. Portanto, essa aparência pode gerar dificuldades no momento de sua classificação, não somente em nível de constituição linguística; mas, sobretudo, no que se refere ao construto de sua composição textual. O teórico (1999) salienta a conveniência em descrevê-los, conforme alguns critérios de uso; dentre eles, suscita a atenção ao gênero, como um tipo de atividade humana, que desperta a atenção não somente aos aspectos do conteúdo temático, mas aos direcionados à funcionalidade dos gêneros.

Importa perceber a execução dos gêneros, como *espécies de textos* (BRONCKART, 2009, p. 72), que se colocam a serviço de toda e qualquer ação humana inseridas em propostas sociais e culturais. Esse enfoque, além de manifestar toda a substância de composição do gênero, que capacita o falante a fazer uso da atividade verbal em qualquer circunstância ou situação social, também demonstra o caráter de flexibilidade do gênero de acomodar-se a qualquer época e ao grau de civilização de qualquer povo. Enfim, ao expor tais reflexões, o gênero comporta a potencialidade de executar todas as funções de comunicação, por isso o linguista os especifica sob a denominação de uma “unidade comunicativa” (BRONCKART, 2009, p. 75).

Segundo o autor, compreender que cada gênero está vinculado a uma situação de comunicação significa ir além dos aspectos estritamente lingüísticos, que resumem apenas o nível de segmentação textual. Contudo, significa conhecer o gênero começando pelos fatores ligados ao processo de produção, além de valorizar outros aspectos relacionados ao desempenho da ação.

Nesse sentido, o autor introduz a noção de gênero pelo viés de sua constituição e funcionalidade. Além do mais, realça a importância do gênero pela conduta de sua utilidade, sobretudo relacionado ao mecanismo de atuação do sujeito, na desenvoltura do *agente verbal* (BRONCKART, 2009, p. 46). Tal postura correlaciona a noção de língua com os aspectos sociais mais amplos e mais complexos. Logo, o uso da linguagem projeta noções de aprendizagem que se desenvolvem desde o processo de aquisição:

Sem invenções avaliativas do social, nenhum bebê, quaisquer que sejam suas capacidades sensório-motoras “naturais”, é capaz de, sozinho, construir uma linguagem, contrariamente ao implícito da posição piagetiana. Desde o nascimento, ele está exposto à atividade de linguagem do meio humano, aos modelos que constituem os enunciados de uma língua natural; em suas tentativas de se integrar a essa atividade e de reproduzir as características desse modelos, é encorajado pelo meio social, que atribui significação (com quanto otimismo e quanta tenacidade!) às suas produções vocais e iniciais, isto é, corrige e ajusta suas pretensões à validade designativa (e esse processo, aliás, se prolongará por toda a vida). (BRONCKART, 2009, p. 46)

Bronckart (2009) defende que o desenvolvimento da atividade linguística está associado às situações de comunicação que a criança vivencia em contato social. Ao nascer, ela é inserida neste universo linguístico. Os enunciados são apreendidos em contextos naturais, em circunstâncias que fazem sentido para a criança. O teórico entende que a potencialidade de comunicação do sujeito tem origem nas constituições sociais. Em sua visão, “A apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.” (BRONCKART, 2009, p. 103). De modo que, o hábito linguístico emana do social, uma vez que o gênero faculta a palavra ao sujeito, como uma ação coletiva, à medida que todos têm acesso ao domínio do gênero. Esse reconhecimento atribui à categoria do gênero a função de ancorá-lo para as variadas formas de realizações humanas no percurso social; e, na ação infantil, desencadeia os comportamentos linguísticos necessários a tais processos.

Compreender, assim como Marcuschi, que “Todo uso da língua se dá em condições particulares no espaço e no tempo.” (MARCUSCHI, 2001, p.43) implica reafirmar que a visão linguística não pode se distanciar da visão social. Ele considera:

Os gêneros são formas textuais estabilizadas, históricas e socialmente situadas. Sua definição não é linguística, mas de natureza sociocomunicativa, com parâmetros essencialmente pragmáticos e discursivos. Poder-se-ia dizer que os gêneros são propriedades emergentes inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para a

produção textual em condições sociocomunicativas concretas. (MARCUSCHI, 2001, p.43)

Essa definição de gênero, na ótica de Marcuschi (2001), foge das limitações essencialmente linguísticas para uma representação funcional. Sob critérios pragmáticos, qualquer forma de comunicação tem uma correspondência genérica. Outra informação relevante, desenvolvida pelo autor, é a questão do gênero funcionar como uma fórmula textual, cuja dimensão configura-se pela materialização. Signorini (2001) acentua que é preciso um ajuste entre o uso da forma e o uso da função, pois são instrumentos reveladores de uma comunicação eficaz.

A função social do gênero, pelo seu grau de importância, comporta a estratégia de estimular e desencadear uma habilidade linguística, que vai sendo gradativamente aprimorada, conforme os graus de complexidade de uso da linguagem. Além disso, tem uma relação de dependência com a rede social em que o indivíduo transita. Os eventos linguísticos de que a criança participa tanto concorre para favorecer e ampliar sua compreensão sobre o mundo como concorre para estimular sua produção textual.

Na expressão de Marcuschi (2001), a ação linguística é a base que movimenta o mundo *físico e material*. Qualquer atividade desenvolvida pelo homem envolve a produção da linguagem. Para Bronckart, “[...] qualquer agir é produzido no contexto do mundo social [...]” (BRONCKART, 2008, p. 23). Esse quadro de contribuição, além de reafirmar o princípio de que a linguagem é uma construção exclusivamente humana, e como tal encontra-se inscrita em valores culturais, evidencia regras socialmente estabelecidas, regulamentadas principalmente pelos padrões linguísticos.

Quando se estabelece uma relação entre gêneros e atividades socioculturais se evocam os aspectos de constituição e de *transmutação do gênero* (SCHNEUWLY, 2010), que modelam as estruturas linguísticas para viabilizar os mais distintos contatos. A linguagem, nessa acepção, possui o encanto de registrar a ação do homem. No entendimento de Marcuschi (2002), os gêneros que circulam em sociedades exclusivamente orais apresentam características totalmente voltadas para as necessidades da língua oral; no entanto, em sociedades que apresentam interesses vinculados aos domínios escritos essa manifestação também é registrada pelos gêneros. Significa considerar que o advento da escrita, no século VII A. C., tornou possível uma vasta inclusão de novos gêneros, no quadro social, revestidos de novos desafios até então desconhecidos. Tal processo sem dúvida é crescente e irreversível no quadro de uma sociedade cada vez mais voltada aos interesses tecnológicos.

Falar acerca de padrões socioculturais implica relacionar o gênero à noção não somente de tempo, mas também de espaço. O gênero como patrimônio de um povo, com poder de disseminar valores e regras que regem e conduzem os comportamentos. Como atividade que se desenvolve empiricamente pela matéria linguística, no ato de mediar uma intencionalidade, quando o *agente verbal* (BRONCKART, 1999, p.46) promove as estratégias de produção durante a ação verbal. Sendo o construto do gênero o mecanismo que garante o evento de comunicação e, conseqüentemente, seu êxito no processo.

Rojó (2010) transcreve a interpretação de Bronckart, para quem, a linguagem, enquanto construção linguística, não pode ser dissociada dos fatores sociais que regem a construção dos gêneros, em uma representação *primária ou secundária*. A autora ainda menciona as posições de Bakhtin (2000), no que tange aos construtos enunciativos, quando aponta que todo discurso expressa uma voz do passado, fazendo alusão a uma cadeia de enunciados que se propagam no decorrer do tempo.

Para Marcuschi, “[...] a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Podemos dizer que as línguas são objetivações históricas do que é falado” (MARCUSCHI, 2008, p. 61), o que significa interpretá-la sob uma visão de mudança, conforme a expressão individual e social. Nessa ótica, todo modo de organização social se articularia por uma conduta linguística. Conceituar a língua sob tal perspectiva, seria focalizar o fenômeno linguístico pelo domínio de representações de realidades, articulando-a às operações práticas do dia a dia.

Conforme definição de Bazerman (2006), o gênero, enquanto construção linguística, representa qualquer tipo de texto. Desse modo, o gênero tem uma ligação íntima com a vida, uma vez que se torna até difícil de separá-lo das atividades que o homem realiza, “Isto é, os gêneros, da forma como são percebidos e usados pelos indivíduos, tornam-se parte de suas relações sociais padronizadas, de sua paisagem comunicativa e de sua organização cognitiva.” (BAZERMAN, 2006, p. 28).

O gênero enquanto parte de uma realidade desenvolve-se, historicamente, de acordo com os padrões da evolução humana. Pelo olhar do gênero, o homem vislumbra o seu entorno, pois ele faz parte do mundo social do indivíduo. Qualifica o homem a praticar a função da comunicação: por meio dos gêneros recebemos e entregamos mensagens diariamente das mais simples a mais complexas, além do mais expressamos uma variedade de conteúdo, em conformidade com o nosso desempenho cognitivo. Significa, ainda na

compreensão do autor, que “[...] os gêneros apresentam ambientes ou habitats que nós percebemos e nos quais agimos [...]” (BAZERMAN, 2006, p. 28):

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São ambientes para a aprendizagem. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2006, p. 23)

Bazerman (2006) trata da conceituação dos gêneros também a partir de uma ampla visão, quando estabelece uma associação intrínseca entre a atividade do gênero com a atividade da vida. A prática do gênero como uma conduta de comunicação que o homem adota não apenas para expressar o pensamento, mas também como forma de garantir as interações, de vivenciá-lo como uma atividade dinâmica, atmosfera onde se realiza a construção da linguagem. Ademais, o autor ressalta a contribuição do gênero como espaço de aprendizagens, de materialização do acúmulo de experiências, e de qualificação a outras funções linguísticas, que exige uma aplicação mais elaborada da língua, distinta das funções espontâneas em uso mais recorrente.

Através do viés do gênero, o homem tem a percepção de saber que modelo de gênero deve usar em determinada situação. De maneira que, automaticamente, ele desenvolve essa inteligência e passa a empregar adequadamente os gêneros, conforme a necessidade de cada contexto, o que Bazerman chama de fazer uso dos gêneros “[...] em circunstâncias similares [...]” (BAZERMAN 2006, p. 27). Naturalmente, o falante desenvolve essa habilidade de empregar o gênero com eficiência, e esse saber é compartilhado pela humanidade, de modo universal, em qualquer época ou lugar. Segundo Bezerman:

[...] os gêneros constituem um recurso rico e multidimensional que nos ajuda a localizar nossa ação discursiva em relação a situações altamente estruturadas. O gênero é apenas a realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. (BEZERMAN, 2006, p. 29)

Em outros termos, para Bezerman (2006), o gênero concretiza os efeitos valorativos da dinâmica de uma sociedade pela ação da linguagem. Representa inclusive os aspectos substanciais da expressão, mesmo sendo uma constituição implícita, palpável, apenas pelos fatores observáveis. Na ótica do teórico, evocar o gênero editorial, por exemplo, implicaria

conhecê-lo, não somente como um protótipo de comunicação limitado ao seu conteúdo, restrito a aparência formal, mas sobretudo pela representação social, como lugar de acontecimento que envolve um projeto de ação, materializada linguisticamente, por meio da interação. Para Marcuschi (2002), a natureza dinâmica e interacional do gênero está subordinada muito mais aos critérios *sócio-comunicativos e funcionais* (MARCUSCHI, 2002, p.21) do que às referências estruturais que movem as expressões sistêmicas dos gêneros em domínios discursivos. Em sua definição, esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos.

Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico etc., discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. (MARCUSCHI, 2002, p. 25)

Em suma, o gênero é uma prática comunicativa milenar, cujas raízes estão alicerçadas na retórica e na literatura. Somente após a difusão do pensamento bakhtiniano é que a noção de gênero estendeu-se a todos os contextos de comunicação, com ênfase sobre as circunstâncias de produção, sob as estratégias do falante que denunciam suas raízes sócio-históricas, por meio de um discurso que revela as marcas institucionais. Dependendo da linha teórica, como gêneros ou textos, são construções cujos movimentos estão subordinados à ação dos interlocutores e atende a qualquer contexto discursivo. Cada situação específica reclama um gênero adequado e adapta-se com eficácia aos propósitos da interlocução.

Desse modo, a ação didático-pedagógica tem a sua disposição um rico material de linguagem em uso que se investem à exploração, visto que, pela sua fertilidade, ainda há muitos aspectos a serem pesquisados pelo viés dos gêneros, nos mais variados campos do conhecimento, a partir da valorização da manifestação linguística formal ou informalmente. Sempre pensando a produção linguística a partir das relações do enunciador/interlocutor que fazem o processo de enunciação. Rojo (2010) projeta uma visão de que a linguagem desenvolve-se por meio de diálogos, sejam produções escritas ou orais. Retoma as descrições bakhtinianas (2000) para fundamentar a ideia de que os *jogos de linguagem* ocorrem dialogicamente no movimento de interação entre os sujeitos.

1.3 O Referencial Curricular Nacional para o ensino infantil e o ensino do oral

O Referencial Curricular Nacional para o Ensino Infantil (1998)² considera o uso da linguagem oral de extrema importância para o processo de aquisição e construção de conhecimentos pelo domínio infantil. Segundo suas orientações, a linguagem diz respeito a uma habilidade aprendida nas diversas situações de interação, entre criança e adultos ou mesmo em contextos que envolvem outras crianças. Não se refere a um processo descontextualizado, ao simples ato de memorizar ou listar palavras, a construção da linguagem oral não significa ainda a virtude de aprender simplesmente os vocábulos, mas abrange todo o grau de complexidade de uso da linguagem, e requer a habilidade de diferentes estratégias cognitivas e discursivas, para as diferentes situações e contextos onde participam os falantes.

É comum, diante do nível de complexidade da linguagem, muitos adultos utilizarem com as crianças, nos primeiros meses de vida, uma linguagem infantilizada, em que há preferência pelo uso de sufixos diminutivos como forma de aproximar a linguagem adulta da linguagem infantil. O uso dessa estratégia parte do princípio de que uma linguagem simples torna-se mais assimilável pela criança. No entanto, algumas situações rotineiras e contextualizadas demonstram que essas situações, na maioria das vezes, não passam de situações isoladas, com pouca frequência, uma vez que em situações naturais o adulto expõe a criança aos níveis de complexidade da língua.

Portanto, o Referencial para o Ensino Infantil (1998) enfatiza a ideia de que um trabalho didático-pedagógico coerente deve partir de uma reflexão sobre a linguagem, no sentido de estimular as crianças ao contato com diferentes práticas de oralidade. Segundo o RCN (1998), o registro atual aponta que situações orais de linguagem na escola limitam-se a poucas atividades, dentre elas o momento da roda, cujas atividades são centradas na figura do professor, inibindo a participação da criança de maneira dinâmica e criativa. Todavia, uma nova perspectiva para o ensino da oralidade advém de pesquisas realizadas nas últimas décadas em que a linguagem oral ganha uma importância singular, partindo da noção da língua oral como uma atividade ressignificada pela ação infantil.

Essa concepção atribui à criança uma participação ativa no processo, o que foge da compreensão de criança como simples portadora de informações. Visão linguística que valoriza os movimentos infantis dentro das ações desenvolvidas por elas como sujeitos,

² Sempre que fizermos menção ao Referencial Curricular Nacional para o Ensino Infantil (1998) utilizaremos a nomenclatura RCN

autores e produtores, na efetiva construção de interação com o outro, ao agir e interpretar o mundo biofísico.

A língua oral, enquanto atividade, garante ao homem o desempenho da comunicação, é a base que constrói as relações no dia a dia. De acordo com o RCN:

A linguagem oral possibilita comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só tem sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. (RCN, 1998, p. 120-121)

Tal entendimento compartilha com as práticas linguísticas, que figuram nos domínios sociais, na perspectiva da língua como processo enunciativo, em que o valor passa, sobretudo, pelo modo como o sujeito organiza a linguagem, através das estratégias que utiliza quando fala com diferentes sujeitos em diferentes situações. Implica afirmar que “[...] é por meio do diálogo que a comunicação acontece”. (RCN, 1998, p. 121).

Ao valorizar a noção de língua oral, pela ideia de heterogeneidade discursiva, o RCN (1998) compreende a necessidade de que as práticas dos educadores sejam conscientes da necessidade de as crianças participarem de diferentes situações de uso da linguagem oral. Ou melhor, que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar experiências que possibilitem a construção do avanço linguístico na infância. De acordo com os RCN (1998), as pesquisas apontam que o processo de letramento está diretamente relacionado não somente ao conhecimento da língua escrita, mas também ao conhecimento da língua oral.

A construção da linguagem oral pela criança começa desde os primeiros meses quando os bebês respondem positivamente as situações de comunicação. Quando adultos e crianças atribuem as circunstâncias enunciativas significados. De acordo com o RCN (1998), tais contextos ocasionam às crianças a oportunidade de se familiarizarem com as características da atividade oral. Isto significa que os sons da língua oral aos poucos vão sendo incorporados na linguagem infantil; a princípio, os sons são usados aleatoriamente pelo bebê e aos poucos vão adquirindo significados, passam a ser empregados conforme a intenção de comunicação.

Por ser um processo complexo, a linguagem desenvolve-se gradativamente, inclusive a gestualidade e as expressões corporais podem anteceder a apropriação da linguagem oral. O oral não se define unicamente pela apropriação dos sons, mas por um processo reflexivo de combinações fonológicas, morfológicas e sintáticas. As circunstâncias linguísticas viabilizam

à criança, na interação, o contato com outras pessoas ou mesmo com o meio ambiente onde vive. Na visão exposta pelo RCN (1998), o fenômeno enunciativo acontece mesmo antes de a criança desenvolver a expressão da fala. Essa habilidade começa desde o primeiro ano de vida, quando ela começa a empregar tanto as características rítmicas e prosódicas como o jogo dos significados nos discursos. Vale salientar que tais desempenhos caracterizam a construção da competência linguística que começa a partir dessa fase.

É comum as crianças, em situações de brincadeiras, imitarem os adultos, a exemplo de uma atividade dialógica ao telefone. Equivale a dizer que a apropriação linguística, conforme o RCN (1998), não se faz linearmente, porém se configura por meio de um jogo discursivo em que participam crianças e adultos. Gradativamente, elas passam a perceber as regularidades de uso da linguagem através dos seus conhecimentos prévios, de contexto já conhecidos por elas.

Ainda de acordo com os RCN (1998), é preciso observar que as crianças têm ritmos diferenciados de desenvolvimento na linguagem oral, equivale a considerar que os diferentes contextos podem ser motivadores, em muitas situações; além do mais, podem favorecer e acelerar as habilidades e competências linguísticas das crianças.

Deve-se mencionar que o contexto escolar é um espaço rico para o desenvolvimento do discurso infantil, inclusive pelo uso das estratégias de leituras, ação que pode desencadear um rendimento significativo ao desempenho linguístico pelas ocorrências variadas.

O RCN (1998) entende que a expressão oral da criança é o veículo que introduz a criança no âmbito social. Além disso, a expressividade linguística conduz aos caminhos da autonomia, forma o caráter identitário, enfim, favorece o processo de desenvolvimento intelectual e cognitivo.

Na perspectiva da interação, a visão do discurso, abrange não somente o alcance da visão do adulto sobre a enunciação infantil, mas compreende o alcance do olhar infantil sobre a enunciação do adulto, ou seja, quando existe uma interpretação recíproca entre os sujeitos. Na ótica dos RCN (1998), essas habilidades discursivas ocorrem a partir das primeiras fases da aquisição; aproximadamente, ao completar o primeiro ano de vida, as crianças sinalizam para as primeiras tentativas de encontro com linguagem oral, inclusive pelas situações de brincadeiras.

Em suma, o desenvolvimento da linguagem oral infantil está diretamente vinculado a efetivas circunstâncias de uso da linguagem, em que a criança espelha-se no adulto ou em outras crianças mais velhas, que serve de referência para seu desenvolvimento linguístico.

Ao partir das postulações teóricas, o RCN (1998) traz orientações para a ação didático-pedagógica do professor, no sentido de promover a passagem da criança de contextos de fala espontâneos e recorrentes a contextos de fala que exigem uma maior reflexão quanto ao uso da linguagem. Tais orientações são estendidas a crianças de 0 a 03 anos, em instituições de creches na pré-escola, e a crianças dos 04 a 06 em ambientes de ensino infantil. Trata-se de uma aprendizagem gradativa e intencional que requer dos pedagogos não apenas uma visão teórica, mas também uma compreensão prática dos fenômenos.

Embora as pesquisas linguísticas e o RCN (1998), em vigor a mais de uma década, indiquem a direção adequada ao Ensino Infantil pela ação dos gêneros tanto escritos quanto orais, percebe-se uma maior escassez dos gêneros orais em relação aos escritos na escola. Talvez esse fato justifique os motivos do baixo rendimento das crianças, quanto ao desempenho das competências e habilidades orais, nas sucessivas exigências impostas pelos desafios sociais.

Para o Referencial Curricular Nacional (1998), constituem momentos de evolução incentivar uma abordagem com gêneros em diferentes situações, por exemplo, situações de contar histórias, de dar avisos, repassar recados, ou mesmo momentos de leitura. Nesses contextos, o papel do educador é de extrema importância, uma vez que favorece o contato direto com o interlocutor, seja crianças ou adultos, e também instiga a criança a uma postura reflexiva diante do uso linguístico.

Assim sendo, tarefas bem planejadas e que apresentam uma continuidade, segundo o RCN (1998), surtem um bom efeito quando associadas situações novas de aprendizagem a tópicos já conhecidos pela criança. Além disso, seria viável articular atividades orais não somente com a leitura, mas também com a expressão escrita, possivelmente seria uma alternativa para possíveis avanços linguísticos na ação verbal infantil.

Para o RCN (1998), é essencial que os adultos deem importância ao discurso da criança, valorize sua expressão linguística, pois isso significa encorajá-la ao desafio de novas situações no âmbito da linguagem. A ação do ouvir representaria o pilar de apoio às futuras descobertas sobre a linguagem pela criança. Mesmo diante da aparência confusa de uma linguagem infantil, quando ela ainda não consegue expressar com clareza seu pensamento, existe uma intenção comunicativa. De forma que essa prática pode ser incorporada na ação pedagógica, exigindo uma atenção especial aos comportamentos discursivos feitos pela criança na atividade verbal.

O olhar infantil sobre o mundo distingue-se do olhar adulto, pela sua visão peculiar de enxergar a realidade onde ela está inserida (RCN, 1998). Na ótica infantil, a linguagem também representa valores repassados pelos adultos, mais precisamente, os valores da família, as crenças, dogmas religiosos etc. Não tem como ficar de fora a visão cultural e social no domínio linguístico.

Os esforços caminham no sentido de ampliar a expressão oral da criança em contextos discursivos. Desenvolver atividades que proporcionem a criança expressar suas vontades, conhecer seus desejos; enfim, que a linguagem oral seja o apoio a outros espaços de aprendizagem e ainda constitua um aspecto positivo em relação ao intercâmbio das pluralidades culturais no ensino infantil. Portanto, a figura do professor, nessa dinâmica, em uma postura de respeito e de incentivo à linguagem infantil, facilita as interlocuções, quando considera o potencial comunicativo da criança, sejam por meio dos recursos linguísticos ou não linguísticos.

1.4 A modalidade oral: uma prática de letramento

As práticas de linguagem seguem dois polos distintos, a via oral e via escrita. No entanto, a expressão escrita, pelas próprias raízes literárias, sustentou o foco de atenção no ensino, apesar do conhecimento oral anteceder a linguagem escrita e ser uma atividade comum a todas as culturas. (FÁVERO, 2009). É natural, ainda, que a sociedade voltada para o desenvolvimento das práticas escritas, como uma necessidade das sociedades modernas, no decorrer do tempo, tenha perdido o foco do ensino oral e esquecido de sua importância como uma das práticas mais recorrentes na ação do cotidiano. Compreensão que leva a seguinte definição: a atividade oral é um dos meios mais eficazes de comunicação utilizados por todas as sociedades em todas as épocas, cujas funções servem para os mais diversificados propósitos. Além disso, é por meio dessa habilidade que o ser humano é inserido na categoria social.

Segundo Marcuschi (2001), no passado, o desinteresse da linguística em explorar a oralidade é resquício do pensamento formalista, desenvolvido por Saussure, Bloomfield e até por Chomsky, que revolucionou nos anos 60 os fenômenos linguísticos, mas se limitou a sistematizar as funções gramaticais da língua, isolando-a de qualquer influência social, cultural ou histórica. Todavia, a partir das contribuições de Bakhtin e de outros autores, que reconhecem a relação entre língua e sociedade, mudou-se o foco de atenção para a linguagem

na interação, em todas as modalidades e esferas sociais do cotidiano. Desse modo, a ação da linguagem falada passou a ter o mesmo grau de relevância para os estudos linguísticos, status anteriormente reservado ao jogo do sistema, principalmente à função da modalidade escrita.

Provavelmente, a ênfase à língua escrita poderia estar associada à necessidade momentânea de reverter a questão do analfabetismo, além da própria valorização da tecnologia da escrita no contexto da modernidade (MARCUSCHI, 2001), sobretudo pelo fato de que, nos anos 80, se pensava a relação fala-escrita como algo antagônico. Marcuschi cita a colaboração de Street (MARCUSCHI, 2001) para explicar e esclarecer o porquê dessa confusão, quando apresenta os *mitos* dessa relação:

[...] (a) a idéia de que a escrita codifica lexical e sintaticamente os conteúdos, enquanto que a fala usa os elementos paralinguísticos como centrais; (b) a ideia de que o texto escrito é mais coesivo e coerente do que o oral, sendo a fala fragmentária e sem conexão (ou com uma conexão marcadamente intaracional); (c) a noção de que a escrita conduz os sentidos diretamente a partir da página impressa, sendo que a fala se serve do contexto e da relação face a face. (MARCUSCHI, 2001, p. 29)

Essa discrepância, em tratar a língua falada como um conhecimento oposto à função da escrita, ocasionou uma divisão de pensamento entre os estudiosos da língua e uma interpretação errônea dos fenômenos comunicativos. Marcuschi chama a atenção para as propriedades inerentes a cada modalidade, dando ênfase às questões interativas e contextuais das atividades linguísticas face a face: “[...] admito como postulado central que todo sentido é situado e todo uso linguístico é sempre contextualizado em universos socioculturais.” (MARCUSCHI, 2001, p. 32).

Ao considerar essa evolução, muitos autores tratam a oralidade a partir da hipótese de haver um contínuo entre *fala-escrita* (MARCUSCHI, 2001), quando consideram que a oralidade está a serviço do conhecimento da escrita (ROJO, 2001). Não se pode obscurecer a relação entre tais fenômenos, contudo, é necessário refletir sobre o conhecimento oral como uma legítima modalidade, que se define por suas especificidades e carece das mesmas atenções que as práticas escritas no contexto de letramento. Marcuschi afirma: “Investigar o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso.” (MARCUSCHI, 2001, p.25).

Marcuschi parte do olhar sob “[...] a organização das formas linguísticas no contínuo dos gêneros textuais.” (MARCUSCHI, 2001, p.28). Isso significa abarcar, além das questões de ordem ideológicas e linguísticas, as funções discursivas que envolvem traços culturais e

sociais no panorama das relações complexas de poder. De acordo com Marcuschi, “[...] o uso da língua se dá num continuum de relações entre modalidades, gêneros textuais e textos socioculturais.” (MARCUSCHI, 2001, p. 24). Essa proposta demonstra o grau de complexidade que envolve as práticas de linguagem, por isso suscita uma abordagem ampla, visto que o discurso não é uma atividade isolada, mas é composto por um conjunto de conhecimentos linguísticos e funcionais que operam em simetria. Sua conclusão sobre a temática reforça:

- a) Não há uma dicotomia real entre fala e escrita, seja do ponto de vista das práticas sociais ou dos fenômenos linguísticos produzidos;
- b) Fala e escrita são realizações enunciativas da mesma língua em situações e condições de produção específicas e situadas;
- c) Letramento é uma prática social estreitamente relacionada a situações de poder social e etnograficamente situada. (MARCUSCHI, 2001, p.47)

Segundo o linguista, nas décadas de 50 a 80, as práticas de letramento tinham sido investigadas apenas no domínio da língua escrita, porque era época da hegemonia dessas práticas no âmbito social. Por outro lado, outra corrente defendia com veemência o vínculo entre oralidade e escrita, realidade que exigia a presença do oral também no contexto das práticas de letramento, especialmente, por se tratar de conhecimentos que estão imbricados e muitas das vezes sendo atividades inseparáveis.

A problemática reside no fato de que existem gêneros que são representados pela escrita, mas têm uma origem oral; ou contrariamente, surgem oralmente, mas têm raízes escritas (MARCUSCHI, 2001). Eis o motivo por que a opinião do linguista diverge de outros autores, quando defende que a oralidade e a escrita são modalidades que requerem em seu uso conhecimentos e habilidades totalmente específicos, principalmente porque suscitam uma compreensão e uma abordagem diferenciada.

Sabe-se que fala e a escrita constituem duas formas de organização da língua, no tocante ao modo como a sociedade organiza as situações de comunicação, sendo essa competência de organização representada pelos gêneros textuais, enquanto modelos credenciados para categorizar as ações comunicativas, uma vez que são construtos linguísticos reproduzidos historicamente através das manifestações sociais.

Marcuschi (2008) ainda assinala que sociedades com características essencialmente orais desenvolvem gêneros que se diferenciam de sociedades basicamente escritas, sobretudo pelo grau de influência da tecnologia e pelas necessidades de atender aos anseios de

comunicação. Para explicar esse processo de funcionalidade social, aponta, como exemplo, as específicas diferenças de gêneros que apenas circulam em ambientes com características rurais, como atividades de rezas e cantos de guerra indígenas, ações linguísticas que são totalmente atreladas às práticas de manifestações culturais.

Essa implicação tem a ver com o grau de formalidade do discurso, que determina desde a seleção morfossintática, incluindo as escolhas lexicais e o olhar sob o tratamento enunciativo do gênero. No caso dos gêneros que se desenvolvem no plano da espontaneidade, convém ressaltar que as características materializadas na ação discursiva são equivalentes à escrita e oralidade. Segundo sua compreensão, “Uma carta pessoal, um bilhete casual, um telefonema pessoal e uma conversa espontânea têm uma série de aspectos em comum [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 191).

Baseado em fatores sistêmicos e gramaticais, Marcuschi (2008) conclui que, embora a língua falada e a língua escrita sejam partes de um mesmo fenômeno ou da mesma realidade comunicativa, as duas modalidades distinguem-se por suas especificidades discursivas, de modo que não seria adequado afirmar que a escrita seja uma simbologia da fala (SCHENEUWLY, 2010), mesmo que em muitas situações aconteçam uma ação de mistura entre esses domínios.

Os problemas em definir as diferenças entre a língua falada e língua escrita têm origem em sua concepção. De forma que se pode postular a seguinte classificação: o termo oralidade significa toda produção realizada vocalmente e, o termo, língua falada, nem sempre suas raízes são concebidas na oralidade, mas pode indicar uma possível mistura com concepções escritas. Essa noção apresentada por Marcuschi (2001) implica atentar não mais para os processos cognitivos, mas para as bases de produção da linguagem ou para a forma de sua divulgação, haja vista que elas podem ser um indicativo das relações entre língua falada e língua escrita. A propósito de esclarecimento: “É assim que um poema declamado não se torna uma linguagem falada no ato da declamação e sim um texto escrito oralizado, já que sua concepção foi no formato escrito.” (MARCUSCHI, 2008, p. 192) Além disso, o autor arrisca a dizer: os gêneros escritos existem em maior quantidade do que os gêneros que figuram na oralidade.

Ao partir desse enfoque, Schnewly (2010) considera que o texto oral apresenta características próprias e reclama um esclarecimento, no domínio escolar, dos saberes necessários para efetivar essa ação, de acordo com adequação das exigências contextuais. Sendo assim, melhora a compreensão para tratarmos o fenômeno como um processo, que

embora tenha relação com a escrita, mas se diferencia pelo suporte e pela dinâmica peculiar à própria expressão falada. Ainda na visão do teórico, a oralidade é uma ferramenta que habilita o homem para muitas outras práticas humanas.

Para Schneuwly, a fala pode ser concebida sob duas instâncias, ou está ligada aos eventos da escrita, quando mais necessariamente reproduz uma situação de formalidade linguística (função e forma); e, nesse aspecto, o teórico lança uma crítica quando diz, “[...] fundindo o oral e escrita numa unidade mítica de uma língua ideal; [...]” (SCHNEUWLY, 2010, p.113), ou quando se coloca em condição oposta, “[...] ela é o lugar da expressão espontânea cotidiana [...]”. (SCHNEUWLY, 2010 p. 113).

Aliás, quando Schneuwly (2010) coloca a visão de que oral requer um tratamento específico sobre o uso da linguagem, sugere um desafio ao ensino de língua materna, em uma perspectiva diferente da abordagem de língua como sistema ou da relação estabelecida entre oralidade e língua escrita; postura que deve ser seguida pelos professores que lidam diretamente com essa realidade, inclusive defendida por muitos linguistas.

O teórico ainda faz uma crítica ao paradigma extremista defendido por muitos teóricos em conceber dois tipos de orais, a existência de um *verdadeiro oral* (SCHNEUWLY, 2010, p.112), que ocorreria apenas em situações naturais e espontâneas e, no outro polo, a existência de um oral decorrente da escrita. Pensar a oralidade e a língua escrita a partir dessa visão bipolar corresponderia a negar a dimensão do contínuo linguístico. Nessa perspectiva, a língua nem seria evolutiva nem dinâmica, mas algo estático. Em termos de aprendizagem, acarretaria uma visão de ensino de língua como produto e não como processo, já que é um conhecimento sujeito ao desenvolvimento social.

Schneuwly (2010) ainda traz ao debate a polêmica que tal enfoque acarreta ao ensino-aprendizagem: ou se investe na expressão do oral formal, segundo uma dimensão apenas estrutural, desvinculada das situações discursivas, ou não se define procedimentos sistemáticos para o desenvolvimento do oral espontâneo, que é centralizado somente nas expressões de sentimento e de percepção do mundo, sem a visão de evento atrelado também para as circunstâncias discursivas.

Em síntese, uma proposta interacionista de ensino-aprendizagem, apoiada nos gêneros textuais orais e escritos, não constitui uma novidade no espaço escolar, mas se percebe que os gêneros da oralidade ainda ficam a margem desse processo de letramento. Talvez, isso possa ser justificado em virtude de vivermos em uma sociedade letrada, em que a escrita é

valorizada como instrumento de inclusão social, mesmo a oralidade desempenhando papel semelhante na ação social.

A expressão oral é um domínio com características próprias as quais exige uma explanação dos saberes subjacentes constituídos (SCHNEUWLY, 2010). De acordo com Marcuschi (2008), não se pode fazer uma comparação entre o que seria o conhecimento do oral com o conhecimento da escrita, pois essa relação acarretaria uma ação complicada, até pelo próprio processo de sistematização da linguagem, sobretudo em se tratando do oral espontâneo. Não seria pertinente afirmar também a compreensão de que o oral espontâneo foge às regras de coerência, haja vista que o enfoque deve partir de uma abordagem sobre os gêneros, preservando a noção de suas especificidades.

Contudo, o desafio caminha no sentido de inserir o oral como uma prática de letramento, apta a sistematizar gêneros orais sob as bases da interação enquanto função comunicativa. Os esforços concorrem no sentido de empreender subsídios teóricos para contribuir à modificação das atuais práticas de ensino. Essa ação é uma responsabilidade para os pesquisadores cujos esforços são voltados a despertar uma prática pedagógica reflexiva sobre atividades de comunicação oral.

Refletir acerca das modalidades faladas ou escritas convém ressaltar também o aspecto da organização dos gêneros em domínios discursivos. Vale mencionar que os aspectos culturais podem funcionar como um diferencial, no trato dessa ordenação, uma vez que há domínios que abraçam um maior agrupamento de gêneros, e isso varia de uma cultura para outra. É pertinente ainda informar que, “Conseqüentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros.” (MARCUSCHI, 2008, p.194).

Na concepção de Schneuwly, existem muitas atividades orais consideradas espontâneas. Assim, torna-se necessário compreender os tipos de gêneros da oralidade, refletir sobre esse conhecimento, saber como e onde esses gêneros funcionam. Em sua definição significaria entender, “O oral ‘espontâneo, geralmente pensado como fala improvisada em situação de interlocução conversacional [...]” (SCHNEUWLY, 2010, p. 131), debate que julga o oral independente da modalidade escrita, ou seja, de uma produção de leitura ou de recitação de palavra.

O teórico introduz à discussão a visão de que o oral espontâneo distingue-se pela sua aparência caótica em oposição aos demais orais: “[...] hesitações, titubeios, reformulações, retomadas ecóicas, balbucios, falsos inícios e falsas cadências, fáticos onipresentes, início de

turnos abortados, quebras, interrupções, latidos, suspiros de todo tipo [...]” (SCHNEUWLY, 2010, p. 132). Essas especificidades da produção oral espontânea são conhecidas também como *escórias*, e estabelecem a divisão entre os demais tipos de orais cujas bases de produção retomam a escrita.

Conforme entende Schneuwly (2010), esses aspectos do texto oral não trazem nenhum grau de prejuízo ao percurso comunicativo, nem tampouco para o sujeito que enuncia. Isso quer dizer que, nas atividades de comunicação diárias, as escórias do oral são processos naturais e, por isso, passam despercebidas entre os interlocutores. Fica evidente, inclusive, que as marcas da produção espontânea optam por desconstruir os pilares de uma oralidade originada no cerne da comunicação escrita.

Outra característica que marca o oral espontâneo é o uso de uma linguagem menos planejada do que o oral produzido em uma situação de formalidade. Embora ambos apresentem traços nesse sentido, aquele se configura possivelmente por uma atitude mais descontraída do falante, até pelo próprio contexto de produção, enquanto este sofre a tensão das influências sociais mais diretamente.

O domínio do oral espontâneo, possivelmente, reflete também as interferências dos fatores socioculturais, mas em menor escala que o oral formal, apontando àquilo que é permitido socialmente ao falante, e impondo limites àquilo que está sujeito a gerar sanções, através de comportamentos considerados inadequados socialmente.

É fundamental assinalar, no olhar de Schneuwly (2010), que não somente os fatores linguísticos, mas também os fatores prosódicos, paralinguísticos e extralinguísticos, podem favorecer a expressão da informação. No processo da linguagem verbal são recursos que tanto podem complementar como substituir, ou até mesmo contrariar a expressão da ação. Para esse autor, “Tomar a palavra está em relação íntima com o corpo.” (SCHNEUWLY, 2010, p.133), por isso afirma que, “[...] a comunicação oral se desenvolve não somente no plano verbal e vocal, mas também gestual.” (SCHNEUWLY, 2010, p.135). Na atividade oral, o falante pode ainda demonstrar, de modo involuntário, seus sentimentos através de sinais corporais.

Nessa visão, mais uma vez, observamos a divisão entre os gêneros orais espontâneos e outros gêneros que fogem a essa linhagem, pois na atividade verbal espontânea esse fenômeno poderia, inclusive, ser um sinal menos preocupante para o falante; ao passo que, no uso formal, requer um grau maior de atenção porque pode denunciar comportamentos socialmente inadequados. Assim, toda constituição discursiva colabora para o êxito da

comunicação, “[...] mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação lingüística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la.” (SCHNEUWLY, 2010, p. 134).

Refletir sobre essa definição equivale a considerar os aspectos comunicativos para o ensino do oral, segundo o enfoque:

- a) a dimensão comunicativa da expressão oral – consciência da finalidade, do destinatário, das interações entre os interlocutores, ou, de maneira mais geral, a adaptação ao contexto social – não é absolutamente trabalhada, dada a centração na expressão em si;
- b) inclui expressamente conteúdos que são do domínio da esfera estritamente privada, introduzindo assim uma confusão quanto ao papel da escola. (SCHNEUWLY, 2010, p.113-114)

Existe uma noção consensual de que a desenvoltura do gênero oral, nessa concepção, traz à reflexão o conceito de aquisição de linguagem, uma vez que parte do princípio de que o gênero é um processo de mediação social, e tem início no ambiente familiar, depois se amplia, gradativamente, às demais situações da vida. Conforme Schneuwly: “[...] o domínio do oral se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam.” (SCHNEUWLY, 2010, p.126). Assim, constitui um recurso psíquico e cognitivo que proporciona a ação do pensamento e, portanto, recebe o mérito de mediar as demais formas de conhecimentos. Logo, em crianças ouvintes, é um recurso semiótico com o qual ela se defronta desde o nascimento ao ouvir a voz do outro:

As formas cotidianas de produção oral funcionam, em especial nas crianças, principalmente na forma de reação imediata à palavra dos outros interlocutores presentes; a gestão da palavra é, portanto, coletiva, a palavra do outro constitui o ponto de partida da palavra própria (SCHNEUWLY, 2010, p.121).

1.5 Características das expressões de oralidade

Schneuwly reconhece o oral como uma enunciação *multiforme* (SCHNEUWLY 2010, p.117), isso implica a percepção de que não existe apenas o oral, mas gêneros que figuram no domínio da oralidade, e em contextos sociais específicos, e gêneros que podem oscilar entre a modalidade oral e a modalidade escrita.

Neste enfoque, seria pertinente delinear as peculiaridades da ação oral, caracterizada pela expressão psicofísica da fala, pela circunstância específica de produção, isto é, pelos meios linguísticos e não linguísticos: prosódicos, paralinguísticos e extralinguísticos, recursos exclusivos da ação oral. Conforme Schneuwly (2010), “[...] as diferentes modalidades de expressão desses códigos são de uma infinita diversidade, tanto no tempo como no espaço.” (SCHNEUWLY, 2010, p. 134). Vejamos o quadro de representação desses códigos:

MEIOS NÃO – LINGÜÍSTICOS DA COMUNICAÇÃO ORAL

MEIOS PÁRA-LINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiros	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	roupas disfarces penteados óculos limpeza	lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoração

Fonte: (SCHNEUWLY, 2010, p. 134)

A produção oral apresenta características bem específicas, e essas particularidades diferenciam-na das outras formas de linguagem por duas razões: primeiro, pela própria ação do ato psicofísico e, segundo, por considerar que é um ato que vai sendo elaborado e produzido conforme a direção discursiva. Logo, ocorre em determinado tempo e lugar e envolve no mínimo dois parceiros. Ao tratar dessas especificidades, Schneuwly (2010) explica a linguagem oral a partir do suporte fônico:

O termo ‘oral’, do latim, *os*, *oris* (boca), refere-se a tudo que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca. Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada, realiza graças ao aparelho fonador humano: a laringe, onde se criam os sons, em conjunto com o aparelho respiratório, que fornece o alento necessário à produção e à propagação desses sons, e com as cavidades de ressonância (a faringe, a boca e o nariz), que são cavidades do aparelho fonador que vibram sob o efeito conjugado do sopro e dos sons. (SCHNEUWLY, 2010, p.127-128)

De acordo com a definição do teórico, a fala é realizável pela emissão de voz que se faz mediante a criação de ondas quando o aparelho fonológico produz sensação de vibrações. Esses aspectos variam biologicamente de pessoa para pessoa e determina os diferentes

timbres de vozes; e, conforme a duração das vibrações, possibilitam registrar ainda o grau de *intensidade, frequência e duração* de voz (SCHNEUWLY, 2010, p.128).

Nesse processo, a ação do ouvir é a condição básica para o falante produzir seus enunciados. A criança assume uma postura de reflexão, exigência à elaboração de hipóteses, quando escuta a emissão do seu ato fônico ou pela conduta de voz do interlocutor. Tal ação permite o jogo enunciativo, quando garante as funções de interlocução a falantes e ouvintes, inclusive resguardando os direitos de compreensão da expressão verbal.

A interação verbal oral apóia-se no pilar das ações que envolvem o conjunto dos elementos fônicos que se agrupam para emitir sentidos diversos, expressão de pensamentos, sentimentos, desejos; enfim, tudo aquilo que é característico da espécie humana. Na percepção de Schneuwly, “Não se pode pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia, isto é, a entonação, a acentuação e o ritmo.” (SCHNEUWLY 2010, p.130).

Schneuwly (2010) também registra, nesse aspecto, a compreensão de Fontaney (1987), para quem a entonação seria a forma de percepção de continuidade ou descontinuidade do discurso: a entonação de abertura, geralmente ascendente, chama a atenção do interlocutor e desperta as suas expectativas, além de indicar se o falante quer continuar a ação discursiva. Em oposição, a entonação conclusiva, frequentemente marcada pelo rebaixamento de um tom, é a expressão que viabiliza a intenção de cessar a conduta discursiva. Na voz de Fávero (2009), em uma conversação, a entonação permite a regulação dos turnos de fala, entre os interlocutores, em posição de simetria ou assimetria (FÁVERO, 2009) ao facilitar o processo de co-construção do discurso.

Ainda recorrendo aos escritos de Schneuwly (2010), tratando da postura do sujeito produtor, verificamos que a expressão rítmica pode denunciar uma característica cultural: “[...] na Índia, por exemplo, o timbre alto (considerado como mais agudo) expressa tristeza, enquanto o timbre grave (o mais baixo) exprime alegria (Cornut 1983, p. 56).” (SCHNEUWLY, 2010, p. 131). Esse padrão de comportamento contraria as atitudes culturais brasileiras. Na região Nordeste é comum a opção pela tendência linguística ao tom mais alto, sendo inclusive normal o assalto ao turno.

Em suma, dentre os recursos expressivos, a entonação, com lugar de destaque na modalidade oral, favorece a construção discursiva, quando colabora na organização textual e sinaliza ao interlocutor o momento adequado para a troca de papéis na atividade verbal. Outro ponto que merece ser frisado ainda é a co-construção do discurso, no tocante ao planejamento da fala, ação que, na espontaneidade, pode ocorrer concomitante ao processo ou

ser uma atividade mais elaborada pelos reflexos contextuais, sendo a interferência do interlocutor uma orientação à dinâmica da atividade face a face. Na ótica de Schneuwly (2010), o processo de elaboração do oral é um ato realizado *quase que simultâneo* à construção discursiva, assim, ressaltam-se os elementos pragmáticos, “[...] pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos [...]” (FÁVERO, 2009, p. 15), mas nem por isso pode ser considerado como o lugar do caos.

Essa exposição focaliza os diferentes comportamentos que regem socialmente a ação de cada gênero na esfera da oralidade. Pensar a constituição do texto oral a partir desse panorama implica, significativamente, valorizar cada um desses aspectos que influenciam, direta ou indiretamente, a relação entre o sujeito enunciador e o ato de enunciação.

A abordagem convida-nos a especificar os gêneros no campo da atividade oral e não apenas tratá-los genericamente no processo de ensino-aprendizagem. Convém sempre associá-los aos contextos de produção e aos níveis de formalidade, os quais exigem diferentes capacidades e estratégias de funcionalidade.

Schneuwly (2010) supõe que os comportamentos verbais e não verbais são universais, por outro lado salienta que a diversidade de usos está associada aos fenômenos culturais, em virtude de eles sofrerem variações de uma cultura para outra. Em se tratando do oral primário, como língua materna, trata-se de um conhecimento aprendido em contextos naturais; mas, como oral secundário, pelo contexto de transmutação (BAKHTIN, 2000), exige, no domínio escolar, um processo de transposição didática.

1.6 A ação linguística da criança no relato de experiência

O homem exerce, exclusivamente, a competência de produzir gêneros textuais diversos para efetivar suas ações comunicativas, materializada pelo discurso. Segundo Silva e Melo (2006), a base que o qualifica adequadamente advém de uma capacidade cognitiva e social que o habilita às práticas de linguagem, em constante evolução pela dinâmica dos desafios sociais.

Os gêneros figuram, conforme Schneuwly (2010), em agrupamentos, e seguem uma ordem discursiva. Em se tratando do gênero relato de experiência, como objeto de estudo, é importante valorizar sua constituição enquanto gênero, no trato da interação, atentar para as

operações cognitivas e para as estratégias de colaboração dos sujeitos como co-participadores dessa ação.

O domínio dos relatos de experiência são construções linguísticas e discursivas que se realizam na oralidade ou escrita, em contextos formais ou informais. Em se tratando da oralidade, em contextos espontâneos, é uma prática milenar, sobretudo cultural, relacionada às circunstâncias naturais do dia a dia. Sabe-se que o homem tem uma habilidade natural de expressão, de compartilhar informações, trocar experiências de mundo, nos limites culturais e sociais. Ao partir do princípio de que a linguagem é um instrumento semiótico (SCHNEUWLY, 2010), abstrato e complexo, compreende-se a noção de que a aquisição linguística apenas se concretiza sob a via pragmática, uma vez que os saberes linguísticos são aprendidos quando a criança ouve a voz do seu interlocutor.

Neste entendimento, pode-se pensar o gênero relato de experiência como um mecanismo linguístico que a criança adquire, em ações de naturalidade. Como a atividade verbal tem a função de organizar o pensamento e, por sua vez, trocar informações, a criança, à medida que se apropria da linguagem, apropria-se também do gênero relato de experiência que tem a habilidade de expressar as experiências vivenciadas pela criança. Em se tratando do relato, enquanto gênero oral, trata-se de uma atividade que a criança exerce na comunicação face a face. Portanto, esse gênero poderia constituir uma base, desde a fase de aquisição de reprodução sociocultural da linguagem, através da qual as pessoas interagem, adquirem e repassam conhecimentos às novas gerações.

A função principal da linguagem é mediar os relacionamentos humanos, ou seja, por meio da linguagem o homem não somente expressa seu pensamento e exerce a capacidade de comunicação, mas também desenvolve muitas outras atividades necessárias para a sobrevivência humana. Na expressão do relato, inclusive, o homem traz ao presente um evento do passado pela reconstituição linguística.

Ainda podemos dizer que, a linguagem do relato constitui a maior fonte de aprendizagem natural e serve às mais diversificadas funções no âmbito social: através do gênero relatar (SCHNEUWLY, 2010) os saberes cumulativos são repassados de uma geração a outra, aprendidos no regimento cultural e social, por meio de textos escritos e orais. Essa dinâmica demonstra o nível de desenvolvimento de um povo, quando observamos as civilizações pelos saberes que eles adicionam, em uma escala dos populares aos científicos.

Entende-se que a criança aprende a relatar suas experiências na interação e, através dessa conduta, realiza uma intenção comunicativa, expressa vontades, desejos, pensamentos,

lembranças do passado, trocam experiências; enfim, enquanto ação linguística é um ato indissociável da ação do viver. O ser humano sente a necessidade de aprendizagem e a troca de experiência é um espaço rico para o homem exercitar tal ação. Assim sendo, essa habilidade de uso linguístico é aprendido no convívio diário, nas situações em que se usa a linguagem com determinado propósito.

O relato de experiência, materializado textualmente, desperta a constituição de fatores intralinguísticos e extralinguísticos. As autoras, Silva e Melo, consideram que “[...] a produção de textos é uma atividade não somente cognitiva, mas também social.” (SILVA e MELO 2006, p, 29). A compreensão desses fatores traz à reflexão a consciência de que a construção textual é um processo que envolve múltiplas funções e essa competência não se restringe ao domínio da cognição, das habilidades cerebrais, mas envolve a dinâmica das relações externas, socialmente constituídas, que moldam os comportamentos humanos e adéquam as diversas manifestações enunciativas. Esse saber, embora a princípio seja aprendido naturalmente no espaço doméstico, denuncia a função da escola em dialogar com a comunidade e preparar sujeitos para melhor servi-la.

A materialização do texto, como resultado de uma ação do pensamento, decorre do modo como organizamos e planejamos, momentaneamente, no caso dos *gêneros primários* (Schneuwly, 2010), aquilo que queremos expressar. Ao considerar esse preceito, na visão de Silva e Melo (2006), é de suma importância atentar para as bases de condições produtivas que determinaram o resultado da atividade linguística, visto que, tanto a base de orientação social, construída na interação, quanto à base de processamento cognitivo são os índices que determinam a organização e a estrutura textual, desde a expressão do gênero até a disposição de uso dos recursivos linguísticos empregados.

Ainda discutindo acerca dos processos que movem a construção do texto, a autora faz uma reflexão sobre os gêneros escritos, mas é possível tomar os aspectos que são comuns ao texto oral, na ação de relatos, e refletir também sobre eles. A superfície textual traz à tona o trabalho de uma ação intelectual e psicológica do sujeito produtor, que envolve além das percepções externas as percepções emocionais, afetivas, que, portanto, influenciam, significativamente, na construção linguística. São efeitos visíveis resultantes da organização do trato linguístico.

Assim como o texto escrito pressupõe, “[...] o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: lingüísticos, cognitivos e sociais.” (SILVA e MELO, 2006, p. 36), o texto oral, na atividade do relato,

exerce a função de interlocução, está sujeito para as mesmas operacionalizações de relatos escritos. Revela, inclusive, a forma como o locutor aciona seus conhecimentos, representados por meio da textualidade. Além disso, diz respeito à maneira como as ideias e conteúdos são apresentados ao interlocutor.

A expressão dos teóricos para alargar essa visão, registra ainda o raciocínio de Leal e Luz (2001) sobre a produção escrita, mas essa sustentação argumentativa também pode ser adaptada para as expressões orais, no tocante ao modo como o sujeito enunciador decide, em pouco espaço de tempo, a utilizar operações cognitivas sobre como executar a ação linguística, levando em consideração a interferência do seu interlocutor, uma vez que envolve questões complexas que abrange múltiplas finalidades discursivas, “[...] usar recursos coesivos; decidir sobre a estruturação das frases; selecionar vocábulos; usar conhecimento sobre o gênero de texto a produzir; refletir sobre o conteúdo a ser tratado, entre outras tantas decisões.” (SILVA e MELO, 2006, p. 37). No entanto, fazemos uma ressalva, nesse aspecto, quanto aos gêneros orais espontâneos, visto que o pensamento se processa quase em tempo simultâneo a elaboração do tópico discurso (SCHNEUWLY, 2010), de modo que essa ação torna-se mais evidente em gêneros secundários, mesmo na atividade oral.

As expressões comunicativas adquirem forma através do gênero, são reveladoras inclusive da habilidade e da prática do falante com o gênero utilizado. De acordo com Silva e Melo, “[...] o fato de vários processos e decisões ocorrerem de modo automático está certamente ligado à natureza privada do gênero e ao fato de já o termos praticado várias vezes.” (SILVA e MELO, 2006, p. 39).

Ao partir da interpretação de que a ação cognitiva é uma atividade automática, às vezes consciente às vezes não, na construção discursiva, e que se consolida através do acordo de colaboração entre os sujeitos envolvidos na ação enunciativa, fica evidente que os parceiros atribuem voz um ao outro (ROJO, 2006). Na atividade verbal infantil, no gênero relato de experiência, no caso, é o adulto quem dá voz a criança, quando estimula sua produção linguística.

A atividade verbal configura-se pelas características pertencentes aos gêneros, que, na concepção de Schneuwly (2010), condensa-se não apenas pelos critérios linguísticos, mas, sobretudo, pelos critérios pragmáticos.

Em se tratando do gênero relato de experiência, mais especificamente, é uma atividade social cuja nomenclatura depende da abordagem teórica. A Literatura classifica-o

sob a categoria dos gêneros narrativos e a Linguística classifica-o sob a categoria de relatos de experiência pessoal:

A análise do que se entende por narrativo em Teoria Literária é baseada em categorias derivadas da interpretação de um certo número de textos clássicos da literatura. Fala-se geralmente sobre as funções que os personagens assumem, parte-se de noções como tema, dano, reparação do dano, degradação e recuperação, equilíbrio e desequilíbrio noções essas cuja correspondência com categorias adotadas na Linguística, no estágio atual dessa disciplina, é impossível. Além disso, note-se que os estudos sobre discurso narrativo na Linguística têm por objeto relatos de experiência pessoal analisados quanto ao tipo de cláusula, verbo, tempo e aspecto verbal (cf. 1.2.1) e alguns centrados na oposição entre “background” vs. “foreground” isto é, plano de fundo e primeiro plano, como formas de organização do narrativo (cf. (Hopper, 1979, entre outros). (PERRONI, 1992, 4-5)

Sob a perspectiva da linguística moderna, Labov (PERRONI, 1992) define relatos como sendo o modo de recuperar o acontecimento pelas estratégias linguísticas, marcadas pelos valores temporais. O pesquisador focaliza os aspectos estruturais do gênero, em produções orais, com atenção para os eventos na ordem em que eles aconteceram. Dessa forma, identifica três tipos de sentenças nas produções: *Cláusulas narrativas*, que mantém o rigor da temporalidade no discurso; *cláusulas livres*, descritos como enunciados que podem fugir à ordem cronológica dos fatos; e *cláusulas restritas*, que além de fugir aos critérios das duas primeiras fogem também da noção de referência espacial (PERRONI, 1992, p. 22).

Labov (PERRONI, 1992), em sua pesquisa, prioriza no gênero relato de experiência a questão cronológica dos acontecimentos com atenção para a ordem em que os fatos aconteceram. Vale ressaltar ainda a importância que o linguista atribui ao fator espacial. É sabido que os eventos estão atrelados não somente ao tempo, mas também ao fator espacial, pois, ambos caminham em regime de simultaneidade, em virtude de que, qualquer acontecimento registrado pelo homem marca a ideia de ações acontecidas em determinado espaço e tempo, como fatores indissociáveis.

Na investigação de Perroni (1992), a atenção é voltada para as construções verbais infantis sobre três diferentes visões: à direção do discurso enquanto forma narrativa, à direção do discurso enquanto produção de relatos e o olhar do discurso como sendo ocorrências de casos. Sobre as distinções entre essas unidades discursivas, ela compreende que o discurso narrativo é o ato de contar histórias, atividade que o sujeito desenvolve pelas raízes culturais e são repassadas de uma geração à outra. De acordo com sua visão, trata-se de um *enredo fixo*,

(PERRONI, 1992) como os contos de fada. A construção de relatos, provavelmente, estaria relacionada às situações efetivamente ocorridas, que formam os conhecimentos de mundo, que os sujeitos partilham socialmente; quanto à expressão de casos, seria uma espécie de relatos de cunho ficcional. Nesta última ação, o sujeito não tem compromisso em manifestar acontecimentos que de fato ocorreram, mas se sujeita a ação do narrador que criativamente utiliza a linguagem, atribuindo vida ao fato, segundo a imaginação. Na voz da autora:

O surgimento dos “casos” numa determinada fase do desenvolvimento lingüístico pode ser explicado pelo fato de que, diante da dificuldade inicial de relatar, a criança, recorrendo ao recurso de “combinação livre” (cf. 3.2), pode preencher satisfatoriamente os turnos criados na interação verbal com o adulto e conseqüentemente pode “narrar” mais.² Os “casos” são um exemplo de “combinação livre” em nível de discurso. (PERRONI, 1992, p. 77)

Quanto à elaboração de a linguagem infantil trilhar construções desvinculadas dos fatos reais, pode-se associar às ideias observadas na pesquisa de Silva (2009); para quem, os enunciados são operações cognitivas que fogem à dimensão das perspectivas dos adultos: é comum as crianças, em fase de aquisição, surgirem com enunciados imprevisíveis.

Outro aspecto que merece relevância na linguagem do relato é o construto informacional. Nas primeiras tentativas de relatos das crianças, elas desenvolvem construções incompletas, limitadas ao grau de informatividade, essenciais para ação da interlocução que proporcionam a dinamicidade entre os interlocutores: “[...] nas primeiras fases do discurso narrativo há freqüentes tentativas de “relatos” em que a criança logra mencionar só um aspecto da situação, parte de um evento, freqüentemente só uma palavra³.” (PERRONI, 1992, p. 76) Segundo Silva (2009), é frequente a linguagem da criança apresentar enunciados com elaboração sucinta.

Outro fenômeno importante é a parceria do interlocutor na construção da linguagem infantil (PERRONI, 1992). Nessa concepção, não somente a língua antecede o sujeito, mas também a voz do outro. Nesses termos, Silva (2009) ressalta a importância da atividade linguística do outro para o desenvolvimento da fala infantil, observando que, “[...] cada enunciação é sempre única e irrepetível: cada vez que a língua é enunciada o tempo é o agora, e o espaço é o aqui e as pessoas são o eu e o tu sempre únicos.” (SILVA, 2009, p. 154). Além do mais, o processo de enunciação exige uma atitude seletiva em relação às operações

³ Conferir o tratamento que Perroni (1992) atribui aos dados em sua pesquisa, ao analisar o *discurso narrativo* infantil, considerando o processo de evolução atrelado aos fatores da idade.

linguísticas que são efetuadas discursivamente. A autora pesquisou os aspectos enunciativos da criança e constatou que a redução de cunho explicativo na construção verbal das crianças deve-se ao fator da idade. Nas produções infantis é comum a ocorrência de pequenas construções enunciativas.

Segundo a interpretação da autora (SILVA, 2009), as produções de crianças menores apresentam certa limitação no campo informativo. Além do mais, é comum, na fala infantil, a realização de construções textuais que não exploram a dimensão extralinguística do ato discurso, e significa que existe uma limitação de ordem explicativa na ação dos relatos das crianças menores. Conforme Perroni (1992), as crianças menores não conseguem atentar para a importância de construções que dêem conta do trato informacional, ao passo que crianças maiores já conseguem perceber a necessidade discursiva de ampliar as informações para garantir o sucesso da comunicação. São estratégias que o enunciador, mesmo sendo uma criança, utiliza quando atribui relevância para aspectos que são fundamentais para o sucesso da interação, quando garante os objetivos da comunicação. No entanto, na ausência de tais estratégias na linguagem infantil, nessa faixa etária, como forma de garantir as informações necessárias ao propósito enunciativo, pode gerar um comprometimento da efetiva ação da interlocução. A autora aponta, na categorização de relatos, as limitações no domínio infantil, “[...] as crianças mais novas se restringem à simples “comunicação dos eventos” sem sentir a necessidade, como as crianças mais velhas, de fazer uso de elaboração contextual e extra-narrativa.” (PERRONI, 1992, p. 25).

O olhar de Perroni (1992) ao discurso infantil está fixado ao processo de desenvolvimento da criança na linguagem. Centrada nesse ângulo, a autora lança uma crítica às pesquisas que se baseiam em comparar o discurso adulto ao discurso infantil. De acordo com sua interpretação, essa definição foge às possibilidades de fidelidade nas conclusões de pesquisas, no campo da aquisição da linguagem, uma vez que as explicações partem da seguinte noção: alguns estudos na área de aquisição da linguagem têm tratado o discurso infantil sob o padrão do discurso adulto, por isso, tende a mostrar uma visão “negativa” do fenômeno, demonstrando os aspectos ainda não dominados pela criança. Ao perceber o equívoco de tal comparação, a pesquisadora, diferentemente, contempla um olhar sobre os aspectos “[...] do discurso narrativo em crianças com base em uma visão processual do desenvolvimento [...]” (PERRONI, 1992, p. 5), isto é, um olhar para o discurso infantil relacionado aos padrões da idade. Sua definição, acerca do relato, abrange: “O “relato”, como já exposto, é uma narrativa em que se contam experiências pessoais, vividas em momentos

anteriores ao da enunciação, que podem ser consideradas não ordinárias ou não habituais.” (PERRONI, 1992, p. 96).

O entendimento de Perroni (1992) sobre relato, além de contemplar a abrangência de ações passadas, recuperadas verbalmente, faz menção a eventos que fogem as circunstâncias de rotina do sujeito. Significa valorizar acontecimentos que não são corriqueiros e, possivelmente, por tais razões, acomodam-se na memória, e podem ser passíveis de uma maior fluência nas interações.

Outro ângulo sobre o gênero relato pode ser encontrado nas contribuições de Dolz & Schneuwly (2010). Os autores classificam-no, sob cinco categorias, a partir de três domínios de relevância que envolvem o construto do gênero, voltado não apenas às noções de valores linguísticos e estruturais, mas sobretudo às noções que envolvem os domínios de funcionalidade, no cerne das orientações sociais, a saber:

ASPECTOS TIPOLOGICOS⁴

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses</i> da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversas	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia

⁴ Schneuwly e Dolz (2010) sugerem que a construção de saberes em sala de aula, adaptáveis aos níveis de ensino, parta dos critérios de agrupamento dos gêneros.

		Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 102)

Para Schneuwly (2010), com base nos requisitos da influência social, o gênero é uma atividade construída na interação que se adéqua não somente às funções linguísticas e estruturais, mas também para as operações cognitivas, sobretudo à dependência das funções discursivas. O falante tem a sua disponibilidade um rico material semiótico que serve para realizar qualquer tarefa de comunicação com grande eficiência. Enquanto sistema linguístico, o gênero representa uma ação dinâmica e evolutiva, estando articulado aos fenômenos externos e às raízes sócio-históricas.

Segundo o autor (SCHNEUWLY, 2010), esse critério para classificação dos gêneros é flexível, uma vez que um gênero pode oscilar entre uma categoria de agrupamento a outras categorias. Esse critério de agrupamento dos gêneros define-se pelas características da ação discursiva. Por essa razão, o gênero não se esgota em seu agrupamento, mas se comunicam entre si pela própria ação da linguagem. Significa ainda considerar que, em sua voz, o discurso não acontece isoladamente, mas é uma atividade em que colaboram diferentes gêneros.

A semelhança entre os gêneros, em primeiro lugar, advém do fato de um gênero apresentar tipo misto, uma vez que o discurso não ocorre em uma linearidade e ordem constante, mas pelo fato do diálogo abranger uma dimensão “híbrida” (MARCUSCHI, 2008) para atender aos objetivos de comunicação.

Em um evento discursivo pode-se, ao mesmo tempo, expor uma ideia e argumentar em sua defesa. Também é comum, nesse caso, haver a necessidade de se fazer uma descrição para o esclarecimento do interlocutor.

Quanto ao agrupamento da ordem do narrar e relatar são duas categorias bastante parecidas, em virtude até da própria temática do gênero. São gêneros que apresentam semelhanças no que se refere ao aspecto da mensagem. Quando se relata uma experiência o conteúdo é apresentado através de uma ação narrativa.

A expressão do narrar envolve conhecimentos culturais e se refere a um domínio que introduz uma linguagem verídica ou não. Nessa ação linguística, a questão da estética é valorizada e, possivelmente, esse aspecto e as marcas da autoria possam constituir um diferencial capaz de separá-los.

O gênero da ordem do relatar expressa as experiências do sujeito enunciador, através de uma ação narrativa, quando enuncia um acontecimento passado. Portanto, são constituições que exibem semelhanças quanto ao tipo textual. Os relatos são sempre formas linguísticas bastante comuns no cotidiano, talvez seja um recurso utilizado quase que diariamente por todos. Sempre temos uma experiência para contar, fazemos trocas de outras, e essa dinâmica forma o conhecimento popular e/ou científico. A todo instante o ser humano vivencia uma situação nova, algumas corriqueiras outras marcantes; porém, todas listam um repertório empírico que fazem da história de cada um e, globalmente, reproduz a história da humanidade.

Como o gênero relato tanto pode ocorrer na modalidade escrita quanto na modalidade oral, esses domínios demonstram um caráter bem específico quanto ao vínculo para os graus de formalidade discursiva. Nessa ordem, eventualmente, ocorrem os problemas elencados sobre o gênero por Marcuschi (2001) acerca da distinção entre oralidade e escrita. Tanto a escrita como a oralidade estão diretamente relacionadas à situação discursiva. Assim, podemos observar nítidas diferenças entre gêneros que pertencem à mesma ordem do relatar quando são realizados em sua forma oral ou escrita. Textos escritos como o testemunho ou o depoimento demonstram um caráter mais formal pelo próprio requisito do contexto de produção; no entanto, esses gêneros no âmbito oral estão mais relacionados à linguagem despreocupada do cotidiano.

Ainda, nesse caso, convém abordar as influências das particularidades de cada evento discursivo, conhecer em que situação o sujeito enunciador faz uso da palavra e para quem ele enuncia o discurso. Esses aspectos são fatores contextuais que decidem a efetiva produção, uma vez que o relato tanto pode ocorrer em uma situação de extrema formalidade discursiva como pode ser realizável em um contexto doméstico mais ligado ao vínculo familiar ou mesmo entre pessoas amigas.

Portanto, Schneuwly (2010), categoriza o relato de experiência no agrupamento dos gêneros da ordem do relatar, cujo domínio social de comunicação é da memorização e documentação das experiências humanas, situando-as no tempo. Nesse sentido, o relato de experiência permite a apreensão de conteúdos numa perspectiva que envolve tanto a interpretação como a produção do vivenciado, constituindo um instrumento relevante para a

observação do desenvolvimento das habilidades orais infantis. Eis a forma como os autores conceituam o relato: “Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.” (SCHNEUWLY, 2010, p. 51).

Signorini (2006), contudo, segue a linhagem de Schneuwly e Dolz, quando concorda que se trata de um processo de reconstituição das situações ocorridas e que são expostas somente pela expressão do ato linguístico no jogo que separam circunstâncias passadas das circunstâncias do presente, mas alarga a visão aos fatores que influenciam a expressão do indivíduo, sejam dados psicológicos ou mesmo socioculturais, conforme salienta Signorini:

[...] a narrativa pessoal é, de fato, um recurso de que dispomos tanto para revelarmos como para desenvolvermos nossa compreensão do que somos como entidades psicológicas e também como seres de um mundo social e culturalmente definido. Rememorar o vivido é contar uma história na qual podemos representar a nós mesmos, tanto em função de nossas crenças, desejos e intenções como em função de expectativas sociais e culturais, em relação às quais nos posicionamos. (SIGNORINI, 2001, p. 218)

O gênero oral relato de experiência implica a reconstrução da situação contextual vivenciada pelo sujeito, através dos variados tipos de textos, sejam narrativo, descritivo, argumentativo ou de uma ação que envolve uma combinação entre eles. Linguisticamente, registram acontecimentos, enunciam fatos que marcam a separação do acontecido ao momento da enunciação (PERRONI, 1992).

Essa questão, de acordo com Schneuwly (2010), denuncia todas as dificuldades de ensino-aprendizagem, visto que cada gênero possui capacidades linguísticas e características diferentes, e, desse modo, reclama um trabalho didático específico. Nesse enfoque, o teórico aponta para o gênero relato e mostra sua singularidade no tocante ao uso dos tempos verbais. O relato por registrar um fato passado, distancia-se de outros gêneros, a exemplo do gênero instrução. Certamente, por tais circunstâncias, as estruturas verbais merecem bastante atenção, uma vez que introduzem as ações que reproduzem o evento enunciativo.

O relato de experiência pode constituir um recurso didático-pedagógico de excelente potencial para desenvolver as habilidades linguísticas e cognitivas na infância. É importante entender os vínculos entre linguagem e expressão cultural, representada pela comunidade discursiva. Expressão que influencia no processo psicossocial da criança, uma vez que a língua reflete a expressão cultural de uma sociedade e as marcas do fazer humano, que são

(re)construídas dia após dia, no curso da interação, e que pode ser repassados também por meio de relatos orais de experiências.

Fabrício (2006) fundamenta-se em Ricoeur (1983) quando interpreta a experiência pessoal como gêneros pertencentes ao tipo narrativo. Trata “[...] a narrativa como um fenômeno interacional e dialogal que só pode ser entendido na interação entre o mundo do narrador e o mundo do interlocutor (ouvinte ou leitor).” (FABRÍCIO 2006, p. 191). Ao refletir sobre a dimensão interacional da narrativa, evoca-se ao sentido de gênero como um processo de ação conjunta em que os colaboradores têm um papel de co-participação no evento discursivo. Configura-se apenas quando o interlocutor é capaz de alcançar aquilo que o interlocutor fala, ou seja, as experiências só podem ser compartilhadas dentro de uma proposta de compreensão mútua.

O autor para explicar a “narrativação da experiência” (FABRÍCIO, 2006) retoma as concepções artísticas e faz uma comparação metafórica, admitindo a existência de uma imagem real e de uma imagem figurada, tanto na narrativa que ocorre no mundo literário quanto na narrativa que acontece no cenário da vida real “[...] toda história contada (literária ou não) seria uma reconfiguração, reinvenção e reconstrução criativa da experiência, atividade operatória estratégica que nos permite projetar sentido para a existência.” (FABRÍCIO, 2006, p. 192).

Nessa abrangência, a narrativa estaria relacionada à expressão humana como acúmulo das experiências vividas. Todo ser humano tem um passado a lembrar, seja resultado de experiências positivas ou negativas. São dados que constituem uma história de vida e reflete um saber popular. Como ser social e cultural, temos a tendência de partilhar nossas experiências com aqueles que convivem conosco. Acumulamos, ao longo do tempo, saberes sobre o mundo, frutos das interações cotidianas que estabelecemos na família, no trabalho ou entre amigos; enfim, a todo instante avaliamos nossas ações, atitudes, que forma o repertório de nossa experiência.

Para o autor, a expressão linguística na narrativa artística ou na narrativa pessoal manifesta “[...] um processo de seleção e reconstrução, impondo uma ordem lógica aos acontecimentos [...]” (FABRÍCIO, 2006, p. 192), ou seja, ao contar uma história procuramos apresentá-la segundo uma ordenação linear, a fim de que o interlocutor possa processar coerentemente a construção de sentidos. Além disso, acrescenta a importância da seleção vocabular no contexto da informação. Todos esses aspectos estão relacionados à categoria cognitiva, diz respeito ao modo como o sujeito processa e organiza os acontecimentos

verdadeiramente ocorridos, principalmente em relação ao valor que o sujeito atribui aos acontecimentos, quando os recria e os transforma em fatos linguísticos.

Segundo essa interpretação, “Narrar seria, assim, um processo instaurador de realidades sociais.” (FABRÍCIO, 2006, p. 192). Visto por essa ótica, o sujeito quando elabora textualmente suas experiências reproduz os relacionamentos sociais, que se configuram inclusive na expressão de uma cultura. Ainda de acordo com o autor, essa realidade linguística pode figurar em diferentes contextos, sejam eles formais ou informais. O autor reproduz a noção de que, a atividade da narrativa tem a faculdade de expressar o que sonhamos acordados, ou seja, “[...] ensinamos e aprendemos em narrativa, acreditamos e duvidamos, maldizemos, criticamos, amamos, detestamos, e nos entregamos a devaneios em narrativa (SCHIFFRIN, 1996).” (FABRÍCIO, 2006, p. 192). Em uma dimensão mais ampla, o teórico introduz a seguinte reflexão:

Qual de nós como nos pergunta Goffman (1974), não tem uma história para contar, envolvendo um relato de um evento passado, presente, condicional ou futuro? Qual de nós adulto ou criança, não sabe contar uma história cuja forma não esteja dentro dos padrões retóricos vigentes? Segundo esse autor narrar é quase uma compulsão, pois os indivíduos passam a maior parte de seu tempo narrando experiências passadas (suas próprias e as dos outros), acontecimentos, opiniões, etc. Contar histórias parece ser, assim, uma forma privilegiada em nossa cultura de projeção de sentido para a experiência humana. Das pequenas narrativas e relatos de experiências cotidianas às Grandes Narrativas históricas, a mesma rotina retórica se faz presente, levando-nos a dizer, conforme Feeman (1997), que o ato de narrar histórias está inextricavelmente atrelado ao processo de criação de sentidos para a vida social. (FABRÍCIO, 2006, p. 192-193)

O sentido de contar histórias reflete uma característica cultural que aprendemos desde a infância quando ouvimos os adultos relatar histórias, sejam relacionadas às suas experiências sejam relacionadas às experiências de outras pessoas. A operacionalização do debate nessa compreensão insere as semelhanças entre o ato de contar história e o ato de relatar. Ambos manifestam o registro de uma realidade acontecida no passado e, somente pela ação da memória, é reconstruída textualmente, sempre de forma criativa. Fabrício (2006) ainda faz uso de um esquema de explicação desenvolvido por Goffman (1974) que estabelece uma relação entre relatos de experiência e produção de filmes, na medida em que são fatos narrados pela visão do narrador e dos personagens, que tem a liberdade para fazer os ajustes que julga necessários, na ação de selecionar ou de suprimir ideias. Nessa representação, “[...] o relato não é um espelho do que aconteceu, mas sim um re-criar e um re-experimentar.” (FABRÍCIO 2006, p.196).

Signorini (2006) aborda a significação do relato na experiência do professor, através do registro da fala desse profissional, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem. Essa experimentação a autora denomina de “gênero relato reflexivo”. (SIGNORINI, 2006, p.53). Segundo a autora, esse gênero possibilita operacionalizar duas funções complementares de linguagem: a expressão do professor, enquanto profissional que fala acerca de sua prática didático-pedagógica, e o desafio de expressar sua reflexão sobre teoria e prática, em uma ação verbalizada pela escrita. Chama-nos atenção:

A primeira dessas funções é a de dar voz ao professor enquanto profissional, ou seja, enquanto agente de um campo de trabalho específico. Através do ‘relato reflexivo’ são desencadeados processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades auto-referenciadas, ou seja, construídas pelo narrador/autor para si mesmo (SIGNORINI, 2006, p. 54)

Conforme Signorini (2006), o gênero relato reflexivo trata amplamente da expressão verbal no quadro de uma ação reflexiva, ou seja, atividade em que o próprio autor (professor), em determinado lugar, recebe o espaço para falar sobre sua prática e, além disso, fazer uma reflexão sobre ela. No entanto, podemos tomar tal contribuição para fazer uma explanação acerca do gênero relato, de modo geral; e, mais especificamente, sobre o relato de experiência na voz da criança.

O adulto, ao dá voz a criança, incentiva sua capacidade linguística de expressão, que se manifesta não apenas verbalmente; mas, inclusive, por meio de outros recursos, sejam prosódicos, gestuais, paralinguísticos ou extralinguísticos. A criança toma a posição de sujeito enunciador e fala segundo sua experiência vivida, de atividades e de assuntos que ela vivência em eventos de interação.

Essa ação verbal revela um perfil de identidade e de cultura; enfim, de produção de conhecimentos que denunciam o vínculo das relações socioculturais que são repassadas pelas gerações passadas às futuras gerações.

Ademais, quando a autora focaliza a importância do espaço de onde se fala, destaca a postura do eu que se auto-referencia, a partir de determinado lugar. Para a produção discursiva, essa informação é essencial, uma vez que enuncia o sujeito que fala, sobretudo focalizando como ele fala, e tais elementos são indicativos do grau de discursividade no evento de comunicação.

No caso do discurso infantil, quando a criança fala demonstra sua visão de mundo que se diferencia da visão de mundo dos adultos. Ela manifesta a especificidade da condição infantil, através de enxergar o mundo com as limitações e características da idade.

O gênero relato de experiência figura entre os “[...] gêneros narrativos de cunho autobiográfico [...] relatos de fatos, cenas e experiência relacionados à vida pessoal e profissional.” (SIGNORINI, 2006, p. 54-55). Para ela, trata-se de gêneros que confere ao sujeito a prática de falar sobre questões relacionadas a si própria, que ocorreram em determinado lugar e tempo, e constituem a sua história de vida. Evoca e conduz ao debate a maneira como o sujeito apresenta-se como enunciador em atitudes de interação, “[...] em função da explicitação de efeitos de sentido visados na interlocução (BHATIA, 1993).” (SIGNORINI, 2006, p.55). No exemplo da experiência divulgada pela autora, diz respeito a gêneros escritos, mas podem também se ajustar aos textos orais, em situações de interação face a face, no caso de abrangência de relatos orais.

Segundo Signorini (2006), a diferença na interpretação dos dados linguísticos de interlocução transitam pela postura de concepção adotada nas práticas das “tradições sociointeracionistas”:

[...] que se propõem focar os modos de construção da interlocução social mediada pela linguagem oral ou escrita e não somente o conteúdo informacional para o qual apontam as formas linguístico-discursivas. Nesta perspectiva o fato de uma estória ser contada de uma maneira ou de outra, com ou sem a participação direta do interlocutor, por exemplo, torna-se significativo na medida em que diferentes modos de selecionar, organizar e, evidentemente, apresentar os fatos e experiências relatados posicionam diferentemente o narrador/autor em tempo e espaços sociais específicos, inclusive o espaço tempo da interlocução em curso, ou seja, o aqui e agora da escuta ou da leitura do que está sendo narrado. (SIGNORINI, 2006, p. 56)

Esse nível de compreensão possibilita abarcar, na interação, as expressões de relações sociais entre locutor e o interlocutor; e, além do mais, direcionar a ênfase sobre a definição da construção textual. Quais motivos induzem ao sujeito, dentre tantas possibilidades, a determinada opção linguística quando se propõe a enunciar? No caso de relatos orais, como o sujeito organiza os saberes na direção do interlocutor, no momento da produção, para atingir os objetivos de comunicação? É de fundamental importância o modo como se enuncia, visto que as expressões ganham sentido pela dinâmica da interação. Constituem ações diferenciadas, falar de questões relacionadas a terceiros a falar de questões relacionadas ao próprio eu enunciador.

Nesse ponto, residem os problemas de investigação do gênero relato de experiência, sobretudo em referência as habilidades orais, que se processam cognitivamente, e que são guiadas pela presença do interlocutor. A proposta de modelo interacional surge e flui, na dinâmica da relação, segundo a expressão do pensamento, no momento do ato discurso. A atividade social define a organização da informação e não somente a constituição dos relatos, mas ainda define a maneira como eles se apresentam e revela a ordem dessa apresentação: “De fato, tanto o que é contado quanto os modos de contar iluminam ações e sentidos produzidos local e individualmente pelo narrador/autor, mas também iluminam processos sociais mais amplos que tanto moldam essa interlocução quanto são moldados por ela [...]” (SIGNORINI, 2006, p.56).

Quando Signorini (2006) aborda o grau de importância de como são apresentadas as ações nos relatos, denuncia o aspecto da intencionalidade do discurso. O sujeito exibe uma ação discursiva contextualizada que reproduz os laços socioculturais, formadores de identidades. Além disso, traz à discussão quem é o sujeito que se projeta socialmente. Em que momento ele fala? Quem são os interlocutores com quem ele dialoga? Segundo a autora, são elementos que geram “tensão e conflitos” (SIGNORINI, 2006), tanto no quadro interno da produção do discurso como também no quadro externo das relações sociais.

Em conformidade com o entendimento da autora (SIGNORINI, 2006), o mérito da questão não está no grau de verdade dos relatos; mas sim, em atentar e perceber os efeitos de sentidos que o enunciado coloca em ação na prática discursiva. Refere-se ao comprometimento do sujeito com o dito e com o interlocutor, atentando para os efeitos do grau de verdade que ele impregna ao processo discursivo quando compartilha os relatos na ação discursiva. Envolve estratégias de produção, dentre elas, ressalta-se os recursos da argumentação: retomadas de segmentos já apresentados pela carência de uma explicação melhor ou mesmo de ênfase, o que pressupõe a habilidade na condução do leitor a concordar com ponto de vista do locutor; no geral, suscita a análise da textualidade dos relatos.

Na concepção de Signorini (2006), dentre outras características, o relato dos professores diferencia-se “[...] pela abordagem cronológica e linear dos fatos e/ou cenas e experiências narradas; pela sobreposição das figuras do narrador, do protagonista e do autor; pela visão da docência [...]” (SIGNORINI, 2006, p. 57-58). Essa categorização do gênero relato de experiência é comum à estruturação da narrativa, sendo, o tempo, o cenário e a sequência dos fatos. Todavia, a narrativa distingue-se do relato pela sua configuração,

exclusivamente, fictícia, enquanto que os relatos tanto podem surgir no plano verídico como no plano ficcional.

O fator tempo, na atividade do relato, é uma informação indispensável quando se pensa no registro histórico dos fatos acontecidos. Inclusive, justifica a veracidade das ações. Vale ressaltar, ainda, que o tempo que figura no relato pode se desenvolver como pares antagônicos, atuar como cronológico ou psicológico.

Outra habilidade demonstrada na estratégia de produção, que concorre para a validade dos fatos, diz respeito à organização e sequência do enredo. Em alguns casos, a sucessividade é necessária para compreensão da informação; e, além disso, contribuir para a coerência textual.

Por fim, em referência aos elementos de constituição dos relatos, merecem destaque a figura do autor, que fala sobre si mesmo, dos conhecimentos que foram adquiridos nas relações cotidianas. Esse dado representa o caminho de acesso do interlocutor ao enunciado; e, além do mais, contém os aspectos de singularidade da autoria, que estão relacionados à emoção e ao grau de envolvimento do autor com os fatos relatados. A ação de relatar confirma que as habilidades e interpretação dos fatos relatos é uma expressão diferenciada, que muda, significativamente, de autor para autor, através do tom que o autor concebe à informação. Essa diferença está relacionada às estratégias de organização usadas pelo autor, ou seja, para a forma como ele enuncia os relatos. Para Signorini, convém atentar para o *caráter performativo* dos relatos: “[...] enquanto ator social, o narrador/autor constrói uma identidade que julga aceitável, desejável, naquela situação de interlocução [...]” (SIGNORINI, 2006, p. 60), sobretudo para a composição e contextura discursiva. Em sua visão conceptual:

[...] lingüístico-discursivo, o relato enquanto espaço de auto-referenciação, auto-elucidação, é orientado em função de duas linhas de força que regulam o processo contínuo de reconfiguração de posições, papéis e identidades do “eu” narrador no fio de seu discurso (MALET, 2000). A primeira delas é a da pretensão à verdade na narração e descrição de fatos, cenas e experiência, tendo o acontecimento como elemento estruturador. (SIGNORINI, 2006, p. 61)

Quando a autora (SIGNORINI, 2006) menciona as características discursivas peculiares do relato, “auto-referenciação” e da “auto-elucidação”, sintetiza toda a ação constitutiva da expressão do gênero, que se configura pela voz de quem relata e pela forma esclarecedora do conteúdo e envolve as estruturas de armação dos acontecimentos, em uma dimensão de tempo e espaço, que abrange todo o processo de formação textual, alinhado para

uma expressão de ação partilhada entre os sujeitos, através do enfoque da descrição, narração ou argumentação. Essa predisposição do autor, em conduzir a atividade enunciativa, revela conhecimentos que marcam as manifestações de valores, de crenças, das representações culturais.

Esse enfoque foge do nível elementar linguístico e estrutural e caminha em direção ao discursivo, ao efeito do gênero, que abarca, no discurso, o trato informacional, seja ele uma expressão de verdade ou não; os problemas de autoria, quem é o sujeito autor, se é uma criança tem intenção e conhecimentos distintos do adulto; e, em última instância, o fenômeno estrutural do gênero que, em alguns pontos, apresenta aspectos em comum a outros gêneros. Nesse entendimento, o gênero relato constitui, não apenas um acervo pessoal; mas, em uma dimensão do gênero, um produto sócio- histórico. De acordo com Signorini, os relatos dos professores, em sua pesquisa, são capazes de justificar essa noção: “[...] as histórias contadas pelos professores dizem muito para o leitor tanto sobre as vivências, valores e atitudes individuais quanto sobre processos históricos e sociais mais amplos em curso no Brasil contemporâneo.” (SIGNORINI, 2006, p. 57).

2 EXPLICANDO A PESQUISA E O ARCABOUÇO TEÓRICO

Esta pesquisa é parte integrante de um *corpus* maior sobre gêneros da oralidade, cujos trabalhos estão sendo desenvolvidos no Laboratório de Aquisição da Fala e Escrita da Universidade Federal da Paraíba (LAFE/UFPB). Conforme Bortoni, este trabalho é classificado sob uma abordagem qualitativa: “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” (BORTONI, 2008, p.34). A análise dos dados obtidos por meio de filmagens, através de observação (OLIVEIRA, 2005), cederam lugar às transcrições⁵ para descrever o fenômeno da aquisição no gênero relato de experiência, em crianças entre três a quatro anos, em contextos linguísticos naturais.

Em conformidade com as orientações das teorias da aquisição, investigamos a linguagem sob a categoria do gênero, desenvolvida a partir das postulações bakhtinianas, que tratam o discurso como produto de uma construção enunciativa; além de retomar as teorias que explicam a noção de relatos de experiência como uma ação linguística efetivada pela ação da memória. Através das operações cognitivas, o sujeito reconstitui o evento discursivo sob as pressões das influências socioculturais. Como atividade de comunicação, urge atentar para as estratégias de produção, que envolve o construto da organização informacional, que flui pelas bases da interação.

Sob os fatores discursivos, Lemos (PERRONI, 1992) entende que a linguagem é processo instaurado pela ação dialógica, na ação de uma atividade compartilhada pela criança e seu interlocutor. Esse enfoque possibilita visualizar os papéis dos sujeitos na interação, e atentar para o lugar que a criança ocupa na atividade de comunicação, nos turnos de fala.

Nossa interpretação sobre a aquisição do gênero relato de experiência parte dos seguintes conceitos:

a) Para Labov (PERRONI, 1992), o relato seria a fórmula de configurar linguisticamente as experiências vividas, com atenção para os fatos que realmente aconteceram, lembrando a ordem dos acontecimentos.

b) De acordo com Perroni (1992),

[...] os “relatos”: narrativas construídas para recuperar linguisticamente uma sequência de experiências pessoais pelo narrador. Nos “relatos” há compromisso,

⁵ Conferir em anexo as normas que guiaram as transcrições, segundo Marcuschi (1998).

desta vez não com o enredo fixo, mas com uma “verdade”: a criança começa a narrar experiências efetivamente vividas [...] (PERRONI, 1992, p. 75-76);

c) Conforme Schneuwly e Dolz (2010), o relato constitui uma forma de expressar verbalmente as situações passadas;

d) Segundo Signorini:

Rememorar o vivido é contar uma história na qual podemos representar a nós mesmos, tanto em função de nossas crenças, desejos e intenções como em função de expectativas sociais e culturais, em relação às quais nos posicionamos. Dito de outra forma, ação e intencionalidade individuais são re(construídas pelo narrador à luz de normas e de práticas prescritivas que lhe são ditadas pela tradição cultural na qual está inserido, inclusive as normas e as práticas que regulam a forma e o conteúdo do que pode ser narrado. E esse é também um trabalho de gerenciamento de tensões e de conflitos não só mundo da narrativa, mas também na criação e no desenvolvimento das identidades e das relações sociais. (SIGNORINI, 2001, P. 75).

Para Labov (PERRONI, 1992), sob a perspectiva linguística, as narrativas de experiências pessoais são relatos. O autor considera o valor, não apenas das informações reproduzidas, mas dispensa atenção também à ordem em que os fatos acontecem. Existem situações discursivas em que ser fiel à ordem de relatar os eventos ocorridos é fundamental, visto que a quebra cronológica dos eventos pode significar prejuízo na comunicação. Sendo assim, o autor chama a atenção à importância não apenas dos fatos narrados, mas também atribui relevância à sequência dos relatos.

Na interpretação de Perroni (1992), a definição de relato está associada ao vínculo do acontecimento, afastando a hipótese de construções que fogem à fidelidade das situações. Diz respeito às circunstâncias que são construídas pela ação linguística. Schneuwly e Dolz (2010) consideram que o fator de temporalidade nos relatos de experiência é o aspecto determinante. O verbo tem a função específica de demarcar aquilo que é circunstância de passado das circunstâncias que fazem parte do presente, ou seja, para pertencer à categoria do gênero relatar o enunciado exige uma construção verbal anunciado uma ação realizada no passado, que antecede a construção da enunciação (PERRONI, 1992).

A definição de Signorini (2001) abarca a visão de relato enquanto uma macroestrutura linguística, ao envolver os fatores socioculturais. Nesse ângulo, a autora ressalta a produção enunciativa do relator, aquele que constrói pelo viés linguístico as ações quando representa

suas experiências. Sendo assim, o sujeito reconstitui o acontecimento segundo a ordem daquilo que prioriza quando atribui importância aos eventos. Essa habilidade depende também da co-participação dos interlocutores que orientam suas ações linguísticas pela base discursiva.

Quando enuncia, o sujeito compartilha informações, visão de mundo, que são conhecimentos adquiridos no ambiente sociocultural. A relevância aos fatos relatados é de domínio dos sujeitos que colaboram discursivamente, quando expõem seus pontos de vista, quer em concordância com o interlocutor quer discordando deste, pois, através da atividade verbal, o sujeito demonstra suas convicções e valores, pontos de vista que podem divergir do ponto de vista do interlocutor.

Conceituar o relato de experiência pelo domínio linguístico equivale a tratá-lo sob a noção de gênero discursivo que assegura, em termos semióticos e discursos, os objetivos da comunicação. Nas definições apresentadas, tornou-se visível percebê-lo pela noção de constituição enquanto organismo intertextual e intratextual. Conforme Bakhtin (2000), não existe comunicação fora do alcance de um gênero, tampouco fora de uma ação dialógica. Dessa forma, a composição do relato é uma atividade verbal que se justifica pela sua funcionalidade como atividade partilhada, geralmente decorrente em ação assimetria (FÁVERO, 2009), dependendo de como os papéis são assumidos pelos interlocutores.

Com base nessas contribuições teóricas, nosso propósito é guiar nosso *corpus* às análises da ação verbal infantil em situações espontâneas: um olhar sobre a construção do gênero primário (SCHNEUWLY, 2010) no relato de experiência. Para Schneuwly (2010), este gênero representa o primeiro domínio de aquisição, seria uma espécie de engatinhar em direção ao mundo discursivo, isto é, iniciar um processo de materialização pelo viés linguístico das experiências vividas (SIGNORINI, 2006); além disso, interpretando conforme Schneuwly (2010), o gênero relato de experiência seria uma das formas de se oralizar.

A fala infantil no relato pode evidenciar a autoridade de quem já tem conhecimento de causa sobre determinado assunto, embora sob as limitações da faixa etária. Conforme pesquisa de Perroni, aos dois anos de idade os relatos se apresentam como um conhecimento linguístico ainda em construção, percurso que se completa aproximadamente aos cinco anos de idade e justificam a produção de menores ou maiores enunciados na fala infantil. (PERRONI, 1992). Na definição de Silva (2009), no discurso infantil é comum a emissão de pequenos enunciados.

Outro dado revelado pela voz de Bakhtin (2000) e atestado pelas pesquisas na linha de aquisição (PERRONI, 1992), presente também na fala de outros teóricos (SCHNEUWLY, 2010), diz respeito à manifestação do discurso como uma produção mista. Conforme os teóricos citados, o gênero surge em cadeia, formando uma unidade linguística, uma vez que eles se desenvolvem conforme a necessidade de comunicação, por exemplo, em um mesmo evento não somente nos concentramos na emissão de um gênero, mas pelas habilidades linguísticas e cognitivas, na maioria das vezes, o foco é desencadeado à construção de outros gêneros, isso para atender objetivos de comunicação.

O trabalho de Clancy (PERRONI, 1992), mesmo sendo sobre narrativas (gênero relato na perspectiva da literatura), permite-nos notar o quadro da aquisição em uma concepção cognitivista, visto que suas conclusões atinam para níveis de restrições no raciocínio infantil, explicados pela idade. Outra questão que a autora menciona, que merece relevância, é quanto à interação entre os interlocutores, segundo Clancy, a criança, nesta faixa etária, ainda não tem um desenvolvimento cognitivo suficiente para conceber uma ação linguística pensando na recepção do interlocutor. Essa conclusão suscita outro olhar sobre o discurso infantil como produto, e reclama uma observação da linguagem em uso no quadro da dimensão sociocultural.

Pela interpretação de Perroni, a interação no domínio infantil apresenta, “A surpreendente capacidade da criança de assumir seu papel no diálogo demonstra que já nessa fase ela é sensível à manutenção dos papéis dos interlocutores, assim como aos turnos de cada um.” (PERRONI, 1992, p. 54) Sobre a ação do adulto na fala infantil, ela afirma: O papel do adulto, como já dito, é mais ativo nessa fase. Cabe a ele “perguntar” e à criança “responder.” (PERRONI, 1992, p. 54).

A autora esclarece que a colaboração do adulto para a construção da fala infantil envolve três tipos de intervenção:

- a) aquelas que incidem sobre a localização espacial do evento a ser evocado: ‘Aonde você foi?’; ‘Você foi no...?’
- b) aquelas que incidem sobre personagens: ‘Quem?’; ‘Com quem?’
- c) aquelas que incidem sobre a ação propriamente dita: ‘O que aconteceu?’; ‘O que fez lá?’; ‘Você fez...?’ (PERRONI, 1992, p. 54)

Ao esquematizar as vias de construção do gênero relatar, o adulto favorece a elaboração do pensamento infantil e a ação da materialidade linguística, possibilitando a

unidade discursiva, mesmo por meio de fragmentos enunciativos, função comunicativa que, possivelmente, a criança sozinha não daria conta.

Desse modo, utilizamos as bases de tais teorias para interpretar nossos dados e dar sustentabilidade aos nossos achados. Sentimos a necessidade de inserir, além das filmagens, um questionário, a fim de triangular os dados obtidos pela entrevista, sobre informações a respeito da rotina da criança e de informações sobre sua família. Contudo, nosso foco recai sobre as filmagens, porque viabilizam também, ao pesquisador, observar a construção da linguagem não verbal, visto que, na maioria das vezes, estes aspectos podem substituir ou complementar a linguagem verbal e até mesmo negá-la. Tal recurso, no quadro da aquisição, possui um caráter extremamente específico e uma riqueza excepcional. No geral, possibilitará atentar para um possível domínio de uma competência linguística já nesta faixa etária: “A competência comunicativa permite ao falante saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias.” (BORTONI, 2008, p. 39)

Convém ressaltar também que, dentre os aspectos acima explicitados, temos o propósito de observar o processo de entrada da criança no gênero, para descrever e relatar como se constrói essa ação linguística. Não nos preocupamos com um fenômeno em especial, mas com os movimentos cognitivos e discursos feitos pelas crianças na construção oral dos seus textos. Em suma, nosso objetivo é analisar os relatos para atribuir sentido ao comportamento linguístico infantil, sem desprezar as interferências do contexto sociocultural imediato onde as crianças estão inseridas. Para Beneviste, é preciso considerar que o homem é um ser essencialmente cultural (Silva, 2009, p. 282). Segundo Chizzotti:

A perspectiva descritiva toma como referência o ponto de vista dos membros nativos do grupo (êmica), ainda que feita com categorias científicas do pesquisador (ética); pretende ser holística, abarcando uma compreensão global que inclua aspectos históricos, culturais, econômicos, religiosos etc.: [...] (CHIZZOTTI, 2008, p. 73).

Ao levar em consideração todas essas questões, não se pode deixar de fazer menção à posição do pesquisador que, frente aos dados, assume uma postura ativa no processo quando os interpreta, e de certa forma tende a registrar parte de sua visão de mundo, quando registra sua impressão ética ao abordar os fatos, e manipular os dados da pesquisa:

O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisado nas ciências sociais,

incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa (BORTONI, 2008, p. 59).

Portanto, partiremos do pressuposto de que os gêneros orais pouco são contemplados no ensino infantil, por isso, o gênero relato de experiência poderá representar uma oportunidade para o professor trabalhar, de modo sistemático no cotidiano, o domínio oral. Em conformidade com essa perspectiva, procuramos eleger a funcionalidade do gênero relato de experiência como um potencial linguístico, que aproxima a criança do seu interlocutor, por meio das interações, quando eles se propõem a dialogar e trocar experiências. Além do mais, os relatos podem ser significativos para desenvolver muitas outras habilidades essenciais para a formação da criança, no período dos três aos seis anos de idade, na fase do Ensino Infantil.

Nossa reflexão parte da compreensão de que os contextos de fala espontâneos em criança são elementos incentivadores para a produção de contextos de fala mais elaborados. Desse modo, a intervenção do educador poderá ser uma peça chave a serviço do desenvolvimento da linguagem infantil, mesmo em se tratando dos anos iniciais de ensino, possivelmente, corrigindo *déficit* de aprendizagem, para uma reorientação das concepções de alfabetização e letramento praticadas atualmente pela docência.

2.1 Contexto da pesquisa

Abarcamos, principalmente, a explicação da noção de apropriação da linguagem infantil pelo domínio dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2000). Essa conceituação corroborou para que sistematizássemos os meios para investigação do fenômeno da aquisição no gênero relato de experiência, a fim de comprovarmos como se projeta a ação verbal infantil, nesta fase, sobretudo na interação.

Sendo assim, sob tais concepções de aquisição da linguagem, justificamos nossa investigação, à luz das teorias sociointeracionistas, ao entender que a linguagem infantil flui com naturalidade, motivada pelos fatores externos, pela própria ação dos interlocutores que interferem sobre a produção.

Ao investigar o fenômeno da aquisição, neste gênero, reiteramos a importância da utilização dos recursos metodológicos apoiados pela ação das filmagens, registradas em

contextos naturais de linguagem, em situações em que as crianças encontram-se em família em seus domicílios.

Procuramos fazer uma seleção aleatória de quatro crianças, escolhidas apenas pelos critérios de idade, que se encaixasse na faixa etária entre 03 a 04 anos. Para comprovar se existem diferenças entre as linguagens masculinas e femininas infantis, selecionamos duas crianças de cada sexo, para observar se seus desempenhos linguísticos estão relacionados diretamente ao sexo e aos vínculos da faixa etária. Nossa pretensão partiu da ideia de filmar as crianças, em contextos domésticos, pela representação de uma coleta que demonstrassem a expressividade da criança no gênero em sua naturalidade. O período de coleta dos dados aconteceu entre os meses de junho a novembro de 2010, pelo registro de uma máquina filmadora e pela colaboração de um cinegrafista amador. As sessões de filmagens foram realizadas semanalmente⁶ e totalizam uma quantidade de 79 transcrições.

Como amostragem, selecionamos um episódio linguístico de cada criança, como representação das demais situações discursivas da entrevista. Produção que, pela incidência das ocorrências, oferece uma visão geral da fala infantil porque sintetiza os fenômenos da aquisição e demonstra o quadro linguístico nesta fase. As produções apresentam o gênero relato, na maioria das vezes, interligado a outros gêneros. No geral, as enunciações reproduzem o contexto de pequenos enunciados, efetivados pelos movimentos verbais em apoio ao linguístico, que ora o complementa, ora o nega, ou até mesmo o substitui.

Além disso, tivemos a preocupação de selecionar quatro transcrições que apontassem ao contínuo da entrevista, dados que incluíssem as fases do início ao final da coleta; possivelmente, como forma de observar se as frequências dos contatos linguísticos entre as crianças e a pesquisadora; ou, ainda, se a frequência de uso da criança com o gênero poderia apontar a avanços linguísticos, de forma que oferecessem uma representatividade dos dados e uma visão global do *corpus*.

Nossa prática partiu da coleta dos dados linguísticos nas residências das crianças, sob o olhar das famílias que tinham a liberdade de intervir no processo, pela informalidade da situação da pesquisa. A coleta teve início a partir do momento em que os pais autorizaram o processo de filmagens, pela assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido⁷, liberando a ação da pesquisa. Optamos por filmar as crianças em horários alternados, para

⁶ Ver em anexo, o quadro demonstrativo das sessões de filmagens de cada criança.

⁷ Cópia do termo de consentimento livre e esclarecido em anexo.

obter uma amostragem diferenciada dos dados, através das mais variadas situações do cotidiano da criança, ou pela adequação de horários aos participantes da pesquisa.

Como as filmagens ocorreram em contextos residenciais, cada uma das crianças foi entrevistada individualmente; essa opção se justifica, inclusive, por considerar que o ambiente familiar tem um grau de influência positivo no comportamento da criança, sobretudo em relação aos aspectos linguísticos. Para efeito explicativo, ratificamos que, na oportunidade, quisemos coletar suas produções verbais de modo espontâneo, aproveitando, várias vezes, a situação momentânea vivida naturalmente pela criança, inclusive aproveitando o quadro circunstancial familiar. Nosso intuito foi estimular a linguagem oral infantil, ao perguntar sobre atividades rotineiras ou não de que elas tinham participado. A maioria das experiências aponta a contextos de brincadeiras, contextos escolares, entre outras situações de eventos que fogem aos hábitos de rotina da criança.

Para obter a produção do gênero relato das crianças, partimos do propósito de perguntar sobre as suas experiências de vida, para adquirir informações sobre seus conhecimentos de mundo. Nessa direção, a ajuda dos pais foi essencial, ao nos informar acerca da rotina da criança, de acontecimentos importantes de que as crianças possivelmente tinham participado; enfim, aproveitamos as práticas das atividades sociais da criança, por crer que elas favoreçam a produção da linguística infantil. Também é possível que esse dado constitua um aspecto a favor da memória infantil e, conseqüentemente, favorecer a construção de relatos.

Posteriormente, as atividades orais na ação das filmagens cederam lugar às transcrições, por meio das quais foi permitido observar, identificar, interpretar, analisar e relatar os elementos linguísticos verbais e não verbais que apareceram na textualidade do discurso infantil, não somente nos domínios estruturais, mas também nas estruturas funcionais do gênero. Vale registrar ainda que, por motivos éticos, preservamos a integridade e a verdadeira identidade das crianças envolvidas na pesquisa, salientando que os eventuais nomes incorporados nas transcrições são meramente fictícios.

A execução das transcrições foi realizada seguindo os padrões de referência de Marcuschi (1998). Trata-se de um processo de observação da fala infantil, considerando o contexto situacional onde a criança exhibe sua expressão linguística. De acordo com Silva (2009), esse procedimento implica uma perda de dados, no processo de transformação de filmagens às transcrições. No entanto, essa margem de perda é previsível no olhar do

pesquisador, haja vista que são procedimentos de observação que se distinguem por suas funções, podendo ainda constituir fonte de pesquisas sobre uma visão complementar.

Nossos esforços concorrem no sentido de preservar a originalidade do comportamento linguístico infantil, por isso, seria necessário acrescentar que, neste *corpus*, a maior parte dos trechos linguísticos obscuros encontrados nas transcrições advém da própria expressão infantil no momento da entrevista, ou pelo tom baixo de voz da criança ou pela própria expressão linguística da criança incompreensiva no momento da entrevista. Diz respeito a pequenos trechos proferidos pela criança, confusos ao olhar do adulto, contendo informações que não foram possíveis de tradução fonética. Em muitas situações, houve a necessidade de a pesquisadora reiterar a fala infantil, como recurso para coletar o gênero com mais clareza, instigando a criança a repetir os enunciados já proferidos com intuito de evitar contextos duvidosos na ação da entrevista.

As filmagens foram realizadas em diferentes situações, cuja maioria se trata de momentos de brincadeiras das crianças, ou brincando sozinhas ou com outras crianças. Ainda registramos algumas situações em que elas assistem programas de TV, uma das crianças joga no computador, e outra situação em que uma delas faz a tarefa da escola. Em geral, houve algumas circunstâncias nas quais elas se encontram presentes em processos de interação com seus familiares. Nesses contextos, elas relatam sobre essas realidades vividas, entre outras situações de experiências, tais como viagens ou passeios à casa de parentes e amigos.

Ao partir dessas premissas da aquisição, procuramos investigar o comportamento linguístico infantil, considerando os envolvimento socioculturais influenciadores na ação discursiva, visto que a linguagem acontece pela via de interação entre a criança com seu interlocutor.

Conforme dito, a direção discursiva para a entrevista foi favorável pela colaboração dos pais. Normalmente, eles orientavam a pesquisadora sobre circunstâncias não rotineiras de que a criança tinha participado e que, talvez, pudessem estimular a produção infantil, a exemplo de festas na escola, eventos de aniversário, passeio, viagens. Em outras situações, aproveitamos o tópico que estava sendo enunciado, no momento, pela criança, com seu interlocutor em família: os pais, avós, amigos, babá. Quando não era possível identificar uma situação fora das atividades da rotina das crianças como um ponto de partida para a entrevista, induzíamos a criança através de perguntas a uma reação linguística sobre situações comuns a vida infantil: situações de brincadeiras, momentos na escola ou até pedíamos para a criança

relatar uma experiência de ir ao supermercado com a mãe, a casa dos avós, enfim, circunstância que fosse propícia à produção de seus relatos.

Às vezes coincidia das filmagens das crianças acontecerem sempre no mesmo dia de cada semana, mas isso não era regra. Não seguíamos esse padrão com rigidez, por causa da adequação dos horários tanto em relação à disponibilidade da criança, da família, ou mesmo da pesquisadora. Quanto à disponibilidade dos horários da família, aproveitávamos os horários daquelas que estavam disponíveis durante os dias úteis da semana e obedecíamos aos horários daquelas que sua disponibilidade era maior nos finais de semana.

O contexto da pesquisa sofreu certa variação em virtude das realidades específicas de cada família. Tornou-se mais conveniente filmarmos no período da manhã e nos dias úteis da semana Pedro, Fernanda e Sandra, que estudavam à tarde, inclusive porque aos finais de semana, os pais de Pedro costumam levá-lo à casa dos avós maternos; quanto a Fernanda, era menos tranquilo filmá-la durante o final de semana, porque era comum em sua casa a presença de visitas, amigos ou parentes da família; logo, como a Sandra estava disponível neste horário, enquadrámos também sua coleta neste mesmo horário.

As filmagens de Pedro foram feitas em sua própria residência; mas, as filmagens de Fernanda, algumas vezes, foram registradas em sua casa, outras vezes na residência de sua tia, que mora em outra rua próxima à sua casa, ou na residência de sua madrinha, que mora na mesma rua da criança. Com relação a Sandra, algumas vezes suas filmagens fogem ao contexto de sua residência porque a filmamos também na residência de uma de suas tias, que mora no mesmo conjunto habitacional que a criança. É essencial informar que às vezes que chegamos à residência dessas duas crianças e não as encontrávamos, mas de posse de informações, onde possivelmente elas estariam, na maioria das vezes, íamos ao encontro delas onde realizamos algumas filmagens.

Quanto às filmagens de Aldo, optamos por fazê-la algumas vezes aos finais de semana, em sua maioria à tarde, por conta da adaptação dos horários ao colégio da criança; com poucas exceções a outros horários, por adequar a conveniência da família e da pesquisadora, com exceção ainda aos dias em que a criança estava em férias.

Convém explicar que as filmagens de Pedro e de Sandra totalizaram menos sessões porque eles foram introduzidos na pesquisa posteriormente, por uma necessidade de substituição das crianças.

Destacamos, ainda, que a relevância dos dados, obtidos por meio de filmagens permite a prontidão para construção do *corpus* de pesquisa, recurso que torna possível ao

pesquisador revisitar as informações várias vezes para sanar os eventuais impasses existentes no momento da interpretação dos dados (BORTONI, 2008). Tal dinâmica, certamente, contribuiu para se obter resultados mais fidedignos, a exemplo de investigar nosso objeto de estudo pela observação e descrever o comportamento linguístico na atividade dos relatos. Não nos prendemos ao estudo de um fenômeno em específico, mas ao processo de construção linguística, relacionada aos aspectos cognitivos e discursivos, de como a criança entra e permanece no gênero.

Sendo assim, localizamos em nossos dados uma concentração de outras expressões verbais, diferentes de relatos, principalmente do gênero conversa. Às vezes acontecia de as crianças direcionarem o foco apenas para o gênero conversa, por isso, registramos um percentual até acentuado desse gênero, e de poucos outros, a exemplo de narrativas e regras de jogo. Esse achado parece ser algo comum em outras pesquisas, haja vista o registro de Perroni (1992) ao citar o trabalho de Watson-Gegeo e Boggs (1977), que revela:

Observando as mesmas crianças interagindo com pais e demais parentes em circunstâncias informais em casa, os autores só encontraram poucas narrativas, mas um grande número de outras rotinas verbais, semelhantes às usadas na elaboração de narrativas (PERRONI, 1992, p. 26)

Em nossa pesquisa, conforme percepção de Bakhtin (2000), atentamos para a observação de que o discurso é uma ação constituída tipicamente pela (re)ação de vários gêneros. Para o teórico, a linguagem é sempre uma orientação dialógica, fruto de uma compreensão ativa e responsiva, mesmo quando a resposta não é subsequente ao ato verbal, sendo possível, inclusive, por meios não verbais ou por meio do próprio silêncio.

Conforme Bakhtin (2000), o dialogismo não se limita aos diálogos realizados no cotidiano, mas manifesta a heterogeneidade das vozes, expõe os valores históricos dos diálogos que ascendem pela dinâmica do gênero. Esse conhecimento processa-se dia após dia e é repassado às futuras gerações.

Sob as concepções bakhtinianas, convém mencionar os efeitos da interação nesta circunstância em que a criança dialoga com a pesquisadora. Pela posição de assimetria da entrevista, no gênero relatar, observamos que a sobreposição de voz da pesquisadora causava uma reação sobre o discurso infantil, que nem sempre parecia facilitar um comportamento espontâneo da criança na sugestão de relatos. Como a construção do tópico partia, geralmente, de uma proposta linguística da pesquisadora, por meio de perguntas, é provável que haja um

significativo efeito no fato do interlocutor da criança ser um adulto. Essa reação, natural da interação, gerava uma interferência na produção dos enunciados infantis, até pelo fato de a pesquisadora ser alguém que não fazia parte do convívio social das crianças. Em muitas situações, sobretudo no começo da coleta dos dados, elas revelaram inibição pelo desempenho não verbal ou mesmo pelo verbal e, às vezes, chegavam a demonstrar desinteresse em dialogar com a pesquisadora, até por que, em muitas situações, elas se encontravam em momentos de brincadeiras e não queriam interrupção de adultos ou estranhos.

Acreditamos que qualquer interferência poderia ser causadora de mudança na ação verbal infantil, até mesmo em se tratando de pessoas da família nesses momentos. Às vezes a fala infantil causava certo incômodo aos pais quando elas não conseguiam responder com precisão as perguntas da pesquisadora, o que se configura como um processo natural da fase de aquisição. Em algumas circunstâncias ocorreu de os pais intervirem, fazendo pequenas correções ou lembrando algum aspecto do relato à criança, dado que revela o contexto de naturalidade que procuramos conduzir a pesquisa, e que não chega a comprometer o resultado final do trabalho, porque se referem a situações esporádicas.

Vale ressaltar que as crianças percebem o cenário da entrevista como uma situação programada para aquele acontecimento discursivo. Contudo, é importante registrar que tais efeitos, em se tratando de pesquisa com adultos, parecem ter um peso maior, pois tudo leva a crer que a criança tem uma maior facilidade de esquecer ou se adaptar a novas situações e, conseqüentemente, agir com mais naturalidade. Após certo tempo de filmagens, percebemos que as crianças já se sentiam mais à vontade para falar com a pesquisadora, demonstrando interesse em dialogar e uma reação mais positiva à sua presença, com algumas diferenças específicas, porque cada uma das quatro crianças expressava um tipo de comportamento diferenciado, dado que iremos focalizar no momento das análises. Observamos ainda avanço nas interações quando elas já demonstravam vontade em compartilhar determinados tópicos.

Por outro lado, de modo geral, acrescentemos que há um ponto positivo na interferência linguística da pesquisadora na fala infantil, pois, em muitos contextos enunciativos, havia uma nítida necessidade de a pesquisadora interferir, por meio de perguntas para estimular as produções infantis, a fim de obter o gênero pesquisado e, mais, obter enunciados mais consistentes que dessem conta das experiências de mundo das crianças. A pesquisa de Clancy (Perroni, 1992) explica que as limitações linguísticas, nesta idade, decorrem do grau de desenvolvimento cognitivo. Por serem atividades complexas implica

uma ordem e envolve não somente a percepção do cenário, mas a forma como são evocadas as lembranças e como essa materialização é feita linguisticamente.

Suas considerações ainda trazem uma reflexão sobre a linguagem infantil enquanto construção partilhada. Para ela, narrar, considerando a perspectiva do ouvinte, é uma ação que demonstra certo desempenho cognitivo, ainda observando que a presença do interlocutor tende a interferir não somente na organização informacional, mas também no próprio conteúdo da narrativa.

A expressão verbal, enquanto ação partilhada, define-se pela realização da palavra enquanto território dos interlocutores. Noção que emerge aos postulados bakhtinianos (2000), pelo viés do dialogismo, quando compreende que as estratégias de produção não levam em conta somente os conhecimentos linguísticos, mas os conhecimentos prévios do interlocutor, informações contextuais, essenciais à eficácia da comunicação. Enfim, diz respeito às informações que o interlocutor precisa saber para poder compartilhar o processo de enunciação.

Defende-se, também, que a escola pode influenciar o comportamento linguístico das crianças, uma vez que é uma agência de socialização (SCHNEUWLY, 2010). Sendo assim, se faz necessário registrar que as quatro crianças estudam em nível de ensino infantil, sendo o Pedro, Fernanda, alunos de escolas particulares; e Sandra e Aldo, alunos de escolas públicas municipais, todas localizadas na cidade Rio Tinto-PB.

Com relação ao nível sócio econômico da família, o questionário aponta-nos que apenas a família do Pedro pode ser classificada como classe média, quanto à Fernanda e o Aldo enquadram-se no perfil de classe média baixa e a Sandra no perfil de baixa renda.

O questionário⁸ também nos mostra os níveis educacionais dos pais: com relação à mãe de Pedro, os dados apontam ao terceiro grau completo e o pai, ensino médio completo; quanto aos pais de Fernanda e Aldo, eles se enquadram na aquisição do nível médio completo; quanto aos pais de Sandra, os dados revelam outra situação, pois seus pais não possuem o nível fundamental menor completo.

A importância de citarmos esse panorama não se encerra apenas no quadro socioeconômico, pelas implicações aos conhecimentos linguísticos quando somados a outros fatores socioculturais. Assim, observemos os seguintes dados: Pedro, Fernanda e Aldo são primogênitos e moram com os pais. Sandra mora apenas com a mãe e os avós, mas tem um

⁸ Conferir o questionário em anexo.

irmão paterno, embora não convivam pelo fato dos dois viverem em residências separadas. Quanto à Fernanda, ela mora com os pais, um avô materno e uma tia materna.

Em virtude das distintas realidades de cada criança, acreditamos na possibilidade de haver uma operação de sintonias entre essas variáveis de forma a revelar significativas diferenças na postura linguística de cada criança, visto que não se tem como anular os liames entre a linguagem e fatores externos, determinantes ao quadro da interação, pela relação intrínseca entre cultura e sociedade.

É interessante mencionar, ainda, que a pesquisadora não tinha contato com nenhuma das crianças antes do início da pesquisa. Apenas, havia pequenos contatos, entre a pesquisadora e a família da criança Fernanda, no período em que a criança era bastante pequena. Quanto às demais famílias, é importante ressaltar que a pesquisadora apenas conhecia as famílias de Pedro e de Aldo, e sobre a família de Sandra a pesquisadora passou a conhecê-la por ocasião da pesquisa.

Nossa suposição abrange a inclusão dos elementos socioculturais, haja vista que a criança é parte integrante de uma família, de uma comunidade, de um grupo social. Com a família, a criança aprende, por intermédio dos diálogos, valores, condutas e comportamentos, que podem ser aceitos ou reprovados socialmente. Mais tarde, a partir do processo de socialização, a criança começa uma fase de se identificar com outras crianças, com as quais convive, e passa também a ter contatos com outras pessoas que, provavelmente, influenciarão no processo de sua formação ética, moral e psicológica.

Considerar essa realidade significa atentar para os valores linguísticos adquiridos pela funcionalidade dos gêneros. A criança aprende pelo intercruzamento de diferentes diálogos e diferentes gêneros, que naturalmente somam-se aos anteriores pela dinâmica da interação. Sendo assim, os diálogos constituem uma forma autêntica de apresentar visões de mundo e de inserir-nos aos valores culturais.

No percurso de vida da criança, ela vai adquirindo de modo sistemático, na escola; ou assistemático, nas interações das quais participa, uma postura comportamental relacionada à cultura local, que reflete uma conduta linguística aceitável pelo grupo. É fundamental destacar também o peso da influência escolar sobre essas questões, sobretudo na primeira infância, quando a relação de dependência da criança em relação ao adulto é ainda maior. De modo geral, o panorama cultural impõe uma identidade ao grupo, interligada aos valores linguísticos, e isso começa a se desenvolver desde o processo da aquisição.

Os achados de Perroni (1992) mostram que a criança caminha em direção à aquisição do discurso narrativo, pela colaboração do interlocutor e, gradativamente, adquire autonomia linguística à medida que consegue sozinha elaborar sua narrativa, ação que se completa em torno dos 05 anos de idade: “[...] aos 5;0 chegam a um estágio e que assumem plenamente o papel de narrador (cf. cap. 4) e produzem narrativas extremamente semelhantes quanto a sua complexidade.” (PERRONI, 1992, p. 79).

Quisemos registrar um maior número de relatos possíveis a registrar outros gêneros. Até porque, levando em consideração os fatores que movem a categoria dos gêneros, torna-se quase impossível fazer uma coleta apenas de gêneros no domínio dos relatos; inclusive pela própria dificuldade em distingui-los, a exemplo de diferenciar uma narrativa de um relato de experiência vivida, ou mesmo de uma conversa, para obtemos uma representatividade que nos dessem subsídio para analisar o fenômeno na aquisição. Além do mais, outra dificuldade advinha do fato de que os gêneros não se realizam isoladamente, eles fluem, em um processo natural de produção, conforme a necessidade de comunicação dos interlocutores e, portanto, existe uma tendência para que eles apareçam em cadeia, visto que o discurso forma um composto homogêneo (SCHNEUWLY, 2010). Além disso, é importante observar um dado característico desta faixa etária, ou seja, à medida que evolui o processo de apropriação da linguagem, a interação torna-se mais complexa.

A linguagem envolve os estímulos fatoriais, na ordem do discursivo e na ordem do contexto. Nesta idade, a criança fala muito, até pela curiosidade natural de experimentar o desconhecido ou pelo próprio processo característico de aprendizagem na infância. A criança fala a vontade, segundo as ideias que lhe vem à cabeça.

Em virtude dessas questões, procuramos fazer uma escolha criteriosa para selecionar o comportamento linguístico infantil, que fosse condizente com a proposta da nossa pesquisa, a fim de favorecer a comprovação das teorias da aquisição por meio da investigação do fenômeno do gênero relatar (SCHNEUWLY, 2010), que nos revelasse como a criança comporta-se no gênero investigado.

Voltados a essa interpretação, acreditamos que o domicílio das crianças, provavelmente, tornou-se o meio mais adequado para coletar uma amostragem significativa e natural do gênero. Além do mais, temos a convicção de que os familiares das crianças puderam contribuir expressamente para que elas se comportassem de modo mais natural, o que minimizaram os efeitos de uma coleta artificial. As filmagens foram realizadas na

presença da família ou até mesmo de outras pessoas que não pertenciam ao grupo familiar, mas que estavam na casa da criança no momento das filmagens.

Vale ressaltar que, como nossa pretensão foi suavizar o impacto de uma coleta que se distanciasse de uma proposta interacionista, nada impediu de que outras crianças que estavam no momento das filmagens, brincando com elas, em suas residências, possivelmente, tivessem a liberdade de interferir nas entrevistas, pelas circunstâncias de informalidade, dados que controlamos, para não alterar o resultado final.

Sendo assim, como o ambiente constitui uma variável dependente, procuramos investigar a ação linguística infantil, explorando este contexto e articulando-o a outras variáveis; não somente quanto ao nível de formação educacional dos pais, mas também considerando a camada social na qual a família está inserida, e a rede social em que a família transita, uma vez que esses dados poderão constituir dados particulares de uma criança para outra. Tanto o contexto quanto os interlocutores podem favorecer ou inibir o comportamento linguístico, tendo um peso substancial nas produções linguísticas, sobretudo nesta faixa etária.

Quanto ao nível de formação dos pais, acreditamos ser um dado que influencia o comportamento linguístico das crianças. É natural elas seguirem a conduta verbal das pessoas com as quais elas têm mais contato, principalmente em se tratando das pessoas mais íntimas, até pelo próprio processo de identificação com o grupo. Nossa investigação terá como foco um olhar sobre o comportamento linguístico, verbal e não verbal, atentando para os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e pragmáticos, e as possíveis relações com os fatores socioculturais.

Como justificativa, para inserção do questionário respondido pelos pais, envolvendo perguntas sobre a criança, acreditamos que uma maior abrangência de dados coletados contribui para um resultado mais consistente da pesquisa, visto que permite a comparação dos dados obtidos por meio das filmagens com as informações fornecidas pelos pais sobre o comportamento da criança. Tal opção caminha no sentido de contribuir para uma melhor interpretação dos dados pesquisados, porque entendemos que a colaboração dos pais é de extrema validade para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que eles tiveram uma influência excepcional na conduta linguística de seus filhos; provavelmente, os pais foram agentes mediadores entre o pesquisador e a criança, ao facilitar a ocorrência do evento discursivo de modo natural.

3 ANÁLISES DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA: A INTERAÇÃO DA CRIANÇA NO GÊNERO

A expressão linguística infantil, no gênero relato de experiência pessoal, neste *corpus*, demonstra uma representação de como a criança adquire e/ou como se apropria do gênero em meio às atividades de interlocução exercidas pelos caminhos de cooperação do interlocutor, quando este estimula a produção linguística infantil através da ação de perguntas, que induzem a criança a formar o seu próprio discurso. As bases da interação ainda favorecem a reconstituição do evento, quando a fala do adulto causa um efeito de reação sobre a linguagem infantil (BAKHTIN, 2000), inclusive, criando situações linguísticas para obter os elementos principais de constituição do relato: coerência entre o uso dos tempos verbais, associada a noção de espaço, sequência cronológica dos eventos pela ordem dos acontecimentos (PERRONI, 1992), valor de verdade empregados aos acontecimentos e, sobretudo, a representação das lembranças vividas e reconstituídas pela ação da linguagem. Assim sendo, selecionamos uma produção de quatro eventos comunicativos, um de cada criança, como fonte de representação e amostragem do comportamento linguístico infantil no gênero pesquisado, que revelam ou se aproximam do perfil das outras produções coletadas que se enquadram na categoria do gênero relatar.

3.1 Contexto linguístico da primeira criança

Neste contexto, Fernanda está com 03 anos e 07 meses de idade. A entrevista é realizada na cozinha de sua casa pela pesquisadora onde a criança está sentada em uma cadeira. A coleta de seus dados soma um total de 21 sessões de filmagens. Este episódio linguístico corresponde às fases iniciais da coleta, datada em 08/07/2010. A ideia inicial é que o tópico da conversa desenvolva-se em torno de uma festa de aniversário da qual a criança participou. Não consideramos essa situação como um acontecimento extra pela familiaridade da criança com circunstâncias de aniversários, seja em contexto de aniversário em família, seja em contextos onde criança é convidada. Selecionamos esta filmagem por critérios de representatividade, visto que registramos outras produções da criança falando sobre o mesmo assunto. Vejamos a sua interação no gênero:

P: conta o aniversário de biuzinha, Fernanda como foi?

C: tinha bolo (.) ((Fala com a mão na boca, puxando o lábio inferior.))

P: quando foi o aniversário?

C: eu butei a minha du/blasil nu/ iô / e eu peguei minha / abandera:: (.)

((Continua com as mãos na boca.))

P: que mais?

C: e:: e / mim / e minha meia:: (.) meu shorti meu

P: pra ir pra onde tu pôs a camisa, em?

C: uhm:: (.)

P: tu pôs a camisa pra ir pra onde?

C: e pra onde:: (.)

P: sim

C: pá o interro (.)

P: foi: Fosse pra o enterro?! (.)

P: de quem foi o interro?

C: de vovó ((?)) (.)

P: como foi lá no interro?

C: tinha umtubarão (.)

P: tinha tubarão no interro?!

C: alengô comigu (.)

P: quem foi tanto pra o enterro além de você, foi quem mais?

C: mainha tia bebete juliane e jogiane (.)

P: quandu foi o interro?

C: de noite

O comportamento linguístico da criança, nesta amostragem, manifesta uma situação de comunicação que hoje pode ser considerada rotineira na convivência de crianças, pois se refere a um momento social que ela vivencia em contexto familiar. A enunciação reflete uma

postura cultural da sociedade, que é a ação de comemorar com amigos a passagem do aniversário. Para Perroni (1992), relatos podem representar por meio linguísticos os eventos efetivamente vividos ou presenciados pelo narrador, desde que atentam aos critérios de expor a “verdade”. No caso da pesquisa da autora, ela registra situações relacionadas a contextos não comuns: “Nessas experiências passadas estão passeios, viagens, eventos ou ações presenciadas ou desencadeados pela criança, que de alguma forma possam ser mencionadas como não ordinários ou não habituais.” (PERRONI, 1992, p. 76).

Vejamos como a criança comporta-se na ação do gênero: a enunciação remete a uma festa de aniversário infantil de uma amiga da criança. Ela, junto com a mãe, vai à comemoração do aniversário que acontece na própria residência de sua amiga, ambiente familiar ao conhecimento da criança, lugar onde encontra outras amigas suas.

A princípio, a atividade linguística do interlocutor (a pesquisadora) provoca uma reação de lembrança favorável à composição de relatos, através da seguinte pergunta: “Conta o aniversário de Biuzinha, como foi?”. O enunciado da criança, em resposta ao evento comunicativo do adulto, expressa o efeito de uma produção cujo foco aponta a uma ação da memória, quando reconstitui, por meio dos enunciados, o momento vivido no aniversário.

O discurso infantil enuncia um evento vivido por ela no passado, comprovado pela materialização do tempo verbal, *tinha bolo*, indicando a uma reconstituição da experiência pelos aspectos linguísticos, na categoria da expressão do pretérito imperfeito do indicativo.

Em sequência, a interlocução aponta a outra provocação linguística, feita pela pesquisadora, produção que tenta obter da criança a noção de tempo. Essa ação verbal fica sem resposta, uma vez que ela surge com novos relatos que registram a atuação do Brasil na copa de 2010.

O momento discursivo da criança reproduz a dimensão de um contexto sócio-histórico brasileiro, pela ação de valorizar a participação da seleção brasileira nos jogos da copa do mundo. Essa postura é um reflexo de conduta da sociedade brasileira que, de modo geral, tem o hábito de parar suas atividades para prestigiar os jogos da copa, postura, inclusive, que denuncia as expressões culturais de um povo.

Convém considerar esse contexto, visto que tal representação situacional desencadeia relatos mais espontâneos e mais consistentes, voltados a uma constituição composta não somente de relatos, mas também de casos, quando mais adiante ela relata que se vestiu para ir a um enterro, ação que foge totalmente da perspectiva do interlocutor e fixa o inesperado da

criança (PERRONI, 1992; SILVA, 2009). Essa conduta verbal exige um pouco mais de reflexão pela complexidade e multiplicidade dos fatores envolvidos.

A sintaxe é o mecanismo linguístico pelo qual a criança recupera o acontecimento. Ela seleciona as estruturas linguísticas de acordo com a exigência da situação enunciativa, conforme o quê deseja expressar. Dentre as várias possibilidades de uso, ela manifesta o conhecimento de saber fazer as opções linguísticas adequadas.

Na ótica de Perroni (1992), os casos são tipos distintos dos relatos convencionais, porque expressam certa liberdade linguística quando retratam conteúdos desvinculados dos valores sociais de “verdade”. Conforme a autora, “O surgimento dos “casos” numa determinada fase do desenvolvimento lingüístico pode ser explicado pelo fato de que, diante da dificuldade inicial de relatar, a criança, recorrendo ao recurso de ‘combinação livre’ [...] pode ‘narrar mais.’” (PERRONI, 1992, p. 77). São situações linguísticas em que a criança tem a opção de escolher o conteúdo informacional, e ainda, manipular ações e criar personagens.

Nesse espaço, cria mundos de possibilidades que expressam um alto grau de criatividade da criança, pela estratégia do exercer a função do narrador: aquele que manipula os fatos, promove as situações e proporciona vida aos personagens pelas habilidades de usos linguísticos. São representações simbólicas de mundos possíveis e imagináveis, produções que inclusive manifestam o grau de conhecimento da criança acerca do mundo e, sobretudo, das possibilidades de usos linguísticos.

Essa conjectura marca relatos fantasiosos que apontam ao excessivo grau de distanciamento do mundo adulto, quando reproduz um discurso característico ao mundo infantil, através do ato de afirmar que no enterro havia um tubarão e que ele arengou com ela.

A criança finaliza o gênero com uma marca temporal, associada também a uma ação fantasiosa, visto que na cidade onde ela mora os enterros somente acontecem durante o período diurno. Observa-se, pelas construções linguísticas, que a criança é conduzida pela pesquisadora a explicar as constituições dos casos idealizados por ela, na tentativa de gerar relatos mais inteligíveis. Essa estratégia discursiva contribui para a criança empregar aos relatos um valor de verdade, quando cita que os membros de sua família compareceram ao enterro de sua avó, chegando a finalizar o relato pela expressão temporal, marcando o momento em que ocorreu o enterro, *de noite*. Segundo Perroni (1992), a criança tenta empreender aos relatos um caráter de “plausibilidade” e os critérios de coerência informacional geram a veracidade aos fatos.

Este texto, que categorizamos na ordem dos gêneros *relatar* (SCHNEUWLY, 2010), comunica um contexto exemplar que faz parte de situações do conhecimento infantil, uma vez que é frequente a participação de crianças em festas de aniversários em residência de amigos ou entre colegas em contexto escolar. Nesta enunciação, a criança tenta reconstituir o momento vivido, na festa de aniversário, pela expressão “*tinha bolo*”, conduta verbal que demonstra a entrada da criança no gênero pela marca linguística de associar a identidade da festa de aniversário à presença do bolo.

A criança entra no relato pelo domínio linguístico, apenas com um curto enunciado, *tinha bolo*, informação que evidencia a participação dela no evento e também demonstra seu conhecimento de mundo sobre acontecimentos dessa natureza, quando afirma sua participação no aniversário, pelo mecanismo de comunicar apenas uma passagem da ocasião. Tal aspecto marca, talvez, a importância do acontecimento, porque a presença de um bolo é indispensável em comemorações de festas de aniversário; além disso, pode despertar a noção de desejo na criança através do movimento do olhar, haja vista ser natural crianças gostarem de doces.

O bolo foi a materialidade que chamou a atenção da criança, por isso gerou uma manifestação expressiva e resumiu a experiência da criança sobre sua participação na festa. Poderíamos considerar, também, que o momento de cantar parabéns ao aniversariante pode constituir uma ação que gera expectativa para as crianças, ações associáveis ao bolo, valorizada pela voz infantil neste evento discursivo.

O enunciado, *tinha bolo*, figura o aspecto essencial da festa e encerra o contexto comunicativo acerca do assunto. Os relatos seguintes passam a outros contextos comunicativos relacionados a outras experiências da criança. São relatos que valorizam as possibilidades de mundo possíveis à ação da imaginação, embora surpreendentes ao olhar do interlocutor.

Esta interlocução, em especial, mostra a mistura de mundos representados na fala da criança: o mundo categorizado pela “expressão de verdade”, relatos que figuram na ordem daquilo que realmente ocorreu, e o mundo categorizado pela expressão da imaginação, relato que ascende ao domínio dos casos (PERRONI, 1992), atitude linguisticamente inverossímil, bastante comum na fala infantil. Esses aspectos interacionais demonstram ainda os limites de observação da criança com relação à percepção do ambiente físico e a forma peculiar de materializá-lo linguisticamente.

Ficam evidentes os limites da noção de tempo e espaço utilizados pela criança: quem fala tem o propósito de comunicar ao interlocutor uma ação que já não faz parte do tempo

presente (SILVA, 2009), pelas marcas do verbo, mas constitui um relato pelo fato de retomar um acontecimento que, adormecido na memória, constitui um banco de dados a disposição do falante em qualquer tempo ou lugar, desde que não se observe no locutor problemas patológicos. A ação do ouvir a voz do seu interlocutor desencadeia na criança construções que a leva a novas situações comunicativas.

Existe uma tendência natural de a criança condensar os relatos, pelos aspectos que ela procura priorizar, quando seleciona certa situação em detrimento de outras informações, talvez necessárias ao conhecimento do interlocutor e fundamentais também para garantir a função da interlocução. De modo que se torna evidente certa fragmentação no trato informacional (PERRONI, 1992), pois, com o enunciado *tinha bolo*, ela finaliza o relato da festa de aniversário, apenas pela ação de citar um ponto da festa, sem qualquer referência a descrever o evento, nem tampouco a fazer menção aos convidados presentes, mesmo sendo pessoas do convívio da criança.

Esses aspectos da fala infantil remetem à dinâmica dos gêneros, cuja função principal é garantir o construto informacional entre os interlocutores. Os falantes têm a vantagem de explorar o inter cruzamento de gêneros no domínio oral, conforme sua necessidade discursiva. As representações linguísticas se combinam para expressar exatamente aquilo que o enunciador tem a intenção de compartilhar no jogo da interlocução.

Mesmo na voz infantil, esta capacidade linguística já é explorada pelos movimentos linguísticos que ela faz, quando recorre a outros gêneros, ou passa a relatar outras situações, ou ainda quando recorre à formação de casos. O falante tem uma variedade de gêneros à disposição da ação comunicativa. As capacidades de linguagem emergem no discurso pelas estratégias de como o sujeito constrói e apresenta as informações: o narrar, o relatar, o argumentar, o descrever e a própria exposição das opiniões (SCHNEUWLY, 2010). Como uma espécie de cadeia linguística, eles estão em constante transformação e movimento e afloram por uma ação de mistura de forma unificada.

As breves informações na fala infantil expõem uma regularidade atestada por outras pesquisas e revelam o quadro da aquisição (PERRONI, 1992; SILVA, 2009): os processos cognitivos, em fase de desenvolvimento, estão relacionados aos fatores da idade quanto à forma de perceber o mundo e interpretá-lo sobre as fórmulas linguísticas. Nesta fase, é comum uma redução informacional no ato locucionário da criança, ação natural que compacta a produção infantil a breves comentários com o interlocutor. Por meio somente de pequenos enunciados, a criança entra no gênero relato e permanece nesta mesma conduta linguística,

seja por ignorar aspectos que merecem relevância na comunicação, seja pelo fato de não conseguir atentar para outros aspectos significativos que favorecem a interação.

Portanto, compreendemos que a criança vislumbra o mundo linguístico pela conduta do outro (PERRONI, 1992) que o encoraja, nesta tarefa, a elaborar enunciados cada vez mais produtivos e melhores, em ações contextualizadas, nas diferentes situações discursivas. Segundo Fávero (2009), curtos enunciados caracterizam mesmo a ação da linguagem oral, bem como situam as marcas da aquisição linguística (SILVA, 2009).

Além disso, Perroni (1992) enfatiza que existe uma inclinação das crianças menores a registrarem apenas um aspecto do acontecimento, elas ainda não têm uma percepção da necessidade de compartilhar mais informações sobre o evento com o interlocutor, tampouco dão conta das circunstâncias extralinguísticas que favorecem a compreensão do evento.

Para explicar a atuação linguística da criança quanto ao trato informacional, Clancy (PERRONI, 1992) recorre aos fatores cognitivos. Segundo a autora, nessa fase, a criança ainda está em processo de desenvolvimento, ação que restringe a visão infantil aos liames da idade, às percepções do mundo adulto; de modo que, do ponto de vista da criança, talvez, os objetivos de comunicação foram alcançados. Esse fato, provavelmente, é a causa da recorrência na fala infantil de breves enunciados, reduzidas a simples explicações, sem uma abrangência aos aspectos macro informacional, às vezes, necessários a co-participação do interlocutor.

Nesse ato linguístico, fica implícito o conhecimento da criança também sobre as regras interacionais de linguagem, pela construção sintática, que se dá pela habilidade da criança enunciar o foco informacional sem retomar o foco da pergunta que foi feita pela pesquisadora, deixando claro que se tratava de um assunto, anteriormente enunciado, pela ação partilhada entre os interlocutores (MARCUSCHI, 2008).

É interessante mencionar, ainda, que a criança respeita as formas de estratégias naturais de conversação, quando aceita o jogo discursivo de provocação feito pelas perguntas da pesquisadora, o que demonstra também familiaridade com regras sociais de conversação e conhecimento sobre as regras de polidez na atividade de uma interação.

Ainda fazendo referência ao aniversário, a pesquisadora, para obter mais informação sobre o grau de conhecimento que a criança internalizou acerca da noção temporal, mais uma vez lança mão da estratégia de indução às perguntas feitas à criança, provocando uma manifestação de seus conhecimentos linguísticos por via das ações de respostas. Esta atitude possibilita observar os movimentos cognitivos que a criança faz com o gênero, no construto

daquilo que deseja expressar: ela foge à ação da pergunta, o que implica no processo de desvio do relato inicial, quando passa a relatar outra experiência sua, ao fazer menção aos jogos da Copa do Mundo, quando diz que se vestiu e que pegou sua bandeira, relato que marca uma ação digressiva no trato interacional (FÁVERO, 2001).

Neste construto, a criança transcorre à função multimodal dos gêneros ao explorar diferentes assuntos, na mesma representação discursiva. Ela saiu sutilmente do relato do aniversário e caminha no sentido de compartilhar outra experiência, talvez, mais importante. A criança usufrui das vantagens linguísticas ao encontrar as combinações para formalizar a construção informacional dos relatos. Essas habilidades são adquiridas pela criança através do processo discursivo. Neste desenrolar, ganha relevância também as habilidades não verbais, uma vez que podem expressar reação de concordância ou discordância, essenciais para encorajar ou reprimir o processo enunciativo. Os gêneros, portanto, por suas características mutáveis e adaptáveis (BAKHTIN, 2000) combinam-se para atender aos distintos propósitos e situações discursivas.

Os aspectos digressivos da fala infantil confirmam o envolvimento com o contexto sociocultural momentâneo, porque, nesse período, estava acontecendo o campeonato da Copa do Mundo. Esse relato mostra ainda as marcas de temporalidade características ao gênero, intrínseca à construção, pela notificação do registro de um fato verdadeiramente acontecido, embora, no momento representasse uma fuga ao trato informacional apresentado anteriormente, mas previsível na condução da interação pelo gênero relatar (SIGNORINI, 2006). Essa mobilidade expressa os movimentos cognitivos da criança com relação aos seus conhecimentos de mundo, no amparo das possibilidades infantis, reflexo de um comportamento comum ao ato da enunciação.

Uma justificativa possível à produção dos relatos da copa do mundo pela criança, além da própria previsibilidade de estratégias naturais empregadas pelos interlocutores na conduta da comunicação e dos movimentos cognitivos característicos ao processo de atualização da informação na habilidade da interação, poderia estar relacionada ao significado do evento para ela, processo que culmina na saída do relato anterior.

Em se tratando das habilidades da interação é um recurso natural desenvolvido pelas estratégias de ação dos interlocutores, atividades que podem levar a caminhos linguísticos, muitas das vezes representadas por ações distantes da perspectiva do interlocutor. Uma explicação para justificar essa digressão na linguagem infantil seria a possibilidade do contexto situacional ter favorecido o armazenamento de tal informação na mente da criança.

Em sua casa, os membros de sua família eram torcedores entusiasmados nos dias em que o Brasil jogava na copa do mundo, explicação provável a favor da reconstituição dos relatos pela criança.

Outro fator que pode ser relevante é a presença, nesses dias, de parentes e amigos para assistir aos jogos na residência da criança. É bem possível que, em um dos jogos, as cenas que ela observou pela TV dos lances dos jogadores em campo somado a euforia da torcida tenham sido um fator de influência que desencadeou a expressão dos relatos sobre o evento, interação que fugiu aos aspectos das ações linguísticas esperadas pelo interlocutor.

Contudo, o desejo da criança, naquela entrevista, era compartilhar esse tópico (FÁVERO, 2001) que, no momento, parecia ser bastante significativo para ela, até pelo fato do evento da copa do mundo ser algo extraordinário e representar a primeira experiência da criança em seu universo sociocultural, pois, o futebol, para a maior parte da sociedade brasileira, representa uma tradição, sendo uma sucessão cultural assistir aos jogos; realidade que se reproduz de pais a filhos em detrimento a comemoração de festas de aniversário que, segundo demonstra nossa pesquisa, parece ser algo habitual na vida da criança, o que não é o caso dos jogos da copa do mundo, pela sensação de ineditismo. Conforme a expressão da criança, ela diz que vestiu sua camisa do *blasil* e se munuiu com sua bandeira. Ainda no decorrer do relato, ela demonstra está caracterizada para a ação daquele momento festivo: vestiu o short, calçou a meia e o sapato, para torcer ou comemorar a possível vitória da seleção.

A presença de digressões, nessa conversação, acontece durante todo ato linguístico. Os tópicos discursivos expressam relatos, segundo a sua liberdade de pensamento, conforme a fluência de suas ideias. No entanto, em seu turno de fala, a criança consegue manter em equilíbrio a ação da conversa de forma “simétrica” (MARCUSCHI, 1999), quando responde as perguntas solicitadas, apesar do gênero entrevista provocar uma conversação “assimétrica” (MARCUSCHI, 1999). As perguntas são seguidas, de imediato, pelas respostas da criança, marcando sua ação discursiva na conversação; depois, o foco linguístico é sustentado pela criatividade da criança na manobra do gênero, que foge ao espetáculo da previsibilidade do interlocutor e reage conforme a ordem de suas operações cognitivas, da fluência de seu pensamento.

Convém explicar que os tópicos discursivos (FÁVERO, 2009) apresentam características diferentes dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2000), pela sua natureza estática, enquanto os gêneros manifestam uma natureza dinâmica. Para Fávero, “[...] o tópico

é um elemento estruturador da conversação, pois os interlocutores sabem quando estão interagindo dentro de um mesmo tópico, quando mudam, cortam, retomam ou fazem digressões.” (FÁVERO, 2009, p. 37).

Esses conhecimentos são evidenciados na expressão infantil, quando ela estrutura a conversação pela habilidade de materializar diferentes assuntos em um mesmo episódio linguístico. Ela compartilha conhecimentos implícitos com o interlocutor, saberes que denunciam o comportamento de uma torcida. Esses tópicos reproduzem a habilidade da criança sobre a ação de construir os sentidos dos relatos pela estratégia de compartilhar conhecimentos contextuais com o interlocutor. Trata-se de uma negociação de sentidos e de um contrato firmado pelos interlocutores que tem a opção de manter ou interromper a atividade do tópico pelas marcas linguísticas. Concernente a este conhecimento, a criança demonstra sinais de que é um processo já internalizado.

A respeito dos gêneros discursivos, conforme o modelo bakhtiniano (2000), representa o próprio processo de interação da criança não somente com o interlocutor, mas também com o gênero. Adquirir a atividade linguística significa ser capaz de produzir enunciados, equivale ainda adequar o discurso a um ou mais gêneros, habilidade que aprende pelo uso efetivo das funções comunicativas.

Quanto à sequência coesiva e a coerência textual, observamos que os truncamentos também reproduzem a ação cognitiva da criança, visto que evidencia os efeitos de seu processamento linguístico (SCHNEUWLY, 2010). São encontradas em seu texto interrupção lexicais e sintáticas, que são comuns ao processo da construção oral: *eu butei a minha du/blasil nu/ iô / i eu peguei minha / abandera::* (.) As pausas evidenciadas, quase sempre no final do turno, segundo Fávero (2009), é um recurso supra-segmental da própria produção do oral: “Há situações, como se verifica nas conversações informais, em que as pausas propiciam mudança de turno. Já nos monólogos, as pausas mais longas têm uma função cognitiva, pois operam como momentos de planejamento verbal.” (FÁVERO, 2009, p. 45). Essas estratégias ou dificuldades de produção são características ao domínio da oralidade, cuja organização e planejamento são processados simultaneamente ao próprio ato de emissão da voz (SCHNEUWLY, 2010).

Também existem marcas da ação prosódica, linguística e não linguística, neste texto (SCHNEUWLY, 2010): a expressão “uhn” concorre para o êxito da ação discursiva, quanto aos papéis dos interlocutores do escutar e do falar, elementos típicos da sintonia face a face. Outro recurso prosódico, comprovado no texto infantil, refere-se aos aspectos não verbais,

produção que, nesta situação específica, denuncia o tímido envolvimento da criança com o interlocutor, marcas textuais que traduzem seu desconforto diante da situação da entrevista. Sendo comum, em outros textos da criança, o rebaixamento do tom de voz no final dos enunciados, evidenciando, talvez, a vontade de encerrar a ação discursiva.

Quanto aos papéis conversacionais, é observado na produção infantil certa habilidade de assumir o seu turno no momento adequado, além de segurá-lo quando lhe é conveniente manter a palavra no jogo da interação, embora as expressões não verbais demonstrem certa inquietação da criança (o levar as mãos à boca), possivelmente pela reação ao discurso de um estranho. O discurso infantil confirma, pelos elementos gestuais, certo incômodo diante da pesquisadora, atitude previsível pela distância entre os interlocutores, em grau de aproximação e, sobretudo, em idade.

Contudo, convém frisar que o contexto da pesquisa parece revelar que os efeitos e as técnicas de recursos empregados pela ação da filmagem têm menores reações em crianças do que em adultos: os eventos comunicativos demonstram, pela postura da interação, que as crianças normalmente se habituariam ou se esquecem da câmera e da pessoa que está filmando com mais rapidez e naturalidade.

Em se tratando das categorias estruturais utilizadas pela criança, constata-se a repetição do pronome *meu*, “meu shorti meu”, recurso que além de evidenciar uma marca da aquisição da linguagem também, provavelmente, traduz uma ação de base regional. É natural em algumas regiões nordestinas o uso de expressões repetidas no final dos enunciados, a exemplo de produções como, eu não vou não, expressão que se assemelha a essa produção infantil.

A sequência dos relatos indica que a criança insere outro turno digressivo quando lhe é perguntado aonde ela iria, na ocasião em que afirma ter se arrumado pela força das circunstâncias dos jogos. Nesse momento, mais uma vez, ela introduz um novo relato quando abandona o relato dos jogos de futebol e enuncia que foi a um enterro. Essa produção é a expressão que configura o ápice de uma atividade verbal imprevisível às expectativas do interlocutor. Além de assinalar o marco de um enunciado inesperado, ainda escapa das posições de verdade do gênero relatar (PERRONI, 1992), porque, de acordo com os pais da criança, tal enunciado não corresponde a um conteúdo com caráter de realidade, uma vez que a criança nunca participou de enterro, ou mesmo de situação de morte. Possivelmente, essa atitude esteja relacionada a uma aprendizagem assistemática da criança, seja relacionada a uma aprendizagem em programas de TV, seja relacionada a alguma situação de escuta em

conversa de pessoas com as quais ela convive; porém, essa habilidade criativa da oralidade, na interação, reflete o mundo da imaginação infantil, que chega a surpreender aos adultos, pelo grau de conhecimento de mundo adquirido pela criança, peculiar inclusive ao processo de aquisição da linguagem.

É mister o registro da presença do adulto na fala infantil, mesmo quando se trata apenas do processo de escuta, ou seja, o adulto valoriza a voz infantil quando colabora, dando expansão as ideias da criança até pelas atividades não verbais. Na produção infantil, observamos a importância da pesquisadora entrar no jogo linguístico da criança, pelas habilidades criativas de linguagem, quando a criança enuncia dois mundos possíveis: o mundo real, representado pelas ações humanas que formam o acervo dos relatos, representados simbolicamente por construções verbais verdadeiramente acontecidas, e o mundo que figura somente na imaginação infantil, representado simbolicamente por enunciados que significam pela imagem projetada e pela mente da criança, na ação da fantasia, atividade que parece ser comum ao processo de infância e uma regularidade no quadro da aquisição linguística.

Conforme Signorini (2010), não importa se os relatos não representem a verdade, mas, segundo a autora, o que está em evidência na construção dos relatos é a forma de organização das informações pelo sujeito, o modo como ele, enquanto protagonista, participa dos eventos, importando, sobretudo, valorizar o tom que a criança impregna aos relatos quando enuncia, no jogo de afastamento discursivo, como ela representa uma ação no passado e como ela se comporta como sujeito da enunciação.

Ao analisar a atividade comunicativa da criança percebe-se que as estratégias argumentativas empregadas para dar ao enunciado um caráter de verdade partem da organização sequencial de suas ideias, e mais, ela segue a estrutura que exige o domínio do gênero relatar, quando preenche os itens: *quem, o quê e quando*. Pela ação verbal criativa, a criança dar sustentabilidade ao relato quando enuncia sua participação no enterro, reforçando a ação de verossimilhança pela proposição de afirmar que o tubarão arengou com ela. Marca a especificidade da visão infantil, no que concerne ao mundo particular que se estabelece pela ação da fantasia, construção afirmativa que causa um impacto no interlocutor pelo grau de distanciamento do mundo adulto.

O saber linguístico infantil, na fala desta criança, evidencia ainda a materialização das ações discursivas vivenciadas em seu círculo familiar e em outras situações sociais. A habilidade discursiva demonstrada nesta fala reflete, provavelmente, a produção das

interações vivenciadas pela criança, pois, sua atitude linguística demonstra as relações de convivência com diferentes interlocutores, ações que reproduzem posturas linguísticas variadas pelas maneiras diferentes de interagir.

Urge ressaltar que este texto corresponde aos primeiros momentos da pesquisa, o que possivelmente não demonstre, com mais propriedade, o “real” comportamento linguístico da criança ou, no mínimo, cause algum tipo de variação em sua linguagem, embora cada momento manifeste uma realidade particular: havia momentos que a criança mostrava desinteresse em relatar suas experiências, por razões diversas, a exemplo do desejo fixo de brincar, de sair à casa de sua tia, ou mesmo de assistir a TV. Logo, as ocorrências de tais fatores podem constituir aspectos negativos a favor de um provável desempenho linguístico mais produtivo.

Compreendemos como necessário denunciar este fato por que em outras entrevistas, ao longo da coleta de dados, a criança apresenta-se sem timidez ou reage positivamente, ao demonstrar interesse em cooperar no diálogo, quando se comporta mais a vontade para expressar seu pensamento. É importante destacar sempre que a presença da pesquisadora, como uma pessoa estranha ao grupo circunvizinho da criança, tenha provocado também uma interferência em sua ação linguística e discursiva.

Durante todo processo discursivo a criança identifica o evento da entrevista como uma situação programada para obter dela uma (re)ação linguística. Porém, vale salientar que os relatos fluem espontaneamente segundo aquilo que lhe vem à memória (SIGNORINI, 2006). Ela diferentemente dos adultos não se limita a responder o que lhe é solicitado no ato da entrevista, de modo que convém a pesquisadora negociar os tópicos enunciados pela criança, cooperar por meio da sintonia, que exigem como recepção os domínios da cognição, do interesse e da atenção no jogo das ações partilhadas.

Convém mencionar ainda o contexto sociocultural onde a criança transita: na residência familiar da criança flui intenso movimento de parentes e amigos, sendo frequente, também, a criança ir visitá-los. Outro fator social, possivelmente importante, seria as viagens que a criança faz com seus pais, pois pode representar momentos em que ela adquire por meio linguístico novos conhecimentos (SCHNEUWLY, 2010).

Em suma, podemos fazer uma correlação entre a linguagem dos pais com a linguagem da criança e acrescentar que, o domínio da linguagem infantil não difere muito da linguagem do adulto, nesta faixa etária, visto pela correção e adequação das construções sintáticas e prosódicas, a exemplo do chamamento ao interlocutor com a expressão “uhn”, pedindo a

repetição daquilo que ela não ouviu ou não entendeu, conhecimento que marca a ação sociocultural onde ela está inserida.

A utilização de um vocabulário correto e a seleção de expressões coerentes e adequadas àquilo que ela deseja transmitir evidenciam o fazer discursivo no trato social. Reafirma o contínuo da linguagem, em que os gêneros se mesclam (SCHNEUWLY, 2010): a criança não apenas relata, mas também narra e descreve. Ela respeita a ordem gramatical e interacional requisitada pelo evento de fala. Esses recursos também denunciam os níveis de polidez no trato discursivo, competência de cunho sociocultural, que começam a ser apreendidos, a princípio com os pais, na interação e, posteriormente, em outros contextos comunicativos.

3.2 Contexto linguístico da segunda criança

Nesta produção, Pedro estava com a idade de 04 anos e um mês. A filmagem ocorreu na sala de sua residência onde a criança brincava. A pesquisadora pergunta sobre um passeio que a criança fez, com seus pais, ao parque de diversão de um shopping center, localizado na cidade de João Pessoa-PB. Esta entrevista corresponde aos meados do período da coleta, datada em 22/10/2010. A opção de selecioná-la justifica-se pela representatividade do *corpus*, por materializar o intenso esforço da criança de relatar sua aventura no parque, reação que ela também expressa em outros contextos linguísticos, quando empreende recursos linguísticos e discursivos para continuar relatando. As filmagens desta criança constituem um total de 18 sessões de filmagens. Segue sua construção textual, através da seguinte transcrição:

P: ô Pedro você foi ao shopping?

C: Onte ((Balança a cabeça afirmando.))

P: Foi? Como foi lá?

C: ondei no avião:::

/.../

P: que mais?

C: no parque::

P: me conta como foi lá?

C: nu pula-pula (.) no::dexovê:: dexovê:: dexovê::

((A criança movimenta-se. Levanta-se do sofá, caminha pela sala, batendo com o dedo na face, várias vezes, indicando a ação de estar pensando.))

C: Um: Um:

/.../ ((O cinegrafista diz a criança: ela esqueceu.))

C: esquici Nada:: (.) ((Para de caminhar e faz careta em direção à babá. Volta a caminhar pela sala, fazendo os mesmos movimentos, com o dedo apontador esquerdo para a face esquerda.))

C: aí to pensano aqui: (.) ((Continua fazendo os mesmos gestos.))

/.../

C: uhm:: andei no:: CArroSSEL (.) aum dexovê dexovê dexovê::

C: andei ontem ((Continua circulando pela sala e fazendo os gestos anteriores.))

C: eu andei ontem andei no (.) no caVALo ((Continua andando e fazendo os mesmos gestos, só que desta vez dá um giro.)) (.) no carrossel cavalo

C: (.) agora dexovê:: andei na có/andei na costa do elefante: andei na costa da girafa(.) de verdade ((Segue em direção ao ventilador, liga-o e apanha o chaveiro que caiu no chão.))

C: eu (.) eu andei no::: passa Passa eu andei(.) no::: no no no no no dexovê (.) ((Vai em direção, pega um livro e o põe no ombro. Continua caminhando pela sala.))

C: ((?)) ali ali a casa de tia sara o quarto da Veia (.) tava ali ((Aponta em direção à cozinha.))

C: agora andei na televisão ((Vai em direção ao televisor e pega na tela de imagem.))

C: agora pronto acabou (.) acabou /.../ acabou

O contexto deste relato aponta a uma situação peculiar às vivências na infância que são os passeios a parques de diversão. Embora não seja uma situação rotineira na vida das crianças, atualmente, pode ser considerada uma circunstância comum observar a ação dos pais de acompanhar os filhos a esses ambientes.

Esta enunciação expõe o prazer da criança em rememorar o momento no parque, pela diligência que demonstra de permanecer relatando o acontecimento, mesmo que as estratégias linguísticas utilizadas por ela fiquem abaixo das expectativas do interlocutor, uma vez que as informações ficam subordinadas a pequenas construções, delimitadas somente a simples exposição. Mesmo considerando que o momento no parque de diversão é uma ocasião que

suscita o prazer na criança, ela não consegue uma desenvoltura maior no gênero, apesar de ser visível sua insistência para produzir relatos que favoreçam a compreensão do interlocutor.

Observamos que a criança entra no gênero pelos movimentos linguísticos e gestuais. Ela expressa o conhecimento das regras interacionais, quando assume a posição de compartilhar o tópico que é enunciado pela pesquisadora, ainda que sua habilidade linguística, a princípio, restrinja-se a comunicar apenas quando foi o passeio ao parque, *ontem*, interlocução que confirma sua vivência neste contexto. É observado, inclusive, que a pesquisadora insiste para obter da criança a construção de relatos que expliquem sua experiência neste dia. Mas, nos dois seguintes enunciados da criança, *ondei no avião* e *no parque*, ela se dispõe a citar apenas um brinquedo, de modo que tal expressão provoca uma persistência da pesquisadora para obter mais informações da criança.

No quarto enunciado, *no pula-pula (.) no::dexovê:: dexovê:: dexovê::*, mesmo ela reagindo linguisticamente para colaborar ao êxito da comunicação, o relato fica resumido também a informar apenas um brinquedo, porém se observa uma nítida vontade de ela superar essa marca linguística, através do esforço que faz para reproduzir a reconstituição da experiência, pelas expressões verbais “*dexovê:: dexovê:: dexovê*”.

Tal esforço gera uma ação compensatória, pois permite a criança sustentar o foco discursivo quando empreende mecanismos verbais e não verbais para gerar relatos que abranjam o contexto enunciativo. Essa postura acarreta uma reação linguística favorável à constituição de novos relatos sobre o momento no parque, ação que possibilita a criança relembrar outros brinquedos com os quais brincou: o carrossel, o cavalo, a girafa, o elefante, o passa-passa, ação que finaliza sua postura linguística neste relato.

Os movimentos corporais (SCHNEUWLY, 2010) que a criança faz sinalizam à vontade de ela permanecer compartilhando mais informações com o interlocutor, mas se percebe uma ação de descontinuidade linguística, quando ela muda o foco e começa a relatar outra experiência, que figura no quadro de uma ação imaginária, típica das construções infantis. Ela passa a registrar a misturar de mundos, separando o mundo real, simbolizado pela experiência no parque, e o mundo fictício, simbolizado pela TV, quando afirma ter andado na televisão. Inclusive o enunciado que cita a presença de uma pessoa de idade no quarto da casa da criança também foge as ações de verdade, podendo ser classificadas no domínio dos casos (PERRONI, 1992).

Os relatos identificam a circunscrever as noções informacionais que são fundamentais para a criança. Os enunciados finais, por exemplo, servem de âncora para a criança fugir do

compromisso assumido com o interlocutor, quando ela afirma, *agora acabou*, expressão que ela enfatiza pela repetição. Tal construção ainda reafirma seus conhecimentos sobre as regras interacionais e as regras de polidez, assumidos mutuamente, pela parceria na atividade do discurso, marcando a interrupção linguística dos relatos e forçando a uma aceitação da vontade infantil pela pesquisadora.

O início dos relatos registra a noção de temporalidade que a criança possui. Apropriação ainda em construção, porque o *ontem* da criança, segundo seus pais, não corresponde ao tempo exato do acontecimento, mas somente remete ao processo de reconstituição do fato. De acordo com Perroni (1992), o fator temporalidade constitui uma das noções mais difíceis de ser alcançada pela compreensão da criança, de modo que as crianças mais novas demonstram problemas para lidar com a noção de tempo de forma coerente e precisa à situação.

Outro domínio comum na voz infantil é a presença de pequenos relatos, (SILVA, 2009), realizados inclusive pela enunciação de uma palavra (PERRONI, 1992). Para Perroni (1992), as crianças mais novas não percebem a necessidade de uma expansão de ordem explicativa nos eventos, eis o motivo, provavelmente, por que os enunciados remetem simplesmente a um breve comentário do fato sem uma abrangência maior ao contexto situacional.

Por outro lado, observa-se o esforço cognitivo da criança em reconstituir o evento. Através do jogo enunciativo das perguntas, a pesquisadora insere a criança no processo de (re)memoração quando insiste para obter dela relatos que dêem conta da situação comunicativa no gênero relatar.

O padrão das perguntas flui pela assimetria, visto que a criança, a princípio, limita-se ao campo semântico apresentado pelo viés da entrevista, sempre por meio de poucas explicações; ela tenta fazer uma descrição da situação do parque, apontando aos brinquedos nos quais andou, e consegue certa desenvoltura no momento em que ativa as estruturas cognitivas em favor da lembrança, ao trazer ao conhecimento do interlocutor uma descrição acerca de sua aventura no parque de diversão.

A expressão verbal *dexovê*, em uma ação repetida por três vezes, em momentos diferentes, constitui o centro das reflexões da criança, na tentativa de refazer, pelo caminho linguístico, a experiência vivida no parque de diversão. Além disso, denuncia os aspectos de entonação marcados pela extensão da voz da criança nos relatos, denunciando o momento da reconstituição do evento, quando ela empreende energia para elaborar os relatos, no jogo que

reflete a organização do pensamento pela ação da memória, atividade que se processa, intensamente, pela via da expressão não verbal: *uhm:: andei no:: CARroSSEL (.) aum dexovê dexovê dexovê::; C: andei ontem ((continua circulando pela sala e fazendo os gestos anteriores))*. O movimento simultâneo verbal e não verbal sinaliza o alto grau da ação cognitiva e referencia a tarefa de organização e seleção das ideias.

Ainda mostra, sobretudo, a intensa vontade da criança em compartilhar o tópico com o interlocutor. Percebe-se que ela assume o acordo discursivo com o compromisso de explicar ao interlocutor a situação vivenciada, pelo esforço que faz para gerar os relatos (MARCUSCHI, 2001). Tal ação exige não somente um nível de conhecimento sobre o assunto em discussão, mas ainda suscita um nível de conhecimento do funcionamento das regras linguísticas e discursivas para o efetivo cumprimento das funções de interlocução.

Convém assinalar ainda uma reação positiva da criança ao enunciado da pessoa que está filmando: o cinegrafista amador intervém no processo da entrevista quando se dirige à criança, dizendo que ela esqueceu do momento vivido. Essa intervenção tem um impacto na postura enunciativa da criança, que reage positivamente, tentando elaborar relatos mais explicativos, ao dizer: *esqueci Nada:: (.)*. Segundo Bakhtin (2000), a atividade linguística é uma expressão que desencadeia uma atitude responsiva ativa, uma vez que o enunciado reclama sempre uma resposta, não apenas para concordar, mas para refutar, mesmo quando se trata de uma resposta dada pelo ato do próprio silêncio ou pela atividade de expressão não verbal. Neste caso, o enunciado induziu a criança a uma atividade de reação contrária à produção do falante, gerando relatos em que consegue citar vários brinquedos nos quais andou.

Além do mais, essa interação entre o cinegrafista e a criança favoreceu a organização do pensamento infantil pelas habilidades cognitivas (KOCH, 2010). Ela retoma a experiência vivida, sempre fazendo referência a reconstituição do evento, como algo que pertence ao domínio da memória (SIGNORINI, 2006). Inclusive marca a expressão do momento passado ao instituir a forma gramatical de temporalidade, pelo uso de um elemento dêitico, ao usar a expressão *ontem*.

Nesse trecho linguístico, também se encontra as referências de que o adulto dá voz à criança (ROJO, 2010) não somente pelo próprio ato da entrevista, mas, sobretudo, pela reação natural típica da imprevisibilidade do ato discursivo, de não se prever os caminhos da interação. Na maioria das vezes, a interação segue um rumo que se distancia dos propósitos iniciais dos interlocutores.

Outra observação que merece destaque diz respeito ao processo de elaboração da mensagem, através da repetição dos elementos coesivos *no*, *que*, pela atividade da repetição, caracteriza a noção do desenvolvimento cognitivo da criança, quando marca a tessitura textual, na conduta da criança relatar os brinquedos. Tal atitude evidencia uma intenção da criança em compartilhar sua experiência no parque, apesar dos relatos ainda demonstrem pequeno volume informação peculiar à idade.

Também sinaliza ao intenso trabalho cognitivo que a mente infantil realiza, (BAZERMAN, 2002) quando centraliza sua atividade naquilo que deseja expressar ou compartilhar com o interlocutor. Marca o esforço de interagir com relatos que, possivelmente, reconstituam, verdadeiramente, a experiência do parque ao interlocutor.

Outra expressão que merece destaque é quando a criança afirma a ação de estar pensando: *aí to pensano aqui*: (.). Esse construto significa a intenção discursiva da criança de manter sua atenção voltada à proposta linguística enunciada pelo interlocutor. O marcador linguístico da oralidade, “*aí*”, introduz o enunciado, chamando a atenção para o desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança. A ação verbal, constituída pela expressão de um tempo composto, sinaliza a uma ação continuada, mostrando o real interesse da criança de reconstituir o evento. O elemento dêitico marca o posicionamento espacial do falante, no momento da produção, e ainda aponta ao trabalho cognitivo processado por meio da interação. Logo, a expressão circunstancial referencia o ambiente de produção linguística dos relatos, sendo a construção que reflete, inclusive, o momento em que a criança procura organizar as ideias e apresentá-las ao interlocutor.

Observa-se que os relatos são reduzidos a simplesmente descrever os brinquedos do parque, mesmo diante do efetivo esforço cognitivo realizado pela colaboração do interlocutor. Após essa atuante postura, que evidencia o construto cognitivo de elaboração dos relatos, ela sente a necessidade de cessá-lo, quando reconheci que não dispõe de mais informações para compartilhar com o interlocutor. Sendo assim, finaliza o esforço cognitivo pela ação verbal, repetidamente, marcando os processos finais do planejamento e realização dos relatos no parque.

Contudo, não se verifica relatos mais amplos, no tocante aos aspectos informacionais, com apresentação de explicações detalhadas que possibilitem ao enunciadador partilhar sua experiência. O domínio semântico reconduz as ideias sob um caráter fracionário, nesta fase, o que inibe a sustentação dos relatos de forma a abranger o contexto informacional e situacional mais extenso, mesmo em referência às circunstâncias explícitas da situação comunicativa,

porque, a criança não promove uma visão geral ao interlocutor do evento discursivo. Percebe-se que, nesta faixa etária, o desejo de comunicação na criança restringe-se à centralização do acontecimento no domínio do mundo infantil, o qual limita as percepções de mundo, segundo a desenvoltura das estratégias cognitivas de enxergar o ambiente biofísico de acordo com suas próprias experiências. Talvez a postura egocêntrica da criança, ratifique a ausência de enunciados que façam menção à presença de outros interlocutores na participação do acontecimento.

Merece ênfase o emprego dos elementos dêiticos relacionados à maneira como a criança institui a separação entre as circunstâncias do passado e as circunstâncias do presente. A criança entra no gênero *relatar*, de forma sucinta, enquanto sofre as interferências da ação linguística da pesquisadora por meio das perguntas, mas se limita ao processo de pequenas construções. No entanto, quando se ver livre das pressões linguísticas advinda do adulto, consegue produzir relatos mais substanciais, sobretudo quando se trata de enunciados que refletem o mundo fantástico, enunciado pela visão infantil.

É possível que ela, nesta faixa etária, já seja capaz de perceber a força discursiva exercida por meio da interação, a qual instiga o sujeito a produzir enunciados que dêem conta do ato discursivo, sobretudo, sob os aspectos de mostrar o grau de informatividade que domina, revelando ao interlocutor a força do seu enunciado sobre sua postura enunciativa, mesmo quando não conseguem atingir essa marca informacional no fazer enunciativo, abarcando somente a produção de pequenos relatos, por meio de simples construções sintáticas.

Outro fator dêitico, que carece ser apontado, é a expressão *aqui*, instituição que marca a separação de espacialidade. Essa aquisição evidencia o domínio linguístico em saber distinguir que os empregos do *aqui* e do *agora* se referem ao tempo presente, momento de retomar o passado pelo domínio do gênero relatar. Quanto à segunda utilização do *agora*, utilizado pela criança, marca a habilidade discursiva da criança, em registrar seu desejo de encerra o acordo com o interlocutor, possivelmente pela interpretação de que não mais dispõe de informações sobre o evento para compartilhar com o interlocutor.

A expressão enfática do elemento de referenciação, *eu*, geralmente marcando o início dos relatos, aponta a participação da criança no acontecimento, quando ela projeta seu eu no espaço, e marca não apenas sua presença no evento, mas, principalmente, seu comportamento linguístico, que se dá inclusive pelas habilidades não verbais.

O momento em que a criança faz careta para a babá demonstra os aspectos da fantasia do mundo infantil e denuncia um comportamento da infância. É comum as crianças terem contato com histórias que amedrontam e elas reproduzem esse comportamento pelo viés linguístico e não linguístico. Através das ações, tentam despertar o medo ao seu interlocutor, sobretudo quando se trata de outra criança ou de alguém que ela tem intimidade.

Um aspecto do discurso infantil que chama a atenção é a questão da separação que a criança estabelece entre relatos verdadeiros e falsos relatos. Quando ela afirma que andou “*de verdade*”, sugere a noção de que ela tem algum tipo de conhecimento sobre a implicação de ações linguísticas que tem valor de verdade, de ações linguísticas que expressam ações não verdadeiras, a exemplo de constituições relatadas em casos (PERRONI, 1992). Segundo Perroni (PERRONI, 1992), os casos revelam a ocorrência de relatos não verdadeiros, mas configurados pelo domínio da criatividade ou ficção. Essa habilidade na aquisição, inclusive, traz a interpretação da relação entre língua e cultura, que refletem as noções de valores reproduzidos pelas comunidades linguísticas bem específicas.

A linguagem, enquanto atividade de mediação do mundo extralinguístico, tem a função de referenciação, por isso, quando a criança caminha em direção a TV e faz gesto de apontamento em direção ao aparelho, indica o domínio linguístico em ações contextualizadas. Competência infantil que se processa de modo verbal ou mesmo gestual (SCHNEUWLY, 2010), ações que na infância parecem ser atitudes mais acentuadas, especialmente porque colaboram para o processo de aquisição e desenvolvimento linguístico.

Quanto à simetria entre os elementos verbais e não verbais da criança, observamos que é uma conduta que complementa sua atividade verbal no jogo de linguagem, pois algumas vezes a criança retoma gestualmente a informação.

Quanto à coesão, é notório a constituição dos relatos por essa habilidade na ação discursiva, uma vez que é frequente a presença de frases normalmente interrompidas por pausas breves ou longas, durante todo percurso enunciativo, marcas inclusive que remetem ao jogo das habilidades cognitivas, que nesta fase ainda é um processo em desenvolvimento (PERRONI, 1992).

Em se tratando dos fatores de coerência, percebe-se que existe uma harmonia na fala da criança, no sentido de uma conexão entre jogos linguísticos elaborados pela criança em resposta aos enunciados da pesquisadora. Ela marca sua atuação na troca de papéis quando emite sinais de compreensão do tópico ao interlocutor, ao gerar uma reação coerente na enunciação, tentando construir relatos que sejam significativos semanticamente ao

interlocutor. Assim, os relatos denunciam o equilíbrio entre o campo semântico e a função para a qual se propõe o gênero *relatar*, atividade linguística que é voltada ao momento do parque.

Neste relato, por exemplo, ela demonstrada habilidade excepcional de linguagem no quadro infantil, quando apresenta mundos possíveis, reais ou imaginários, e enuncia perfeitamente a separação entre as experiências relatadas: o relato como uma atividade linguística anterior ao domínio da enunciação (PERRONI, 1992), quando ela separa as possibilidades de caminhos, fazendo referência ao mundo onde andou e ao mundo onde agora anda, na situação do presente; registro que veicula a expressão de mundos no domínio das ações linguísticas do sujeito, enquanto base de projeção ao mundo real ou sob as bases de projeção ao mundo infantil, que se inscreve no campo semântico da imaginação.

A criança valoriza o jogo linguístico pela ação da narrativa ficcional, o que parece demonstrar uma reação mais livre das pressões sociais ou das influências do interlocutor, no momento em que ela passa a fazer uso da imaginação, ao sair do relato inicial e passar a relatar outra experiência criativa, quando enuncia o dito, *no quarto tinha uma véia* e a ação de ter andado na *televisão*. Atividade que mescla o uso da linguagem não verbal com a linguagem verbal na conduta de complementar a mensagem.

Por fim, como ação de registro para efetivar seu desejo discursivo de encerrar a atividade verbal, ela cessa o acordo discursivo pelo uso do enunciado *agora acabou*, expressão enfatizada pelo processo cognitivo de repetição da informação. Esse recurso exhibe o jogo linguístico da criança na ação da interlocução, demonstrando a intenção à pesquisadora de concluir o diálogo.

Em se tratando das influências extralinguísticas na fala infantil (SCHNEUWLY, 2010), esta criança, apesar de sair pouco de casa, entra em contato quase que diariamente com várias pessoas, sejam parentes ou mesmo amigos da família e, talvez, essa seja a causa de não se observar timidez com relação ao comportamento verbal ou não verbal desta criança desde o início das entrevistas. Nas primeiras ações linguísticas, ela falava normalmente como se a pesquisadora fosse alguém do seu convívio, no entanto, aproximadamente, aos meados da coleta dos dados, ela passou a demonstrar certa irritação ao momento das filmagens, demonstrando inclusive pelo domínio não linguístico. Houve uma rejeição à câmera e a própria situação das filmagens, atitude revertida, naturalmente, nos momentos seguintes da entrevista, quando era notório a satisfação da criança em dialogar com a pesquisadora. Nesse momento, ela procurava formas de prender a atenção da pesquisadora não a deixando sair.

É uma criança que revela um bom domínio linguístico em outros gêneros, atestado pela coleta, mas seguindo a ordem da regularidade infantil (PERRONI, 1992): construções resumidas tanto no domínio informacional quanto em relação à extensão dos enunciados. A habilidade discursiva ocorre com mais evidência quando essa ação parte de uma situação natural de desejo da criança em compartilhar tópicos de seu interesse. Apresenta boa desenvoltura linguística, possivelmente explicada pelo contexto sociocultural dos pais. O próprio ambiente onde a criança vive instiga seu comportamento verbal, a exemplo da habilidade de fazer uso do computador para jogar. Demonstra prazer em assistir desenhos animados na TV ou reproduzidos em DVD e se percebe que tais ações têm influência sobre seu comportamento linguístico, na medida em que ela tenta reconstituir as cenas vivenciadas pelos personagens do filme nas ações das brincadeiras que faz diariamente.

No contexto da pesquisa, a criança demonstra bastante interesse em compartilhar com o interlocutor tópicos relacionados a assuntos que envolvem conhecimentos sobre veículo, por ser uma questão que desperta o interesse da criança. Talvez, essa atitude linguística sinalize ao reflexo do meio onde ela vive, uma vez que sua residência fica ao lado da oficina de seu pai, sendo comum ela transitar nesse ambiente e ouvir as conversas que envolvem conserto, venda ou troca de veículos. São relatos que manifestam também as habilidades cognitivas da criança, que materializam a forma de processar a informação, de dar sustentabilidade e manter o foco em evidência, assim como faz com os relatos que descrevem o seu momento no parque.

3.3 Contexto linguístico da terceira criança

Neste contexto, Sandra estava com a idade de 03 anos e 11 meses, pela data da filmagem, dia 01/07/2010. A entrevista foi realizada na varanda de sua casa onde a criança estava sentada em uma cadeira de balanço. Esta amostragem sinaliza a uma visão global do seu comportamento linguístico por conter dados que observamos também em outros contextos de sua fala, razão principal que justifica a escolha desta transcrição para análise, dentre uma quantidade de 18 sessões de filmagens. Vale ressaltar que esta filmagem foi realizada ainda nos momentos iniciais da pesquisa, em uma situação em que a pesquisadora tenta extrair relatos sobre a festa junina, realizada na escola onde a criança estuda. Acompanhemos sua produção textual:

P: como foi Sandra na tua festinha lá na escola?

C: É:: (.) bem ((Responde balançando-se na cadeira.))

P: foi bem

C: É:: (.) É:: (.) ô VÓ:: /.../ Cadê aquele pintinho meu (.) CANdera novinha (.) /.../ pega pra Eu (.) PEga ali (.) ((Olhando em direção à avó.)) /.../ ((A avó interfere e diz a neta: conte as coisas da sua escola.))

C: bem:: (.) ê:: é tua filha/ tu tem quanto filha

P: eu tenho duas

C: Assim:: ((E, simultaneamente, gesticula, levanta o braço, indicando o número dois com os dedos.))

P: é::

C: (.) eu tenho quato ano:: ((Simultaneamente, levanta o braço e indica com os dedos o número dois. Depois leva as mãos à boca e olha em direção a avó.)) /.../

C: TRÊI:: Vou fazê trei ((Continua indicando o número três com os dedos.)) (.) quatu não é TREI:: ((Simultaneamente, gesticula em direção a avó, fazendo o sinal de quatro com os dedos.)) (.) /.../

C: aí:: (.) ah:: eu fiquei/eu fiquei lá (.) eu fiquei lá (.) todo dia lá

P: [[onde?

C: na: fés/nafestinha (.) brincano (.) foi:: todo dia ((Fala balançando-se na cadeira.))

P: quando foi a festinha?

C: Ó/ QUANDO FOI A FESTINHA MÃE:: /.../ sabu (.)

P: você foi com quem?

C: cum: mainha (.) eu VOLtei no carro: (.) /.../ Ah uqué isso/diele ((Balança-se na cadeira, olhando em direção a outra criança.)) /.../ de quem (.) comPRÔ FOi:: (.) comPRÔ FOi (.) ((Aponta com dedo em direção a criança.)) foi di quem: /.../ (.)

C: senta:: ((Olha para a pesquisadora com o punho na boca.))

P: sentá

A criança entra no gênero relato pelas estratégias linguísticas verbais, por meio de um breve enunciado, *É:: (.) bem*, ensejo que afirma sua opinião sobre a festa em relação aos seus

sentimentos em contraposição a explicar sobre o próprio desenrolar da comemoração junina na escola. A pergunta feita pelo interlocutor é a ação que conduz a criança ao gênero, componente discursivo, inclusive, que favorece a interação e possibilita o acesso do interlocutor aos relatos sobre o momento vivido pela criança na escola em companhia da professora e dos colegas de sala.

É observado que os pequenos enunciados produzidos pela criança sinalizam a uma possível vontade de não compartilhar o tópico com o interlocutor, visto que as reações não verbais provavelmente contribuem para essa interpretação, apesar de que materializações de enunciados resumidos caracterizem o período de aquisição (SILVA, 2009), além de ser comum ao domínio da oralidade.

As estratégias de interação favorecem ao trabalho cognitivo da criança e contribuem para sua permanência neste relato, quando o interlocutor reitera sua colocação com a expressão, *foi bem*, com pretensão de obter da criança a operacionalização do tema em construção. Esta interlocução viabiliza a criança repetir sucintamente a ideia anteriormente expressa, demonstrando efetivar certa reflexão sobre o momento da festa.

Esse dado constitui um fator que merece atenção, pois a criança inicia o gênero pelos aspectos psicológicos, ao trazer à memória as representações mentais de seus sentimentos sobre a festa, apesar da conotação de um possível desprendimento da criança sobre o assunto. Além disso, iniciar o relato pelos aspectos psicológicos, em contexto de reflexão, é uma ação que expressa um tom de afastamento da criança em relação ao passado, condição que pode ocasionar uma retomada da situação vivida e atribuir ao fato uma nova ressignificação (SIGNORINI, 2010).

A criança não optou por comunicar aspectos da festa que oferecessem ao interlocutor formar uma imagem sobre o acontecimento, contudo optou pelas condições de mostrar a transcorrência de normalidade da festa. Vale destacar que ela reproduz as características do relato, na entrada ao gênero, quando aborda o assunto pela visão psicológica, relacionando-o à sua condição de bem-estar pessoal, atuação linguística exibida também em outros textos da pesquisa com esta criança.

Conforme Signorini (2001), o relato exerce a função de abordar os fatores psicológicos, uma vez que traduz a percepção do eu, segundo uma visão particular de compreensão das circunstâncias ocorridas. Quando a criança enuncia os relatos pela dimensão psicológica, demonstra uma capacidade de avaliar sua experiência, neste caso reflete uma

apreciação positiva, o que também demonstra os processos de relação pessoais e sociais da criança.

Outro elemento, a princípio, que chama a atenção no texto infantil é o uso do alongamento das vogais e de pausas no final do período. Essas expressões prosódicas demonstram a sua habilidade cognitiva em elaborar o discurso (SCHNEUWLY, 2010), competência que conduz à forma estratégica de organização textual, relacionado ao saber como dizer e que o dizer neste contexto linguístico.

A pesquisadora repete a mesma expressão usada pela criança, *foi bem*, com intuito de instigar a ação verbal infantil. No entanto, é bem possível que a timidez de a criança está falando com um estranho incida também como causa responsável pela atitude de demonstrar desinteresse em continuar o diálogo, situação exposta por sua rápida ação linguística, no enunciado *É:: (.) É:: (.)*, manifestada, mais uma vez, pelas expressões prosódicas.

Merece relevância o fato de a criança sair repentinamente do gênero relato de experiência e passar ao gênero conversa, pela atividade de interagir com a avó, *ô VÓ:: /.../ Cadê aquele pintinho meu (.) CANdera novinha (.) /.../ pega pra Eu (.) PEga ali (.)*. Essa habilidade linguística e discursiva é facultada pelo contexto do discurso e traz à tona, supostamente, o desejo da criança de encerrar os relatos da festa. Tal estratégia, provavelmente, seria a comprovação de que a situação da entrevista, naquele momento, estava sendo um incômodo para ela. É possível que seu pensamento estivesse voltado para a ação de brincar, ou ainda de ter a liberdade de compartilhar outros tópicos com o interlocutor, ou mesmo enunciar outros gêneros. Para Schneuwly (2010), os gêneros revelam-se sob uma composição heterogênea para abarcar os aspectos informacionais da comunicação e tender aos anseios dos falantes.

A expressão da criança de interrogar a avó sobre seu brinquedo provoca uma digressão na interação e reafirma a intenção de fuga ao acordo discursivo, conduta assumida repentinamente, além de mostrar também que o pensamento dela transita a outro contexto. A expressão da avó coopera para a funcionalidade do tópico, ao ordenar à neta a ideia de continuar relatar suas experiências vividas na escola, *((A avó interfere e diz a neta: conte as coisas da sua escola.))*. Segundo Bakhtin (2000), o enunciado reclama sempre uma resposta, quer de concordância quer de discordância, pelas reações verbais ou mesmo não verbais. Nesta perspectiva, a interferência da avó surte uma reação favorável à elaboração do relato infantil sobre a expressão enunciada pelo interlocutor.

A produção linguística da avó é causadora de mudanças no contexto enunciativo infantil, uma vez que corrobora para ela reocupar o tópico, embora tal estratégia não acrescente nenhuma novidade no trato informacional. Mas, convém registrar que ela reage verbalmente em atitude de concordância: ela relembra imediatamente a pergunta inicial e retorna ao gênero, por meio do enunciado “*bem*”, marca verbal que comunica a mesma informação anterior.

A atividade cognitiva da criança ainda menciona o nível de internalização das construções linguísticas, no tocante aos aspectos de referenciação textual, estruturas materializadas pelos pronomes *meu*, *eu*, *aquele* e pela composição dêitica *ali*. Por meio de tais elementos de referenciação, ela revela a aquisição de um potencial linguístico já adquirido, quando manifesta o uso das noções dos pronomes possessivo, pessoal, demonstrativo e através do elemento espacial.

O discurso desta criança é todo marcado por pausas longas e truncamentos, os quais denunciam a forma de planejamento e organização cognitiva na expressão da oralidade (SCHNEUWLY, 2010), dados observáveis, também, em outros contextos das filmagens desta criança. As construções com pronomes no final dos enunciados reproduzem, satisfatoriamente, as características do discurso oral e remetem também a uma constituição linguística cultural, além de representar uma atividade que tanto pode reproduzir marcas da aquisição, quanto exibir marcas regionais de usos linguísticos, [...] *Cadê aquele pintinho meu; pega pra Eu [...]*.

A criança escapa sutilmente do relato que aborda o assunto da festa na escola e transita ao gênero conversa, quando assume outra postura linguística na entrevista, mantendo a via de uma construção assimétrica (FÁVERO, 2009), porém, pela inversão de ocupar o espaço linguístico da pesquisadora, *bem:: (.) ê:: é tua filha/ tu tem quanto filha*. Ela inverte os papéis discursivos, passa da condição de entrevistada para a condição de entrevistadora. Através dessa habilidade, a criança segura o foco discursivo e mantém o gênero conversa em atividade, pela livre iniciativa de enunciar o quê deseja. Surge com um tópico desvinculado do contexto e longe das perspectivas do interlocutor, ao tentar extrair informações que satisfaçam sua curiosidade acerca a vida da pesquisadora, pois, vale registrar que não existia nenhum grau de contato entre a criança e a pesquisadora.

Observa-se que a curiosidade é a ferramenta que instiga a oralidade, sobretudo na fase de aquisição, por proporcionar descobertas; assim, percebe-se que pelos valores linguísticos a criança desvenda o mundo (BAZERMAN, 2006), sendo o componente principal que a conduz

a adquirir novos conhecimentos (SCHNEUWLY, 2010). As perguntas proporcionam alargar a visão infantil pela estratégia de unir os novos conhecimentos aos conhecimentos anteriormente internalizados. O momento em que a criança sustenta o diálogo e procura saber informações sobre o número de filhos da pesquisadora revela a ação de sua curiosidade e reafirma sua intenção discursiva. Esta situação, possivelmente, é um contexto revelador de aprendizagem pelo domínio infantil. Neste construto, verifica-se a utilização mais intensa de expressões não verbais com intuito de complementar as atividades verbais.

A competência não verbal inerente aos elementos verbais, parece mais acentuadas na infância, sobretudo porque colabora para o êxito da comunicação, além de ser um recurso natural para suprir a limitação no domínio lexical. A aquisição do léxico é uma atividade que continua em construção durante toda a projeção discursiva do sujeito, é uma competência que sinaliza aos vínculos sociais e culturais (BRONCKART, 2009), como parte de uma identidade relacionada aos fatores grupais.

A ação do colóquio oportuniza a distância do gênero *relatar* (SCHNEUWLY, 2010) e concentra a produtividade discursiva infantil no gênero *conversa*, no momento em que ela procura obter informações sobre o número de filhos da pesquisadora: *(.) eu tenho quato ano:: ((Simultaneamente levanta o braço , indica com os dedos o número dois. Depois leva as mãos à boca e olha em direção a avó.)) /.../ TREI:: Vou fazê trei ((Continua indicando o número três com os dedos.)) (.) quato não é TREi:: ((Simultaneamente, gesticula em direção a avó, fazendo o sinal de quatro com os dedos.)) /.../.*

O tema numérico traz ao contexto a lembrança de sua idade e transmite a vontade de expressá-la ao interlocutor. Nessa ação, as atividades não verbais associadas ao verbal, mais uma vez, funcionam como uma estratégia de colaboração à ampliação da construção de sentidos do texto (SCHNEUWLY, 2010).

As recorrências de pausas longas, neste construto, comprovam o esforço da criança em manter a ação verbal em atividade, mesmo quando oscila à formação de outro gênero. Segundo Schneuwly (2010), a constituição do oral organiza-se pela via da interação, por isso é uma atividade que exige atenção, interesse e comprometimento dos sujeitos envolvidos no processo para manter a funcionalidade do gênero.

Neste caso, a pausa manifesta o percurso cognitivo da criança, a dinâmica da elaboração textual. O marcador da oralidade, *aí*, manifesta o retorno ao gênero *relatar*, circunstância que reitera o discurso inicial sobre o momento da criança na festa da escola,

possivelmente ainda sob a influência do enunciado da avó: *aí:: (.) ah:: eu fiquei/eu fiquei lá (.) eu fiquei lá (.) todo dia lá.*

Esta interação talvez não seja um exemplo de uma produção livre das pressões externas, principalmente do interlocutor, pois é bem provável que a criança tenha retomado o começo da entrevista, também pela compreensão da função discursiva, quando percebe que precisaria ampliar as informações apresentadas antes, sobre a experiência da festa na escola. Dessa forma, transpõe a relatar o momento pela descrição de valorizar seu momento na festa, atividade que enfatiza pela repetição do enunciado, *eu fiquei/eu fiquei lá (.) eu fiquei lá (.) todo dia lá.*

As marcas da oralidade, nesta situação, também colaboram para a compreensão das informações que são partilhadas na enunciação. O uso intensivo de recursos dêiticos ocasiona os efeitos de valorizar o contexto espacial, pela marca linguística que aponta a separação entre o presente e passado, pela alusão ao ambiente físico onde aconteceu a festa. O elemento de referência de lugar, *lá*, repetidamente, institui a oposição entre o gênero relato e a atual circunstância vivida pela criança. Este contexto enunciativo pode ser um indicativo de sinalizar ao prazer da brincadeira na escola. A criança tenta reconstituir ao interlocutor sua experiência acerca da festa, quando estabelece o deslocamento do tempo cronológico ao tempo psicológico nos relatos, ao enunciar a ideia de ter ficado todo dia lá, expressão, sobretudo, marcadora do ápice neste contexto linguístico, pelo valor temporal de instituir uma conotação de alongamento à ideia de brincadeira na escola, *na: fés/nafestinha (.) brincano (.) foi:: todo dia.*

As brincadeiras na infância constituem momentos de aprendizagem e podem ocasionar também circunstância de crescimento linguístico, por isso, merece registro o fato das interações com crianças terem alguma ligação com contextos de brincadeiras, sendo natural a criança brincar e ao mesmo tempo conversar com o interlocutor, dado atestado pela pesquisa.

O ambiente escolar é um meio propício para o enriquecimento linguístico da criança, por ser um espaço diverso, rico em manifestações étnicas e culturais, e favorecer intensamente as trocas de experiências (MARCUSCHI, 2002) pelo convívio com outras crianças; de modo que, as situações de brincadeiras e as representações culturais na escola poderiam ser um estímulo linguístico a ser explorado pela voz infantil nos relatos.

É importante salientar que as festas juninas são tradições culturais normalmente valorizadas pela escola, sendo habituais os professores do ensino infantil abordarem a temática em situações diversas e conduzirem as crianças a participarem de danças regionais

apresentadas na própria escola. Como se trata de uma festa anual, talvez exista certo caráter de novidade pela motivação como cada geração abraça as configurações da época. Esse dado contextual, provavelmente, poderia favorecer a produção de relatos na fala infantil, elemento inclusive potencial para cooperação entre os interlocutores em termos de expansão informacional.

Contudo, não é observado, na expressão infantil, nenhuma alusão ao contexto junino, o que provavelmente seria justificado pela ação de a criança não ter interesse em compartilhar o tópico com interlocutor, ou estar voltada a outros contextos no momento, ou ainda ao fato de tentar fugir da situação da entrevista. O cenário cultural junino, pela riqueza de cores e movimentos, poderia ser um fator para estimular a ação linguística de relatos, pela percepção da criança aos aspectos físicos, enquanto narrador personagem que não somente observa, mas também como narrador participante da história.

Como nenhuma alteração favorável aconteceu, no sentido da manifestação informacional de relatos referentes à festividade, as provocações linguísticas do interlocutor norteiam a criança para o contínuo do gênero *relatar* pelo efeito da pergunta, *quando foi a festinha?*, com a finalidade de extrair noções do conhecimento infantil, acerca de valores de temporalidade, domínio que é intrínseco à funcionalidade do gênero e veicula as experiências pessoais da criança.

A criança expressa vontade de partilhar noções de temporalidade com o interlocutor, mesmo quando não domina a informação, mas busca cognitivamente a maneira de solucionar a dificuldade pela estratégia de atuação linguística. Ela transita ao gênero conversa, pela função interlocutiva com a mãe, quando transfere a pergunta; no entanto, obtém a informação da avó, por estar mais próxima a situação da entrevista e ouvir a pergunta da neta. Imediatamente, de posse da resposta, a criança repassa o conteúdo informacional ao interlocutor, *sabu*, ação verbal que manifesta uma variação de uso linguístico atrelado aos saberes culturais.

Outro desafio linguístico é introduzido pelo mecanismo das estratégias de perguntas, desta vez relacionado à dinâmica de saber quem a levou à festa na escola. Tal proposta ativa a elaboração de relatos informativos pela criança, não limitados a explicar somente quem a levou à festa, mas também inclui o informe espontâneo de enunciados que comunicam ao interlocutor sobre sua volta para casa, *cum: mainha (.) eu VOLtei no carro: (.)*.

A criança relata, de modo claro, que foi a mãe quem a levou à festa, e comunica ao interlocutor uma experiência agradável, o fato de ter voltado para casa de carro naquele dia.

Isso, possivelmente, constitui uma aventura diferente para ela, até por que a escola fica perto de sua residência, de forma que é mais comum ela ir caminhando até a escola. Além do mais, constitui um fato crianças gostarem de passear, principalmente de automóvel, sendo, possivelmente, este o motivo que a incentivou para a reconstituição desta cena, visto que representou uma ocasião importante para a criança.

Esses enunciados manifestam os relatos finais sobre o assunto da festa na escola, pela atividade de breves passagens, com nenhuma informação além das ideias já facultadas ao interlocutor, anteriormente, com relação ao momento da festa junina. A pausa longa comprovada neste trecho remete à construção do pensamento infantil; e, a segunda pausa, pode ser o indicativo de encerramento das informações pela criança sobre este contexto, *cum: mainha (.) eu VOLtei no carro: (.)*.

No entanto, os fatores interacionais atuam como uma estratégia para estimular a produção verbal infantil e trazer à funcionalidade o gênero adequado ao contexto, conforme o propósito de acomodar os variados temas, guiados pelas necessidades linguísticas dos interlocutores. Ação totalmente responsável por provocar o deslocamento do gênero relato ao gênero conversa, na atividade infantil, também neste ponto de sua produção.

Ao cessar o gênero relato, a criança transcorre ao gênero conversa ao dialogar com uma criança que adentra à sua casa, com a novidade de estar com um brinquedo novo nas mãos. Ação que culmina no abandono definitivo dos relatos, pela estratégica linguística do interlocutor, e impulsiona a fluidez do gênero conversa a permanecer em foco, quando ela empreende mecanismos verbais e não verbais, no sentido de conseguir as informações da criança para satisfazer sua curiosidade, ratificada pelo enunciado, *Ah uqué isso/diele ((Balança-se na cadeira, olhando em direção a outra criança.)) /.../ di quem (.) comPRÔ FOi:: (.) comPRÔ FOi (.) ((Aponta com dedo em direção à criança.)) foi di quem: /.../ (.)*. Por meio dessa competência linguística, ela comunica a expressa intenção em saber informações sobre o objeto: pergunta que brinquedo seria aquele, de quem o seria e se ele foi comprado, manifestação, inclusive, reveladora de alguns conhecimentos concernentes ao funcionamento das regras sociais impostas pela sociedade aos sujeitos.

O contexto demonstra a eficiência da ação discursiva da criança, que se projeta à situação com intuito de satisfazer sua necessidade de comunicação naquele momento, e ainda mostra sua habilidade de interação com diferentes interlocutores sob a construção de diferentes assuntos. Entretanto, vale destacar que, neste caso, o interlocutor era outra criança, realidade que se apresenta diferente dos contextos anteriores, conjectura que pode possibilitar

a superioridade linguística da criança na ação enunciativa, pelo grau de equivalência discursiva entre os interlocutores, e pela consideração aos conhecimentos que a criança tinha sobre os aspectos contextuais da comunicação, ao saber que o brinquedo da criança era novo.

A criança tem a liberdade de reagir, pela intervenção natural, sem levar em conta os riscos de não alcançar uma correspondência interativa; fato realmente comprovado pelos enunciados não verbais de sua colega, que ignora a intervenção da fala infantil com referência a oferecer as informações solicitadas pela criança. A singularidade do discurso infantil demonstra, provavelmente, pouco freio às ações de linguagem por adequá-las, exclusivamente, àquilo que a criança deseja compartilhar.

As reações linguísticas e não linguísticas demonstram o domínio das capacidades discursivas da criança, visto que ela percebe o vazio da falta de reciprocidade na interação com a outra criança, e abandona o gênero, expressão que provavelmente manifesta a compreensão de que a noção de funcionalidade do discurso constitui-se pela estratégia de colaboração dos interlocutores, (MARCUSCHI, 2008), quando cooperam para ampliar o tópico, cessá-lo ou ainda direcioná-lo a outro gênero, na tentativa de suprir o sucesso enunciativo, até porque no dia a dia os gêneros aparecem em um contínuo de acordo com a materialização das informações (MARCUSCHI, 2001).

As estratégias de comunicação organizam-se pelo contrato mútuo entre os falantes e, na ausência do compromisso firmado com o interlocutor, é comum o agente enunciador eleger outros interlocutores para dar sequencialidade à construção do tópico. Foi exatamente o que fez a criança quando identificou o monólogo de sua fala. Ela de imediato abandona o tópico e o interlocutor e volta para a situação de linguagem anterior com a pesquisadora. Essa competência desenvolvida pela criança demonstra um conhecimento social internalizado por ela das regras de funcionalidade do discurso. Através de sua conduta, ela deixa transparecer também os movimentos de polidez pela ação linguística, quando convida a pesquisadora para sentar, hábito que confirma também as expressões culturais do meio onde vive a criança.

Portanto, as possíveis explicações às fugas da criança a outro gênero podem estar relacionadas à rejeição da entrevista, pelas evidentes marcas de desinteresse em manter o foco da interlocução em atividade, mantendo-a apenas pela sugestão da pesquisadora. Por outro lado, o foco tornar-se mais produtivo quando a atividade linguística parte da livre iniciativa da criança. Quanto ao domínio discursivo, ela interage com habilidade, tem facilidade de perceber aquilo que acontece em seu entorno, entra e sai do gênero relato de experiência com igual naturalidade; porém, no campo cognitivo são visíveis as dificuldades que ela tem em

articular o discurso, as pausas e truncamentos ocorrem com frequência durante toda construção textual, o que, provavelmente, aponta para a condição de poucos recursos lexicais, condizente à fase de aquisição da linguagem, ampliados, gradativamente, conforme os níveis de inserção social.

3.4 Contexto linguístico da quarta criança

O texto de Aldo reproduz o contexto de um jogo de futebol que ocorreu em um campo próximo à sua residência. Neste período, ele estava com a idade de 04 anos e 06 meses. Os dados que coletamos desta criança constituem um total de 22 sessões de filmagens. A seleção desta transcrição justifica-se pela inclusão de fenômenos linguísticos presentes também em outros contextos de fala desta criança. Esta filmagem ocorreu nos momentos finais da coleta dos dados, datada em 13/11/10. Foi realizada pela pesquisadora em frente à residência da criança onde ela estava acompanhada por seu pai. Observemos sua construção textual:

P – aí você foi assistir o jogo com painho foi?

C – foi::

P – onde foi o jogo?

C – ali ((Fala apontando simultaneamente.))

P – quando foi Aldo?

C – agora:: (.) agora eu fui po jogu hoje/agora eu fui po jogo agora

P – quem foram os times que jogaram?

C – os home:: que tava lá no campo jogano com a bola tem um meninos jogam sozinhos:: sozinhos /.../

P – quem foi que ganhou Aldo?

C – naum sei:: só assisti/ o/ou oto zomi qui ganhô::

P – como foi que fez?

C – lutano:: (.) ai bateu na perna do homi:: na perna do homi e em/tentano ensiná:: aí bateu na perna:: aí bateu na perna:: num instante dueu:: num instante saiu shangue:: saiu shangue::

P – como é que tu sabe que doeu?

C – naum sei:: os homi brigô isso aí dueu:: aí bateu na perna::

P – você foi com quem?

C – cum painho e mainha

P – e lá tinha muita gente?

C – TINHA

P – quem era que tava lá?

C – painho e eu (.) painho e eu:: (.)

C – aí eu quereno i pra casa/depois/ aí naum dexô:: aí eu quereno i pra casa:: quereno i pra casa:: aí painho disse ainda naum:: aí painho foi andano aí depois parô pra vê o jogo dinovo ai eu fiquei dizeno bora painho bora bora assim depois ele disse que/ naum ia naum aí depoi fui andano:: i naum queru ficá i conversano bora painho ai depois dissí ai depoi chegô aqui

P – por que ele não queria vir para casa?

C – purquê eli queria vê vê::

P – ver o quê?

C – o jogo ai eli naum ficô eim casa naum::

P – ele queria ver o quê?

C – o jogu ai ele queria vê: mai foi levá o pefume

P – quem foi levar o perfume?

C – painho aí depoi fui durmi

P – quem foi dormir?

C – painho quando depoi eli chegô depois eli chegô:: aí depois eli chegô i foi pro jogo:: só que o jogo perdeu::

O conteúdo desta entrevista enuncia os relatos da criança sobre um jogo de futebol, em caráter amador, que aconteceu em um campo localizado próximo à sua casa. Ela inicia o gênero *relatar* pela desenvoltura discursiva do interlocutor que provoca o surgimento das ações de linguagem na fala infantil. Esse procedimento desencadeia as habilidades

cognitivas da criança na tentativa de compartilhar sua experiência, quando traz à memória a imagem do acontecimento e procura apresentá-la ao interlocutor (SILVA e MELO, 2006).

A criança começa as informações sobre o evento enunciativo, em resposta ao enunciado do interlocutor, pelo marcador linguístico verbal, *foi*, e simultaneamente utiliza as atividades não verbais em apoio ao linguístico (SCHNEUWLY, 2010), estratégia que caracteriza sua entrada no relato. *A priori*, ela não manifesta nenhuma informação acerca do acontecimento, mas apenas confirma ao interlocutor o fato de ter ido ao jogo de futebol com seu pai.

O próximo enunciado da criança expressa-se também por intermédio das ações linguísticas e gestuais e trazem à tona os conceitos que ela possui acerca de conhecimentos espaciais, materializados, em seu discurso, pelo elemento dêitico, *ali*. Através de tal construção, em seu relato, ela informa com precisão a noção de distância em relação à sua residência e o campo de futebol.

Em se tratando dos fatores temporais, a resposta infantil faz alusão apenas à situação temporal em seus relatos, pois os dêiticos empregados, através do marcador circunstancial *agora*, não conseguem dar pista ao interlocutor sobre quando foi o evento, mas somente enuncia o fato, por citar o acontecimento. Inclusive, é observado que a pausa, neste contexto, indica o processamento cognitivo da criança de como organizar os relatos em direção ao interlocutor. Ainda em reflexão a funcionalidade do constituinte *agora*, observamos que ela os emprega como apoio para enumerar cada momento vivido e descrever suas ações: C – *agora:: (.) agora eu fui pu jogo hoji/agora eu fui pu jogo agora*.

O *hoje*, pronunciado pela criança, neste fragmento, expõe um valor temporal de um fato já ocorrido, marca circunstancial utilizada com frequência, em outros contextos de fala desta criança, para se referir a fatos passados; pois, é comum em seu discurso o emprego do modificador verbal, *hoje*, relacionado a enunciar as experiências vividas. Esse quadro linguístico expõe diferenças em relação às outras crianças investigadas nesta pesquisa, visto que é habitual as demais crianças utilizarem a definição de passado, sempre por meio da introdução da noção de futuro, *amanhã*. Vale lembrar que os rudimentos temporais é um fator ainda em processo de apropriação pela criança (PERRONI, 1992), dessa forma constitui uma ação rotineira o uso impreciso de tais valores nesta faixa etária.

Pela função das perguntas, a criança passa a habilidade de relatar, pela interação com o interlocutor, anunciando a figura dos jogadores em campo, *os home:: que tava lá no campo jogano com a bola tem um meninos jogam sozinhos:: sozinhos /.../*. A composição

sintagmática, *os home*, é a estrutura pela qual a criança sinaliza ao possível momento em que os jogadores dividem a bola em campo com outros jogadores. Neste fragmento linguístico, ela ainda observa a presença de outras crianças no ambiente e, pela indicação do seu relato, supostamente se trataria de crianças que estão fora do gramado, mas também brincando de bola. Vale salientar a conduta de que crianças identificam-se com outras crianças, e com elas gostam de brincar, interpretação provável para ela noticiar essa passagem pela referência de relatos.

Outro elemento importante, no relato infantil, é a notificação que ela faz sobre a bola, visto ser o único instrumento possível utilizado em jogos de futebol, e ainda é o objeto que assevera ao interlocutor o tipo de jogo desenvolvido. Além disso, é conveniente registrar que, é perceptível aos olhos a observação daquilo que nos chama a atenção: supõe-se que esta seja a causa da criança citar a bola, pois é natural, até por questões de tradição cultural, meninos gostarem de futebol e serem atraídos pela bola.

Quando foi perguntado à criança sobre o time vencedor, ela responde que não sabe e que somente assistiu ao jogo, *naum sei:: só assisti/ o/ou oto zome que ganhô::*, embora a sua fala manifeste uma provável alusão aos possíveis ganhadores. No entanto, no relato posterior, ela expressa mais detalhes sobre como os jogadores venceram a partida de futebol e mostra a atuação dos jogadores em campo, pela seguinte organização textual: *lutano:: (.) ai bateu na perna do home:: na perna do home e em/tentano ensiná:: ai bateu na perna:: ai bateu na perna:: num istante dueu:: num istante saiu shangue:: saiu shangue::*.

Convém dar relevância a essa sequência linguística da criança, pela forma de aplicação do gerúndio nos relatos, *lutano*, *tentano ensiná::*, uma vez que aponta a uma ação continuada dos jogadores em campo e assinala o desejo de os jogadores ganharem a partida de futebol, movimento definido pela criança como uma prática de luta. Ela identifica o momento como uma situação de disputa, provavelmente pela posse da bola.

Merece atenção o fato de a criança usar a força verbal dessa expressão, porque, além de comunicar a vontade dos jogadores em dominar a jogada, ainda informa um suposto combate corpóreo travado entre eles naquele momento. A atitude informativa, na voz da criança, que dirige o interlocutor a inferir à existência, talvez, de uma cena de violência, é reafirmada nos enunciados seguintes, quando a linguagem utilizada, mais uma vez, pressupõe a ocorrência, pelos caminhos enunciativos das interrogações feitas pelo interlocutor: *naum sei:: os home brigô isso ai dueu:: ai bateu na perna::*.

Quando a criança atribui ênfase, a esse momento específico do jogo, em seu relato, emite o estado de sensibilidade infantil ao reconhecer o ato do conflito como um momento que causou dor física ou sofrimento aos desportistas envolvidos na situação. Pelo tom de seus relatos, compreendemos que a cena foi desagradável aos olhos da criança.⁹ O quadro linguístico marca os níveis de suas recordações sobre o assunto, quando expõe o desejo de compartilhar com o interlocutor as lembranças desagradáveis sobre o acontecimento.

Verificamos também que este contexto proporcionou relatos mais extensos, apresentando um nível informacional mais satisfatório ao interlocutor, desencadeado pela expressão natural da criança de querer revelar os detalhes da cena presenciada. A justificativa mais contundente para tais explicações oferecidas, possivelmente, estaria relacionada a ser uma situação incomum ao convívio da criança, o que provavelmente, explica a produção cognitiva pela prática da memória.

A criança exprime uma reação de intolerância ao acontecimento, talvez em percepção à situação como um contexto que foge aos padrões de normalidade, interpretação que pode ser uma das causas mais incisivas para explicar o desejo incessante que ela demonstra nos relatos de não permanecer naquele recinto. Inclusive, seu procedimento linguístico imite sinais que evidenciam uma possível atitude de estar assustado com o comportamento dos jogadores em campo, materializada pela insistente vontade de convencer o pai a voltar para casa: *ai eu quero i pra casa/depois/ ai naum dexô:: ai eu quero i pra casa:: quero i pra casa:: ai painho disse ainda naum:: ai painho foi andano ai depois parô pra vê u jogo dinovo ai eu fiquei dizeno bora painho bora bora assim depois eli disse que/ naum ia naum ai depoi fui andano:: i naum quero ficá i conversano bora painho ai depois disse ai depoi chegô aqui.*

Ao que parece, hoje está mais frequente cenas de violência em jogos de futebol, embora não se saiba se a criança já tinha presenciado um ato dessa natureza, em outras circunstâncias em que foi ao campo de futebol com seu pai, e se o desentendimento entre os jogadores seria, naquela ocasião, a única ou a mais forte causa responsável pela pretensão infantil de sair daquele espaço físico.

O pai costumava levar a criança ao campo e ao estádio de futebol da cidade e, na maioria das vezes, ela se sentia incomodada ao ponto de querer voltar para casa; principalmente, quando no local não havia a parceria de outras crianças com quem ela brincar e conversar, conforme informações repassadas pela mãe da criança.

⁹ Em contexto escolar é importante observar as leis que regem o “Estatuto da criança e do adolescente”.

Nesta circunstância específica, a ausência do contato com outras crianças, no campo de futebol, pode ter aumentado a sensação de monotonia da criança entre os adultos, em virtude de a situação parecer deixá-la tolhida, talvez, sob a obrigação de permanecer até o final do jogo, em posição de desconforto e de intolerância ao contexto. É bem provável que a rejeição ao ambiente tenha contribuído para o momento parecer ainda mais demorado e enfadonho; o tempo marcado, nestes casos, parece estar desvinculado do tempo cronológico e mais aproximado ao tempo psicológico, pela fluência dos fatores emocionais, o que parece aumentar a impressão de prolongamento da ocasião.

Ao ser perguntado para a criança quem a teria levado ao campo de futebol, ela identifica a figura dos pais como sendo os responsáveis, *cum painho e mainha*, no entanto convém informar que, apesar de a criança incluir sua mãe neste fragmento, mais adiante em seu discurso, ela a isenta da lista dos possíveis torcedores, *painho e eu (.) painho e eu:: (.)*. Devemos salientar que esta informação não é confirmada pela mãe da criança, supostamente, esta inclusão estaria ligada a um processo natural de dependência entre mãe e filho, o que é extremamente natural nesta idade.

Desse modo, não importa se as representações de linguagem utilizadas pela criança são fiéis ao acontecimento (ROJO, 2010) ou se apenas fazem parte de uma construção ficcional; ou ainda, se a mensagem apresenta equívocos ou contradições de ideias, o que é perfeitamente natural na infância, até mesmo pelo fato do domínio linguístico se referir ao campo da memória, estratégia interacional que pode contribuir para o desencontro de informações pelos interlocutores envolvidos no contexto de fala, mesmo quando se trata de interlocutores adultos.

O que interessa, no entanto, é a ação da criança com a linguagem (SCHNEUWLY, 2010), sobretudo, pela representação da maneira como ela planeja e executa as construções linguísticas no gênero, considerando a importância do interlocutor que, inclusive, pode ter a função de influenciar em sua desenvoltura linguística, quer seja uma interferência positiva quer seja uma interferência negativa.

Neste quadro em especial, os efeitos da fala do interlocutor tiveram a função de provocar as reações verbais e não verbais no discurso infantil; em princípio, adequando ao tema em construção, mas sujeito às variações que naturalmente se acrescentam pelo favorecimento do próprio ato da interação. A criança não demonstra sinais de inibição enquanto fala, mas centraliza sua atividade verbal, segundo aquilo que deseja compartilhar com o outro, conforme a desenvoltura do pensamento.

Com relação à criança ter a percepção da presença de outras pessoas, naquele local, nenhuma informação é acrescentada a esse respeito, além das ideias que manifestam a participação em campo dos jogadores e de algumas crianças que possivelmente brincavam de bola na ocasião. Ela não menciona a presença de parentes ou mesmo conhecidos da família neste contexto linguístico, embora em outra ocasião, em seu relato, ela faça referência a uma possível conversa do seu pai com pessoas que estariam naquele campo de futebol, no momento em que criança tenta mudar a decisão do pai, e sair do conflito estabelecido, pela razão do pai insistir em permanecer no recinto do jogo, *i naum quero ficá i conversano bora painho [...]*.

A criança dar expansão aos seus relatos e retoma a ideia insistente de voltar para casa, contexto enunciativo que exige um pouco mais de atenção pela própria formalização da interação da criança com o gênero, quanto aos fatores materializados na interlocução, por desvelar habilidades linguísticas e discursivas. Desperta a reflexão o modo como a criança planeja e organiza as informações para apresentá-la ao interlocutor, ao deslocar a narrativa como se estivesse novamente vivenciando a situação, embora mantendo as referências do tempo passado, pela ação verbal, característica peculiar ao gênero relatar, *dexô, disse, foi, parô, fiquei*. Essa atividade demonstra as perspicácias da criança, enquanto narrador protagonista, que tem a liberdade de relatar os acontecimentos, segundo os graus de intenção e de interesse.

Este momento constitui o ápice dos relatos da criança que, expressivamente, comunica o seu querer, salutar, em detrimento a pretensão do pai em permanecer assistindo ao jogo de futebol. Ela tenta atraí-lo à sua vontade, pela iniciativa de convencê-lo, através da inspiração linguística. Contexto particular, ao que parece, representativo para figurar como demonstração das habilidades cognitivas e discursivas da criança na interação, construto ainda demonstrativo das capacidades interlocutivas da criança com o gênero, quando ela sustenta o tema em foco e comunica ao interlocutor a situação, literalmente, como aconteceu.

Convida à atenção a originalidade de como a criança apresenta as informações, por intermédio de expressões precisas e eficientes, no intuito, veemente, de conseguir o que deseja. Mostra o jogo enunciativo, que marca a sagacidade infantil de fazer uso continuado de expressões linguísticas e, possivelmente, gestuais, para persuadir o seu colaborador na interação, ação que culmina com a postura de mudança de ideia do pai em relação ao querer do filho. O panorama discursivo ainda demonstra a desenvoltura interacional da criança, pelas capacidades de usos regionais linguísticos, quanto aos recursos de repetição de termos e

vocabulários, que reproduzem a ideia fixa de a criança manifestar o desejo de voltar para casa, [...] *ai eu fiquei dizeno bora painhu bora bora* [...].

É interessante como ela reconstitui a mensagem, na intenção de relatar fielmente os passos executados pelo seu percurso linguístico, naquela circunstância, sob a direção de atingir o resultado que almejava. O contexto linguístico exhibe a tentativa da criança de transpor a situação, pois os relatos revelam a perseverança infantil em favor de conseguir a mudança de comportamento do pai. A princípio, faz uso do gerúndio, agente verbal que se propõe a reproduzir o contínuo da ação, ao manifestar a intenção de seu pensamento e reafirmar sua insatisfação ou rejeição, quanto ao ambiente onde estaria. Por meio desta construção, ela emite o expressivo desejo de voltar para casa, *aí eu quereno i pra casa*, atividade verbal que denota o reforço pela ação repetida, e ratifica a aptidão infantil, ao declarar as artimanhas linguísticas que demonstraram um poder de persuasão.

Os enunciados sucessivos são liderados pelo marcador temporal, *depois*, o qual introduz dois momentos neste relato: o primeiro é a fala do pai na voz da criança, *aí painho disse ainda naum::*, enunciado que afirma a intenção de seu pai em continuar no campo de futebol. Nessa produção, ela assume a postura de quem enuncia, quando centraliza as ações de linguagem pela espontaneidade de corporificar suas ideias, pela via do discurso indireto, no foco discursivo, pela expressão verbal, *disse*. O segundo momento, comunica a circunstância em que o pai é convencido pelo esforço infantil a voltar para casa, *aí depois disse aí depoi chegô aqui*.

Além disso, outro aspecto da construção textual infantil que merece evidência são os aspectos que inferem acerca de conhecimentos implícitos nos relatos, quando ela diz, *parô pra vê o jogo dinovo*. Esse trecho enunciado pela criança mostra suas habilidades discursivas, ao exibir a forma de a criança organizar seu texto cognitivamente, pela estratégia de saber relatar adequadamente sem causar prejuízo ou atropelo ao campo informacional, no percurso que tentou recuperar as informações pelo sintagma circunstancial, *dinovo*, estrutura linguística que informa a ideia do pai já ter parado anteriormente, contrariando a vontade infantil.

Com referência aos marcadores da oralidade, *aí*, propagam o volume informacional do texto, introduzindo os relatos que expressam sua firmeza em repudiar a vontade do pai e comunicar intensamente sua intenção de voltar para casa. As ações de linguagem enfatizam ideias contraditórias e marcam o querer do pai sob o desejo de assistir aos jogos em desacordo ao ostensivo querer da criança.

A criança utiliza adequadamente a linguagem, neste momento dos relatos, no sentido de contornar os limites espaciais e temporais da atividade que enuncia, na ação de apresentar os relatos pelas estruturas que são facilmente identificáveis pelo interlocutor como fatos passados, pela distinção das construções verbais em comunicar um acontecimento inteiramente consumado, *dexô, parô, disse, chegô*.

Além do mais, as estratégias textuais executadas pela criança, através do jogo de palavras, oferecem ao interlocutor a conclusão de que se trata de fatos relatados. O discurso materializado pela criança sobre as lembranças do acontecimento apresentam semelhança com um texto dramático, pela extensão de a criança reviver o acontecimento enquanto compartilha as informações com o interlocutor.

O texto infantil demonstra ainda a habilidade da criança em separar os fatos, não somente por meio das estruturas verbais, mas pela enunciação do marcador espacial, *aqui*, utilizado pela criança como o elemento que institui a separação entre os espaços físicos, campo de futebol e sua residência: o *aqui* institui o lugar de constituição dos relatos, contrapondo-se ao ambiente do estádio, *aí depois disse aí depois chegô aqui*.

Nesta passagem, os movimentos de tempo e espaço estão em sintonia, uma vez que revelam seu conhecimento linguístico e sua intenção, pela postura interlocutiva com o gênero *relatar*. É a figura que organiza uma prática linguística, manifesta situações da vivência infantil, corriqueiras ou extraordinárias (PERRONI, 1992), e põe no jogo interacional as motivações infantis, conforme o desempenho do estado psicológico no momento em que ela se dispõe a compartilhar as informações.

Ao introduzir a separação espacial entre o momento vivido e o momento enunciado pelo instrumento do gênero *relatar* (SCHNEUWLY, 2010), na desenvoltura da cognição infantil, ela se propõe a fazer o trajeto vivido pelos construtos linguísticos, e manifesta a intenção de compartilhar esta experiência de vida com o interlocutor, mesmo quando não se detém no assunto específico, mas transita aos aspectos que ela considera mais relevantes, mesmo deixando implícito o motivo de querer voltar para casa.

Um dos contextos mais expressivos neste relato, em nossa interpretação, encontra-se inserido neste desenrolar, uma vez que a criança parece transportar a situação vivenciada aos relatos, ação que retrata a intensificação do momento. A estrutura organizacional do trecho prescreve uma noção de presente na fala infantil quando suprime o elemento verbal, *vamos*, mas mantém a preservação da funcionalidade temporal pelo constituinte circunstancial *bora*, distribuído neste segmento do relato, *aí eu fiquei dizeno bora painho bora bora assim depois*

eli disse que/ naum ia naum aí depoi fui andano:: i naum quero ficá i conversano bora painho aí depois disse aí depoi chegô aqui . Ela também faz uso da unidade dêitica, *assim*, com a finalidade de explicar melhor aquilo que está relatando.

Além do mais, neste episódio linguístico, a criança relata com bastante descrição, quando expõe com clareza o que de fato aconteceu naquele dia. Verificamos, especialmente, o quanto a criança repele a atitude do pai e reluta contra a vontade paterna, na ideia fixa de sair daquele recinto. Ela ainda combina argumentos discursivos, por meio das estratégias não verbais, no momento em que tenta convencê-lo a concordar com seu impulso momentâneo, na ação de sair sozinho e deixá-lo, como artifício para forçar o acordo do pai em concessão ao seu desejo, *naum ia naum aí depoi fui andano::*.

É importante frisar este panorama linguístico, pois a fala do pai causa uma reação adversa ao comportamento infantil ao reafirmar à criança o propósito de continuar assistindo ao jogo. Tal enunciado desperta o sentimento de raiva na criança, exteriorizado pela concretude da ação não linguística (deixar o pai e sair sozinho) e linguística, bastante enérgica, *i naum quero ficá*. Para Bakhtin (2000), o discurso alheio tem um impacto sobre o discurso dos interlocutores na interação e pode causar uma reação imediata, foi exatamente o que ocorreu, quando a criança revolta-se contra a atitude do pai e sai em defesa de sobrepor sua vontade, reação que, provavelmente, contribuiu para modificar a decisão do pai e estabilizar a vontade da criança.

A função discursiva do termo lexical *painho*, em seu relato, neste contexto de fala, corrobora também à ideia de persuadir o pai a fazer a vontade da criança naquele momento, *ai eu fiquei dizeno bora painhu bora bora assim depois eli disse que/ naum ia naum aí depoi fui andano:: i naum queru ficá i conversano bora painho aí depois disse ii depoi chegô aqui*. É notado, também, neste percurso dos relatos, que ela emprega de forma adequada o referente anafórico, *ele*, em substituição ao código linguístico *pai*, matéria reveladora da internalização de um domínio complexo de uso da língua.

Conduz à atenção o enunciado da criança, *aí painho disse ainda naum::*, visto que manifesta o conhecimento infantil sobre a circunstância de tempo, *ainda*, usada pelo pai. Se ela reproduz a expressão do pai adequadamente nos relatos, que se institui como outro contexto linguístico, com características bem específicas, é porque sabe empregar o termo, uma vez que o emprego expressa o domínio de sua funcionalidade.

A coerência textual é algo que merece destaque neste construto, pois a criança confere significado às informações quando ressalta aquilo que o interlocutor precisa conhecer sobre o

contexto, pelo recurso da repetição de palavras ou da ênfase. Declara sob relatos, um conteúdo informacional importante para ela, na ideia fixa de mostrar sua atitude de contraposição à opinião do pai. A construção verbal, *aí depois disse aí depois chegô aqui*, proferida pelo pai e movimentada nos relatos pela voz infantil, supõe a interpretação do exato momento em que o pai é convencido pela criança a renunciar o seu querer em consideração à perseverança da criança, na decisão de voltar para casa.

O marcador dêitico, *aqui*, é o instrumento que marca a conclusão desta série discursiva nos relatos e assegura ao interlocutor o desfecho deste episódio e, especialmente, serve para comunicar a oposição entre os lugares, finalizando o discurso infantil.

O mecanismo de impulsionar a produção verbal de relatos infantis é reativado pelo interlocutor, ao procurar colher novas informações que retratem a circunstância do jogo, no sentido de ampliar as informações veiculadas nos primeiros enunciados da criança. Quando a pesquisadora pergunta sobre o motivo de o pai não querer voltar para casa, a resposta da criança é incisiva ao relatar a vontade do pai em continuar assistindo ao jogo, *purquê ele quria vê vê::*.

A pergunta indutiva da pesquisadora, *ver o quê?*, cuja finalidade é estender o foco discursivo, colabora para a permanência da criança no relato sobre o jogo, ação que desprende uma sucessão de pequenos enunciados acerca do assunto. Nesta pauta, ela não comunica nenhuma informação além do que já relatou, porém inclui à exposição o fato de seu pai não ter ficado em casa, assim que chegou do jogo, *o jogo ai eli naum ficô eim casa naum::*, nem tampouco voltado ao campo de futebol, pela necessidade de fazer a entrega de um produto a um cliente.

O contexto linguístico provoca uma reflexão, em virtude do emprego de ideias que se opõem naturalmente pela força da interlocução: emerge uma sequência enunciativa no discurso infantil, através do qual ela implanta uma ideia de contraste, pela constituição do elemento opositivo, *mai: o jogo aí ele queria vê: mai foi levá o pefume*. A constituição deste processo verbal aponta a um conhecimento da criança sobre a função de valores opostos em uma mesma cadeia sintagmática.

A estrutura composicional do relato pela função do elemento adversativo, *mas*, estabelece a inclusão de uma conexão argumentativa pela voz infantil, ao apontar à construção de ideias com valor antagônico, e põe em discussão a atitude do pai de não poder voltar ao campo de futebol pela necessidade momentânea de ter de cumprir a entrega de um

produto a um cliente. Convém informar que a mãe da criança trabalha com vendas de cosméticos e o pai às vezes colabora, fazendo as entregas de tais produtos.

A linguagem infantil, nesta passagem, objetiva esclarecer ao interlocutor a situação, ao inserir um segmento explicativo para relatar os obstáculos, de o pai não poder, supostamente, deixar a criança em casa e voltar ao campo de futebol. Não se sabe se houve de fato a intenção de o pai deixar a criança em casa e voltar ao jogo de futebol e se ele repassou a intenção desta ideia para a criança. A realidade é que os relatos revelam o teor do conhecimento infantil acerca do conteúdo, que reitera a ação do pai em querer voltar ao campo de futebol na expectativa de continuar assistindo ao jogo.

Em seguida, a pergunta da pesquisadora dirige a criança a ampliar sua fala e, possivelmente, revelar outras informações, contudo o relato delimita-se ao contorno de poucas palavras, na extensão de comunicar a ação do pai em levar o produto e a ação posterior de voltar para casa e dormir, *painho aí depoi fui durmi*.

A interlocução infantil, neste contexto, pelas características da interação, segue o curso natural dos acontecimentos. Os enunciados finais acomodam a inserção das experiências da criança sobre a situação do jogo, possivelmente, como a atividade principal vivenciada por ela naquele dia, de modo que, na fala infantil, o enunciado que expressa o momento do sono coincide com o momento em que a criança tenta finalizar o acordo discursivo com o interlocutor, na interpretação de compreender que não tinha mais informações para compartilhar com a pesquisadora e, portanto, associa o momento do sono ao final do dia e ao fim dos relatos.

Convém frisar que esta criança, em outro contexto linguístico, também identifica a hora destinada ao momento de dormir como o momento que cessa suas atividades diárias. Inclusive, ela transporta essa noção que abrange valores temporais e sequências dos acontecimentos aos relatos, quando compartilha as experiências com o interlocutor sob a tentativa de organizar as informações, preservando a ordem dos acontecimentos (PERRONI, 1992), mecanismo compartilhado com o interlocutor pelo dispositivo de “flashback”. A estratégia linguística ainda serve para comunicar ao interlocutor o término do seu relato.

Todavia, o contexto discursivo que conclui os relatos, pela persistência da fala do interlocutor, retoma e sintetiza a ideia de o pai voltar ao campo de futebol para assistir ao final do jogo, *painho quando depoi ele chegô depois ele chego:: aí depois ele chegô e foi pro jogo:: só que o jogo perdeu::*, produção que expressa certa dúvida quanto à ideia apresentada pela criança: se o enunciado faz referência ao pai não ter voltado ao campo de futebol a tempo

de continuar assistindo ao jogo ou se o enunciado comunica simplesmente um resultado desfavorável do jogo ao pai.

Assim sendo, merece destaque, neste diálogo infantil, a maneira como a criança dar sustentabilidade apenas ao tema de seu interesse, de modo que os relatos acerca do jogo comunicam breves informações, através da insistência da pesquisadora. Ela não transita a comunicar outras situações, ou mesmo passar à ação de outro gênero, no jogo do acordo discursivo que se encaminha pela indicação do interlocutor, mecanismo que proporciona, sobretudo, a solidez em seus relatos.

No campo cognitivo são evidenciadas algumas pausas e truncamentos, na fala infantil, que refletem o trabalho linguístico: mostra a disposição lexical que fundamenta os níveis informacionais do texto, através de curtos enunciados, pela estratégia da repetição ou ênfase, que, no geral, servem para representar o domínio das construções já internalizadas sintaticamente pela criança. Contudo, vale reafirmar que os breves enunciados são registros peculiares à fase de aquisição (PERRONI, 1992), constituindo regularidade a criança vislumbrar o gênero relato pela postura linguística do interlocutor que cria situações para a entrada e permanência da criança no gênero, embora o desenvolvimento dos temas esteja atrelado ao grau de valoração que ela atribui ao contexto.

3.5 Observando os dados: campo cognitivo e discursivo

Nas quatro crianças investigadas pela pesquisa identifica-se fidelidade e infidelidade ao campo semântico requisitado no ato da entrevista, ou seja, as crianças colaboram na construção do tópico, a princípio sugerido pela pesquisadora, mas não se limitam a construções desses relatos, caminham no sentido de enunciar outros temas, conforme as disposições dos processos cognitivos operados na ação da interação, chegando a causar certa surpresa ao interlocutor quando enuncia informações no domínio de relatos e casos (PERRONI, 1992).

As produções respeitam a organização da estrutura do gênero relatar: os enunciados apontam a ações acabadas e atualizadas pelo processo da estratégia de cooperação dos interlocutores. Nesse construto verbal, merece ênfase a estratégia desenvolvida pelo interlocutor (pesquisador), que por meio da indução, quando lança perguntas à criança a

conduz ao processo de retomada de momentos passados, quando estabelece caminhos discursivos favoráveis para manifestação de relatos.

Os relatos atendem aos critérios do gênero: além dos verbos refletirem as construções já realizadas, pelas marcas do pretérito imperfeito do indicativo, ainda demonstram noções que marcam o registro de relatos, isto é, a característica temporal e espacial, indispensável em tal construção. No entanto, esses domínios ainda se configuram pelas características do processo de aquisição, pois a noção temporal é empregada pela criança sem o referido valor na escala habitual de tempo, por exemplo, o ontem, o amanhã, ou o hoje da criança pode ser simplesmente uma marca de passado. Quanto aos aspectos espaciais, a maioria dos textos da pesquisa aponta que o valor espacial ainda é um processo de conhecimento em construção pela criança, por exemplo, a criança nesta faixa etária não consegue distinguir com clareza as noções do que é perto daquilo que é distante.

No tocante ao trato informacional, observamos uma tendência nos movimentos cognitivos da criança, pela condução enunciativa do interlocutor, de produzir breves relatos e comunicar poucas informações, que levam a inferência de a criança apenas entrar no tema sugerido pela aceitação do acordo com o interlocutor. Em se tratando desse contexto, as explicações são restritas a relatos bastante sucintos, de pouco esclarecimento; normalmente, faz menção apenas a uma circunstância do evento (PERRONI, 1992), empenhando-se em citar apenas o acontecimento. Mas, percebe-se um esforço significativo da criança para manter o foco em atividade, mesmo quando não consegue ampliar o campo informacional ou quando demonstra desinteresse pelo assunto.

Contudo, os relatos que surgem do interesse da criança apresentam enunciados mais extensos, com um volume informacional mais abrangente, quando os temas nascem da espontânea vontade da criança em compartilhar o tópico com o interlocutor. Significa ainda que ela atribui relevância para os temas, conforme o grau de aceitação do assunto e do interlocutor. De forma que, constitui regularidade a criança transitar a comunicação de outros temas ou ainda passar a inserção de outros gêneros. Na tentativa de compartilhar as informações que sejam esclarecedoras ao interlocutor e manter o tópico em atividade, é comum a observação, no quadro cognitivo, de construções truncadas, de pausas nos enunciados, que servem para reordenar o pensamento e elaborar novas estratégias de interação. Merece destaque também a estratégia de duplicação de palavras no texto, recurso cognitivo empregado para suprir, possivelmente, a lacuna de outros vocábulos pelo domínio

infantil, para garantir a estrutura informacional, mecanismo pelo qual ela assume a conduta textual, dando significado aos relatos.

A criança, nesta faixa etária, é guiada pelas habilidades do interlocutor que direciona o discurso, segundo a ordem do tópico que deseja compartilhar, todavia, não se trata de uma imposição do interlocutor, pois ela já manifesta a liberdade de provocar digressões, ou mesmo oscilar de um gênero a outro, pela ação natural da interação no fazer linguístico.

Este *corpus* aponta que o esforço cognitivo feito pela criança para selecionar e organizar a estrutura do texto reflete sua ação de entrada e permanência no domínio do gênero relatar. Ela empreende esforço para elaborar os relatos, segundo as ações que verdadeiramente aconteceram; mas, quando sente o esgotamento das ideias, passa a relatar outras experiências suas (PERRONI, 1992), na maioria das vezes, privilegiando o domínio ficcional, expressão bastante aguçada na infância, que no contexto acentua a ação de imprevisibilidade para o leitor, característica ao construto infantil. Esses movimentos cognitivos representam a pretensão da criança de permanecer relatando suas experiências ao interlocutor, no entanto, pelo enfraquecimento das informações e em respeito a esse jogo enunciativo, de manter o diálogo em ação, ela cede às pressões e se ver obrigada a finalizar a atividade discursiva pela falência das informações.

A organização textual da criança reflete o esforço que ela faz para construir o texto, quando exhibe o intenso jogo de produção que se processa pela ação do pensamento de buscar as palavras, segundo as ideias que deseja expressar. Por outro lado, esta ação, para ser bem sucedida, implica o locutor ter uma fluência de conhecimentos não somente discursivo, mas também linguístico. Quanto aos conhecimentos estruturais, o texto infantil é composto de construções sintáticas simples, quase sempre a criança reproduz a mesma estrutura sintática em todos os relatos. Em relação à seleção vocabular, compreende-se que se trata de um conhecimento que possibilita a conduta de equilibrar o jogo da enunciação, através do modo como os interlocutores compartilham a informação. A palavra simboliza a representação do acontecimento, por isso, merece atenção dos participantes da interação, visto ser a prática que conduz a construção de sentidos: as reduções informacionais no texto infantil advêm da própria fase da aquisição (PERRONI, 1992), que restringe as ampliações dos relatos aos níveis de conhecimentos linguísticos que a criança desenvolveu.

O texto infantil expõe as marcas de produção processadas pela cognição da criança, construto que expõe o momento em que ela ativa pela ação da memória os conhecimentos que deseja compartilhar na interlocução, quando, por exemplo, faz uso das repetições dos tempos

verbais, procurando relatar conforme os padrões aceitáveis de um discurso. Sendo assim, acreditamos que o baixo conhecimento de expressões vocabulares pelo domínio infantil tende a provocar também uma redução no trato informacional, escassez que inclusive dificulta a produção e organização do texto, mas previsível no processo de apropriação linguística.

Os contextos sociais mais amplos são responsáveis por ampliar as visões linguísticas e discursivas do sujeito, à medida que ele transita em ambientes diversificados e tem contato com diferentes interlocutores. Significa entender que o potencial linguístico da criança tende a refletir os conhecimentos adquiridos por meio das representações sociais das quais ela participa: o contexto familiar, como primeiro contato linguístico da criança; o contexto escolar, primordial ao processo de aquisição e desenvolvimento linguístico; e alguns contextos sociais, que naturalmente tendem a alargar também os conhecimentos linguísticos e discursivos. Enxergar por esta ótica equivale a considerar que a criança, na fase de aquisição, restringe-se ao domínio do gênero primário (SCHNEUWLY, 2010).

Vale ressaltar que, nesta faixa etária, o vocabulário infantil ainda é bastante reduzido, justificado pelo próprio desempenho da aquisição, sendo assim, a curta extensão lexical constitui uma dificuldade a mais para a criança na hora de elaborar os relatos, segundo uma ordem de fluência na interação, considerando, inclusive, a influência do próprio meio social. Quanto à organização textual, a interrupção do pensamento, mostrado por alguns elementos coesivos, reflete uma conduta da vontade infantil em manter a atividade discursiva em ação. Além disso, o trabalho cognitivo pela ação verbal remete a intenção linguística da criança de dar conta de suas experiências vividas, reconstituídas pelos relatos, e ainda emite, algumas vezes, seu desejo em atingir uma produção informacional suficiente na atividade do gênero.

Outra comunicação a ser valorizada é sua atuação não verbal nos relatos que, em compasso ao verbal, reforça a intenção cognitiva da criança, pois ao falar gesticula, sinalizando o processamento da informação no momento de produção. Essa atividade é detectada várias vezes e consagra a materialização dos relatos, às vezes pela expressão verbal, às vezes pela expressão não verbal e às vezes pela dupla ação verbal e não verbal.

No enfoque informacional, em uma espécie de representação linguística, a criança mistura dois mundos de possibilidades, o mundo configurado pela visão daquilo que realmente aconteceu, mais próximo à visão do adulto, ao tentar relatar as informações, considerando, às vezes, a fidelidade quanto à ordem dos fatos (PERRONI, 1992); e a conotação de mundo, representado segundo a perspectiva infantil, regido pela criatividade e

imaginação, surpreendente à visão do interlocutor (PERRONI, 1992), quando ela enuncia casos que configuram ações não reais, ao fugir e enunciar à idealização sob ações fictícias.

Em se tratando do campo discursivo, a criança atende aos pedidos do interlocutor, quando aceita o acordo proposto, embora os breves enunciados caracterizem a vontade de a criança compartilhar o tópico apenas porque foi enunciado pelo interlocutor. Ela, em geral, sente a necessidade de comunicar outros temas, que para ela são mais interessantes, atitudes comprovadas pela produtividade espontânea dos relatos e casos.

A criança inicia o diálogo pelo evento solicitado, mas transita a relatar outros fatos ou mesmo introduzir a ação de outro gênero, normalmente, o gênero conversa, atitude reveladora da intenção infantil pelo fluxo da interação. Ela considera as pessoas que estão em seu entorno e demonstra habilidade discursiva quando compartilha suas experiências pela conduta das expressões verbais ou não verbal, ações que no geral tendem a provocar alterações no processo discursivo infantil. Tanto as influências de outras vozes como a reação à presença do interlocutor podem causar certa variação no contexto linguístico infantil, sendo a causa mais provável de novos esquemas de relatos. Ela inicia os relatos pelo tópico que lhe é sugerido, quando se dispõe a produzir os enunciados, mas transita a comunicar outros assuntos, segundo os aspectos da imaginação, atividade que desencadeia a expressão de casos.

Existe a interferência do interlocutor sobre a conduta linguística da criança, sobretudo porque se trata de uma pessoa que não faz parte do círculo de amizade da família, fator que pode causar certa alteração no discurso infantil. Dessa forma, a presença de um estranho pode constituir um dado influenciável na postura linguística da criança.

A expressão do olhar pode, algumas vezes, refletir certo desconforto da criança diante da presença de um estranho e de sua conduta linguística. Ela não se fixa diretamente no interlocutor, mas não o perde de vista, mantém o jogo dos aspectos não verbais na interação, essenciais para construção do foco discursivo, que flui pela relação com o interlocutor.

A criança colabora à construção do tópico, inclusive, pelas manifestações não verbais, quando elege o interlocutor e mantém a ação linguística em atividade, seja através de relatos ou casos. Ela se dirige ao interlocutor e acompanha os movimentos enunciativos do discurso em todos os momentos: ao ouvir e ao falar. Sinaliza à compreensão das estratégias não verbais empregadas pelo interlocutor e também emprega com eficiência os recursos não verbais em apoio ao linguístico. O *corpus* da pesquisa ainda revela que a criança exibe uma estratégia linguística peculiar ao discurso oral, quando projeta um baixo tom de voz, sinalizando ao desejo de finalizar sua atividade discursiva.

Apesar de manter a atividade discursiva pela colaboração (MARCUSCHI, 2010), uma característica do comportamento infantil é brincar enquanto fala. É comum ela brincar e manter a atividade linguística em ação com o interlocutor. Essa postura pode contribuir para a criança se desviar do olhar do interlocutor, mas não impede a fluência dos relatos ou a intensa produção de casos.

A voz infantil ainda exerce a função de narrador (ROJO, 2006), quando se propõe a contar e enunciar acontecimentos do passado, pelas lembranças daquilo que de fato aconteceu ou pela atividade de criar casos, atribuindo sentido e coerência aos tópicos enunciados. As digressões representam um processo natural na interlocução e marcam a mistura de mundos na fala infantil, sob seus conhecimentos e suas visões particulares de percepção de mundo.

Ao manter a postura de narrador, a criança sente a liberdade de comunicar o quê para ela é interessante quando se projeta a falar sobre aquilo que deseja compartilhar momentaneamente e, nesse caso, o contexto linguístico manifesta a produção de relatos ou casos com um nível informacional mais consistente. A ação do narrador requer apresentar os fatos de forma dinâmica, coerente, sobretudo criativa, para conquistar a atividade de escuta do interlocutor, habilidade que a criança parece expressar nas situações em que sente a liberdade de introduzir os temas que deseja.

O tom que a criança empreende ao enunciado concorre para formalizar “expressões de verdade”, quando atribui aos textos uma sequencialidade linear compreensível, através da forma natural de apresentar os casos, realidade linguística própria desta faixa etária, atestada em várias situações pela coleta dos dados.

A criança, nessa fase, já demonstra habilidade, no processo discursivo, quando usa uma sutil estratégia para se desviar do assunto em atividade e enunciar outros relatos, ação que expressa as estratégias de manter a produção do foco em movimento ou abandoná-lo, conforme o grau de interesse ou relevância do assunto.

Assume seu papel na conversação quando se compromete a responder aquilo que lhe é perguntado, embora o próprio movimento da interação, naturalmente, concorra para criança percorrer outros caminhos linguísticos, que culminam na produção ou de outros relatos ou na formação de outros gêneros.

São perceptíveis os vínculos linguísticos, mesmo nesta faixa etária, enquanto manifestação sociocultural: o falar infantil demonstra regras de polidez pela tom de voz, pelo tratamento oferecido ao interlocutor, pela própria reação de calar para escutar a voz daquele que enuncia, e mais, por colaborar para o sucesso dos objetivos da conversação face a face

(MARCUSCHI, 2008), que exigem, além das habilidades verbais, também conhecimentos sobre expressões não verbais que falam igual ou até mais do que os construtos verbais.

É observado nas construções infantis que a criança faz uso de estratégias paralinguísticas que podem denunciar os limites de compreensão da criança à informação daquilo que foi enunciado pelo interlocutor, ou ainda conduz a uma possível falha de interpretação da criança ao simples ato de ouvir os vocábulos e compreender com clareza a informação.

Nesta fase, ela já demonstra uma especial habilidade no domínio das atividades discursivas, quando discorda da ação do interlocutor. Essa estratégia tem uma dimensão positiva na construção textual da criança, uma vez que ela se esforça para responder a altura das expectativas do interlocutor que espera as suas produções no gênero *relatar*.

Além disso, a criança mostra conhecimentos de fatores implícitos que são compartilhados pelo comportamento verbal e não verbal. As manifestações linguísticas materializam o esforço da criança no fazer discursivo, principalmente pela habilidade do truncamento, que dentre outras capacidades, apontam às dificuldades de produção, talvez ao seguir as orientações do interlocutor, na tentativa de expressar as informações que ele deseja receber.

Outro dado que merece relevância é a questão da criança manifestar a intenção de prolongar a atividade discursiva ou exprimir o desejo de cessá-la, sendo comum, essa reação de expressividade acontece pela construção de elementos semióticos verbais ou ainda pela reação de elementos não verbais. O contexto da pesquisa revela esse fenômeno em várias ações discursivas, a exemplo do texto selecionado, quando uma das crianças confirma sua vontade enunciativa de encerrar o diálogo, ao recorrer à ação verbal, de maneira enfática, pela estratégia da repetição.

No final da produção infantil, na tentativa de conclusão ao acordo discursivo, ela declara, *agora acabou*, atividade que revela o conhecimento da criança sobre as regras interacionais, no tocante a linguagem, enquanto cooperação social. A utilização do verbo acabar cessa o acordo estabelecido com o interlocutor e impõe o desejo da criança de finalizar os relatos na ação da entrevista. Essa amostragem constitui a representação de um processo regular na fala infantil, inclusive registrada pelas vozes das demais crianças em outras situações dos relatos na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é uma tentativa de conhecer melhor, por meio de pesquisas, o comportamento infantil na aquisição do gênero relato de experiência, na observação dos movimentos cognitivos e discursos feitos pela criança, não somente relacionados à ação de entrada da criança ao gênero, mas também relacionadas aos processos de como a criança movimenta o gênero pela habilidade da interlocução.

A mais de uma década, o RCN (1998) aponta à necessidade do ensino de língua materna partir do enfoque sobre o gênero, enquanto base de interação social (BAKHTIN, 2000), pela diversidade de manifestação linguística nos mais diferentes contextos de formalidade ou informalidade.

Partimos do pressuposto de que o ensino do oral é uma atividade que carece de incentivo no âmbito de pesquisa, em virtude de sua ausência no espaço escolar ser desproporcional ao ensino da língua escrita. Essa assertiva ratifica nossa inquietação de investigação, em observar a veiculação de os gêneros orais adentrarem o espaço do ensino infantil, na abrangência do olhar sobre a linguagem em uso, em uma perspectiva interacionista. Isso justifica nossa escolha pelo gênero relato de experiência, com intuito de contribuir para minimizar o quadro dessa realidade, que entendemos ser possível apenas pela conduta de pesquisas linguísticas.

Esse índice tem causado muitos prejuízos aos educandos, quanto ao domínio de habilidades essenciais às práticas de linguagem orais, em contextos sociais diversos, haja vista que o oral é um conhecimento essencial para aquisição de outras aprendizagens (SCHNEUWLY, 2010), no universo infantil, não somente nos redutos da educação, mas em quaisquer circunstâncias relacionadas às atividades humanas.

Os resultados obtidos apontam que as crianças, na faixa etária dos 03 a 04 anos, já dispõem de um mecanismo de acesso ao gênero, embora de maneira fragmentária, pela conduta linguística do interlocutor. A criança entra no gênero, às vezes pela representação semiótica não verbal, às vezes verbal, às vezes, utilizando simultaneamente as habilidades verbais e não verbais, dados que constituem uma regularidade no comportamento infantil. Conforme resultados, é comum a criança citar apenas um dado relacionado ao acontecimento rememorado por ela, normalmente, ela apresenta apenas pequenos enunciados (SILVA, 2009), reduzido às vezes a ação de uma palavra (PERRONI, 1992); de forma que ainda não

dá conta das necessidades que tem o interlocutor de obter pistas do sujeito que enuncia para formar uma imagem das informações e garantir o sucesso das atividades comunicativas.

Não foi observada nenhuma alteração na linguagem infantil com relação aos fatores do sexo, variável que é significativa em se tratando de outras faixas etárias, a exemplo de pesquisas que envolvem jovens e adultos, de forma que as circunstâncias enunciativas refletem somente os aspectos da idade, refletidas pelo quadro de aquisição.

É comum a criança iniciar um relato e passar a relatar outras experiências suas, totalmente distante das perspectivas do interlocutor, como também é comum a criança desviar-se à construção de outros gêneros pelo próprio favorecimento do ato da interação. A criança embora consiga fazer uma distinção entre o valor de verdade dos relatos que ela enuncia, é natural que ela misture os dois mundos possíveis; um real, representado por relatos que de fato aconteceram, e outro que flui segundo o plano da imaginação infantil, marcando o processo de enunciados imprevisíveis (SILVA, 2009) na interpretação do adulto.

As crianças ainda demonstram mais habilidade no trato discurso à realização do trato cognitivo, que reflete não somente limites de percepção do ambiente físico, mas inclusive limitações no domínio das capacidades de operações linguísticas ainda em desenvolvimento. Na ação das habilidades discursivas, a criança demonstra uma melhor desenvoltura, uma vez que desempenha com eficiência as habilidades de escuta e assume as estratégias com eficiência na troca de papéis na conversação. Demonstra ainda conhecimento das regras pragmáticas na interação e conhecimentos sobre regras de polidez. Através dessas estratégias elabora suas produções textuais, com coerência, levando em consideração apenas a presença do interlocutor na ação, mas não é capaz ainda de considerar os aspectos informacionais que o interlocutor precisa saber para ter acesso à mensagem e garantir o sucesso da comunicação.

O domínio cognitivo infantil reflete a extensão do seu pensamento, e não se pode, de maneira nenhuma, compará-lo ao raciocínio do adulto, pela expressão característica da criança de enxergar e interpretar o seu entorno (PERRONI, 1992). Elas conseguem ocupar o seu espaço como enunciadore: o dito expressa o saber da criança, advindo do seu conhecimento de mundo, fruto do meio sociocultural, e esse conhecimento ela expõe por meio dos relatos, quando interage.

As crianças percebem o contexto da entrevista como uma circunstância programada para tal finalidade, no entanto, esquecem-se ou habitua-se mais rapidamente com o cenário da entrevista. Aceitam o acordo discursivo com o interlocutor ao participar da situação entrevista, porém não se restringem ao tópico enunciado por ele, mas produzem relatos

conforme a fluência do pensamento, possivelmente na direção das experiências que foram significativas para a criança. Respeitam a troca de papéis na conversação, na postura da assimetria da entrevista, função da interlocução, mesmo quando não conseguem responder as questões solicitadas de modo claro e explicativo.

Referente à função cognitiva, segundo nosso julgamento, entendemos que se trata de uma construção mais complexa, pela própria exigência da construção oral desenvolver-se concomitante ao processo de elaboração do gênero (SCHENEUWLY, 2010). Quanto ao domínio e organização das estruturas sintáticas, parece-nos que a criança necessita de um período maior para obter um amadurecimento de lidar com as formas morfossintáticas da língua e ainda ampliar seu conhecimento lexical, uma vez que se percebe certa limitação na aquisição vocabular da criança, inclusive em se tratando da própria materialização dos signos e, além disso, elas também não dão conta da noção da extensão da base extralinguística do signo (PERRONI, 1992).

As crianças demonstram ainda um comportamento espontâneo enquanto falam, muitas brincam ao mesmo tempo, falam quando querem e expressam o desejo em partilhar o tópico que querem.

A fantasia e a imaginação podem ser consideradas como marcas que caracterizam o processo de aquisição. Elas saem da narrativa *verdadeira* e passam a narrar segundo sua criatividade, pois a fantasia e as brincadeiras são algo que fazem parte do cotidiano infantil e são materializadas pela linguagem. Uma das crianças quando descreve os brinquedos nos quais andou, acrescenta *andei di verdade*, expressão que ratifica o potencial de aprendizagem da criança concernente às noções de distinguir enunciados com tom de verdade de enunciados que reproduzem um falso tom. Através do jogo enunciativo linguístico, ela tenta reafirmar o caráter de autoridade do dito ou bloqueia um possível questionamento do interlocutor acerca das informações que apresenta. Na interpretação de Perroni (1992), o valor de verdade reflete a autêntica construção dos relatos em detrimento aos casos que podem suscitar conteúdos que fogem à ordem da realidade.

As construções sintáticas apresentam truncamentos e pausas, com maior ou menor intensidade, ação bastante observável no discurso oral. É comum o uso de expressões repetidas pela criança, como recurso de reiteração e sequenciação da organização textual. Provavelmente, isso faz parte do processo de operação cognitiva e discursiva de como ela organiza sintaticamente seu discurso em primeira pessoa, além de demonstrar a carência vocabular em virtude do desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem.

Os dados da investigação mostram que, nesta fase, a criança ainda não tem adquirido um conhecimento preciso sobre a noção espacial e temporal, situações reveladas pela presença dos elementos dêiticos, *lá, ali, aqui, agora e assim*. Quanto aos aspectos fonológicos, em uma das crianças, nota-se a troca o /r/ por /l/, a exemplo de *blasiu*, dado que reflete o processo de aquisição. Quanto às construções dos relatos, são visíveis as marcas de memorização das experiências reconstituídas pela ação da linguagem, através dos tempos verbais, através do uso do pretérito imperfeito do indicativo, noção regular observada nas construções infantis. Observa-se a nítida distinção que a criança estabelece, entre o momento vivido e momento passado, pela força de projeção do verbo.

O desempenho cognitivo infantil mostra um potencial para o domínio do gênero, mesmo nesta faixa etária, embora revelem construções pouco explicativas, que ficam no limite de uma simples chamada ao evento enunciativo. Tais eventos nem sempre correspondem ao domínio das expectativas do interlocutor, que necessitam de mais informações para a compreensão da mensagem. A criança ainda não julga essa necessidade de compartilhar conhecimentos essenciais com o interlocutor, visando atingir os propósitos da comunicação, de modo que a hipótese passou a ser confirmada, pois a criança na aquisição do gênero percorre diferentes movimentos enunciativos, cognitivos e discursivos, para efetivar a condução linguística na interação do gênero, sobretudo pela estratégia de colaboração da parceria com o outro. Essa ação conduz a criança a caminhos que fazem produzir a construção de relatos e casos, no domínio de suas características, ou ainda pela própria naturalidade possibilitada na interlocução, que leva a criança a diferentes direções, ou a adentrar a construção de novos relatos, ou adentrar a construção de novos gêneros.

Explorar a competência linguística de relatos no domínio infantil significa compreender que os gêneros são instâncias comunicativas e como tais não aparecem isoladamente, mas segundo uma ordem heterogênea. O falante, desde a infância, constrói conhecimentos linguísticos e contextuais pelas efetivas interações das quais participa. Adquire a habilidade de utilizar os gêneros de forma adequada ao contexto, segundo os objetivos que deseja alcançar, sempre em resposta a uma situação enunciativa.

O *corpus* da pesquisa, portanto, aponta que a criança tão logo adquire a linguagem adquire também as habilidades de um sujeito enunciador ou narrador. Aquele que se dispõe a contar suas experiências, respeitando ou não os verdadeiros acontecimentos. A criança não se limita ao espaço dos acontecimentos realmente vivenciados, mas recorre à imaginação que, nesta idade, é bastante acentuada e integra, sem discriminação, a incidência de relatos e casos.

A criança faz opção por contextos muitos mais atraentes na expressão dos casos. Supostamente, atribui um valor secundário às ocorrências dos relatos, denunciado pelas poucas informações. Os níveis de envolvimento psicológico da criança, com o evento ou mesmo com as pessoas que estão envolvidas no episódio linguístico, também refletem um grau de influência a favor da suficiência informacional. A ação de transitar a comunicar outras situações ou ascender à funcionalidade de outros gêneros já manifesta um potencial linguístico adquirido pela criança.

Sendo assim, o ambiente escolar é o espaço adequado para priorizar as experiências da criança, quer por meio de relatos ou casos. Segundo Bakhtin (2000), os gêneros são passíveis de transmutação; e, na concepção de Schneuwly (2010), implica uma abordagem pedagógica a passagem dos primários aos secundários, de maneira que, preparar a criança ao exercício da cidadania significa instrumentalizá-la, *a priori*, pelo domínio oral; além do mais porque permite, ainda, a criança vislumbrar os universos da literatura (RCN) pela estratégia de saber ouvir e contar, relatos ou casos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 215p.

_____, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 203p.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. [et al]. São Paulo: Cortez, 2006. 144p

BORTONI, Ricardo; MARIS, Stella. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo, Parábola, 2008. p.13-64.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. III / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 269p.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 2009. 353p.

_____, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teórica às concepções dos trabalhadores**; trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p. 13-39.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 2008. p. 19-99.

FABRÍCIO, Branca Fallabela. **Narrativação da experiência: o triunfo da origem sobre o acaso**. In MAGALHÃES, Isabel (orgs) [et al] **Prática identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 191-207.

FÁVERO, Leonor Lopes. ANDRADE, Lúcia C. V. O. AQUINO, Zilda G. O. [et al] **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 126p.

_____, Leonor Lopes. **O tópico discursivo**. In PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 5. ed. São Paulo: Humanitas publicações FFLCH/USP, 2001. p. 33-54.

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORI, Inês. [et al]. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 280p.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos dos textos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 216p.

_____, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 168p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Atividade de compreensão na interação verbal**. In PRETI, Dino (org.). **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. 2. ed. São Paulo: Humanitas publicações FFLCH/USP, 1999. p. 15-45.

_____, Luiz Antonio. **Gêneros textuais & ensino** [et al]. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. 232p.

_____, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008. 295p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005. p. 47-81.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. MESKO, Wladimir Stempniak. **Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita**. In SIGNORINI, Inês (org.). et al. **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 71-91.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1992. 247p.

ROJO, Roxane. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 248p.

SCHNEUWLY, Bernardo. Dolz, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. (org.) 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. 239p.

SIGNORINI, Inês. (org.); PENTEADO, Ana Elisa. [et al], **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. 205p.

_____, Inês (org.). MARCUSCHI, Luiz Antonio [et al]. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na Linguagem – enunciação e aquisição**. Campinas. São Paulo: Pontes Editores 2009. 297p.

SILVA, Alexandro da. MELO, Kátia Leal Reis de. **Produção de textos: uma atividade social e cognitiva**. In LEAL, Telma Ferraz. BRANDÃO, Carolina Perrusi (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 29-44.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa, na linha de AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, está sendo desenvolvida por Maria José Lima de Carvalho, aluna do Curso de Pós-Graduação em Linguística (Mestrado) da Universidade Federal da Paraíba, no Laboratório da Aquisição da Fala e Escrita (LAFE), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Evangelina Maria de Brito Faria.

O objetivo do estudo é investigar a apropriação da linguagem infantil no gênero Relato de Experiência. Para possibilitar esta investigação, serão coletados relatos, por meio de filmagens, semanalmente, em contextos domésticos, de uma criança do sexo masculino de 03 a 04 anos de idade.

A finalidade deste trabalho é contribuir com pesquisas no campo da Aquisição da Linguagem, através de conhecer melhor como a criança apropria-se do gênero Relato de Experiência, observando as estratégias cognitivas e discursivas utilizadas, por ela, na construção do seu texto oral.

Partimos do princípio de que os Referenciais Curriculares Nacional para o Ensino Infantil recomendam que o ensino deve ser efetivado por meio dos Gêneros discursivos tanto orais como escritos. No entanto, observando, que o Ensino Infantil tem se concentrado na aquisição da língua escrita, e que a oralidade, possivelmente, tenha ficado à margem do processo. Em virtude disso, percebemos a necessidade de serem trabalhos gêneros da oralidade, conhecimento que é prioritário, nesta fase, em virtude de favorecer a aquisição de muitas outras habilidades e competências linguísticas e não linguísticas no domínio infantil; além de favorecer o processo de socialização da criança. Em suma, acreditamos que nossa pesquisa pode ter uma parcela de contribuição para o ensino-aprendizagem, quando reafirma as orientações expressas pelos Referenciais Curriculares no Ensino Infantil.

Por esses motivos, solicitamos a colaboração dos pais ou responsáveis pela criança em autorizar as filmagens, que será realizada por meio de uma pessoa que saiba operacionalizar a máquina filmadora, sob a orientação da pesquisadora.

Além dos dados linguísticos coletados pela pesquisadora, através de conversas sobre eventos sociais de que a criança tenha participado; ainda será solicitado aos pais ou responsáveis pela criança responder a um questionário, para servir a interpretação dos dados, a fim de se obter resultados mais precisos na pesquisa.

Solicitamos, inclusive, a autorização dos pais ou responsáveis pela criança para apresentar os resultados obtidos através deste estudo em eventos das áreas de Educação e Linguística. Por ocasião da publicação dos resultados, asseguramos que tanto as filmagens quanto o nome da criança serão mantidos em absoluto sigilo. Será utilizado um nome fictício quando for necessário utilizar os textos da criança através de transcrições fonéticas. Informamos que essa pesquisa não oferece nenhum tipo de riscos, previsíveis, para a saúde da criança física ou psicológica.

Esclarecemos que a participação da criança no estudo fica condicionada a sua vontade espontânea de interagir, por meios de conversa, com a pesquisadora; e, também, sujeita a autorização dos pais dela em concordar com a pesquisa. Portanto, a criança não é obrigada a permanecer até o final da pesquisa, caso ela ou os pais não queiram mais colaborar com a investigação do estudo terão total liberdade de desistir, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum problema.

Os pesquisadores estarão à disposição dos pais 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 que meu filho possa participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do responsável pela criança

Assinatura da Testemunha

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato.

Maria José Lima de Carvalho

Endereço: Rua Tenente José de França, 412 – centro – Rio Tinto-PB

Telefone: (83) 8819-8036

e-mail: marialimart@gmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B – SESSÕES DAS FILMAGENS

Sessões das filmagens

Dados de Fernanda

Data nasc.:23/12/2006

Sessões

Semana	Data
-	-
-	-
3	20/06/2010
4	29/06/2010

Semana	Data
1	02/07/2010
2	08/07/2010
3	12/07/2010
4	19/07/2010

Semana	Data
1	03/08/2010
2	09/08/2010
3	17/08/2010
4	26/08/2010

Semana	Data
1	02/09/2010
2	09/09/2010
3	14/09/2010
4	23/09/2010

Semana	Data
1	03/10/2010
2	11/10/2010
3	17/10/2010
4	24/10/2010

Semana	Data
1	01/11/2010
2	07/11/2010
3	14/11/2010
4	-

Dados de Pedro

Data de nasc: 28/11/2006

Sessões

Semana	Data
1	-
2	-
3	-
4	-

Semana	Data
1	08/07/2010
2	12/07/2010
3	20/07/2010
4	28/07/2010

Semana	Data
1	02/08/2010
2	11/08/2010
3	17/08/2010
4	26/08/2010

Semana	Data
1	02/09/2010
2	09/09/2010
3	14/09/2010
4	23/09/2010

Semana	Data
1	03/10/2010
2	11/10/2010
3	17/10/2010
4	24/10/2010

Semana	Data
1	01/11/2010
2	07/11/2010
3	-
4	-

Sessões das filmagens

Dados de Sandra

Data nasc.: 22/08/2006

Sessões

Semana	Data
-	-
-	-
-	-
-	-

Semana	Data
1	05/07/2010
2	13/07/2010
3	19/07/2010
4	28/07/2010

Semana	Data
1	05/08/2010
2	11/08/2010
3	17/08/2010
4	26/08/2010

Semana	Data
1	01/09/2010
2	09/09/2010
3	13/09/2010
4	23/09/2010

Semana	Data
1	03/10/2010
2	11/10/2010
3	18/10/2010
4	24/10/2010

Semana	Data
1	03/11/2010
2	07/11/2010
3	-
4	-

Dados de Aldo

Data de nasc.: 18/05/2006

Sessões

Semana	Data
1	01/06/2010
2	12/06/2010
3	19/06/2010
4	28/06/2010

Semana	Data
1	02/07/2010
2	10/07/2010
3	24/07/2010
4	28/07/2010

Semana	Data
1	03/08/2010
2	10/08/2010
3	18/08/2010
4	28/08/2010

Semana	Data
1	04/09/2010
2	11/09/2010
3	18/09/2010
4	25/09/2010

Semana	Data
1	01/10/2010
2	08/10/2010
3	23/10/2010
4	30/10/2010

Semana	Data
1	06/11/2010
2	13/11/2010
3	-
4	-

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
LABORATÓRIO DE AQUISIÇÃO DA FALA E ESCRITA – LAFE

Questionário direcionado aos pais (de caráter sigiloso) para subsidiar a interpretação aos dados coletados, em contextos domésticos, por meio de filmagens. Por favor, orientamos a responder as perguntas que se encaixem no perfil familiar da criança.

Dados:

Nome da criança: _____ Naturalidade: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Nome dos pais: pai _____
mãe _____

Idade dos pais: pai _____
mãe _____

Endereço da criança: _____

Questionário:

1 – A criança sempre morou neste endereço? Caso tenha morado em outra localidade ou residência, cite-a(s).

2 – A criança estuda em escola pública ou particular? Cite o nome da escola e o ano em que a criança estuda.

3 – Qual a escolaridade dos pais da criança?

Pai: _____

Mãe: _____

4 – Os pais ainda estão em atividade escolar? Caso não estudem, especifique o ano em que deixou de estudar.

Pai: _____

Mãe: _____

5 – Marque a opção que corresponde à renda familiar:

- | | | |
|--|---|---|
| ☐ um salário mínimo | ☐ um salário mínimo e meio | ☐ cinco salários |
| ☐ dois salários | ☐ dois salários e meio | ☐ cinco salários e meio |
| ☐ três salários | ☐ três salários e meio | ☐ acima de seis salários |
| ☐ quatro salários | ☐ quatro salários e meio | ☐ não possui renda |

6 – A criança recebe algum benefício dos programas do Governo Federal? Qual(is)?

7 – Informe com quem a criança reside. Em caso de serem pais separados, explique se o pai ou mãe tem uma relação afetiva e presente na vida da criança.

8 – A criança é filha biológica dos pais? Caso contrário, informe a idade que a criança tinha ao ser adotada.

9 – Quantos irmãos a criança possui? Informe se a criança convive com eles.

10 – A criança costuma brincar com outras crianças? Quem são elas e onde costumam brincar?

11 – Com que frequência a criança sai de casa? Com quem e para onde?

12 – A casa da criança normalmente é visitada por parentes, amigos da família, vizinhos? Explique.

13 – A criança costuma viajar? Em caso afirmativo especifique.

14 – Quem cuida da criança periodicamente?

15 – A criança é sempre comunicativa em casa e quando sai?

16 – É comum a criança conversar naturalmente com pessoas desconhecidas?

17 – Quais as atividades diárias que a criança gosta de praticar?

Observação: A sua informação é muito importante para contribuir com o resultado final desta pesquisa. Caso tenha outras informações relevantes quanto ao comportamento e a linguagem da criança, por gentileza queira acrescentar.

ANEXOS

ANEXO A – NORMAS PARA TRANSCRIÇÕES

As transcrições expostas foram guiadas pelas instruções de Marcuschi (1998), conforme modelo:

(.) pausa existente na fala

: alongamento da vogal

[sobreposição de vozes

/ truncamento

(()) comentário do analista

letras maiúsculas sílaba ou palavra pronunciada com maior ênfase

/.../ corte na produção de alguém

[[falas simultâneas

((?)) incompreensão de palavras

(...) trechos cortados