

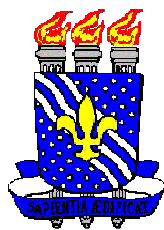
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

A CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE NO GÊNERO ‘REGRAS DE JOGO’
EM PRODUÇÕES ORAIS DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

NEILSON ALVES DE MEDEIROS

João Pessoa

2009



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

**A CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE NO GÊNERO ‘REGRAS DE JOGO’
EM PRODUÇÕES ORAIS DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, UFPB, como requisito para obtenção do título de mestre em Linguística.

NEILSON ALVES DE MEDEIROS

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

João Pessoa

2009

NEILSON ALVES DE MEDEIROS

**A CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE NO GÊNERO TEXTUAL ‘REGRAS
DE JOGO’ EM PRODUÇÕES ORAIS DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA**

APROVADA EM ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

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

Prof^a. Dr^a. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Marcuschi

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Anunciada

Ao meu avô

Ao meu melhor amigo, Junior

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela possibilidade de tecer meus dias com coragem e fé, tornando-me mais guerreiro do que poderia imaginar.

À minha orientadora, professora Evangelina, por acreditar em mim e por me apresentar ao mundo da pesquisa em Linguística de forma prazerosa e comprometida, sempre com paciência e respeito.

À professora Marianne, pelos diálogos que contribuíram muito para meu trabalho e para minha formação como pesquisador.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB, pelos vários ensinamentos.

À minha mãe, meus irmãos e meu avô, por me darem apoio incondicional em todos os momentos de minha vida.

Aos meus amigos mestrandos, Téo, Gualberto, Janaína, Paulo, Alessandra, Greice, Clécida e Rosilene, com quem compartilhei muitos momentos de empolgação, discussão, angústia, alegrias e cooperação.

Aos meus grandes amigos, Betoven, Rondinelly, Cleilson, Narjara, Nayara, Elizabeth e Sérgio, que sempre mantiveram a torcida por mim.

Ao meu amigo Queiroz, pela revisão do trabalho e pelas acolhidas muito agradáveis junto à sua esposa Rosângela e filhos.

À dona Miriam, pela boa amizade e pela companhia frequente no LAFE.

À direção e à equipe pedagógica da Creche-escola da UFPB, por permitirem a coleta de dados na instituição.

Às professoras da Creche-escola, Teresa e Alexandrina, por me receberem em suas salas de aula com muito respeito e atenção.

Às crianças que participaram desse estudo, por me darem a possibilidade de vislumbrar um universo que me torna cada vez mais apaixonado pela Linguística.

A CAPES, por me conceder a bolsa para a realização dessa pesquisa.

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.

A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Este trabalho busca descrever como o processo de aquisição do gênero oral ‘regras de jogo’ ocorre em crianças do pré-escolar, centrando-se na construção da textualidade. Para tanto, foram coletados dados referentes a uma sala de aula da Educação Infantil, com crianças de 4 anos de idade, que constroem seus textos orais. Os eventos mencionados desenvolvem-se dentro de atividades de uma sequência didática, cujo principal objetivo consiste no ensino do gênero oral ‘regras de jogo’. Para a análise dos dados, adotamos os princípios de textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade) assim como as características do gênero oral ‘regras de jogo’. Ao analisar os dados, foi possível verificar que o ingresso da criança no gênero em questão apresenta indícios relacionados aos princípios de textualidade, sendo que a construção desse fenômeno não é igual para todas as crianças e que, para aprender as ‘regras de jogo’, outros gêneros orais entram em cena como intermediadores desse processo.

Palavras-chave: regras de jogo, gêneros orais, textualidade, fala infantil.

ABSTRACT

This paper aims to describe how the process of acquisition of oral genre 'game rules' occurs in children from pre-school focusing on the construction of textuality. To do so, we collected data from a classroom of Childhood Education, with children of 4 years old, that elaborate their oral texts. The events listed are developed within activities of a didactic sequence, whose main goal is the teaching of oral genre 'game rules'. For data analysis, we adopted the principles of textuality (cohesion, coherence, intentionality, acceptability, situationality, informativity and intertextuality) as well as the characteristics of the oral genre 'game rules'. In analyzing the data, we observed that the entrance of the child in the genre studied presents evidences related to the principles of textuality, and the construction of this phenomenon is not equal for all children. Besides that, data point that, to learn the 'game rules', other oral genres come into play as intermediary instruments in this process.

Keywords: game rules, oral genres, textuality, child speech.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 13

1.1.1. Gêneros textuais: algumas definições 14

1.1.2. Gêneros textuais e a relação fala-escrita: da dicotomia ao contínuo 18

1.1.3. Os gêneros injuntivos: o gênero “regras de jogo” 28

1.2. O texto como processo 31

1.2.1. Um breve histórico da Linguística Textual 31

1.2.2. Algumas considerações sobre a textualidade: do produto ao processo 33

1.2.3. Os sete princípios de textualidade 35

2. METODOLOGIA 40

3. ANÁLISES DOS DADOS 45

CONSIDERAÇÕES FINAIS 85

REFERÊNCIAS 89

INTRODUÇÃO

O ensino do oral na Educação Infantil ainda permanece como um tema pouco discutido, apesar de sua importância. Diversos estudos buscam compreender como a criança aprende a escrever, quais suas dificuldades e estratégias nesse processo. A fala como objeto de ensino, concebida como texto, geralmente fica obscurecida diante do prestígio que é conferido à escrita.

Inserido nesse campo de discussões, nosso trabalho pretende observar um pouco da relação da criança com o gênero ‘regras de jogo’ na modalidade oral, buscando compreender de que maneira as crianças organizam os textos de sequência injuntiva e como articulam os princípios que cercam a textualidade: a coesão, a coerência, a intertextualidade, a informatividade, a intencionalidade, a situacionalidade e a aceitabilidade (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981). Além disso, pretendemos observar também como o texto da criança se organiza, levando em conta as características principais do gênero textual: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo.

Com isso, o **problema** que norteia nosso estudo consiste em entender como as crianças do pré-escolar recorrem aos princípios de textualidade quando elaboram o gênero textual oral ‘regras de jogo’ dentro de uma sequência didática, ou seja, que efeitos ganham visibilidade nesse contexto de ensino sistemático de um gênero oral. Convém lembrar que, ao colocarmos nosso problema, fica claro que a pesquisa em questão se caracteriza como um estudo centrado nos aspectos textuais do gênero ‘regras de jogo’, observando de que modo a criança textualiza tal gênero e quais os efeitos que o ensino das regras de jogo tem sobre o desempenho da criança.

Já o **objetivo geral** de nosso projeto consiste em investigar a construção da textualidade no gênero instrucional oral “regras de jogo” por crianças da pré-escola da creche da Universidade Federal da Paraíba. Os **objetivos específicos**, por sua vez, se desdobram nas seguintes ações:

- Identificar os processos responsáveis pela tessitura dos textos orais infantis;
- Observar as funções desempenhadas pelos elementos de textualidade no gênero “regras de jogo”;

- Observar como se articulam, no texto oral infantil, a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo relacionado ao gênero ‘regras de jogo’;
- Analisar o papel que os elementos típicos da oralidade, como o papel da co-construção textual e os gestos, possuem na estruturação dos textos orais instrucionais infantis;

Nossa **hipótese** se assenta na ideia de que a criança, ao utilizar o gênero oral ‘regras de jogo’, depara-se com algumas dificuldades no que concerne ao uso de elementos responsáveis pela estrutura composicional do gênero. Por outro lado, acreditamos que a criança ainda assim recorre a estratégias de textualização quando elabora as ‘regras de jogo’, baseando-se no domínio que ela possui dos gêneros primários que, por sua vez, requerem a utilização de processos de textualidade. Por último, acreditamos que o ensino dos gêneros textuais, de modo sistemático, com base nas sequências didáticas (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), pode servir como uma via de aprimoramento das habilidades lingüísticas dos alunos em relação ao gênero em questão, havendo uma maior organização dos enunciados que o compõem.

A **justificativa** que sustenta nosso trabalho surge da observação de dados de gravações feitas em salas de aula de Língua Portuguesa nas séries iniciais¹, em que se constata que, ao ser utilizada nesse meio, a **fala** restringe-se à conversa ou à contação de histórias. Diante desse quadro, buscamos analisar os momentos em que a criança é exposta a **gêneros textuais orais diferentes**, de caráter mais formal, em especial as “regras de jogo”. Desse modo, será possível observar os efeitos que o trabalho com textos sob a modalidade oral suscita na construção textual da criança, identificando as formas e funções que atravessam as produções infantis. Com isso, a pesquisa em questão torna-se relevante devido ao fato de que ela poderá contribuir na melhor compreensão do processo de aquisição dos gêneros secundários (BAKHTIN, 1979) pelas crianças em ambiente escolar.

Para tornar nosso estudo possível, tomamos alguns aportes teóricos para orientar o desenvolvimento de nossa pesquisa. Esses estudos dizem respeito às teorias advindas da Lingüística Textual, em especial as discussões de Beaugrande & Dressler (1981) e Marcuschi (2008) sobre os princípios de textualidade, as discussões de Bakhtin (1979) e de Schneuwly e Dolz (2004) em torno dos Gêneros Textuais escritos e orais, as diretrizes presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1996) e no

¹ As referidas gravações pertencem ao banco de dados do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE), vinculado ao DLCV/CCHLA/UFPB e ao PROLING.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). No que se refere ao gênero ‘regras de jogo’, reportamo-nos a Costa Val (2005) e a Rosa (2007) que, por sua vez, nos remete a Bronckart (1999) e Adam (2001). Finalmente, no que tange aos estudos em aquisição da linguagem, debruçamo-nos sobre as contribuições dadas por teóricos que adotam uma perspectiva **interacionista** sobre esse processo. Lembramos que partiremos, em nossa exposição, das considerações gerais sobre a Aquisição da Linguagem, chegando às teorias mais específicas com as quais trabalhamos.

Por fim, apontaremos como se organiza nosso trabalho, descrevendo brevemente do que cada um trata. O primeiro capítulo, de cunho teórico, centra-se na discussão em torno dos gêneros textuais, buscando apresentar algumas definições sobre esse fenômeno. Ao versarmos sobre os gêneros textuais, reportamo-nos também à discussão sobre a relação entre a fala e a escrita, retomando as idéias centrais dos documentos oficiais que dão respaldo ao ensino de língua. Finalizando o referido capítulo, detalhamos um pouco da estrutura e da função que estão vinculadas aos gêneros injuntivos.

Em relação ao segundo capítulo, também teórico, temos como tema central a noção de textualidade. Percorrendo o trajeto que a Linguística Textual efetuou ao longo dos anos sobre o texto, que constitui seu objeto de estudo. Com isso, observamos a transição de uma concepção de texto como produto para uma concepção de texto como processo. Para completar o segundo capítulo, traremos ao centro de nossa discussão as peculiaridades referentes aos sete princípios de textualidade.

O terceiro capítulo busca detalhar os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, caracterizando os participantes, o contexto no qual os eventos gravados tomaram espaço e as atividades realizadas em sala de aula.

Por último, temos o quarto capítulo, em que passamos a analisar parte de nosso corpus. Na análise efetuada, destacaremos, nas produções infantis, aqueles elementos e movimentos que concorrem para a construção da textualidade, tentando, dessa maneira, comprovar que a criança já se encontra inserida nesse processo.

Lembramos que o trabalho ora apresentado constitui o conjunto de discussões que estão no cerne de nossa investigação. Embora já possamos ter alguns resultados, não podemos deixar de considerar uma série de dados que serão analisados a fim de nos dar um panorama mais consistente dessa entrada da criança na linguagem por meio de gêneros textuais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Os gêneros textuais e o ensino do oral

Um dos fenômenos colocados no escopo das discussões em Linguística atualmente consiste nos gêneros textuais. Falar sobre textos e sobre ensino de língua obriga necessariamente assumir a existência dos gêneros textuais como algo que sustenta a língua quando posta em uso. Com isso, fica fácil entender sua centralidade nas discussões atuais devido à concepção de língua que se faz presente de forma mais forte.

Segundo Geraldi (1997), podemos encontrar três concepções de língua vigentes: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. A primeira delas traz a língua como recurso para expressarmos aquilo que se pensa, servindo de mero instrumento para externar as ideias. O grande problema dessa concepção consiste em reduzir o papel que a língua assume, colocando-a como um receptáculo exterior para depositarmos nossas idéias. A segunda concepção aponta a linguagem como um meio de comunicação, caracterizando-a como um código, responsável pela expressão e recepção de mensagens entre um emissor e um destinatário. Seu grande problema reside no fato de apresentar a língua como uma forma de transmissão de informações de um indivíduo para outro. A última concepção, por sua vez, define a língua como uma forma de interação, ampliando suas dimensões, extrapolando, portanto, o plano do código e da estrutura para o plano do discurso, ou seja, da linguagem como fenômeno que se realiza nas situações concretas. Nesse caso, transmitir informações ou expressar ideias seria apenas algumas das proezas possibilitadas pela linguagem. Por meio dela, as pessoas podem se engajar em interações, agindo sobre o mundo e sobre seus interlocutores, abrindo-se aí uma infinidade de ações possíveis. Convém lembrar que alguns autores, tais como Marcuschi (2005) acrescentam a essa concepção o caráter cognitivo que a linguagem apresenta, sendo ela responsável pela constituição dos diversos conhecimentos que são construídos sobre o mundo que nos cerca.

Inseridos nessa perspectiva de linguagem como uma forma de interação, alguns estudos em Linguística se interessam por discutir a natureza dos gêneros textuais, buscando-se compreender sua função, sua forma, categorização, sua relação com os

tipos textuais e, sobretudo, as implicações trazidas ao ensino de língua materna. Levando em conta a complexidade que envolve os gêneros textuais, versaremos, no presente capítulo, sobre alguns aspectos que cercam esse fenômeno, partindo da teoria bakhtiniana, responsável por inaugurar esse conceito, passando pelos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004), em que o trabalho com os gêneros orais ganha devida atenção, passando pelas considerações de Marcuschi (2005) e finalmente trazendo as discussões de Rosa (2007) acerca dos gêneros injuntivos. Partindo disso, podemos antever que estudar os gêneros textuais pressupõe dirigir nosso olhar para uma série de elementos que ultrapassam os componentes lingüísticos, como a situação interativa, o papel que os interlocutores ocupam, a esfera predominante, dentre outros aspectos. Tais aspectos são de grande relevância para nossa investigação, principalmente porque nosso trabalho elege um objeto sob a modalidade oral, a saber, o gênero regra de jogo.

1.1.1. Gêneros textuais: algumas definições

Observando pesquisas atuais, é perceptível a infinidade de trabalhos que elegem os gêneros textuais como objeto de discussão. Graças a isso, compreensível também é o crescimento de docentes que aderem, cada vez mais, seja na academia ou nas escolas da Educação Básica, à perspectiva dos gêneros textuais, desenvolvendo uma série de efeitos, negativos e positivos. No entanto, questionar a eficácia dos gêneros textuais como objeto de ensino requer cuidadosa análise, a qual nos dedicaremos no capítulo sobre as análises. Voltando ao nosso interesse desse capítulo, podemos apontar vários autores que definem e redefinem os gêneros textuais, havendo muitos pontos em comum.

Ao colocar o enunciado como a unidade da comunicação verbal, realçando assim a dialogicidade como elemento importante da linguagem, Bakhtin (1929) define os gêneros textuais, afirmando que eles são constituídos por enunciados relativamente estáveis e que, para nos comunicarmos, valemo-nos necessariamente de algum gênero para tal tarefa.

Embora a definição bakhtiniana de gêneros textuais seja a mais famosa, temos outros autores que também conceituam esse objeto. Marcuschi (2002, p. 19-20) oferece uma definição bem interessante, ao afirmar que os gêneros:

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. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. [...] São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas.

Aqui podemos ver a primazia que o autor confere à função que os gêneros textuais cumprem nas atividades sócio-discursivas, bem como o caráter social dos gêneros que constituem um fruto do trabalho coletivo.

Outro conceito interessante sobre os gêneros textuais parte de Schneuwly e Dolz (2004, p.28). Para esses autores, o gênero funciona como um instrumento, configurando-se como um conjunto estabilizado de vários subsistemas semióticos, com ênfase no sistema linguístico, “permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação.” A respeito dessa definição, percebe-se que os autores põem em relevo o gênero como instrumento, que propicia o desenvolvimento de habilidades naquele que o maneja. Com isso, o gênero ganha aqui importância não apenas como ferramenta para agirmos nos mais diversos contextos sociais, como também ocupa a função de ampliar habilidades linguísticas e cognitivas.

Para Bazerman (2006, p. 31), os gêneros podem ser entendidos como “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas”. Além disso, o autor também se refere aos gêneros como entidades organizadas dentro de sistemas que estão estreitamente ligados a atividades sociais. O conceito trazido pelo autor é interessante, pois não se refere a um gênero, mas a gêneros, pressupondo que esses fenômenos se encontram agrupados e em função de determinada atividade social.

Voltando-nos para Bakhtin (1991), podemos apontar uma das grandes contribuições que o autor dá no entendimento dos gêneros textuais, apresentando três características que podem ser denominadas de estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. O primeiro abriga a forma que os gêneros assumem. Apesar de serem maleáveis, os gêneros apresentam uma certa estabilidade, uma forma que se repete. Um exemplo da estrutura composicional pode ser encontrado nas tipologias textuais que compõem determinado gênero textual: um conto de fadas terá como predominante o tipo narrativo em sua tessitura, devido à necessidade de destacar as o tempo/espaço; já em uma receita, destaca-se o tipo injuntivo, uma vez que as orientações se encontram

com mais frequência nos verbos no modo imperativo. Em relação ao segundo aspecto que caracteriza um gênero, o conteúdo temático, podemos entendê-lo como aquilo que é dizível em determinado gênero. Todo texto se orienta por um tema, ou seja, todo texto tem algo a dizer. Contudo, o texto, desenvolvido em determinado contexto e para determinado interlocutor, não pode dizer qualquer coisa. Essa predefinição do que pode ser dito parte da escolha do próprio gênero. Para ilustrar isso, podemos mencionar o gênero ‘ofício’ que, pelo tom mais formal que carrega consigo, não permite a presença de gírias ou de palavras que denotem intimidade entre os interlocutores. No caso do estilo, vemos esse aspecto como aquele que seleciona, em um dado gênero, a presença de certas escolhas linguísticas em detrimento de outras. Para ilustrar esse aspecto, podemos citar o gênero ‘conto de fadas’, que geralmente irá demonstrar uma gama de palavras típicas: príncipe, princesa, bruxa, castelo, monstro são algumas das possibilidades que podem figurar no referido gênero. Por outro lado, o estilo também recai sobre o registro que é adotado no gênero textual: o ‘conto de fadas’ não se encontra sob um registro tão formal como em um ofício, mas também não se encontra sob algo mais coloquial, como acontece nas conversações espontâneas.

Portanto, diante das características apontadas por Bakhtin, verificamos que definir os gêneros implica, por um lado, ter em vista uma série de critérios (como a forma e a função) e, por outro lado, não enquadrar esse fenômeno em uma categorização estanque, uma vez que uma de suas características é a maleabilidade, ou seja, os gêneros textuais mudam no decorrer de um processo histórico e social, ganhando novos contornos, diferentes funções e gerando outros gêneros. Um exemplo sempre mencionado quanto à mudança dos gêneros refere-se ao gênero ‘carta’. Se observarmos com cuidado, podemos perceber que ao longo dos anos, a carta mudou sua configuração, passando a ter diferentes formas e funções. A prática de escrever uma carta a mão, por exemplo, para alguém com que tenhamos um vínculo afetivo, não se caracteriza como uma prática tão corrente no século XXI como em meados do século XX. Com a ascensão da Internet, tornando a comunicação mais rápida, alguns gêneros, como o ‘e-mail’², praticamente tomaram o lugar antes ocupado pela carta. No entanto, mesmo cumprindo a mesma função que a carta (estabelecer contato entre duas pessoas com algum tipo de vínculo), o e-mail possui suas próprias peculiaridades, como a

² Muitas discussões são feitas quanto ao fato de o e-mail ser ou não um gênero textual. No entanto, usaremos essa nomenclatura para nos referir às correspondências eletrônicas.

disponibilidade de recursos diversos (emoticons, arquivos anexados, *links* para outras páginas da Internet etc).

Além de definir os gêneros textuais, relacionando-os à interação, como um processo enunciativo, Bakhtin (1991) também divide os gêneros em primários e secundários. Os primários seriam aqueles pertencentes à vida privada, desprovidos de muita complexidade formal e relacionados à oralidade. Como exemplo desse tipo de gênero, podemos citar a conversação, que antecederia a aquisição de outros gêneros e serviria de base para os primeiros contatos da criança com a língua em uso efetivo. Quanto aos gêneros secundários, o autor concebe esses gêneros como “os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, **principalmente escrita**” Em outras palavras, trata-se de gêneros de natureza mais complexa, com uma estrutura que requer uma preparação maior da parte dos interlocutores ao lidarem com eles. Os gêneros secundários, por sua vez, são associados às produções escritas e seriam menos dependentes do contexto imediato, sendo necessário um grau maior de abstração para elaborá-los e compreendê-los.

Objetivando desfazer a associação acima citada, tomamos como referência Marcuschi (2001), que postula a ideia da língua ancorada em um continuum. Segundo o referido autor, o continuum que atravessa a língua possui, em uma extremidade, os textos sob a modalidade oral e, na outra extremidade, os textos sob a modalidade escrita. Seguindo tal continuum, que se configuraria como uma linha, teríamos uma mudança dos gêneros textuais à medida que se aproximassem da outra extremidade. Com isso, mesmo estando sob a modalidade oral, pode haver algum texto que se distancie das características mais correntes nos gêneros orais (traços de um gênero primário), mas que se aproxime da complexidade mais visível nos gêneros escritos (traços de um gênero secundário). Um exemplo disso seriam os gêneros orais públicos (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), que, embora falados, possuem uma complexidade que confere a eles uma natureza de gênero secundário. Para ilustrar isso, podemos levar em conta o debate. Esse gênero oral mostra-se muito diferente dos diálogos espontâneos, possuindo uma estrutura mais fixa (estrutura composicional), um estilo que demanda um registro mais formal, havendo maior preparação prévia dos interlocutores no que diz respeito ao modo como os enunciados são construídos do

ponto de vista lingüístico e a recorrência de determinados temas em detrimento de outros: em um debate, é mais provável que se discuta acerca de política, comportamento humano, economia e educação do que a escolha de um comprador por determinado prato em um restaurante...

Em suma, ao categorizar os gêneros textuais em primários e secundários, é necessário ter bem claro que relacionar textos orais aos gêneros primários e os textos escritos aos gêneros secundários significa reduzir a riqueza e dinamicidade que emanam dos gêneros textuais em geral.

1.1.2. Gêneros textuais e a relação fala-escrita: da dicotomia ao contínuo

A redefinição que defendemos aqui nos leva a uma discussão que causa grande inquietação: a da primazia da escrita sobre a fala, sobretudo no ambiente escolar. Considerada como ferramenta do desenvolvimento, a escrita ganha um prestígio que lhe garante quase que a única preocupação nas aulas de língua materna. Não é à toa que, no senso comum, um dos objetivos do ingresso escolar consiste na aquisição da capacidade de ler e escrever. Essas duas habilidades podem ser consideradas, de forma merecida, como um dos pontos essenciais dos conteúdos das aulas de língua, visto que viabilizam a abertura para um mundo em que as possibilidades de uso e de construção de sentido da língua se multiplicam. Contudo, leitura e escrita se sobrepõem à fala, havendo uma quase total ausência de atividades sistematicamente voltadas para o aprimoramento dos textos orais. O prestígio da escritura em detrimento da oralidade pode ser encontrado em todos os âmbitos das sociedades letradas. Todavia, é na escola que essa disparidade se difunde e se firma com mais ênfase. Para Silva (2001, 32),

a língua escrita mantém seu prestígio sobre a língua oral porque representa padrões sociais e culturais que têm na **escola um de seus instrumentos de manutenção e, em condições propícias, de reprodução**. No entanto, sabe-se que a superioridade é puramente funcional, uma vez que decorre de fatores políticos, econômicos e sociais. (grifo nosso)

Podemos perceber que o valor geralmente dado à escrita provém de questões sociais, uma vez que diversas situações formais e oficiais demandam a presença de

gêneros escritos, fortalecendo uma imagem de modalidade superior da língua. Objetivando repassar o conhecimento sobre um fenômeno tão importante para a sociedade, a escola se reveste do papel de manter essa ‘hegemonia’ da escrita, colocando todo o enfoque sobre as atividades que visam a tornar a criança uma pessoa letrada. Convém lembrar brevemente que o ensino baseado na escrita, mesmo ocupando grande espaço na sala de aula, ainda assim se encontra bem longe de alcançar resultados satisfatórios devido, dentre outras coisas, a uma concepção de escrita como fenômeno mecânico.

Por outro lado, a afirmação posta pela autora também nos leva a pensar a presença da fala como objeto de ensino no ambiente escolar. De modo a delinear-mos com mais clareza a possibilidade de agregar as atividades com a oralidade à sala de aula de língua materna, é preciso entender as concepções que giram em torno da relação fala-escrita.

A tentativa de situar fala e escrita em pé de igualdade resulta de discussões teóricas que sofreram muitas mudanças e que estão fortemente relacionadas às pesquisas realizadas a partir da década de 1960, quando o interesse pelas culturas orais, desprovidas do conhecimento da escrita, ganharam força. De acordo com Silva (2001, p.25), alguns estudiosos da antropologia social, da filosofia e da psicologia desenvolveram estudos comparativos entre os povos que conheciam somente a oralidade e aqueles que, além da fala, tinham acesso à escrita. A partir disso, teve início a **hipótese da grande divisão**, em que fala e escrita são definidas como duas modalidades dicotômicas. A diferença entre essas modalidades recairia principalmente sobre o fundamento de que a tradição puramente oral estaria ligada à memória situacional e concreta, havendo forte dependência do contexto imediato, enquanto a escrita estaria vinculada à memória ao pensamento abstrato, favorecendo o desenvolvimento lógico. Essa divisão motivou uma série de denominações atribuídas às culturas de tradição oral e escrita. Reforçou-se a idéia de que os povos de tradição oral seriam primitivos, desprovidos do pensamento lógico. Já os povos que conhecem a escrita, por sua vez, foram reconhecidos como modernos e detentores do poder sobre a ciência, o pensamento lógico, graças à forte influência da escritura.

A hipótese da grande divisão confere, sem dúvida, um maior prestígio às culturas que conhecem a escrita, principalmente se considerarmos afirmações como as

de Street (apud SILVA, 2001, 26), de que desde os primeiros estudos antropológicos sobre a escrita, ela

estaria relacionada essencialmente com o pensamento lógico ao fomentar e até mesmo impor seu desenvolvimento; seria responsável pela criação da burocracia e pela transformação de comunidades pequenas em culturas complexas; faria emergir o pensamento científico e as instituições inclusive os processos políticos e democráticos.

Não há como negar a importância que a escrita possui no curso do desenvolvimento humano. Seu advento proporcionou uma nova forma de lidar com a linguagem, ampliando o acervo cultural e cognitivo da humanidade, havendo a preservação e propagação de conhecimentos sob as mais diversas formas. Entretanto, cabe destacar aqui que os processos desencadeados pelo uso da escrita não justificam a desvalorização da palavra falada. É fato que toda língua (com exceção das línguas de sinais e de algumas línguas como latim) se manifesta oralmente e que a fala antecede historicamente a escrita. Com isso, podemos afirmar que a aquisição da escrita dependeria da presença da modalidade oral, pois a priori ela seria uma tentativa de representação gráfica dos sons da fala. Tal dependência ganha mais força ao retomarmos Vygotsky (1998), para quem a entrada da criança na escrita passa por um processo em que a fala assume papel importante: a escrita constituiria, em um primeiro momento, um simbolismo de segunda ordem, ou seja, ela designaria sons e palavras da língua falada, que por sua vez, seriam signos das relações e entidades reais. Gradualmente, a fala passaria a ser não mais um elemento intermediário e a escrita tornar-se-ia um simbolismo de primeira ordem, assumindo uma certa autonomia. Ora, verificamos aqui que a correlação entre fala e escrita se instaura desde a aquisição da escrita, o que reforça a ideia de que ambas as modalidades se encontram em um continuum, assumindo uma relação de interdependência.

Dando prosseguimento à discussão acerca da relação fala-escrita, reportamo-nos à reformulação que Terzi (2005, p. 115) propõe para o esquema traçado por Kato (apud TERZI, 2005) a respeito do desenvolvimento da fala e da escrita. Para Kato (apud TERZI, 2005), teríamos o seguinte processo referente à fala e à escrita: em primeiro lugar, há uma **fala1** (pré-letramento), seguida de uma **escrita1**, cuja função seria representar a fala de maneira mais natural possível. Após a escrita1, surge a **escrita2**, que adquire uma maior autonomia em relação à fala. A partir da escrita2, desenvolve-se

a **fala2**, uma oralidade fortemente influenciada pela escrita. Voltando aos gêneros primários e secundários, podemos situar os textos produzidos na modalidade da fala2 no grupo de gêneros secundários, pois estariam esses textos mais voltados para situações formais de uso da linguagem, o que geralmente demanda a presença de recursos recorrentes na escrita. Contudo, o esquema de Kato pode trazer duas conseqüências problemáticas: ela põe em evidência uma linearidade que, na verdade, não existe quando a criança aprende a falar e a escrever. Se considerarmos que a criança, desde a mais tenra idade, se encontra envolta pelas mais diversas atividades permeadas pela linguagem (seja na modalidade escrita ou falada), não há como estabelecer um liame entre os quatro estágios, pois eles se apresentam a todo momento.

O segundo problema, decorrente do primeiro e nosso principal interesse, recai na questão dos gêneros orais secundários (ou formais públicos, segundo Schneuwly e Dolz, 2004), em que tais textos surgiriam apenas depois de uma familiaridade boa com a escrita. Dessa maneira, levando-se em conta que as crianças precisariam passar por um domínio razoável da escrita antes, não seria possível a implementação de atividades com gêneros orais diferentes da conversação na fase da Educação Infantil.

Na verdade, ao observarmos as diretrizes que norteiam o ensino no Brasil, como o Referencial Nacional para a Educação Infantil (1998), percebemos que esse documento revela uma preocupação com o trabalho sistemático dos textos orais desde os primeiros momentos da criança na escola. Para o Referencial, a prática da oralidade deve estender-se a diversas situações que podem envolver a criança: pedir informações, solicitar algo a outros professores ou crianças, elaborar avisos, pedidos ou recados a outras salas de aula, etc. Essa inserção da criança em práticas orais diferenciadas faz com que ela tenha acesso a um nível **mais formal da fala** desde cedo. Dentre outras atividades, o referido documento destaca atividades com as narrativas orais, as entrevistas e as apresentações orais (de textos memorizados). Analisando esses gêneros enfatizados pelo Referencial, somos levados a crer que os gêneros orais formais, enquadrados na fala2, constituem objeto de ensino nas séries em que a aquisição da escrita ainda não aconteceu.

Com base nas considerações relacionadas ao esquema de Kato, Terzi (2005, p. 115) propõe uma reformulação do esquema, passando a se configurar da seguinte maneira:

Nessa reconstrução das relações entre fala e escrita, Terzi concebe esses movimentos como sendo dialéticos, em que não há sobreposição de uma modalidade em relação à outra, mas sim uma sim uma relação reflexiva que culmina no desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir (compreender), escrever e ler. Portanto, a criança chega à escola detendo a fala 1, mas isso não significa que ela esteja isenta das outras realizações presentes na escrita 1, na escrita 2 e na fala 2. Com isso, a presença do oral nas séries iniciais se justifica principalmente porque a tese de que a fala é inferior à escrita não se sustenta mais. Dito de outra maneira: fala e escrita são de grande importância para o desenvolvimento da linguagem na criança, pois ambas materializam uma grande variedade de textos que refletem uma grande variedade de situações com as quais nos deparamos diariamente. Outro fator que justifica a adoção do oral em sala de aula diz respeito aos documentos oficiais que regem a educação. Dentre esses documentos, ressaltamos aqui o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1996). Conforme o Referencial, fala e escrita devem ser exploradas já na pré-escola, de modo que as crianças se tornem conhecedoras e praticantes da enorme diversidade de textos que permeiam as várias situações comunicativas. No que concerne ao trabalho com a fala da criança, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) aponta as seguintes funções atribuídas ao professor:

- Elaboração de perguntas e respostas;
- Participação em situações que requerem argumentação de pontos de vista;
- Relato de experiências vividas pelos alunos, enfatizando o uso de sequência temporal e causal;
- Reconto de histórias que se aproximam das originais que serviram de base, por meio da descrição de elementos como personagens, cenários, etc;
- Utilização de jogos verbais (parlendas, adivinhas, poemas, canções) que caracterizam manifestações diferentes da fala do cotidiano da criança.

Observando as orientações fornecidas pelo Referencial, verifica-se o incentivo para a criação de um espaço na sala de aula voltado para um oral que se diferencia por

apresentar forma e função diversas. Além disso, o documento chama a atenção para o fato de que, ao trabalhar com o desenvolvimento de gêneros orais, deve-se levar em conta não só o que as crianças falam, mas também seus movimentos, gestos e demais ações expressivas, que constituem um todo junto ao oral.

Ao lado do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, encontram-se os PCN – Língua Portuguesa. Expondo de modo mais pontual a relação fala-escrita, os PCN – Língua Portuguesa colocam essas modalidades em pé de igualdade como objetos de ensino, seguindo sempre um viés que prioriza os gêneros textuais e fundamentando-se nos eixos do uso e da reflexão da língua. Os Parâmetros apresentam os eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental. O documento expõe a caracterização geral dos conteúdos e os eixos organizadores da seguinte maneira:

Quando se afirma que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. [...] Disso decorre que os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental devem ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua, conforme demonstra o quadro dos blocos de conteúdo. (p. 43)

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

Quadro 1

Por este quadro, pode-se perceber que as diretrizes dos PCN de Língua Portuguesa colocam a oralidade em relação de igualdade com a escrita, propondo análise e reflexão sobre as duas modalidades e abrindo, assim, caminhos para o tratamento da linguagem como ação social, reafirmando o continuum das práticas sócio-interacionais que se estabelecem na e pela linguagem. Essa nova visão direciona o

ensino de língua para uma outra abordagem em substituição ao antigo domínio da escrita. É uma visão que conduz ao tratamento do uso da língua como competência comunicativa, que permite que se inicie, em relação à oralidade, pelas noções básicas da organização da língua na interação cotidiana para se chegar aos usos orais formais e públicos, tendo em mente as características lingüísticas da produção oral (formais e informais) e as diversas relações que se estabelecem entre língua falada e língua escrita.

Na prática de sala de aula, o que se encontra é uma abordagem mais tradicional. Outro problema dessa concepção é que a fala e a escrita são vistas como habilidades distintas e, conseqüentemente, seu ensino se dá de forma dicotômica. Essa prática acaba apresentando pouco resultado e, por sua vez, tirando de foco as diretrizes dos PCN, que são as diferentes formas de dizer, determinadas por diferentes situações comunicativas, e não apenas a materialidade do discurso pertencer à modalidade oral ou escrita.

Por meio dos PCN, vimos que a oralidade e a escrita devem ser contempladas com a mesma atenção, não havendo primazia de uma em relação à outra. Contudo, duas questões merecem atenção: em primeiro lugar, deve-se considerar que os PCN constroem um perfil de sala de aula que se distancia muito da realidade, gerando muitas críticas por parte dos próprios docentes, muitas vezes carentes de formação suficiente. Um outro ponto importante provém de indagações dos próprios professores quando se encontram diante da ideia de ensinar textos orais: como trabalhar com gêneros orais, se sempre a atenção recaía sobre a maneira de ensinar a escrita?

Uma tentativa de responder a essas inquietações pode ser encontrada em Schneuwly e Dolz (2004). Esses autores se debruçam sobre o ensino de gêneros orais e escritos na escola, traçando algumas orientações que podem elucidar esse caminho ainda desconhecido da oralidade como objeto de ensino. Para os autores (2004, p. 150), o oral ocupa um lugar de destaque nas duas pontas do sistema escolar. Isso significa que o trabalho com o oral ganha uma atenção especial nas séries iniciais e no ensino superior. No caso das séries iniciais, o professor assume o papel de implantar novas formas de falar na sala de aula, diferenciadas dos usos informais da fala, que a criança já detém. Já em relação ao ensino superior, a ênfase reside na tomada de palavra em público, necessária para diversas profissões. A inquietação dos autores mencionados tem relação com o espaço entre as duas extremidades. Seria necessário um trabalho contínuo privilegiando o oral, perpassando todas as séries e garantindo o domínio dos alunos em relação aos diversos gêneros escritos e orais.

Entretanto, convém lembrar aqui que a realidade escolar apontada por Schneuwly e Dolz diz respeito à França, o que pressupõe algumas diferenças em relação ao sistema escolar brasileiro. No Brasil, a pré-escola às vezes figura como um mecanismo assistencialista. Muitas vezes, as crianças ingressam em creches para suprir necessidades que estão longe da aprendizagem. Tornar-se espaço para cuidar das crianças acaba sendo um das principais funções da escola, o que, conseqüentemente, confere ao trabalho com a linguagem um lugar secundário, sem contar a contratação de docentes que não possuem formação adequada para empreender um trabalho que leve em conta a discursividade da língua. Levando em conta esse perfil, fica difícil concordar que uma das pontas de nosso sistema escolar seja equivalente à realidade francesa. Essa lacuna de um trabalho mais consistente e sistemático com a escrita e a fala nos primeiros anos escolares compromete ainda mais a situação dos alunos que chegam à universidade e se deparam com a exigência de um domínio dos gêneros secundários em geral. Já que o nosso cenário referente à Educação Infantil apresenta uma precariedade, sobretudo quanto ao ensino de gêneros orais, surge então a necessidade de entender tudo aquilo que entra em jogo quando o objetivo consiste no ensino de gêneros orais.

Visando compreender melhor o lugar do ensino do oral, Schneuwly e Dolz (2004) tratam de vários aspectos que cercam as atividades com o oral. O objeto em questão se apresenta como muito complexo, sobretudo em decorrência de sua multiplicidade. Não há o oral e sim os orais, formas várias de manifestação da fala, que vão desde a conversação espontânea (gênero primário) até uma escrita oralizada (gênero secundário). A respeito desses dois extremos na linha do oral, os autores (2004, p.157) ainda afirmam:

Entre essas duas práticas orais diametralmente opostas – com base nas quais obtemos os traços pertinentes, de maneira heurística, de acordo com as necessidades de análise –, encontram-se todos os orais, dos mais restritos e previsíveis, por sua origem escrita ou sua ritualização social, aos mais imprevisíveis, tanto do seu ponto de vista de sua estrutura como de seu conteúdo.

De acordo com o que é posto acima, fica evidente o caráter múltiplo da modalidade oral. Se o oral se constitui como um universo tão amplo, pode-se esperar, sem dúvida, que há um conjunto considerável de possibilidades de trabalho com os gêneros orais. Pensando nessas possibilidades e na organização do texto oral, ultrapassam-se os limites lingüísticos, havendo uma ampliação do olhar rumo aos

fatores não-linguísticos que, por seu turno, cumprem um importante papel na construção de sentidos nos textos orais. Esses recursos dividem-se em para-linguísticos (qualidade de voz, pausas, respiração etc), cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos etc), a posição dos interlocutores (distância, contato físico), o aspecto exterior (roupas, penteados, óculos etc) e a disposição dos lugares (disposição, iluminação, ordem).

Admitir a existência desses elementos implica, portanto, entender o texto oral como provido de muitos recursos que chegam a ser constitutivos de sua estrutura. A exemplo disso podemos citar o gênero “peça teatral”, que se aproxima bastante da escrita (o texto é lido, memorizado, ensaiado e encenado) e que requer o uso de recursos tais como o figurino próprio da história dramatizada, um palco que destaca os atores no espaço da apresentação, a iluminação centrada no palco, a regulação da voz e dos gestos conforme os personagens. Esses elementos não-linguísticos acompanham o gênero oral em questão, constituindo-o.

Listar mais ou menos as peças que compõem aos textos orais imprime nessa modalidade uma certa regularidade, antes exclusiva da escrita. É muito corrente a ideia do oral como lugar de desvios e irregularidades (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, SILVA, 2001). O ‘caos’ característico da fala seria devido a hesitações, titubeios, reformulações, retomadas ecóicas e falsos inícios, rotulados comumente como escórias do oral (SCHNEUWLY e DOLZ , 2004, p. 158). Entretanto, ainda conforme os mesmos autores, “é preciso relativizar essa noção de “escórias”. Se observarmos bem, verificamos que os elementos ‘caóticos’ da fala espontânea possuem, na verdade, um papel nesse gênero, sendo responsáveis pela maior dinamicidade do fluxo interacional. Diferente dos textos escritos, os orais permitem que o rascunho e a versão final ocorram ao mesmo tempo e diante disso, temos a presença de recurso bem típicos da fala, encarados pelos interlocutores de forma natural.

Ao tratar do oral, somos levados a crer que esse fenômeno abriga muitas facetas, possibilitando discussões inesgotáveis. Embora reconheçamos a necessidade de irmos cada vez mais além na discussão acerca do estatuto dos gêneros orais na sociedade, sobretudo na escola, também reconhecemos que é preciso delimitar aquilo que mais importa para esse estudo. Com isso, pretendemos fechar essa seção com a tentativa de responder à questão: Quais gêneros orais ensinar e como ensiná-los?

Ao assumir o oral como objeto de ensino, devemos ter consciência que tipo de oral, ou seja, que tipos de gênero merecem ser explorados em sala de aula de modo a

assegurar o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Reiteramos a ideia de que os gêneros, na visão de Schneuwly e Dolz (2004), podem ser comparados a instrumentos que intermedeiam o sujeito e a ação/objeto, propiciando a aprendizagem de novos conhecimentos. Levando isso em conta, os autores sugerem que o ensino do oral deve se pautar principalmente nos gêneros formais públicos, definidos da seguinte maneira:

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. [...] Exigem antecipação e necessitam, portanto, preparação. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.35)

Diante do que é exposto acima, determina-se o grupo de gêneros orais apropriados para o ensino. Não se trata de qualquer oral, de qualquer manifestação já sob o domínio da criança, como as falas espontâneas do cotidiano. Trata-se daquilo que ela ainda desconhece ou conhece pouco, ou seja, um registro diferente do oral, que se aproxima da escrita e está vinculado a situações bem específicas, de natureza pública. No caso da Educação Infantil, entrariam gêneros que possibilitem a adequação ao nível em que se encontram as crianças, como as regras de jogo, a exposição oral, o diálogo regrado e o aviso. Todos esses gêneros, como ressaltam Schneuwly e Dolz (2004), demandam um maior controle da parte dos usuários, uma vez que eles escapam do regimento da espontaneidade, baseando-se nas convenções, nos rituais típicos das situações nas quais eles circulam. Dando prosseguimento a essa linha de pensamento, os autores ainda reforçam que, ao se referir ao trabalho com esses gêneros, é importante que o foco incida não sobre as prescrições normativas (gramaticais) que se encontram no oral padrão, mas sim sobre “as características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público”, isto é, os traços próprios de cada gênero, existindo em função do lugar social da comunicação. Por último, convém lembrar que os gêneros orais devem ser tidos como objetos autônomos de ensino: apesar da importante relação entre fala escrita, é necessário ter cautela para não tornar o ensino do oral como simples recurso de apoio para a aprendizagem da escrita, uma vez que estudar os gêneros orais implica buscar compreender melhor aspectos relacionados a esse campo isoladamente, tomando a relação com a escrita como ponto produtivo, porém secundário.

Até aqui já sabemos o valor que o oral assume enquanto objeto de ensino, bem como que tipo de gêneros é mais indicado para ser explorados em sala de aula. Um desses gêneros, as regras de jogo, figura como uma realização diferente da fala, visto que se enquadra em um nível mais complexo de elaboração e traz em sua estrutura composicional o predomínio de sequências injuntivas. Partindo dessas considerações, julgamos necessário expor um quadro cuja função seria elucidar como se organizam os gêneros textuais de natureza injuntiva, em especial o nosso objeto de estudo: as regras de jogo sob a modalidade oral.

1.1.3. Os gêneros injuntivos: o gênero “regras de jogo”

Como já afirmamos anteriormente, o objeto que investigamos diz respeito ao gênero oral ‘regras de jogo’, produzido por crianças na Educação Infantil. De modo a empreender uma análise mais consistente desse gênero, contemplando sua forma e sua função, somos impelidos a tornar mais evidente o conjunto de características presentes nos gêneros cuja predominância é das sequências injuntivas³, ressaltando as ‘regras de jogo’.

Primeiramente, é preciso saber em que consiste a sequência injuntiva. Segundo Bronckart (apud ROSA, 2007, p.15), escolhe-se o tipo injuntivo na composição de um determinado gênero com o objetivo de fazer o interlocutor agir numa determinada direção, sendo isso realizado de forma explícita no texto. Comparando a sequência injuntiva às outras tipologias textuais (narrativa, argumentativa, descritiva e expositiva), verificamos que, ao comporem determinado texto, a sequência injuntiva é empregada visando a fazer o interlocutor agir, função também cumprida pelas outras sequências. O diferencial no caso do tipo injuntivo, de acordo com Rosa (2007, p. 31), reside no fato de que a ação é incitada de forma direta, fundada em atos imperativos. Sem esquecer que os elementos lingüísticos são postos em uso de modo a cumprir funções em atividades sociais mediadas pela linguagem, podemos afirmar que a preferência pelo uso da sequência injuntiva em algum texto mantém relação estreita com a natureza social da linguagem. Ao planificar seu texto com o predomínio de sequências

³ Preferimos adotar o termo “gêneros textuais injuntivos” para nos referirmos aos gêneros textuais em que a sequência injuntiva se sobressai diante das demais.

injuntivas, o produtor busca levar seu interlocutor a executar determinada ação, dando-lhe conhecimentos suficientes para tal.

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

Rosa (2007, p. 20-21) ainda expõe as funções principais dos textos injuntivos, em que o fazer agir desdobra-se em dar uma ordem, indicar sobre uma forma de fazer, sugerir como fazer algo ou solicitar a realização de uma ação. Aqui podemos ver que essas ações oscilam de um ‘fazer agir’ mais rígido, imperioso sobre o interlocutor, passando para algo mais ameno. Contudo, no fim das contas, o objetivo é sempre o mesmo no sentido de que apela para que o interlocutor execute determinada ação. Ao categorizarmos as funções emanadas das sequências injuntivas, temos, por conseguinte, subtipos que integram o grupo de textos injuntivos. Segundo Rosa (2007, p. 32) seriam eles:

- a) Textos instrucionais-programadores, que objetivam instruir ou ensinar alguém a fazer algo. Nesse grupo se enquadrariam textos como as receitas, os guias e os manuais;
- b) Textos de conselho, cuja função compreende aconselhar alguém a fazer algo. Aqui figuram os horóscopos e os textos de conselhos e dicas, bem freqüentes em revistas femininas;
- c) Textos reguladores-prescritivos, que funcionam visando a obrigar alguém a fazer algo. Nessa categoria temos textos como as ordens, as leis, os regimentos e as regras de jogo.

A respeito da categorização acima, devemos levar em conta que pode haver um quarto conjunto de textos injuntivos, se levarmos em conta os textos publicitários, que fogem possuem a função de persuadir o interlocutor para que ele acesse determinado produto ou serviço.

Ainda a respeito das características dos textos injuntivos, Rosa (2007, p.33) detalha mais esses tipos de texto, delineando um protótipo da sequência injuntiva, baseada em três fases:

- a) Exposição do macroobjetivo acional: como já expusemos anteriormente, os textos injuntivos se orientam por um objetivo, uma meta a ser atingida pelo interlocutor que lê/ouve o texto;
- b) Apresentação dos comandos: para que o objetivo principal seja atingido, é necessário seguir um conjunto de comandos postos pelo produtor preferencialmente de forma clara;
- c) Justificativa: trata-se de um esclarecimento, por parte do produtor, em que são expostos motivos para convencer o interlocutor a seguir os comandos estabelecidos.

Quanto ao protótipo exposto, acreditamos que as três fases nem sempre se articulam de modo linear, além de não serem obrigatoriamente explicitadas em sua totalidade.

Retomando de forma breve o presente capítulo, partimos da definição de gêneros textuais, sempre enfatizando a natureza social, dialógica desses fenômenos. Além disso, discutimos a relação fala-escrita diante do uso de gêneros textuais como objetos de ensino. Trouxemos também à tona a reivindicação do lugar dos gêneros orais na sala de aula, entrando em conformidade com o que preconiza os documentos oficiais que regem o ensino de língua materna. Por fim, apresentamos algumas considerações referentes aos gêneros de cunho injuntivo, buscando elucidar sua estrutura e função.

Por fim, precisamos esclarecer aqui a dimensão que o tema principal desse capítulo – os gêneros textuais – atinge. Há vários pontos importantes quando nos referimos aos gêneros textuais. Sabemos que esse fenômeno está sempre se modificando, se desdobrando em novas manifestações apresentando configurações as

mais variadas, o que corresponde às várias situações sociocomunicativas correspondentes aos gêneros textuais. Com isso, assumimos que foi necessário delimitar a infinidade de pontos, direcionando nosso olhar para a oralidade e para as tipologias injuntivas que constituem os gêneros textuais.

1.2. O texto como processo

Nossa pesquisa versa sobre a construção da textualidade no gênero ‘regras de jogo’, produzido por crianças da pré-escola. Observando a nossa temática central, é inquestionável que no cerne de nosso referencial teórico deva comparecer as noções que embasam o processo da textualidade.

Dessa forma, assumimos no presente capítulo a tarefa de apontar os principais aportes teóricos que advêm da Linguística Textual e que alicerçam nossa investigação. Reiterando mais uma vez, adotamos um viés que entende a língua como uma forma de interação, conferindo ao texto lugar de destaque, uma vez que é por meio dele que o discurso se materializa.

Com vistas a reafirmar o texto como objeto privilegiado nos estudos linguísticos, recorreremos aqui a dois movimentos principais, que serão desenvolvidos ao longo do presente capítulo. De início, traçaremos um panorama histórico, em que entenderemos melhor as fases pelas quais passou a Linguística Textual, implicando a evolução das concepções acerca de texto. Em outras palavras, pretendemos dar visibilidade às mudanças paradigmáticas que mudaram o enfoque sobre o texto, chegando à compreensão que se tem desse fenômeno nos estudos linguísticos mais atuais. Além de percorrermos a mudança do olhar sobre o texto, também nos interessa bastante tecer algumas considerações em torno dos princípios de textualidade, teoria proposta por Beaugrande e Dressler (1981), e que servirá de base para nossas análises.

1.2.1. Um breve histórico da Linguística Textual

De acordo com Bentes (2004), divide-se historicamente a Linguística Textual (importante ramo dos estudos da linguagem que se debruça sobre as características,

funções e formas do texto) em três fases que configuram de acordo com as concepções sobre o que vem a ser um texto.

Na primeira fase, temos uma tendência para a **análise transfrástica**, ou seja, há uma preocupação com as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos que integram o texto. Nessa vertente ganha destaque a observação de processos como a co-referenciação e o texto é concebido como uma “*seqüência coerente de enunciados*” (ISENBERG apud BENTES, 2004).

Já a segunda fase da Lingüística Textual, de cunho gerativista, compreende estudos que se dedicavam à elaboração de gramáticas textuais. Essas gramáticas revelariam, dentre outras coisas, como o falante de uma determinada língua era capaz de conhecer regras subjacentes às relações presentes no texto, reconhecendo quando um conjunto de enunciados constitui ou não um texto, sendo capaz também de produzir, resumir, parafrasear e categorizar textos. A essa capacidade dá-se o nome de *competência textual*.

Na terceira fase da Lingüística Textual, o foco passa a ser outro: o reducionismo à análise de processos da estrutura interna do texto (relações interfrásticas), bem como a concepção de texto como uma unidade formal e abstrata são colocadas em um segundo plano, sendo o texto pensado junto ao seu **contexto pragmático**. Surge então uma teoria do texto, que se dedica a investigar “*o conjunto de condições externas de produção, recepção e interpretação dos textos*” (BENTES, 2004, p. 251). Nessa vertente, ganham destaque os princípios de textualidade – coesão, coerência, situacionalidade, intencionalidade, informatividade, intertextualidade e aceitabilidade - propostos por Beaugrande e Dressler (1981). Com a assunção de tais princípios, fica claro que o texto se organiza não somente com base em processos internos a ele (coesão e coerência), mas também de acordo com processos que se encontram no campo do contexto. Inserida nessa terceira vertente, temos a teoria dos Gêneros Textuais, que abrange os estudos cujo foco se encontra na idéia de que, ao falarmos, ao nos comunicarmos, sempre lançamos mão de um gênero.

Marcuschi (2002) define gênero textual como um fenômeno que se caracteriza quando este afirma que o esse fenômeno se caracteriza como uma noção que se refere aos textos materializados que encontramos em nossas vidas e que “*apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica*” (MARCUSCHI, 2002). Segundo o mesmo autor, os

gêneros são mais bem definidos com base em sua função do que em sua forma. Como exemplo de gêneros, apontamos o telefonema, a carta pessoal, o bilhete, o debate, a bula de remédio, o horóscopo, dentre outros. A essas noções acrescentamos outras duas que também consistem em princípios definidores do gênero: a noção de domínio discursivo e a distinção entre gênero textual e tipo textual.

O primeiro demarca a natureza pragmática dos textos, que são produzidos em determinadas instâncias sócio-comunicativas, ou seja, ao ser construído, o texto se pauta em determinado gênero, que por sua vez, conecta-se a um domínio (o jurídico, o jornalístico, o religioso, etc). No caso da distinção entre gênero e tipo textual, esta representa um importante dado para o professor de língua portuguesa, devido ao fato de que enquanto o primeiro se detém às realizações lingüísticas concretas, que funcionam em determinada situação comunicativa, o segundo define-se como um conjunto de construtos teóricos das propriedades lingüísticas intrínsecas, sendo constituídos por seqüências lingüísticas específicas. Enquanto o gênero pode ser ilustrado com exemplos tais como o seminário, o *chat*, a carta, o tipo textual abrange as famosas nomenclaturas, algumas das quais presentes nas aulas de Redação: **a narração, a descrição, a exposição, a argumentação, a injunção e a exposição**. Essa diferenciação torna-se importante para o ensino de língua numa nova perspectiva porque as peculiaridades da forma interna que os textos assumem são substituídas pela ênfase nas diferentes funções que a linguagem assume. Questionamentos sobre por onde o texto circula, a quem ele se destina, como ele se configura redimensionam o olhar tradicionalista na produção textual, em que a redação – esse gênero escolar – transforma-se em momento de experimentar os textos pertencentes às situações de uso efetivo da língua. Mesmo assim, as atividades de narrar, descrever e de argumentar, por exemplo, não são excomungadas da sala de aula. De certa forma, é viável trabalhar com tais seqüências na perspectiva dos gêneros, levando-se em conta que essas tipologias permeiam todo e qualquer gênero, encontrando-se sempre mais de um tipo textual nos textos, havendo a predominância de um.

1.2.2. Algumas considerações sobre a textualidade: do produto ao processo

De acordo com a trajetória realizada pelos estudos acerca do texto, verificamos, enfim, um grande salto: da análise transfrástica, que se reduzia à estrutura interna do

texto, passou-se a considerar a produção textual conectada ao contexto em que ela se encontra, englobando aspectos relativos à interação e aos processos cognitivos. Com isso, como bem lembra Costa Val (2002), o texto deixa de ser um artefato fechado em si, um produto, e passa a ser compreendido como um processo, que se inicia nas primeiras ideias a que o produtor recorre para iniciar seu texto escrito ou oral e que continua a ser reconstruído quando o texto é lançado ao outro. Portanto, situar o texto numa perspectiva processual implica adotar como referência as atitudes do produtor e do receptor do texto, a natureza da situação em que o texto circula, associando esses fatores à própria tessitura da parte material, linguística do texto, em que a articulação entre os elementos que o compõem se dá de modo a atingir um determinado objetivo social, almejando agir sobre o outro e sobre o mundo.

Beaugrande & Dressler (1981), inseridos na perspectiva processual do texto, postulam sete princípios responsáveis pela textualidade: coesão coerência, intertextualidade, informatividade, situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade. No entanto, antes de partirmos para cada um desses princípios, seria necessário compreender o significado do termo ‘textualidade’, muito utilizado na terceira grande corrente dos estudos sobre o texto. Para Costa Val (1991, p.5), poderíamos denominar textualidade como “o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases.” As propriedades aqui referidas compreendem os sete princípios de textualidade, que serão explicados detalhadamente mais adiante. Contudo, antes de fazermos isso, é preciso assinalar algumas ressalvas feitas por Marcuschi (2008) no que diz respeito às noções de textualidade a aos sete princípios de textualidade.

Em relação ao primeiro, o autor alerta para o fato de que “a textualidade não é uma propriedade imanente a algum artefato linguístico”. Com base nisso, o texto ganha *status* de evento, no sentido de que seu funcionamento está fora da língua, sendo necessário que alguém o processe para que ele exista como atividade enunciativa e não apenas como aglomerado de formas linguísticas. O segundo ponto destacado pelo autor visa a evitar equívocos quando nos referimos aos princípios de textualidade. Optando pelo termo ‘critérios de textualização’⁴, Marcuschi (2008, p.93) chama a atenção para o fato de que os princípios de textualidade não podem ser tomados como fatores estanques, uma vez que eles são ‘redundantes e se recobrem’. Além disso, é necessário

⁴ Daremos preferência, em nosso trabalho, ao uso do termo clássico “princípios de textualidade”.

ter cuidado para não eleger esses princípios como critérios de boa formação textual, como leis que regem a organização linguística de um texto, pois sua ausência de algum deles não acarreta em um não-texto. Portanto, a textualidade se caracteriza não como um conjunto de leis próprios do sistema linguístico. Sua existência se fundamenta no plano discursivo, mantendo estreita relação com os recursos pragmáticos, contextuais. Somado a isso, deve-se ter consciência também de que os princípios funcionam de modo imbricado, em que um suscita a presença do outro.

Muitos autores (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 1991; COSTA VAL, 2002) debruçam-se na explicação dos princípios de textualidade, sempre enfatizando o valor que esses fatores têm na compreensão do texto como discurso. Contudo, decidimos nos reportar a Antunes (2005; 2009) para elaborarmos um quadro geral acerca dos princípios de textualidade, pois sua leitura acerca dos princípios é dotada de uma praticidade, além da constante remissão à relação entre os princípios e o ensino de língua. Dessa maneira, passaremos por cada princípio, lembrando que os retomaremos no momento de nossa análise.

1.2.3. Os sete princípios de textualidade

Começando pela **coesão**, podemos defini-la, segundo Antunes (2009, p. 78), como “um conjunto de recursos léxico-gramaticais destinados a prover e a assinalar a interligação semântica entre os diferentes segmentos que compõem a superfície textual”. Seguindo a ideia exposta pela autora, podemos afirmar que em um texto, é necessário que haja, de fato, um tecido, uma costura entre os elementos que o integram, fazendo com que cada palavra esteja ligada a pelo menos outra da mesma ‘teia’. Entretanto, a autora acrescenta o fator semântico nessa tessitura. Muitas vezes a coesão, muito embora advenha de uma perspectiva funcional da linguagem, acaba por cair em uma concepção formal, em que seu papel se limita a ligar palavras apenas. Ao dar enfoque para a função semântica cumprida pela coesão, Antunes (2009) nos leva a compreender que esse princípio estabelece não somente relações sintáticas entre os elementos do texto, mas também relações semânticas que asseguram a unidade conceitual do texto. Em decorrência desse olhar mais amplo, fica evidente que a divisão feita entre coesão e coerência, de um lado estrutural, e dos outros princípios restantes, do lado contextual, não pode ser levada como regra fixa.

Tendo em vista uma categorização dos vários processos que envolvem a coesão, Antunes (2005) divide esse processo em três tipos:

- a) Reiteração: por meio desse tipo de coesão, os elementos do texto são retomados de alguma forma, criando um movimento de retorno aos segmentos prévios, bem como uma continuidade que dá progressão ao que se escreve e ao que se fala. Aqui entrariam as anáforas, catáforas, uso de sinônimos, antônimos, hiperônimos, elipse, dentre outros recursos;
- b) Associação: caracteriza-se como a relação que é criada no texto por meio da ligação de sentido entre suas partes. Para ocorrer, esse processo depende do uso de palavras do mesmo campo semântico no texto;
- c) Conexão: corresponde ao tipo de relação sintático-semântica presente entre orações, períodos e parágrafos. Os recursos responsáveis pela conexão são os conectivos.

Após observar a organização e função da coesão, em especial sua propriedade de promover continuidade de sentido ao texto, somos remetidos a outro processo que sempre figura como ‘parceiro’ da coesão: a coerência. Dificilmente fala-se em coesão sem mencionar a coerência. Ambas se encontram tão intimamente ligadas que se torna complicado estudar uma isoladamente. Na verdade isso decorre do fato de que a coerência seria o outro lado da moeda da coesão. Se a coesão rege a superfície textual, amarrando os elementos lingüísticos, isso só se realiza em função da coerência, responsável pela constituição da unidade semântica do texto.

Por **coerência**, entende-se como a articulação entre os conceitos que subjazem ao texto, tornando-o um todo dotado de significado. A coerência resulta dos significados que a rede interna do texto apresenta, mas também resulta da compatibilidade que essa rede mantém com o conhecimento de mundo daquele que recebe o texto, processando-o. Prezando sempre a preservação da unidade de sentido, o princípio da coerência determina que os conceitos subjacentes ao texto não rompam com essa unidade causando estranheza no interlocutor receptor.

Antes de darmos prosseguimento aos outros princípios, reafirmamos que coesão e coerência, apesar de serem comumente associados ao plano estrutural da língua, seu papel no funcionamento da língua é garantido, haja vista que os textos são construídos

como eventos em situações concretas de comunicação. Logo, não se costuram palavras e conceitos dentro de uma forma que se limita ao sistema da língua. Ao tecer o texto, realizamos uma tarefa que pretende atingir algum objetivo em alguma atividade e tendo em mente algum interlocutor. Voltemos, portanto aos outros princípios.

Outro princípio sempre colocado em relevo é a **intertextualidade**. Antunes (2005) menciona duas formas de intertextualidade. Em um sentido amplo, ela remonta

à ideia de que a humanidade, no curso de sua história, realiza um único e permanente discurso, que se vai compondo, que se vai completando, articulando e refazendo, de maneira que poderíamos vê-lo como uma grande linha, inteira e sem rupturas. Dessa forma, todos os nossos discursos apenas continuam os discursos anteriores, e a originalidade total de cada discurso está, simplesmente, em nunca ser a primeira palavra. (ANTUNES, 2009, p. 163)

O trecho supracitado evidencia que todo texto está ligado a um texto maior, ajudando a desenvolvê-lo em um processo histórico, mas também tomando-o como referência para existir. Com isso, torna-se a intertextualidade um dos princípios de fundamental importância, pois é ela que permite retomar outros textos e ser retomada futuramente por outro texto, corroborando a máxima bakhtiniana de que “toda interação verbal é apenas um elo de uma grande cadeia”.

Em um sentido restrito, a intertextualidade pode ser efetuada quando temos a “inserção explícita de determinado texto em outro texto” (ANTUNES, 2009, p.164). Nesse tipo de intertextualidade, há a possibilidade de localizarmos o texto que foi retomado, bem como os sentidos que emanam dessa alusão. Vale lembrar que também há a intertextualidade implícita presente nos textos, em que outros textos são retomados, mas sem que a fonte seja mencionada.

Quanto à **informatividade**, Antunes (2009, p. 125) define-a como uma propriedade relacionada “ao grau de novidade, de imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta”. Com isso, pressupõe-se que a construção de um texto se orienta pelo princípio de fornecer alguma novidade ao interlocutor. Com a novidade, o texto passa a ter relevância para o outro, gerando interesse em seu processamento. Por outro lado, o texto também precisa dispor de informações já conhecidas pelo receptor, do contrário haverá pouca economia no processamento, diante da dificuldade de assimilar novas formas de informações.

Para a autora, há três ordens de informatividade: uma ordem de máxima previsibilidade, recorrente em textos que não acrescentam informações novas e requerem pouca atenção da parte do usuário da língua. A segunda ordem seria a da média previsibilidade, em que o texto se mantém entre uma ampla previsibilidade e uma baixa previsibilidade. Nessa ordem, segundo a autora, encontraríamos a grande parte dos textos orais e escritos das pessoas, pois propiciam um equilíbrio entre um grau que não desperta muito interesse do usuário e um grau que poderia fazê-lo se perder em meio a um conjunto de informações cuja forma e conteúdo são atípicos. Passando para a ordem da mínima previsibilidade, teríamos aqui os textos que apresentam uma irregularidade na exposição e organização das ideias, o que provoca um maior interesse por parte do usuário, mas também um maior esforço de processamento. Por fim, ressaltamos que a informatividade não concerne somente à presença de informações novas ou não no texto. Ela tem a ver com o modo como articulamos as ideias dentro do texto, tendo o interlocutor e a situação comunicativa como norteadores dessa organização.

Os três últimos princípios – situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade – seriam aqueles mais centrados na tríade situação-produtor-receptor. Para compreender melhor a importância dessas propriedades na construção de textos, convém retomar Grice (1975). Segundo esse autor, a construção do sentido nas atividades verbais ancora-se no esforço dos parceiros da interação em obter o maior sucesso possível na comunicação que empreendem, buscando promover a clareza nos textos, tornando-os coesos e coerentes para tal empreitada.

No entanto, para produzirmos alguma atividade verbal, não se pode levar em consideração apenas os protagonistas que constroem os textos. Voltando aos gêneros textuais, sabemos que são eles que delimitam muito do que é dito (o tema) e como é dito (estrutura composicional e estilo). Ao nos valermos de determinado gênero, estamos enunciando em dentro de uma situação que influi muito sobre o evento textual. Portanto, a **situacionalidade** consiste na propriedade que orienta a produção textual e que dá pistas de como devemos interpretar uma dada produção. Relacionando-a aos interlocutores (produtor e receptor), essa propriedade é responsável pela adequação que ambos devem instaurar sobre o texto, objetivando a construção de sentidos dentro de um contexto sócio comunicativo.

Em relação à **intencionalidade**, Antunes (2009, p. 76) afirma que esse princípio representa “a disposição do interlocutor de cooperar com seu parceiro para que ele possa processar, com sucesso, os sentidos e as intenções do que é expresso.” A autora ainda sublinha a diferença entre intenção e intencionalidade, sendo que a primeira corresponde ao objetivo que motiva o usuário a produzir textos enquanto a intencionalidade corresponde à predisposição do falante para elaborar enunciados que fazem sentido, ou seja, que são coesos e coerentes. Apesar da diferença entre intenção e intencionalidade, não faremos distinção entre elas, uma vez que ambas são importantes na construção textual.

Já a **aceitabilidade** também está relacionada à predisposição de cooperação do interlocutor que recebe o texto, esforçando-se para captar os sentidos proferidos pelo seu parceiro. Aquele que ouve ou lê determinado texto vai sempre considerar que seu interlocutor teve a intenção de ser cooperativo e que seus enunciados são dotados de um sentido, que deverá ser procurado. Portanto, tanto o princípio da intencionalidade como o da aceitabilidade são regidos pelo princípio da cooperação, o que significa que o produtor do texto está disposto a ser coerente e seu parceiro, o receptor do texto, está disposto a procurar e encontrar sentido no que é proferido.

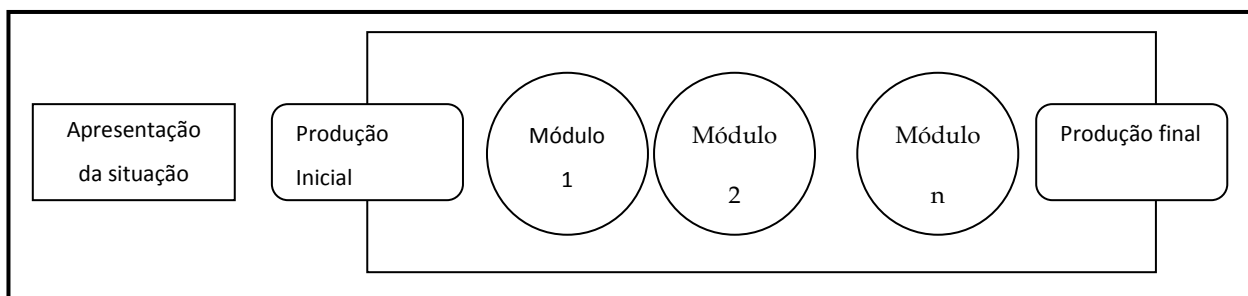
Fechando nossas considerações em torno dos princípios de textualidade, lembramos que essas propriedades não funcionam de modo estanque, sendo difícil estabelecer liames bem demarcados entre elas. Também lembramos que os referidos princípios não se caracterizam como leis para a existência de textos, uma vez que a ausência ou a apresentação de problemas de algum deles não implica um não-texto. No entanto, apesar das ressalvas, não há como negar que nossas produções verbais são regidas pelo processo de textualidade e que desde cedo já nos encontramos inseridos em práticas que nos levam a tecer enunciados mais e mais.

2. METODOLOGIA

Nossa pesquisa centra-se na análise de dados referentes a uma sala de aula. O corpus coletado foi analisado adotado um cunho qualitativo, em que buscamos dar um tratamento de interpretação dos dados que nos dizem algo sobre a construção da textualidade. Além disso, podemos afirmar que nossa investigação busca acompanhar as produções das crianças dentro de um período que compreende a aplicação da sequência didática.

Para compreendermos melhor os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, julgamos necessário expor um pouco do aporte teórico que norteou a coleta dos dados. Schneuwly & Dolz (2004), quando propõem um trabalho com gêneros textuais na escola, sistematizam esse trabalho por meio das **sequências didáticas**.

Segundo os autores (2004, p.97), a sequência didática pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Esse conjunto organizado de maneira sistemática objetiva levar o aluno a ter acesso a novas práticas de linguagem, cumprindo assim a função que os documentos oficiais conferem à escola diante da língua. De modo a sistematizar a sequência didática, Schneuwly e Dolz (2004) trazem uma estrutura de base para esse tipo de atividade, representado pelo seguinte esquema:



Quadro 2: Esquema da sequência didática

De acordo com o exposto acima, verificamos que o pontapé inicial para o desenvolvimento da sequência didática seria a **apresentação da situação**. Nesse momento da sequência, os alunos são expostos a um trabalho de comunicação, que será aprimorado e resultará em uma produção final. Além disso, a apresentação tem como

objetivo permitir que a turma construa uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser desenvolvida.

Seguindo a apresentação da situação, temos a produção inicial, em que o aluno realiza sua primeira tentativa de produção de um texto em um dado gênero. Esse momento é importante, visto que, por meio dele, a criança revela a representação que tem da atividade. Nesse estágio, é possível também perceber aquilo que o aluno já sabe sobre o gênero trabalhado assim como suas potencialidades.

Após ter conhecimento das representações que o aluno possui diante do gênero, o professor então lança mão dos módulos. Nesse estágio, o objetivo do professor consiste em trabalhar os problemas que surgem na produção inicial, tornando os alunos capazes de superá-los, dominando o gênero com propriedade. Tendo em vista que sempre há vários aspectos a serem trabalhados quando a criança se depara com um gênero, vários também serão os módulos. Isso significa que não um número limite de módulos. Eles podem ser na quantidade que o docente achar suficiente para aprimorar as capacidades dos alunos.

O último componente do esquema da sequência didática, a produção final, surge quando o aluno está preparado para colocar em práticas todas as noções e instrumentos que a ele foram fornecidos durante os momentos anteriores. Vale lembrar que a produção final tem de ser entendida como um estágio final da sequência didática, mas isso não significa que tal produção se encerra em um artefato, em um produto. Tomando os pressupostos enunciativos e pragmáticos de que nossos textos servem para agir sobre algo no mundo, a produção final deve ser sempre pensada como dirigida a um interlocutor ou grupo de interlocutores, com o intuito de provocar algum efeito sobre eles. Em outras palavras, o aspecto processual do texto tem uma continuação quando é lançado nas situações sócio comunicativas.

Voltando-nos para o detalhamento da coleta de nosso corpus, o mesmo foi realizado em uma creche-escola localizada na Universidade Federal da Paraíba. A primeira medida que tomamos foi entrar em contato com a direção da escola, deixando claro para o corpo docente e para os gestores os objetivos da pesquisa. Após a permissão da direção, escolhemos duas salas de aula que possuem alunos na faixa etária de 4 anos de idade. Ambas as salas são compostas de onze alunos cada, estando sob a responsabilidade de uma professora e uma assistente. Convém lembrar aqui que, apesar de efetuarmos a coleta em duas salas, só utilizaremos o corpus referente a uma sala,

pois o julgamos mais completo em relação ao outro, que apresentou problemas com cortes nas gravações. Como já mencionamos, a sala em questão possui onze alunos: cinco meninos e seis meninas, sendo que um dos alunos é portador da síndrome de Down. Para obter a permissão da participação das crianças nas filmagens, enviamos um termo de consentimento (em anexo) aos pais dos alunos, assegurando o uso devido do corpus, isto é, preservando a identidade e integridade dos participantes da pesquisa. Todos os pais dos alunos aceitaram que seus filhos participassem das atividades gravadas.

Para a coleta dos dados, foi necessário realizar um encontro com a professora responsável pela sala. Apresentamos uma proposta de sequência didática com o gênero oral ‘regras de jogo’ para a professora. Deixamos bem claro para a docente que a sequência deveria se adequar ao perfil de sua sala, podendo haver mudanças necessárias. Vejamos a seguir o esquema oferecido para a professora:

Proposta de Sequência Didática: O gênero textual oral ‘regras de jogos’

1. Apresentação da situação e produção inicial do gênero textual:

- a) Indagar os alunos sobre as brincadeiras que eles conhecem e de que gostam;
- b) Agrupar os alunos em grupos de dois ou três;
- c) Pedir para os alunos de cada grupo explicar como se brinca a brincadeira escolhida por eles;

2. Trabalho com os módulos: aprimoramento da produção inicial

a) Módulo 1

- **Expor a estrutura das regras de jogo:** material, quantidade de pessoas necessárias para a brincadeira e função de cada participante; procedimentos ou o ‘como fazer’, em que as etapas e procedimentos a serem cumpridos para o bom andamento da brincadeira devem ser explicitados; ação final (ou macroobjetivo acional);

EXEMPLO:

Esconde-esconde: quanto à quantidade de pessoas, não há limite. As funções são distribuídas da seguinte maneira: uma pessoa fica responsável por achar todo o restante, que se esconderá do primeiro (apresentação de comandos). O objetivo da brincadeira consiste em encontrar todos os integrantes escondidos, livrando-se da tarefa de procurar na próxima rodada.

b) **Módulo 2**

- **Trabalhar aspectos ligados à situação e aos interlocutores que fazem parte da brincadeira:** explorar a manutenção do turno de alguém que está explicando regras importantes para o desenvolvimento do jogo; ao lado disso, fazer os alunos perceberem a importância da escuta de regras, justificando que elas são importantes para procedermos de maneira adequada em algumas situações, inclusive em brincadeiras.
- **Trabalhar aspectos linguísticos:** O uso de expressões tais como ‘**é preciso**’, ‘**você deve**’ etc. (expressando a necessidade/obrigatoriedade para seguir as regras do jogo; ‘**então**’, ‘**depois disso**’, ‘**com isso**’ etc. (estabelecendo a relação de conexão entre os comandos.

c) **Módulo 3**

- **Pedir para uma ou duas crianças produzirem novamente ‘regras de jogo’:** Esse momento figura como espaço para a possível refacção do texto oral.

d) **Módulo 4**

- **Avaliação do texto oral e reflexão para a refacção:** as crianças assistirão, por meio do vídeo, aos textos elaborados por seus colegas no **módulo 3**. A professora tentará fazê-los perceber os possíveis problemas que surgiram nas produções (desrespeito à manutenção do turno com a presença de muitas interferências dos interlocutores, a falta de explicitação de comandos importantes para a execução da brincadeira, o uso exagerado de certas expressões linguísticas que poderiam ser substituídas por outras.

3. Produção final

- As crianças apresentarão as regras de suas brincadeiras favoritas para a outra turma cuja faixa etária é a mesma.

Tendo exposta a sequência para a professora, determinamos que ela seria executada em cinco fases, o que representou cinco gravações. Em cada encontro, coletamos eventos com uma média de 10 a 15 minutos. A filmagem foi realizada por meio de uma câmera digital, sendo gravada em DVD e também armazenada no banco de dados do LAFE (Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita), vinculado ao DLCV e ao PROLING – UFPB. Os dados foram transcritos seguindo os padrões da Análise da Conversação, sinalizando também aspectos que não são linguísticos (como os gestos), mas que exercem papel importante na construção dos sentidos.

3. ANÁLISES DOS DADOS

Nesta seção, pretendemos observar as atividades de construção da textualidade pelo prisma do processo, isto é, que mudanças são instauradas na fala da criança quando ela é confrontada com uma nova forma de falar, em meio a uma orientação sistemática que chama sua atenção para utilizar essa nova fala. Para que isso aconteça, levaremos em conta grande parte dos fatores que entram em cena nesse processo, incluindo aí a postura da professora, cuja função é intermediar a relação entre a criança e o gênero textual ensinado, o papel dos outros alunos, já que o texto oral atrai para si uma co-construção e os efeitos que surgem graças à implementação da sequência didática. Ressaltamos, ainda, que destacar a sequência didática no nosso trabalho não implica desvirtuar nosso foco, que consiste em observar a construção da textualidade e não a eficácia ou não da sequência. Portanto, constatar se as atividades funcionaram ou não será apenas um desdobramento importante, porém secundário. Vale lembrar ainda que nossa análise se desenvolve sobre o percurso de cada um dos dez alunos que integram o grupo estudado, ressaltando os movimentos mais importantes do ingresso de cada um deles no gênero ‘regras de jogo’. Complementando nossa ressalva, lembramos também que nem todas as crianças participaram de forma integral nas atividades da sequência didática, apenas Eduarda⁵ (4 anos) e Flávia (4 anos) foram as únicas cujas produções temos acesso em todos os módulos. Além disso, traremos para a discussão apenas os textos de sete das dez crianças, pois os alunos Helena (4 anos), Igor (4 anos) e Leandro (4 anos) trouxeram aspectos que poderiam tornar nossa exposição enfadonha, uma vez que há elementos que se repetem muito e que podem ser contempladas nos textos dos outros alunos.

Atendendo ao roteiro proposto da sequência sobre as ‘regras de jogo’, a professora aproveita o primeiro momento como um espaço para indagar seus alunos sobre as brincadeiras de que eles mais gostam. Seguindo o hábito da roda de conversa, a professora se dirige a cada aluno, incitando-os a explicar como proceder nas brincadeiras lembradas. Vejamos:

1.Profa.	Qual a brincadeira que você mais gosta?
2.Aline	Correr (em voz baixa)
3.Profa.	Correr? Humm. Como é que brinca?

⁵ Os nomes das crianças participantes da pesquisa são fictícios.

4.Aline	(Permanece em silêncio)
5.Profa.	Como é que brinca?
6.Aline	(permanece em silêncio)
7.Profa.	Hã? Diz como é que você brinca?
8.Aline	(fica olhando para as mãos em silêncio)
9.Profa.	Pensa. Como é que eu brinco quando eu vou correr? Eu tô sozinha? Eu to com alguém? Como é? Hã?

Quadro 3

Nesse trecho, percebemos que a professora lança o tema (turno 1) que será desenvolvido ao longo do diálogo: as brincadeiras preferidas das crianças. Muito mais que perguntar sobre a brincadeira predileta, a professora também indaga sobre como se brinca, antecipando, de alguma forma, uma característica recorrente no gênero ‘regras de jogo’: fornecer informações relativas aos procedimentos que permitem a realização da brincadeira. Dirigindo-se a Aline, a professora obtém a nomeação da brincadeira preferida da aluna (‘Correr’ – turno 2), porém encontra dificuldades quando solicita as informações do ‘como brincar’ (‘Como é que brinca?’ – turno 3), não havendo resposta por parte de Aline. Após algumas tentativas (turnos 5 e 7), a professora especifica suas intenções quanto ao tipo de informação que Aline deve expor por meio do enunciado: ‘Pensa. Como é que eu brinco quando eu vou correr? Eu tô sozinha? Eu to com alguém? Como é? Hã?’ (turno 9). Essa reformulação do enunciado da professora indica que ela, no curso da interação dos elementos pertencentes ao contexto, percebe a necessidade de especificar melhor sua pergunta, adequando seu texto. Esse movimento nos leva crer que aí temos a presença do princípio de **situacionalidade**. É comum, quando analisamos diálogos travados entre crianças e adultos, sobretudo professores, a ocorrência de movimentos de adequação textual, o que significa que o princípio da situacionalidade é bem conhecido da criança. Entretanto, mesmo com as tentativas de reformulação por parte da professora, Aline não dá continuidade à sua produção, levando a professora a partir para outros alunos. Tendo esse segmento como referencial, apontamos duas considerações importantes:

Em primeiro lugar, a dificuldade que a docente enfrenta em relação à Aline. Apesar da grande timidez de Aline, a professora sempre solicita que a aluna se expresse nas atividades da sequência. Contudo, os esforços sempre rendem pouco, pois Aline adota duas posturas: ou ela se nega a falar ou profere poucas palavras com a voz muito baixa, dirigindo-se apenas à estagiária que auxilia a professora. Acreditamos que possa haver diversas explicações para compreendermos a atitude de Aline. Uma delas incide

na confiança do aluno em tomar a palavra. Os PCN – Língua Portuguesa (1996, p. 49) chamam a atenção para isso:

“Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. **É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.**” (grifo nosso)

O documento em questão realça bem o espaço que deve ser estabelecido na sala de aula para a criança falar. E falar pressupõe escuta. Se nós percebemos que o outro não presta atenção àquilo que lhe endereçamos, então a cooperação na comunicação perde o rumo e não há muito sentido para dar voz às nossas ideias. Esse pode não ser o caso de Aline, levando em conta o interesse da professora em todas as atividades de incluir a aluna e incentivá-la a falar, além do próprio relato da docente de que sempre buscou trabalhar esse aspecto na aluna em questão, devido à sua grande timidez.

O segundo ponto que salientamos se relaciona à entrada da criança nos gêneros textuais. Para Bakhtin (1991), a criança adquire a língua por meio de gêneros textuais, o que significa que não é um conjunto de regras abstratas que torna a criança uma falante efetiva da língua. Trata-se de seu envolvimento, via uso nas mais variadas situações, com gêneros textuais que sinalizam para ela a forma e a função de seu falar e de seu escrever. Em meio a isso, há um aspecto, típico dos gêneros, que merece atenção: muito embora categorizemos os gêneros, rotulando-os e instituindo limites entre eles, esse ato se faz por uma necessidade epistemológica, pois em algumas situações fica difícil traçar liames bem definidos entre gêneros, sobretudo na modalidade oral, que está mais sujeita ao imprevisível. Nisso, não é de se admirar que a criança e os adultos que atuam junto elas transitem por gêneros diversos mesmo que haja um a ser mantido. Salientamos esse aspecto porque, certamente, ao longo dos textos produzidos pelas crianças e pela professora nas atividades referentes ao gênero ‘regras de jogo’, teremos a presença de variações de gêneros. No caso do primeiro trecho analisado, a professora é consciente

da linha que deve seguir para fazer seus alunos produzirem algo que se aproxime das ‘regras de jogo’. No entanto, os textos evidenciados nesse momento se configuram como a conversação ou a exposição oral. Resta-nos, nesse contexto, examinar se o gênero ‘regras de jogo’ emergirá do trabalho sistemático que é empreendido.

Ao tentar trazer Aline para o gênero oral ‘regras de jogo’, a professora segue a via da exposição oral, em que é necessário falar para um determinado público que concentra a atenção no expositor. Ao adequar seu texto para incentivar Aline, a professora se baseia principalmente nos princípios da **intencionalidade**, da **aceitabilidade** e da **situacionalidade**, pois há um esforço para que o interlocutor compreenda seus enunciados, engajando-se nos objetivos propostos. Há um esforço também para tornar o texto aceitável para o interlocutor, além de uma busca de adequação do texto de Aline à proposta de elaboração de uma exposição oral sobre a brincadeira preferida.

Percebendo a dificuldade de participação da aluna, a professora ainda detalha como Aline deveria se expressar, dando-lhe orientações para ela **planejar** seu texto. Esse movimento da professora revela que tanto a escrita quanto a fala necessitam de planejamento, de preparação prévia. Vejamos agora o outro momento em que Aline é solicitada para falar nessa mesma fase da sequência didática:

136. Profa	Aline! (voltando-se para Aline) Como é a brincadeira que você gosta de brincar Aline?
137.Aline	(fica em silêncio)
138. Profa.	Tu brincas com quem?
139.Aline	Com a irmã.
140.Eduarda	Com a Raíssa.
141. Profa	Com a Raíssa? Quem é Raíssa?
142.Eduarda	Sim, é a irmã dela.
143.Aline	(com a voz bem baixa) é minha irmã.
144. Profa	Hã? Ah, to meio surda hoje. Quem é a Raíssa?
145.Aline	É a minha irmã.
146. Profa	Como é que vocês brincam? Vocês duas?
147.Aline	(em silêncio)
148. Profa	Como é que começa essa brincadeira (.) que você gosta de brincar? Como é que começa?
149.Aline	(permanece em silêncio)

Quadro 4

Após a exposição de outros alunos, a professora volta-se novamente para Aline insistindo para que ela participe da exposição (turno 136). Percebendo que Aline não iria falar, a docente e a estagiária valem-se da estratégia de lançar perguntas para a

aluna. Aline contribui falando sobre alguns pontos relacionados à brincadeira de que ela gosta, porém duas características permanecem ainda: a voz baixa e o silêncio quando as perguntas se prolongam. Quanto à voz baixa, podemos perceber que esse traço que acompanha a linguagem oral pode ser determinante na construção dos sentidos dos textos orais, uma vez que a linguagem verbal, os gestos, as expressões faciais, a entonação, as pausas e o contato físico, por exemplo, constituem um todo. Nisso, acreditamos que a insistência da professora sobre o fato de Aline falar baixo deriva da necessidade em fazer a criança perceber que há elementos necessários à fala, além das palavras. Esse movimento da professora fica mais claro no turno 144, em que a professora diz: ‘Hã? Ah, tô meio surda hoje. Quem é a Raíssa?’. Por meio desse enunciado, a professora usa o ‘hã?’ como forma de indicar necessidade de uma melhor explicação, sendo isso reforçado pelo argumento de que ela estaria com problemas para ouvir, além da pergunta ‘quem é Raíssa?’, que especifica a informação requerida.

Contudo, aos poucos Aline vai se inserindo no jogo estabelecido pela professora e pela estagiária. Vejamos o seguinte trecho, que dá continuidade ao anterior:

150.Est	A gente vê você brincando lá no parque. Como é que tu brinca no parque? Lá embaixo da casinha? De que tu brinca?
151.Aline	(continua em silêncio)
152. Profa	De que que é? Com as panelinhas?
153.Est	Você gosta de brincar com as panelinhas?
154.Aline	(acena positivamente com a cabeça)
155. Profa	O que você faz com a panela?
156.Aline	(faz um gesto com a mão que lembra o de cozinhar)
157. Profa	E o que é isso aí?
158.Helena	Mexer.
159. Profa	É? E o que que você faz (fazendo o mesmo gesto de Aline)
160.Helena	Mexer.
161.Profa	(sussurrando) deixa que ela fala.
162.Aline	(fica em silêncio)
163. Profa	Hã? Qual o tipo de comida que você faz?
164.Aline	Arroz.
165. Profa	Arroz? Nossa! Gosta de arroz, é? O que mais que você faz? Só arroz?
166.Aline	Carne.
167.Profa	CARNE. O que mais?
168.Aline	Bolo.
169. Profa	Bolo. Nossa. Essa é uma comida gostosa né? Tu gosta de brincar de fazer comida é?
170.Aline	(faz que sim com a cabeça)
171. Profa	Hum. Tem o fogãozinho e a panelinha, é? O que mais que você tem?
172.Aline	(acena que sim com a cabeça)

173. Profa	Duas panelas! Que bom! E o que você usa para mexer a comidinha? O que é que você usa?
174.Aline	Uma colher.
175. Profa	Uma colher. Muito bem. E para comer, o que é que usa?
176.Aline	Uma colher.
177. Profa	Uma colher também? O que é que você toma na hora do almoço? Que você tá preparando a comidinha da boneca?
178.Secret.	Bom dia.

Quadro 5

Nesse segmento, podemos encontrar alguns elementos que elucidam como a criança entra nos gêneros textuais. Chamamos a atenção para os turnos 155, 156, 157 e 159, em que a professora pergunta de que forma Aline brinca com as panelas. Em vez de responder verbalmente, a aluna faz um gesto de mexer a comida, que é ratificado pela sua colega Helena e retomado pela professora posteriormente. Esse uso do gesto implica que a criança ainda se encontra em uma fase de familiarização com os diversos gêneros e com os recursos que a modalidade oral oferece. Para François (2006), a criança entra na linguagem por diferentes caminhos, experimentando-a. O gesto de Aline é reconhecido por seu grupo e há uma atribuição de sentido a ele, substituindo assim a fala. Pode-se afirmar, portanto, que, ao optar pelo uso do gesto de mexer para explicar a brincadeira, a criança está experimentando um recurso que é permitido na oralidade, passando a intercalar seus turnos com a linguagem verbal e a não-verbal (como nos momentos em que a criança acena com a cabeça).

Com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento dos textos de Aline dentro das sequências didáticas, passaremos a discutir sua produção na segunda sessão, que corresponde ao primeiro módulo da sequência, em que cada criança expõe as regras da brincadeira pega-gelo.

254.Profa	Muito bem, a Aline vai falar como é que, como é a regra do pega-gelo. Vai Aline. Nós vamo aparecer na televisão (em tom de brincadeira)
255.Bruno	Ela não fala nada!
256.Est	Ela vai falar sim! Vai Aline!
257.Aline	(cochicha algo no ouvido da estagiária)
258.Est	Certo, mas você sabe a brincadeira do pega-gelo? Que a gente brincou lá fora?
259.Aline	(balança a cabeça negativamente)
260.Est	Não sabe? (para a professora) Ela disse que só sabe a brincadeira de cozinhar.
261.Profa	Ah sim.
262.Est	Você não sabe a brincadeira do pega-gelo não? Que a gente tava brincando outro dia?

263.Aline	(balança a cabeça negativamente)
264.Est	Você não lembra não?
265. Profa	Que a gente brincou lá fora. Ali fora no pátio. Lembra? Pois é, mas eu to incentivando ela a contar. Lembra não como era a brincadeira do pega-gelo? Hã?
266.Aline	(permanece em silêncio)

Quadro 6

A cena acima evidencia que Aline não se encontra completamente envolvida com a atividade proposta pela professora. Em momento anterior (ver CORPUS EM ANEXO), a professora e os alunos elegeram a brincadeira do pega-gelo para ser discutida a fim de expô-la a outra turma. Podemos apontar dois momentos, nesse fragmento, que revelam o esforço da docente em trazer Aline para o processo de construção do gênero ‘regras de jogo’: o primeiro estaria no argumento presente no turno 254, de que a exposição teria a finalidade de ser gravada e exposta na televisão; o outro momento diz respeito ao turno 265, em que a professora se reporta a outros momentos quando as regras do jogo ‘pega-gelo’ foram trabalhadas pela turma. Poderíamos, portanto, considerar que essas duas ações da professora em relação à Aline indicam uma tentativa de trazê-la para o processo de desenvolvimento do gênero ‘regras de jogo’, tendo em vista que a professora insiste no **conteúdo temático** estabelecido pelo grupo.

Contudo, a postura de Aline pode nos dizer muito sobre a entrada da criança nos gêneros textuais que ela ainda não conhece. Ao longo das atividades, percebemos que Aline elaborou seus textos, ainda que de forma peculiar e incompleta, o que constitui um processo natural da entrada da criança na linguagem. Em suas produções, tivemos a presença de gestos e de temas que não eram os propostos pela docente. O uso corrente de gestos (acenar com a cabeça positivamente ou negativamente, imitar o gesto de mexer a comida na panela) por parte da criança bem como a insistência em permanecer falando sobre determinado tema (a brincadeira de cozinhar) de sua preferência e não outro que fora firmado pelo grupo podem acentuar a ideia de que a criança em questão se encontra em um campo de oscilação dos gêneros textuais. Como já afirmamos anteriormente, a criança chega à escola muitas vezes tendo conhecimento de gêneros orais de natureza primária apenas. Isso significa que o envolvimento com os gêneros secundários, orais e escritos, vai exigir uma reformulação da organização que a criança atribui à sua língua. É nesse ponto onde a construção da textualidade ganha um matiz diferenciado de acordo com cada criança.

No caso de Aline, verifica-se que há algumas dificuldades para se manter fiel à proposta de construção dos textos relacionados ao gênero ‘regras de jogo’. Um das dificuldades seria a necessidade que a criança tem de que o adulto intervenha na construção de sua exposição, constituindo assim uma espécie de jogo com perguntas e respostas. Outra dificuldade recai no uso do gesto em detrimento da fala, limitando a exposição oral. Aline não utiliza os gestos como um recurso de apoio para sua fala, mas sim substitui a fala muitas vezes com os gestos, limitando a amplitude de alcance de sua comunicação, uma vez que a atividade na qual ela estava inserida tinha como objetivo expor informações para um grupo e não apenas para a professora e para a estagiária.

A partir desse momento, a participação de Aline como produtora de textos nas atividades da sequência didática diminui significativamente, pois a professora passa a centrar-se nas demais crianças do grupo. Dessa maneira, podemos afirmar que no caso de Aline, assim como dos outros alunos, o processo de construção foi fragmentado, não havendo possibilidade de contemplarmos as produções finais e as possíveis mudanças ocorridas.

A segunda aluna que analisaremos será Eduarda (4 anos) que, por participar de todas as fases da sequência, terá atenção especial durante toda nossa análise. Também aproveitaremos a participação integral da aluna em todas as sessões para comentarmos a segunda sessão, em que o texto da professora ganha ênfase, bem como a quarta sessão, centrada na avaliação das crianças dos textos orais produzidos. Vejamos o próximo trecho, que ilustra a primeira participação de Eduarda:

21.Profa	Com teu irmão? Muito bem. (.) Eduarda, qual a brincadeira que você mais gosta de brincar?
22.Eduarda	É de correr.
23.Profa	É de correr? E como é essa brincadeira que eu não sei?
24.Eduarda	É porque... é ... é... eu corro, aí se escondo, aí depois eu corro de novo e meu primo corre atrás de mim, de bicicleta.
25.Profa	Ah é? Então é apostando corrida de bicicleta?
26.Eduarda	(Afirma positivamente com a cabeça.)

Quadro 7

Endereçando sua pergunta à Eduarda sobre sua brincadeira preferida, a professora recebe como resposta ‘É de correr’ (turno 22). Seguindo um padrão de nomear a brincadeira e explicar como se brinca, a professora indaga mais uma vez sobre como se brinca e Eduarda responde: ‘É porque... é ... é... eu corro, aí se escondo, aí depois eu corro de novo e meu primo corre atrás de mim, de bicicleta.’ (turno 24).

Nesse trecho, diferente do que aconteceu com Aline, Eduarda se mostra mais desenvolvida quando expõe a brincadeira. Algo chama atenção: a aluna em questão introduz a explicação com o termo ‘É porque’ (turno 24), que serve como um conectivo explicativo. Tentando relacionar essa segunda parte (turno 24) com a primeira parte – ‘É de correr’ (turno 22), verificamos que Eduarda se preocupa mais em justificar sua opção do que somente explicar como ocorre a brincadeira. Outro traço que assinalamos no trecho de Eduarda é um pequeno relato do que ela faz quando brinca com o primo, apoiando-se numa sequência narrativa, em que elementos tais como verbos demarcadores de uma temporalidade e conectivos (aí, aí depois) responsáveis pela sequencialização ocupam espaço no texto. Nesse primeiro momento, o gênero ‘regras de jogo’ ainda não é colocado de maneira explícita pela professora, o que torna normal a preferência pela estrutura narrativa, mais familiar à criança.

Após essa introdução ao tema ligado às regras de jogo, a professora começa a centrar-se no gênero ‘regras de jogo’, dando início à sistematização da atividade. Isso é feito quando, no fim da primeira atividade, ela explica aos alunos que uma brincadeira deverá ser escolhida para eles aprenderem as regras e repassarem mais tarde a outra turma que não conhece. A partir da escolha da brincadeira (pega-gelo), tem início a sistematização do gênero, bem como sua função é explicitada: ensinar determinada o pega-gelo a outra turma.

Antes de prosseguirmos a análise sobre os textos de Eduarda, abriremos aqui um espaço para analisarmos o discurso da professora na segunda sessão, uma vez que tal momento da sequência tem como protagonista a docente. Nessa fase, ela propõe que seus alunos prestem atenção às regras do jogo ‘pega-gelo’. Vejamos:

211. Profa	Vocês lembram outro dia que eu perguntei a brincadeira que cada um gostava, não foi? Tá. Então, aí nós escolhemos uma brincadeira, não foi?
212. Flávia	Anrã, pega-gelo.
213. Profa	Pega-gelo. Agora vocês vão ficar prestando atenção nas regras que vocês já sabem. Eu vou dizer de novo. Por quê? Porque daqui a alguns dias o Neilson vai voltar e ele vai convidar a gente pra ir pra outra sala dos amiguinhos explicar. Vocês vão explicar pros amiguinhos as regras da brincadeira do pega-gelo. Ta bom? (.) Como é a brincadeira do pega-gelo? Primeiro, nós vamos lá pro pátio, certo? Depois, fica todo mundo em círculo pra falar as regras. Lembra a regra?

Quadro 8

Nesse trecho, a professora reitera a finalidade da atividade no turno 213: explicar a brincadeira para os colegas da outra sala. Logo após, a explicação é realizada pela professora, lançando mão de marcadores discursivos (tá bom? Certo?) que demandam a atenção e ratificação dos interlocutores. Ao evidenciar esses elementos, a professora consolida uma marca típica de gêneros orais: a co-construção textual, já que seu discurso se constrói dando brechas para a intervenção dos alunos. Como gênero de cunho injuntivo, as ‘regras de jogo’ tendem a apresentar uma estrutura que provém somente de um locutor, legitimado socialmente dentre outros para exercer tal tarefa. Contudo, a co-construção textual que aparece no trecho ora analisado nos leva a hipótese de que há uma oscilação de gêneros como marca peculiar da oralidade, mesmo quando o gênero proposto é mais formal. Dando prosseguimento à explicação, a professora esclarece mais sobre o uso do gênero:

215. Profa	Agora eu to explicando a regra pra depois vocês irem explicar lá na sala dos outros coleguinhas. Certo? Escolhe UM pegador, que é aquele coleguinha que vai pegando os outros (apontando para o grupo). Aquele que for pego pelo coleguinha escolhido vai continuar correndo?
216. Todas as crianças	Não!
217. Profa	Não. Quando o pegador triscar, o coleguinha vai parar. Os outros têm que fazer o quê?
218. O grupo	Ajudar!
219. Profa	Ajudar os coleguinhas. Quando o coleguinha que não tá gelo triscar ⁶ , aí ele já pode correr, certo?
220. O grupo	(acenam que sim com a cabeça)
221. Gustavo	A pessoa que não tá congelada vai ajudar a que tá congelada.
222. Profa	Isso mesmo. E (.) quando tiver um pouquinho cansado, o que é que ele faz? Para, respira fundo, descansa um pouquinho. Aí depois se escolhe um outro pegador para continuar a brincadeira. Certo? Tá certo? (.) Precisamos saber da regra pra falar a regra pra os outros coleguinhas. Por quê? Eles não sabem dessa brincadeira do pegador, do pega-gelo. E vocês vão ensinar as outras turmas a brincar de pega-gelo. Mas para ensinar, você tem que dizer o quê? As regras do jogo, não é? Então depois, o tio Neilson vai voltar, vai convidar para a gente ir lá na outra sala e vocês, não sou eu não que vou dizer as regras. Vocês vão falar as regras, sempre esperando um falar pra depois o outro falar. Pode falar todo mundo junto?

Quadro 9

⁶ Triscar, no registro paraibano e, portanto, no caso observado, significa ‘tocar de leve’, ‘encostar’.

Aqui observamos (turno 215) a professora destacando a finalidade da atividade para os alunos e começando a explicar as regras do jogo. Obedecendo à estrutura composicional que geralmente se faz presente nos gêneros injuntivos, a professora organiza sua produção, enumerando uma série de microações: ‘Escolhe UM pegador’, ‘Aquele que for pego pelo coleguinha escolhido vai continuar correndo?’, ‘Quando o pegador triscar, o coleguinha vai parar’, ‘E (.) quando tiver um pouquinho cansado, o que é que ele faz? Para, respira fundo, descansa um pouquinho. Aí depois se escolhe um outro pegador para continuar a brincadeira’. Todas as microações encontradas nos enunciados em destaque servem de orientação para chegar a uma macroação. Em relação à macroação, vale comentarmos que esta se realiza de maneira diferente aqui, não sendo explícita. Em um jogo como o pega-gelo, não há um objetivo que se sobressaia aos demais. Temos as ações destinadas ao pegador: correr atrás dos colegas a fim de congelá-los. E temos os objetivos do restante do grupo: escapar do pegador e salvar seus parceiros congelados. A natureza lúdica da brincadeira não exige uma definição muito exata de um objetivo maior, mas não impede que haja pequenas ações que deve ser cumpridas para o bom andamento da brincadeira. Contemplando as regras de jogo por completo, verificamos novamente a presença da co-construção do tecido textual, sempre quando a professora abre espaço para os alunos complementarem algo. É óbvio que isso se deve também ao papel de ensinar cumprido pela professora, que objetiva integrar os alunos à atividade. Mesmo abrindo espaço para interrupções, isso acontece de modo organizado, de modo regrado. A fala, portanto, continua a ter mais flexibilidade, mas sob uma ritualização que organiza sua estrutura, mantendo o texto mais regular. Acreditamos que o cultivo dessas rotinas baseadas na fala-escuta é um dos caminhos para tornar o oral algo mais regulado, abrindo caminho para o estabelecimento da confiança no aluno ao se expressar e dando pistas para chegar a outras formas de textos orais.

Passando para a terceira fase, ocorre uma mudança: a professora passa a ter um papel mais secundário na elaboração dos textos, incitando seus alunos a produzirem de forma diferente daquela que ocorrera na primeira fase da sequência didática. De início, a professora propõe que sejam escolhidos alguns alunos para explicarem as regras do pega-gelo, enquanto o restante deve prestar atenção na maneira como o colega enuncia as regras. Observemos o próximo trecho, em que recortamos a parte de Eduarda explicando as regras:

243. Profa	Eduarda vai agora contar todinha a regra desde o iniciozinho. Como é que a gente faz, o que é que se escolhe, quem é o primeiro que vai escolher, como é a brincadeira. Vamo dizer a regra todinha, tá? Quantos pegadores são, tá certo Eduarda? Agora nós vamo prestar atenção no que a Eduarda vai contar da brincadeira. Qual é a regra que a Eduarda vai colocar. Vai Eduarda.
244. Eduarda	É, primeiro quando a gente chega, a pessoa tem que ficar sentada um pedacinho para poder saber a regra. Aí depois começa a brincadeira. Escolhe um pegador e escolhe a brincad/ aí vai, aí começa a brincadeira. Aí... aí depois (.) aí depois quando é, depois a pessoa fica descansando e continua a brincadeira.

Quadro 10

Para auxiliar Eduarda na elaboração do texto, a professora fornece pistas que orientam o texto específico: ‘Como é que a gente faz, o que é que se escolhe, quem é o primeiro que vai escolher, como é a brincadeira. Vamo dizer a regra todinha, tá? Quantos pegadores são, tá certo Eduarda? (turno 243). Nessas pistas dadas a Eduarda, fica claro o predomínio de dois princípios da textualidade: a **situacionalidade** e a **informatividade**. Quando é dada a possibilidade de Eduarda saber como começar e desenvolver seu texto, temos aí a necessidade de adequação textual à situação de interlocução e ao gênero pretendido. Por meio das perguntas da professora, Eduarda pode elaborar seu texto seguindo fielmente aquilo que o gênero e a situação demandam. Imbricado a esse princípio, encontra-se a informatividade. Por meio dos enunciados da professora, Eduarda tem acesso também ao tipo de informação que deve ser inserida na sua produção, firmando-se àquilo que será interessante para o interlocutor saber, prendendo sua atenção.

Voltando-nos para o texto elaborado por Eduarda, nota-se já uma diferença se compararmos ao texto que ela elaborou sem ter consciência da organização das regras de um jogo. Dessa vez, a explicação ganha uma atmosfera mais impessoal (o uso da expressão genérica ‘a pessoa’), o que é necessário para que a regra seja compreendida por todos que desejem brincar. Se analisarmos sob o ponto de vista da **coesão**, por exemplo, verificaremos que esse processo atravessa o texto de Eduarda, desde o uso da reiteração (na repetição bem sucedida do termo ‘a pessoa’, bem como a elipse desse mesmo termo), passando pela associação (regra, pegador e brincadeira) até a conexão (o uso do conectivo ‘aí’ ou ‘aí depois’ para ordenar as microações). Já no que tange ao princípio da **informatividade**, presente nas orientações da professora, vemos que essa

primeira parte do texto de Eduarda possui problemas. Embora ordene as microações adequadamente, a quantidade de informações que Eduarda traz para o texto não é suficiente. Ela inicia com ‘Escolhe um pegador e escolhe a brincad/ aí vai, aí começa a brincadeira’ e ignora uma série de dados que seriam importantes para a compreensão do funcionamento do jogo, saltando logo para uma observação final: ‘depois a pessoa fica descansando e continua a brincadeira.’ Todas as informações que estariam entre a parte inicial e final são omitidas, comprometendo a estrutura composicional do gênero em questão, principalmente no aspecto da informatividade.

Recorrendo à possibilidade de co-construção do texto, a professora, não satisfeita com a incompletude do texto de Eduarda, mais uma vez lança as perguntas que servem para a aluna adequar seu texto à precisão típica do gênero ‘regras de jogo’, dando as informações necessárias:

245.Est	Mas aí como é que começa essa brincadeira?
246.Profa	Como é que escolhe? Quem é que vai pegar? É assim todo mundo pega?
247.Eduarda	Não. Só tem que ser um pegador (mostrando o dedo indicador)
248.Est	Aí quando pega, o que acontece?
249.Eduarda	Aí fica gelo.
250.Est	E quando fica gelo? Não corre mais e aí?
251.Eduarda	Aí ele não corre aí outro menino que não tá gelo (tocando na colega ao lado) aí vai e salva.
252. Profa	Só isso, pronto. Aí continua a brincadeira, né? Tá. Agora nós vamos escolher outra pessoa. Tá, que vai falar pra nós qual é a regra.

Quadro 11

Instaurando um jogo de perguntas e respostas, a professora se engaja para tornar o texto de Eduarda completo. Através das perguntas, a professora consegue que a aluna forneça as informações que não estavam presentes no texto que acabara de construir. A lacuna existente no texto da tabela 6 indica que muitas vezes falta à criança ter uma maior consciência do processo de interlocução, que é marca constante na linguagem. Como afirma Bakhtin (1929), toda palavra comporta duas faces: ela funciona como resposta a um enunciado já existente e ela se endereça sempre ao outro. Não falamos no vazio. Desde cedo, integramo-nos a um jogo de trocas linguísticas com a finalidade de agir sobre nosso parceiro da interação. Para que possamos agir sobre/com o outro e sobre o mundo, é necessário que sejamos claros, que nos esforcemos para tornar a troca linguística um ato de cooperação (GRICE, 1975), agindo sob a regência da

intencionalidade. Com isso não queremos afirmar que a criança não se predispõe a cooperar no processo de comunicação. Trata-se mais de uma inexperiência no manejo de determinados gêneros que, assumindo papel de instrumentos, podem oferecer um desafio para as crianças que os desconhecem.

Movendo o olhar para a quarta fase, deparamo-nos com um momento que não muito frequente na escola: a refacção do texto oral. No evento gravado, a professora levou seus alunos para a sala de vídeo, cumprindo aquilo que ela já havia combinado com a turma na fase anterior das atividades. O objetivo dessa atividade é fazer os alunos ouvirem suas próprias produções, avaliando-as e promovendo as mudanças necessárias, sendo auxiliados pelo professor nesse processo. A respeito dessa fase, tomemos alguns pressupostos: em primeiro lugar, a refacção do texto oral, mesmo sendo sugerida como recurso importante pelos documentos oficiais, ainda assim é uma realidade um pouco distante das salas de aula. Possibilitar ao aluno a escuta de sua própria produção textual oral, acarretando uma provável avaliação do texto e sua nova elaboração seriam os dois pontos cruciais resultantes desse momento da sequência. Contudo, a falta de hábito, dentre outros fatores, faz desse momento algo confuso tanto para professores como para os alunos. No corpus investigado, identificamos um esforço da parte da professora em dar maior visibilidade aos textos de seus alunos, sugerindo um olhar mais atento da arte da turma em relação aos textos. Observemos o trecho a seguir:

307.Est.	Todo mundo entendeu o que Bruno falou? Ele falou baixinho?
308.Pesq	É, quando assistiu pela TV, deu pra entender o que ele falou, deu pra entender?
309.Bruno	Não, mas na televisão eu falo baixinho.
310.Pesq	Fala baixinho?
311.Est	Mas você entendeu o que você falou na televisão? Deu pra entender o que você tava falando?
312. Profa	E os coleguinhas?
313.Pesq	E os coleguinhas, dá pra entender o que Bruno falou?
314. Prova	Entenderam o que foi que Bruno, entenderam o que foi que Bruno falou da regra?
315.Gustavo	Eu entendi.
316.Est	Hã? Entendeu mesmo?
317.Profa	(para o pesquisador) Então vamo colocar de novo pra eles verem, que eles tavam conversando muito.
	O vídeo é exibido novamente. A turma permanece quieta assistindo ao vídeo.
318. Profa	Dá pausa aí, pera aí. Bruno, tu entendeste o que tu falaste lá na televisão?

319.Bruno	(afirma que sim com a cabeça)
320.Est	O que foi que você falou então?
321.Bruno	((?))

Quadro 12

O trecho acima serve para ilustrar a dificuldade que os alunos têm para ouvir os próprios textos e avaliá-los. A professora percebe que o texto de Bruno apresenta problemas, sobretudo no que tange à postura adotada pelo aluno no momento da produção e que afetam a qualidade de um texto oral. A parte que é mencionada pela professora diz respeito ao momento em que Bruno expõe as regras da brincadeira pega-gelo. No momento em que enuncia seu texto, Bruno fala baixo, de modo quase incompreensível, além de manter uma postura corporal inadequada, colocando suas mãos na frente da boca. Lançando seu olhar sobre o texto de Bruno, a professora entende que há lacunas e problemas, coisa que o aluno não é capaz de perceber. No turno 309, verificamos que Bruno compreende que fala baixo no vídeo, mas não encara isso como um problema. A professora, colocando-se em posição contrária, busca respaldar sua opinião na avaliação que os outros alunos fazem: ‘Entenderam o que foi que Bruno, entenderam o que foi que Bruno falou da regra?’ (turno 314). A resposta que ela obtém, entretanto, lhe causa estranhamento quando Gustavo afirma que entendeu o texto de Bruno. Não se conformando, a professora questiona o comentário de Gustavo (‘Hã? Entendeu mesmo?’ turno 316) e ainda propõe que as crianças assistam novamente ao vídeo. A tentativa de fazer seus alunos avaliarem o texto do colega não obtém sucesso, uma vez que a grande maioria afirma não encontrar nenhum problema no texto de Bruno, inclusive o próprio autor do texto. A única que partilha da mesma opinião da docente é Flávia:

326. Profa	Flávia, entendeu o que o Bruno falou?
327.Flávia	Quando ele fala baixinho?
328. Profa	Quando ele fala baixinho, você entendeu ele bem direitinho?
329.Flávia	Não, nada.
330. Est	Nada?
331. Profa	E tu Gustavo?
332.Gustavo	Eu entendi.
333.Est	E o que foi que ele falou?
334.Gustavo	Entendi também não.
335.Est	Ah, entendeu também não.

Quadro 13

Por meio desse segmento, temos o julgamento de dois alunos sobre o texto de Bruno. Flávia é direta e afirma que não entendeu nada quando Bruno falou baixo. Já Gustavo se coloca de forma confusa, visto que ele afirma primeiramente que entendeu o texto de Bruno, mas ao ser solicitado para parafrasear o texto, muda de ideia e diz que não o entendeu. Analisando essa parte de nosso corpus, somos impelidos a dar importância à avaliação do próprio texto e do texto alheio como uma das bases para o domínio dos gêneros. Se estamos aptos a compreender como se organiza o texto do outro, também podemos desenvolver, a partir disso, um novo olhar sobre nosso próprio texto, despertando para o fato de que ele nunca está pronto, sempre está suscetível a mudanças, que só podem ser efetuadas caso haja uma avaliação, uma reflexão sobre o modo como escrevemos e falamos.

Chegando à última fase de desenvolvimento da sequência didática, temos enfim a elaboração de uma versão final do texto oral, destinada a outro grupo de crianças⁷. Novamente centraremos nosso olhar sobre o texto de Eduarda:

352.Profa	(falando para a outra turma) Tem um coleguinha que vai explicar uma brincadeira que eu não sei se vocês conhecem, tá? Ela vai dizer como é que brin:ca, quais são as regras, como começa, tá legal? E vocês vão ficar ATENTOS pra entender como é que vocês vão brincar depois essa brincadeira. É uma brincadeira MUITO legal, que a gente brinca lá no pátio, tá? E aí essa amiguinha nossa, ela vai explicar como é a brincadeira pra vocês, tá bom? Pode ser?
353.Grupo de crianças	Pode!
354. Profa	Po:de. Então vem Eduarda.
355.Eduarda	(levanta-se e vai até o outro lado da sala)
356. Profa	(para Eduarda em voz baixa) Olha pro tio Neilson e pros coleguinhas.
357. Est	Diga qual a brincadeira e explique.
358. Profa	Qual é a brincadeira Eduarda?
359.Eduarda	É a brincadeira pega-gelo. E essa brincadeira, escolhe um pegador aí aí quando contar até três aí aí aí depois vai, corre (gesto circular com o braço para cima) se um pegar o outro amiguinho (faz gesto de agarrar com a mão) tem que ajudar e pegar (repete o gesto de agarrar) e ajudar.
360. Profa	O que mais?
361. Eduarda	(baixa a cabeça)
362. Profa	Depois quando tiver cansado.
363.Eduarda	Depois quando tiver cansado vai descansar.
364. Profa	E escolher
365.Eduarda	E escolher um pegador e continua a brincadeira.

⁷ O referido grupo possui a mesma faixa etária e pertence à mesma instituição.

366. Profa	Vocês entenderam?
367.algumas crianças	Sim.

Quadro 14

Ao reunir as duas turmas, a professora direciona uma apresentação à turma visitante, esclarecendo o que a colega deles, Eduarda, irá apresentar. É interessante o fato de que a professora sempre busca cultivar um espaço mais organizado para seus alunos se expressarem, assinalando enfaticamente a necessidade de se prestar atenção ao que a colega vai expor, para posteriormente haver a possibilidade de brincar de pega-gelo, tendo em vista o novo conhecimento adquirido.

Partindo para o texto de Eduarda (turno 359), é possível identificar mudanças em relação às outras produções, corroborando a ideia de que o texto nunca se encontra pronto, esgotado. Seu aspecto processual permite que haja uma configuração, mesmo que o produtor seja apenas uma criança que ainda nem adquiriu a escrita.

Tomando como referência as características dos gêneros textuais, apontadas por Bakhtin, temos as seguintes considerações: quanto à **estrutura composicional**, observamos a presença de sequências injuntivas (escolhe, depois vai, corre, tem que ajudar) que servem para orientar o interlocutor. Nesse ponto, reportamo-nos à teoria exposta por Rosa (2007), em que o gênero ‘regras de jogo’ se enquadra no grupo de textos reguladores-prescritivos, cuja função incide em obrigar alguém a fazer algo.

Em relação ao **conteúdo temático**, também estreitamente ligado à **situacionalidade**, à **intencionalidade** e à **aceitabilidade**, ratifica-se a ideia de que o gênero determina aquilo que pode ser dito por meio dele. Eduarda desenvolve um texto dentro do gênero ‘regras de jogo’, impedindo-a de falar sobre algo que não estivesse fixado pelas condições de produção. Tocar nas condições de produção representa fazer menção à adequação que fazemos de nosso texto perante a situação, esforçando-nos para tal e sempre antecipando a reação que nosso interlocutor terá. Essas três atitudes correspondem, respectivamente, aos princípios da situacionalidade, da intencionalidade e da aceitabilidade. Os três apontam para aquilo que está fora do texto, mas que rege sua composição de alguma maneira.

Concluindo a tríade das características do gênero, citamos o **estilo**. O estilo pode ser relacionado, no texto de Eduarda, ao recurso coesivo da **associação**, pois a escolha do léxico obedece a um eixo que se refere à brincadeira: pega-gelo, contar, corre, pegar, ajudar.

Quanto à **coesão** e à **coerência**, temos, no texto de Eduarda, vários indicadores desses princípios, o que comprova o domínio que as crianças têm deles. Há a presença da **reiteração**, realizada através da repetição (brincadeira pega-gelo/brincadeira; pegar/pegar), retomada (um pegador/um pegar o outro), da **associação**, já mencionada junto ao estilo e da **conexão** por meio da presença de conectivos (aí, aí depois, se, e). Como bem reforça Antunes (2005), a coesão sinaliza não somente a costura entre os elementos da superfície, mas também os elementos do plano conceitual, ligados à coerência. Todos esses recursos concorrem para dar ao texto um status de todo significativo, uma unidade global. No caso do texto investigado, entendemos que ele constitui uma unidade de sentido, que funciona em uma atividade social. Ora, se a criança dá vida aos seus textos, ou seja, se ela se faz entender, não podemos ter dúvida de que elas dominam, a seu modo e a seu ritmo, os princípios da coesão e da coerência.

No que concerne à **informatividade** e à **intertextualidade**, também apontamos tais princípios no texto final de Eduarda. Comparando à versão anterior do texto de Eduarda, em que as informações não foram suficientes, havendo necessidade de intervenção por parte da docente, no caso da versão final, temos um evento diferente. Dessa vez, Eduarda se preocupa mais em ser clara para o seu público, expondo informações importantes para a execução da brincadeira. Porém, ainda assim a professora percebe a falta de algo na parte final e regula a construção textual, lançando mão de outra estratégia (turnos 360, 362, 364), que consiste em fornecer enunciados para a aluna complementar e finalizar seu texto. Já no caso da intertextualidade, acreditamos que esse princípio se encontra no texto de Eduarda, mas em *lato senso*. Todo texto dialoga com uma imensa cadeia de textos anteriores. Uma das formas de comprovar esse diálogo reside na própria retomada dos traços que caracterizam os gêneros textuais. Ao apresentar a estrutura do gênero ‘regras de jogo’, o texto de Eduarda retoma, de alguma maneira, todos os outros textos produzidos nesse gênero textual.

O terceiro aluno que observaremos, Bruno, também não fez parte da última fase da sequência didática, o que representa uma perda para nossa análise. No entanto, o aluno esteve presente na grande parte das atividades e sua trajetória na elaboração do gênero ‘regras de jogo’ apresenta alguns pontos interessantes. Vejamos:

7.Prof	Hã? Diz como é que você brinca?
8.Aline	(fica olhando para as mãos em silêncio)

9.Profa	Pensa. Como é que eu brinco quando eu vou correr? Eu tô sozinha? Eu to com alguém? Como é? Hã?
10.Bruno	Fala, fala.

Quadro 15

A primeira participação de Bruno (4 anos) nas atividades da sequência didática já demonstra que o aluno se encontra em um ritmo diferente de Aline. Enquanto a aluna apresenta um pouco de lentidão na sua produção, sendo necessário que a professora a auxilie, Bruno não aceita o compasso de sua colega e tenta acelerar a produção do texto da colega, por meio do enunciado no turno 10: ‘Fala, fala’. Essa aparente impaciência do aluno com relação à Aline pode ser em decorrência de sua inserção nas ‘regras’ que caracterizam a oralidade. Uma dessas características seria a necessidade de dar ao texto oral um maior dinamismo, já que a tomada de turnos, mesmo que bem regrada, pode ser quebrada pela ausência ou demora na elaboração do texto por parte do produtor. Logo, o silêncio de Aline provoca em Bruno uma não aceitação, pois ele não reconhece um texto naquilo que sua colega está tentando elaborar junto com a professora. Nesse contexto, destaca-se na atitude avaliativa de Bruno o princípio da **aceitabilidade**, em que sua ordem direcionada à colega implica uma insatisfação daquilo que a aluna está tentando produzir.

Essa assimetria entre Bruno e Aline reforçaria a ideia de que as crianças entram nos gêneros textuais de maneiras diferentes e, portanto, com ritmos distintos. É no conjunto, no caso da produção de um gênero oral, que a interação face a face viabilizará pontos em comum entre os interlocutores, ou seja, os princípios de textualidade, promovidos por recursos diversos, serão adquiridos pelas crianças através do contato coletivo e o gênero, fenômeno social, começará a ter contornos mais gerais, apesar de sua natureza maleável. A seguir, observaremos um trecho que ilustra a segunda participação de Bruno na sequência didática, em que o aluno fala sobre como se brinca seu jogo preferido:

27.Profa	É? Muito bem. (.) E agora, Bruno. Qual a brincadeira que tu mais gosta de brincar, Bruno?
28.Bruno	Pega-gelo.
29.Profa	Hã?
30.Bruno	Pega-gelo
31.Profa	De pega-gelo? Como é essa brincadeira?
32.Bruno	É só correr, aí, aí alguém tem que ser o pega-gelo. E o outro descongela o outro.
33.Profa	Aaah. Quantos amigos brincam hein?

34.Bruno	É:::
35.Profa	Quantos amiguinhos brincam com você no pega-gelo?
36.Bruno	Nove
37.Profa	Nove? Hum.
38.Bruno	Tem que ser nove. Eu não tenho irmão.
39.Profa	Ah, tem que ser só os amiguinhos, você não tem irmão. Quer dizer que pega, e aí o que acontece?
40.Bruno	Aí fica gelo.
41.Profa	Aí fica gelo.
42.Bruno	Aí depois nossos amigos correm pra pegar antes que que que o outro pega e fica gelo.

Quadro 16

Na cena acima, Bruno fala sobre sua brincadeira favorita, pega-gelo, apresentando uma maior desenvoltura que Aline. Na primeira parte de sua exposição, o aluno resume a brincadeira no turno 32, fornecendo três informações básicas: a ação de correr na brincadeira, a escolha de um participante para ser o ‘pega-gelo’ e a possibilidade de alguém descongelar o colega que foi pego.

Do ponto de vista da informatividade, o aluno preocupa-se em ser sucinto, mas traz as principais informações, ainda que resumidamente. Essa preocupação condiz com a fase em que as crianças se encontram para aprender o gênero ‘regras de jogo’. Nesse momento, a professora está apenas explorando a temática dos jogos e brincadeiras, levando seus alunos a praticarem uma exposição oral, em que os turnos são organizados por ela. Por entender o gênero em construção como próximo ao diálogo, Bruno tenta ser o mais breve possível, porém fornecendo as informações mais relevantes. Nesse caso, se a professora não adotasse uma concepção de texto como processo, certamente a produção de Bruno seria considerada como problemática, pois ela rompe com a necessidade de exposição clara e detalhada presente nos gêneros de natureza injuntiva. Entretanto, a docente, no uso dos princípios da intencionalidade e da aceitabilidade, ambos referentes ao esforço dos interlocutores na boa comunicação, lança uma pergunta ao aluno (turno 33): ‘Aaah. Quantos amigos brincam hein?’. Com essa pergunta, Bruno passa a detalhar mais a brincadeira, fornecendo um pouco mais de informações para seus interlocutores.

Essa adequação de seu texto corresponderia, portanto, à atuação dos princípios da situacionalidade e da informatividade. Convém ressaltar aqui a observação feita por Marcuschi (2008) de que os princípios de textualidade não podem ser concebidos como processos estanques e separados. Na verdade, todos eles se encontram imbricados e é de

se esperar que a presença de um desses princípios esteja relacionada à presença de outro ou outros.

No que concerne à intertextualidade, podemos perceber sua presença por meio do uso das retomadas no discurso de Bruno. Com o propósito de dar informações sobre a brincadeira de ‘pega-gelo’, o aluno retoma (turno 38) a exposição de Aline e de Carlos (que será analisado posteriormente), afirmando que, para brincar de pega-gelo, é necessário que haja nove amigos, pois ele não possui irmãos. Essa retomada promove uma comparação entre seu discurso e o discurso da colega, chamando a atenção para as peculiaridades que estão presentes na sua brincadeira e, sobretudo, na sua condição como participante da brincadeira, já que o aluno não possui irmãos e deve recorrer geralmente aos amigos para brincar.

Quanto aos aspectos ligados mais à estrutura textual, ou seja, à coesão e à coerência, podemos perceber que Bruno apresenta alguns problemas de referenciação. No turno 32, temos: ‘É só correr, aí, aí alguém tem que ser o pega-gelo. E o outro descongela o outro’. Chamamos a atenção para o uso do termo **outro**, que é utilizado para fazer referência aos dois participantes da brincadeira: aquele que pega e aquele que é congelado pelo pegador. Apesar de a professora e nenhum colega demonstrarem estranheza ao uso do ‘outro’, sabemos que, em determinadas ocasiões, esse tipo de uso pode causar confusão para o interlocutor. Esse uso pode ser explicado, mais uma vez, pela oscilação entre os gêneros primários e secundários. No entanto, na última parte de sua exposição (turno 42), Bruno faz um uso diferente para se referir aos mesmos participantes: ‘Aí depois nossos amigos correm pra pegar antes que o outro pega e fica gelo’. Nesse enunciado, em vez de utilizar a palavra ‘outro’ para designar todos os participantes da brincadeira, o aluno passa a utilizá-lo apenas para se referir ao pegador enquanto os outros participantes são referidos como ‘nossos amigos’. Com base nisso, é possível afirmar que Bruno já domina os recursos que promovem a coesão por **reiteração**.

Seguindo a categorização de Antunes (2005), passaremos a analisar a coesão por **associação** e por **conexão**. Em relação à associação, o discurso de Bruno apresenta palavras que integram o mesmo campo semântico, relacionado ao jogo do pega-gelo: correr, pega-gelo, descongela, brincam, pegar, fica gelo. Já a conexão, promovida pelos conectivos, se apresenta por meio dos elementos ‘aí’, ‘que’, ‘e’, ‘pra’.

A nosso ver, todos esses elementos pertencentes ao texto de Bruno demonstram um domínio dos princípios de textualidade. Embora haja essas evidências, lembramos que a trajetória da criança na aquisição dos gêneros é repleta de irregularidades. Observemos o texto de Bruno no seguinte trecho, extraído da terceira sessão, em que os alunos produzem as regras do jogo ‘pega-gelo’ a fim de assistirem posteriormente:

227.Est	Primeiro o Bruno então. A gente vai ficar, ó (fazendo gesto de silêncio com o dedo nos lábios)
228. Profa	Todo mundo prestando atenção qual a regra que o Bruno vai dizer.
229.Bruno	Quem pegá aí fica gelo ((?))
230. Profa	Fale direito! Assim bem bonitinho.
231.Est	Eu não entendi nada.
232. Profa	Alguém entendeu?
233.O grupo	NÃO!
234. Profa	Não, então ó, fale direitinho, do jeito que você sabe falar, bem bonito.
235.Bruno	Um amigo chama o outro. Aí o outro amigo pega, aí fica gelo e o outro não.
236. Profa	Só isso a brincadeira?
237.Bruno	(faz que sim com a cabeça)
238.Eduarda	Depois é..
239. Profa	Não, Eduarda. É o Bruno. Só disse isso? (olhando para Bruno) Acabou?
240.Bruno	(acena que sim com a cabeça)

Quadro 17

No quadro acima, a professora escolhe Bruno para expor as regras do jogo ‘pega-gelo’, reforçando para o grupo a necessidade de haver silêncio enquanto o expositor toma a palavra.

Diferente da outra sessão, Bruno dessa vez não apresenta muita clareza em seu texto, sobretudo devido à qualidade de sua voz. A professora (turno 230) percebe o problema e tenta ajudar o aluno, ressaltando a importância de falar de modo adequado: ‘Fale direito! Assim bem bonitinho!’. Além disso, o posicionamento da professora diante do texto de Bruno ganha apoio da estagiária e das outras crianças nos turnos 231, 232 e 233. Toda essa reação à inadequação do texto de Bruno põe em relevo o princípio da aceitabilidade, pois o grupo para o qual o aluno endereça seu texto não concebe a produção como adequada para o bom andamento da comunicação.

Após a advertência da docente e do grupo, Bruno prossegue seu texto adotando a mesma postura com problemas no plano da informatividade, que haviam sido identificados na análise da produção do mesmo aluno na sessão anterior: ‘Um amigo chama o outro. Aí o outro amigo pega, aí fica gelo e o outro não’. Dessa vez, Bruno não

foi apenas sucinto em sua exposição, mas acentuou também os possíveis problemas com a referenciação, quando usa o termo ‘outro’ de maneira exacerbada e para se referir a funções diferentes na brincadeira. Após esse momento, a professora comenta a brevidade com que Bruno fez seu texto no turno 236, não havendo nenhum acréscimo por parte do aluno. O ponto intrigante na produção de Bruno recai na diferença de postura do aluno como produtor do texto. No primeiro momento, presente na primeira sessão, seu texto apresenta problemas, mas o aluno o reformula após as intervenções da professora. Entretanto, na situação ora analisada, o aluno encontra dificuldades para se expressar, falando com a voz muito baixa e não se atendo à necessidade de construir seu texto de forma mais clara e com informações suficientes, apesar da nova intervenção da professora. Uma hipótese para esse posicionamento de Bruno seria a mudança da situação em que o texto é produzido. Em relação à primeira produção, que se configurava mais como um diálogo regrado, esta se aproxima cada vez mais do gênero formal ‘regras de jogo’, passando a se constituir um gênero formal público. Tal mudança, por mais sutil que possa parecer, determinou, de certa maneira, os problemas de Bruno em sua construção textual. Portanto, se houve mudança de comportamento da criança na elaboração do mesmo tema, mas situando-se em gêneros diferentes, podemos supor que sua transição pelos gêneros implica efeitos diferentes em suas produções, reforçando a ideia de que a trajetória da criança na construção da textualidade acontece de forma não linear.

Outro aspecto relevante na análise do percurso de Bruno no gênero ‘regras de jogo’ refere-se à sua já mencionada atitude avaliativa. Como foi explicado anteriormente, a terceira sessão tem como objetivo gravar as produções dos alunos de modo que eles possam assisti-las e avaliar seus textos, iniciando um processo de refacção do texto oral. Vejamos o diálogo travado entre a professora e Bruno, após a execução do vídeo contendo as produções:

304.Pesq	Deu pra escutar direitinho o que Bruno Falou na televisão?
305.Bruno	((?))
306. Profa	Não, Bruno. A gente tá conversando agora sobre o que você falou.
307.Est.	Todo mundo entendeu o que Bruno falou? Ele falou baixinho?
308.Pesq	É, quando assistiu pela TV, deu pra entender o que ele falou, deu pra entender?
309.Bruno	Não, mas na televisão eu falo baixinho.

Quadro 18

Logo após terem assistido ao vídeo com os textos das crianças, o pesquisador, a professora e a estagiária tentam levar Bruno a perceber os problemas presentes em sua

produção. Ao ser indagado, o aluno, no turno 309, atribui à televisão os problemas de compreensão de seu texto.

Percebendo a dificuldade de auto-avaliação por parte do aluno, a professora exhibe o vídeo novamente e pede para Bruno tentar avaliar a qualidade de seu texto:

318. Profa	Dá pausa aí, pera aí. Bruno, tu entendeste o que tu falaste lá na televisão?
319. Bruno	(afirma que sim com a cabeça)
320. Est	O que foi que você falou então?
321. Bruno	((?))
322. Profa	O que mais?
323. Bruno	Aí o outro amigo pega, aí fica congelado.
324. Profa	E o jeito que você falou tava bem explicado? Tava?
325. Bruno	(fica em silêncio)

Quadro 19

Nessa cena, no turno 318, a professora indaga novamente sobre a qualidade da produção de Bruno. O aluno, por sua vez, não revela ter identificado nenhum problema em seu texto, consolidando o problema de avaliar seu próprio texto. Essa dificuldade do aluno em questão contrasta bastante com sua atitude em relação à produção de Aline, em que a avaliação do texto do outro era possível. Ora, se o aluno é capaz de avaliar a qualidade do texto de um colega, podemos supor que a mesma atividade é possível em relação a si próprio. Fica então evidente a necessidade de que a escola, desde as primeiras séries, esteja atenta à promoção de certos hábitos nos alunos, ganhando destaque a auto-avaliação.

Certamente o acompanhamento de todo o percurso de Bruno em relação ao gênero ‘regras de jogo’ poderia nos dizer muito sobre essa entrada da criança nos gêneros orais formais públicos. Entretanto, o referido aluno faltou à última sessão, em que teríamos a oportunidade de contemplar sua produção final. Sabemos que a sala de aula consiste em um ambiente irregular, sujeito a imprevistos. Para a realização de uma pesquisa, muitas vezes esses imprevistos podem auxiliar, fornecendo dados singulares, ou podem causar problemas, quando não podemos ter acesso a todos os dados pretendidos.

Encerrada a análise de Bruno, deslocaremos nosso olhar para Carlos (4 anos), iniciando pela sua primeira participação nas atividades de sala de aula analisadas.

11. Profa.	Carlos, Aline vai ficar pensando, depois vamos pra Aline, né Aline? Carlos, qual a brincadeira que você mais gosta?
------------	---

12.Carlos	(fica em silêncio)
13.Profa	Qual a brincadeira que você mais gosta?
14.Carlos	De esconde-esconde (voz baixa)
15.Profa	Ah, de esconde-esconde. E como é que brinca?
16.Eduarda	Você corre aí...
17.Profa	E como é que brinca?
18.Carlos	(fala muito baixo, sendo incompreensível)
19.Profa	Hã? Aaah, com quem que você brinca de esconde-esconde?
20.Carlos	meu irmão
21.Profa	Com teu irmão? Muito bem. (.) Eduarda, qual a brincadeira que você mais gosta de brincar?

Quadro 20

Dando continuidade à atividade inicial de perguntar a cada aluno sobre a sua brincadeira preferida, a professora volta-se para Carlos, que responde em voz baixa (turno 14). Após o aluno afirmar que sua brincadeira preferida é esconde-esconde, a professora indaga sobre como se brinca, obtendo de Carlos uma resposta com uma voz muito baixa, sendo incompreensível. Percebendo o problema de Carlos, a professora reelabora sua pergunta no turno 19: ‘Hã? Aaah, com quem que você brinca de esconde-esconde?’ À pergunta da professora, Carlos responde (turno 15): ‘meu irmão’. Logo em seguida, a professora conclui a participação de Carlos e dirige-se a outra criança (turno 21).

Ao observarmos a interação entre Carlos e a professora, na tentativa da primeira produção oral do aluno na sequência didática, podemos verificar que o olhar da professora, responsável por mobilizar a construção de textos de seus alunos, modifica-se em relação a cada criança. Se compararmos o discurso de Carlos com o de Aline, veremos que ambos apresentam dificuldades ao se expressar. No entanto, a atenção e a preocupação da professora são mais visíveis em Aline, uma vez que as estratégias de incentivo para que a aluna se expressasse mais e de forma mais adequada foram maiores. No caso de Bruno, a professora limita-se a reformular sua pergunta, especificando uma informação que Carlos poderia dar, quando pede para que ele diga com quem brinca de esconde-esconde. Essa discrepância evidencia que dentro de um processo de construção sistematizada de textos, como é o caso da sequência didática desenvolvida, temos diferentes percursos que possuem raízes em momentos anteriores, em outros processos de trabalho na sala de aula. O fato de a professora lançar mão de mais estratégias com Aline demonstra que seu olhar está marcado, justificando o tratamento diferenciado com a aluna. Com isso, sublinhamos que a construção da textualidade se dá sob formas diferentes para cada criança, pois tal processo é

viabilizado pelas interações em sala de aula, em que cada uma possui uma forma peculiar.

Nessas interações, estabelecem-se histórias entre os sujeitos e cada história constitui um percurso único. Com base nessas peculiaridades, portanto, acreditamos que, muito embora a sistematização das atividades com gêneros textuais orais, por meio de sequências didáticas, possibilite um trabalho mais adequado e enriquecido com os textos, ainda assim haverá a presença de movimentos que fogem à homogeneidade. Dessa maneira, acreditamos que a construção da textualidade, mesmo conduzida por um trabalho bem planejado e sistematizado, como são as sequências didáticas, deveria ser concebida como um processo heterogêneo, suscetível às irregularidades que permeiam a sala de aula.

Voltando à análise dos dados referentes a Carlos, reencontraremos sua participação na sessão 3, em que se desenvolve a atividade de expor a brincadeira do pega-gelo, escolhida pelo grupo.

278.Est	E Carlos? Carlos quer contar?
279. Carlos	Não quero não.
280. Profa	Quer não Carlos? Conta Carlos! Conta Carlos!
281.Carlos	(balança negativamente com a cabeça)
282.Flávia	Eu quero!
283.Profa	Conte! Qual é a regra do pega-gelo?

Quadro 21

Nesse momento, exposto no fragmento acima, a estagiária pede para que o aluno conte as regras do jogo de pega-gelo. O aluno recusa-se (turno 279), sendo impelido novamente pela professora (280). No entanto, Carlos não aceita participar e a professora, diante do pedido de Flávia (4 anos), permite que a aluna fale. Em outro momento, quando os alunos avaliam os textos gravados, temos a última participação de Carlos. Vejamos:

342. Profa	Carlos, deu para entender o que que Bruno falou? As regras da brincadeira.
343.Carlos	(afirma que sim com a cabeça)

Quadro 22

Nesse breve trecho, a professora pede para que Carlos avalie o texto de Bruno, exibido na TV. Embora o texto de Bruno apresente sérios problemas para a compreensão, como já foi colocado anteriormente, ainda assim Carlos afirma que entendeu o texto de seu colega. A partir desse movimento, perguntamo-nos quais seriam

as causas desse posicionamento. Uma possível resposta estaria no fato de que, para Carlos, o conhecimento prévio das regras do pega-gelo, apresentadas outras vezes na sala de aula, tornaria desnecessário o esforço em prestar atenção ao texto do colega, prejudicando a avaliação.

Partindo para a análise de outro aluno, observaremos o desenvolvimento dos textos produzidos por Flávia (4 anos). Observemos, a seguir, sua primeira participação nas atividades, em que a aluna fala sobre sua brincadeira preferida:

43.Profa	Muito bem. Agora Flávia vai contar qual hist/ a brincadeira que você mais gosta Flávia.
44.Flávia	Eu gosto de brincar de casinha.
45.Profa	De casinha? E qual e como é essa brincadeira? O que é que faz? Como é que acontece?
46.Flávia	Primeiro é assim. Primeiro a gente (olha para a professora e faz o gesto com a mão, girando-a, fingindo cozinhar) cozinha.
47.Profa.	Primeiro (repete o mesmo gesto de Flávia) cozinha?
48.Flávia	De mentirinha.
49.Profa	Hum, muito bem. E aí? Depois (fazendo gesto com as mãos) o que é que acontece?
50.Flávia	Come de mentirinha.
51.Profa	Come de mentirinha. O que mais?
52.Flávia	Depois vai lavar a bonequinha.
53.Profa	Hum.
54.Flávia	Com água. E depois ela vai dormir. E depois de ela dormir, ela descansa um pouquinho.
55.Profa	Ah é? Hum. Muito bem. E você brinca com quem?
56.Flávia	A brincadeira de casinha é pra brincar sozinha.
57.Profa	Ah, você brinca sozinha.
58.Flávia	Porque minha irmã não gosta de brincar.
59.Profa	Ah tá. Tá certo.
60.Flávia	(apontando para o colega) vai Gustavo.
61.Profa	(rindo) Ah, agora Gustavo. Qual a brincadeira que você mais gosta, Gustavo?

Quadro 23

Nesse trecho, em que Flávia elabora sua primeira produção, percebemos que o texto da aluna se desenvolve sobre a brincadeira de ‘casinha’. De maneira diferente dos outros colegas, Flávia elabora seu primeiro texto sem recorrer muito ao auxílio da professora, como ocorreu nos demais casos. A professora, no turno 45, pergunta sobre detalhes da brincadeira: ‘De casinha? E qual e como é essa brincadeira? O que é que faz? Como é que acontece?’ Levando em consideração as perguntas da professora, Flávia expõe as informações relacionadas à brincadeira de casinha, ordenando de forma

bem didática o seu texto: ‘Primeiro é assim. Primeiro a gente (olha para a professora e faz o gesto com a mão, girando-a, fingindo cozinhar) cozinha. ’ O que chama a atenção aqui diz respeito ao uso do termo ‘primeiro’, que caracteriza bem um texto instrucional, o que dá indícios de que a criança já se encontra familiarizada com traços pertinentes aos textos injuntivos. Para reforçar a ordenação das ações expostas, a aluna lança mão de recursos que promovem a coesão por meio da **conexão**, utilizando os termos ‘primeiro, depois, e depois’ (turnos 46, 52 e 54).

Outra característica presente no texto da aluna e ligada à coesão por **reiteração** acontece por meio do uso do ‘assim’, no turno 46, em que a palavra em questão serve como uma catáfora, já que guia a atenção do interlocutor para as informações que serão apresentadas a seguir. Além disso, merece menção o uso do pronome ‘ela’, no turno 54, sendo empregado pela criança para substituir a palavra ‘boneca’. Em relação à coesão por **associação**, Flávia constrói seu texto com o uso de palavras e expressões referentes à brincadeira de casinha, tais como os verbos referentes à vida doméstica: ‘cozinha’, ‘come’, ‘lavar’ ‘dormir’ e ‘descansa’. As palavras referentes ao fato de que a brincadeira se baseia em um ato de fingir algo: ‘de mentirinha’, ‘bonequinha’. Todos esses elementos colocados em relevo aqui apontam que a criança já possui bem desenvolvida a habilidade de construir seu texto sob o ponto de vista da coesão textual, dando-lhe um fio de unicidade tanto em relação às palavras como em relação às ideias.

Ao ordenar de modo adequado as informações em seu texto, Flávia também demonstra o domínio da intencionalidade, da aceitabilidade e da situacionalidade. Os três princípios se mostram presentes quando a aluna se esforça para seu texto ser compreendido, atendo-se ao cuidado de sua exposição: a ordenação das informações, a pausa entre os enunciados e o gesto como recurso de apoio à fala traduzem uma necessidade de tornar real sua intenção em ser bem sucedida na comunicação. Como indicadores da aceitabilidade, podemos apontar as pausas dadas pela aluna. Esse recurso surge como um recurso interessante para verificar se o seu interlocutor está aceitando seu texto, pois, na medida em que fala, a aluna abre espaço para a professora comentar seus enunciados, esperando uma provável ratificação. Em relação à situacionalidade, podemos nos referir mais precisamente ao uso dos gestos, que incorporam os gêneros orais, bem como a boa organização das informações, promovendo clareza na exposição. Realçamos novamente que não é possível instaurar limites muito claros entre os princípios de textualidade, o que explica a proximidade

entre os fatores que elencamos como responsáveis pela intencionalidade, pela aceitabilidade e pela intencionalidade.

A informatividade apresenta-se no discurso de Flávia através do fornecimento de informações que são articuladas pelos termos ‘primeiro’, ‘depois’ e ‘e depois’, além da fala pausada e do acréscimo de instruções novas para proceder à brincadeira. A intertextualidade pode ser visualizada quando Flávia finaliza seu texto afirmando que brinca sozinha, já que sua irmã não gosta de brincar de casinha (turno 56). Ao realizarmos uma leitura mais atenta, percebemos que essa informação trazida pela criança retoma o que Aline e Bruno mencionaram em seus textos com relação aos possíveis integrantes de suas brincadeiras, em que se comenta a participação ou não dos irmãos.

Levando em conta a terceira sessão, em que cada criança expõe as regras da brincadeira ‘pega-gelo’, passemos à análise do desempenho de Flávia na referida situação:

284.Flávia	Primeiro nós escolhemos um pra pegar. Depois o que pega fica gelo. (gesto de paralisada com as mãos). E outro ajuda e depois ele corre de novo para ajudar a salvar.
285.Profa	Sim.
286.Flávia	E depois que quando todos tiver cansados, a gente descansa.
287. Profa	Muito bem (.) E depois que descansa?
288.Flávia	Depois que descansa, brinca de novo.
289. Profa	Isso. Muito bem.

Quadro 24

No contexto acima, a aluna teve de mudar o tema de seu texto, passando da brincadeira de casinha para o ‘pega-gelo’. Após ter acesso, por meio da professora, na sessão 2, às regras do pega-gelo, Flávia expõe as regras mantendo a mesma preocupação em ser entendida. No turno 284, os termos ‘primeiro’, ‘depois’ e ‘e’ são usados para ordenar mais uma vez as ações envolvidas na brincadeira, sendo reiterados nos turnos 286 e 288 e integrando, juntamente com o ‘que’, o ‘quando’ o ‘para’ e o ‘de’, os componentes promovedores da coesão por **conexão**. A coesão por **reiteração**, por sua vez, aparece no uso de elementos como ‘um’, ‘outro’ e ‘ele’ (turno 284), servindo para se referir às diferentes funções dos participantes da brincadeira. No turno 286, a aluna usa ‘todos’ e ‘a gente’ para se referir ao grupo. No que compete à coesão por **associação**, as palavras do campo semântico relacionado ao pega-gelo são postas em ação, tais como: ‘escolhemos’, ‘pegar’, ‘fica gelo’, ‘corre’, ‘salvar’. Ao descrever o

processo de coesão no texto de Flávia, fica evidente que a criança não sentiu dificuldades em expor o mesmo gênero com um tema diferente. Apesar de o gênero textual ter se modificado um pouco, ainda assim a criança elabora seu texto sem grandes problemas, seguindo a mesma estrutura composicional para organizar suas ideias, tornando seu texto um todo **coerente**.

Quanto à intencionalidade, à aceitabilidade e à situacionalidade, verificamos que os três princípios são bem presentes ao passo que Flávia se preocupa em ser clara, expondo as informações de como se brinca, ordenando as ações para a brincadeira (microações). Já a aceitabilidade é percebida na mesma estratégia presente no texto anterior, em que a aluna dá pausas em sua fala, de modo que a professora sinaliza o andamento da comunicação por meio do ‘muito bem’ (turno 287) e do ‘Isso. Muito bem’ (289). Enquanto a situacionalidade, entre outros indícios, é evidenciada no uso do gesto (turno 284) para reforçar a exposição verbal. A fim de adequar seu texto aos seus interlocutores, prendendo sua atenção, a aluna encena a paralisia causada se o pegador tocar em alguém.

Considerando a intertextualidade e a informatividade, damos destaque ao turno 286, em que a aluna retoma a informação dada no final da exposição da professora sobre as regras de jogo, na sessão dois. Naquele momento (turno 222), a professora diz: ‘(...) quando tiver um pouquinho cansado, o que é que ele faz? Para, respira fundo, descansa um pouquinho. Aí depois se escolhe um outro pegador para continuar a brincadeira.’ Constatamos aqui que essa informação dada pela professora não constitui uma regra fixa do pega-gelo. Trata-se mais de uma recomendação acrescentada pela professora como regra, tendo em vista o bem estar dos alunos. Demonstrando estar atenta às orientações da docente, a aluna retoma, ao final de seu texto, a recomendação de descansar e brincar de novo. Esse mesmo dado, junto com outros, como a boa ordenação das microações se enquadram também como recursos da informatividade.

No entanto, para obtermos um panorama completo da construção da textualidade por Flávia no gênero estudado, devemos ainda observar os dados referentes à última produção, quando a criança expõe as regras do pega-gelo para a outra turma. Passemos ao trecho:

377. Profª	Vai lá. explica pros coleguinhas.
378. Flávia	De pega-gelo. A gente escolhe um pegador e depois ((?)) tocar com a mão e ((?)) ajuda o coleguinha e escolhe de novo o ((?)) e depois que a

	gente tiver can-SAdo vai descansar, e quando tiver descansado, vai brincar da brincadeira de pega-gelo (fala isso girando os dedos indicadores).
379. Profa	Muito bem.

Quadro 25

Em primeiro lugar, seria interessante destacar as mudanças que chamam mais a atenção quando comparamos as produções anteriores de Flávia com sua última. Como podemos observar no quadro acima, em alguns momentos a fala da criança torna-se de difícil compreensão, não sendo possível, durante as transcrições, identificar as palavras que teriam sido ditas em partes do turno 378. De algum modo, a qualidade da voz de Flávia sofreu modificações nesse momento, ganhando traços diferentes que lembram o espanhol⁸. Uma possível explicação para essa mudança pode ser a exposição da aluna a um grupo diferente, que certamente determina uma outra relação e, portanto, a possibilidade de uma outra postura na construção do texto.

Do ponto de vista da coesão e da coerência, o texto de Flávia ainda se configura como um todo significativo, em que as informações são bem articuladas, havendo a exploração de mecanismos de conexão, destacando-se o ‘e depois’, ‘e’, ‘e quando’ para estabelecer uma sequência entre as microações concernentes ao jogo.

Quanto à reiteração, destacamos nesse texto o uso da elipse e do paralelismo sintático. O texto oral, por mais complexo que seja, realiza-se muitas vezes em situações que demandam uma economia maior da língua para dinamizar a comunicação. A elipse, nesse caso, funciona como um mecanismo que coloca o tempo a favor do interlocutor, uma vez que a aluna omite o termo ‘a gente’ após a primeira vez que o utiliza, concentrando-se mais nos verbos que orientam o curso da brincadeira. Passando para o paralelismo sintático, é interessante o fato de que a criança mantém certas estruturas em sua produção, como em ‘depois que a **gente tiver canSAdo vai descansar**, e quando **tiver descansado, vai brincar**’. Com tais elementos em cena, podemos certamente afirmar que a criança não profere palavras soltas aleatoriamente, mas segue uma determinada forma de estruturação que culmina em um todo dotado de sentido.

Seguindo a mesma ordem de análise, passaremos a considerar os princípios de intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade. Retomando a noção posta por Antunes (2009) de que a intencionalidade está relacionada com o esforço que o produtor realiza para que a comunicação seja bem sucedida, podemos perceber que o texto de

⁸ Convém mencionar que a referida aluna é filha de pais Chilenos, o que pode explicar algumas peculiaridades na sua fala, como a entonação diferente.

Flávia novamente traduz esse esforço, já que as informações são bem distribuídas ao longo de sua fala, além do apoio do gesto como recurso ilustrativo para chamar a atenção de seu público. Apesar de seu sotaque aparecer como proeminente em alguns trechos, dificultando a compreensão, acreditamos que tal movimento surge como fator que integra normalmente a entrada da criança nas diferentes realizações da linguagem, uma vez que a aluna se depara com outro público, com quem irá construir uma história particular.

A aceitabilidade e a situacionalidade podem ser localizadas em um dado que ocorre pela primeira vez no texto de Flávia: trata-se da tomada única de turno para expor as regras do pega-gelo. Enquanto nas outras sessões Flávia produzia seu texto, intercalando-o com as intervenções da professora, dessa vez, a exposição é direta. Desse modo, acreditamos que a criança elabora seu texto adequando-o à situação, ou seja, ela tem o papel de expor sem a ajuda do adulto, visto que isso foi determinado anteriormente. Logo, para tornar seu texto aceito, a aluna esforça-se para adequá-lo ao seu público, seguindo confiante em sua exposição, o que revela sua compreensão de que a produção está sendo aceita pelos interlocutores.

Os princípios de informatividade e de intertextualidade se apresentam também na produção final de Flávia. No texto, as informações são acrescentadas aos poucos, estabelecendo-se uma forte ideia de sequência das ações, por meio do conectivo ‘e’. Nisso, cumpre-se a fidelidade à estrutura composicional do gênero ‘regras de jogo’, pois os procedimentos de como se deve brincar não são colocados de qualquer forma, rompendo a sequência convencional do gênero, mas há um cuidado na disposição das ações, o que demonstra que a entrada no gênero ‘regras de jogo’ aconteceu. O aspecto da intertextualidade revela-se quando observamos o texto final de Flávia, levando em conta os seus outros momentos. Prevaecem então algumas retomadas de seus próprios textos e dos textos da professora, que se materializam ao longo de toda a produção textual.

Por fim, concluindo a análise do percurso de Flávia na construção da textualidade, é possível afirmar que houve uma inserção da criança no gênero oral ‘regras de jogo’, sobretudo porque fica visível a presença dos princípios de textualidade atuando na constituição dos textos. Além disso, a condução da sequência didática torna a aquisição do gênero mais sistematizada, possibilitando ao aluno usar e refletir não

apenas seu texto, mas entrar em contato com os textos do grupo e assim ampliar suas habilidades linguísticas.

Na nossa próxima análise, levaremos em conta a construção textual realizada por Gustavo (4 anos). Contudo, antes de partirmos para a análise propriamente dita, salientamos que o aluno em questão, assim como os próximos que serão observados, não integrou todas as sessões como **produtor de textos**. Apesar disso, supomos que a participação desse aluno também merece ser contemplada, tendo em vista que o gênero ensinado na sequência didática envolve uma experiência coletiva, em que há uma coligação entre os textos produzidos e recebidos por todos.

Com isso, observemos a primeira participação de Gustavo, na primeira sessão, em que foram expostas as brincadeiras preferidas de cada criança:

61.Profa	(rindo) Ah, agora Gustavo. Qual a brincadeira que você mais gosta, Gustavo?
62.Gustavo	(fica em silêncio)
63.Profa	Já lembrou Aline? Já lembrou? (olhando para Aline) Já?
64.Aline	(Balança negativamente a cabeça) Não.
65.Profa	(Olhando para Gustavo) Qual a brincadeira que você mais gosta?
66.Gustavo	De moto.
67.Profa	De moto? Como é essa brincadeira?
68.Gustavo	Eu coloco a moto numa rampa e ela ((?)) (fala muito baixo, não sendo compreensível)
69.Profa	A moto vem sozinha é?
70.Gustavo	(faz sim com a cabeça)
71. Profa	O que mais que você gosta de fazer?
72.Gustavo	Aí empina com um homem.
73. Profa	Como?
74.Gustavo	Aí empina com um homem.
75. Profa	Com um homem? Na moto?
76.Gustavo	(acena que sim com a cabeça) Aí ele vai e pula na rampa
77. Profa	Pula na rampa? A moto? É elétrica essa moto?
78.Gustavo	(acena positivamente com a cabeça)
79. Profa	Que mais? O que que acontece? Como é que liga?
80.Gustavo	Você aperta aperta um botão embaixo da moto ((?))aí você conta até dez ((?)) dá um tempim, aí funciona com ela na mão. Aí fica em pé, pra ela andar sozinha na rampa.
81. Profa	Ah ta. Muito bem. Agora Helena. Qual a brincadeira que você mais gosta, Helena?

Quadro 26

Ao solicitar que Gustavo fale sobre sua brincadeira preferida, a professora novamente recorre, como em outros casos, à estratégia de perguntas e repostas para que o aluno se expresse. Quando o aluno diz que seu jogo preferido é brincar de moto (turno

66), a professora retoma o enunciado do aluno (turno 67) e tenta expandir o texto dialogado, com a expressão ‘Como é essa brincadeira?’. Nisso, o aluno explica a brincadeira e confere uma progressão ao seu texto por intermédio das perguntas da professora.

Em primeiro lugar, analisando a coesão e a coerência, constatamos que mesmo estando aparentemente fragmentado, o texto do aluno constitui um todo coerente, apresentando mecanismos de coesão que auxiliam nessa construção. O uso de pronomes tais como ‘ela’, retomando ‘a moto’ (turno 68 e turno 80) e ‘ele’, referindo-se a ‘um homem’ (turno 72 e turno 76), a repetição constante do termo ‘moto’ são os elementos ligados à coesão por reiteração. O uso frequente do ‘aí’ (turnos 72, 74, 76 e 80), do ‘pra’ (turno 80) e do ‘e’ (turnos 68 e 76) se destacam como elementos da **conexão**. Já as palavras ‘moto’, ‘empina’, ‘rampa’, ‘botão’ e ‘funciona’ entram em jogo por constituírem o campo semântico criado a partir da brincadeira com a moto.

A intencionalidade e aceitabilidade estão presentes no texto de Gustavo por meio das explicações que a criança fornece aos poucos, sendo fundamental o papel da professora, que sempre retoma os enunciados da criança para ratificá-los. Esse movimento revela que o texto do aluno está sendo aceito e, ao mesmo tempo, incentiva o desenvolvimento textual. Além disso, as intervenções da professora cumprem o papel de levar o aluno a adequar seu texto, fornecendo mais informações necessárias para o entendimento de como se dá a brincadeira de moto, entrando em cena os princípios da situacionalidade e da informatividade.

Já a intertextualidade se apresenta quando Gustavo, ao produzir seu texto, retoma tudo aquilo que já fora falado em relação à brincadeira, levando-se em conta o pressuposto bakhtiniano de que sempre estamos fazendo remissão a textos anteriores aos nossos.

Além desse momento, as outras participações de Gustavo não se configuram como tentativa de produção do gênero ‘regras de jogo’. Entretanto, na sessão 4, quando a professora pede que os alunos avaliem o texto de Bruno, a postura de Gustavo diante do texto de seu colega repercute como uma co-produção textual, levando-se em conta que o texto consiste em um processo e que a produção oral em questão sofre influências fortes da participação do grupo.

331. Prova	E tu Gustavo?
332. Gustavo	Eu entendi.

333.Est	E o que foi que ele falou?
334.Gustavo	Entendi também não.
335.Est	Ah, entendeu também não.
336. Profa	Por que você não entendeu?
337.Gustavo	É porque quando ele falou muito alto e depois falou bem baixinho.
338. Profa	E tu Eduarda entendeu?

Quadro 27

Chamamos a atenção para dois pontos nesse trecho: em primeiro lugar, a mudança de posição de Gustavo. Ao responder que havia compreendido o texto exposto no vídeo, Gustavo é convidado pela estagiária para recontar o que Bruno havia falado. Percebendo que não seria capaz de realizar tal tarefa, já que a compreensão do texto de Bruno ficou bastante comprometida, Gustavo modifica sua posição e afirma, no turno 334, que não entendera o texto.

Em segundo lugar, apontamos a avaliação realizada por Gustavo sobre o texto do colega. O aluno demonstra dominar os princípios de textualidade quando revela, como interlocutor, que não compreendeu porque o colega ‘falou muito alto e depois falou bem baixinho’ (turno 337). Aqui vemos que entra em cena a aceitabilidade na avaliação de Gustavo, pois o aluno identifica a dificuldade que ocorre pela altura da voz de Bruno, impedindo a boa compreensão. Isso significa que, para o aluno, um texto oral como o que Bruno construiu não pode se realizar com uma voz baixa. O gênero, no caso as regras do jogo do pega-gelo, deve se adequar à situação de exposição pública, conjugando os recursos da voz para a sua boa execução. Portanto, se o referido aluno apresenta-se como um interlocutor que avalia o texto do outro, isso indica que os princípios de construção da textualidade envolvem produção e recepção de textos, já que Gustavo compreende um traço fundamental para a elaboração do gênero ‘regras de jogo’.

Outro momento interessante em nossa investigação pode ser encontrado na interação entre o grupo e o aluno Jonas (4 anos), que é portador da síndrome de Down. Vejamos:

120.Est	Você gosta de brincar de quê, Jonas?
121.Jonas	(No colo da estagiária)
122.Est	Diz o que você gosta de brincar.
123.Jonas	(Algo parecido com) leão.
124.Est	Você gosta de brincar de carro? Hein, fala ‘carro’. Jonas, pra lá, carro.
125.Jonas	(começa a fazer gestos com as mãos e com o rosto, talvez imitando um leão)
126. Profa	Ta te filmando.

127.Jonas	(repete os mesmo gestos para a câmera)
128.Pesq	Vai passar na TV.
129. Profa	Pra tirar foto, o flash (sobre o piscar de olhos de Jonas)
130.Jonas	Uuuuuuuu. (fazendo gestos circulares com os braços)
131.Est.	Você gosta de brincar de quê? Uuuuuuu, é? Hã?
132. Profa	Gosta de brincar de rei leão, né Jonas? Mostra o leão, mostra pro Neilson. Como que o leão faz?
133.Jonas	(imitando um leão)
134. Profa	Ele gosta de brincar de rei leão. Ele é o leãozinho. Como é o nome do rei leão? Hein? Do leãozinho? Como é o nome? É... o Simba. Ele gosta de brincar de Simba, do leão. Como é que o leão faz, Jonas? Igor! É o leão Simba. Isso. Ele é o Simba. Como é que o leão faz, Jonas?
135.Jonas	(fica em silêncio)
136. Profa	Aline! (voltando-se para Aline) Como é a brincadeira que você gosta de brincar Aline?

Quadro 28

Ao levar todos os alunos a participarem da atividade de relato das brincadeiras favoritas, a professora também inclui Jonas na atividade. A estagiária dirige-se ao aluno, nos turnos 120 e 122, perguntando sobre a brincadeira de que ele mais gosta. No turno 123, o aluno fala algo que lembra a palavra ‘leão’. No entanto, a estagiária reage ao enunciado, perguntando se o aluno gosta de brincar de carro.

Apesar do pedido da estagiária para Jonas falar ‘carro’, o aluno começa a fazer gestos com as mãos e com o rosto, lembrando um animal, provavelmente um leão. Essa hipótese ganha força quando, no turno 132, a professora afirma que o aluno gosta de brincar de rei Leão. A partir de então, Jonas reforça seus gestos, corroborando a ideia de que realmente estava imitando o leão.

Pela ausência da linguagem verbal, não há condições de tentarmos observar os princípios de textualidade na participação de Jonas. Contudo, ao passo que o aluno faz os gestos imitando um leão, a professora, no turno 134, complementa a produção nomeando a criança como leãozinho e interpelando as outras para que participem, dando informações sobre o personagem. Nesse caso, o texto de Jonas é construído, de certa maneira, adquirindo um cunho coletivo com base nos seus gestos.

A última criança da turma, Leandro (4 anos), não será analisada nessa pesquisa, pois não houve nenhuma produção ou intervenção significativa, por parte desse aluno, durante a execução da sequência didática. Essa ausência do aluno na produção textual, apesar das atividades que são desenvolvidas, leva-nos a crer que a sequência didática constitui uma ferramenta importante na implantação dos gêneros textuais como objetos de ensino, mas tal ferramenta não é infalível, pois ela circula na sala de aula, um espaço

suscetível a imprevistos e irregularidades. Ao contrário de sua dedicação para inserir Aline nas atividades, a relação com Leandro passa quase como imperceptível, acarretando o obscurecimento do aluno na construção do gênero estudado.

A fim de tornar o panorama da sequência didática mais completo, traremos aqui também a produção de Natália (4 anos), uma aluna pertencente à turma convidada para assistir às exposições das regras do pega-gelo. Após as apresentações, a professora solicita que a aluna recontre as regras, com a intenção de comprovar se ela compreendeu as regras do jogo:

380. Profa	Não, aquela que a Eduarda explicou agora.
381. Natália	(levanta-se e vai para o centro do círculo). O outro, o outro escolhe, escolhe um pra correr aí aí o outro aí quando pega o outro, o outro fica congelado, aí o outro amiguinho vai ter que, vai ter que ajudar.
382. Profa	Ah, muito bem. E aí?
383. Natália	Aí quando o outro amiguinho tiver cansado, escolhe outro jogador.
384. Profa	Muito bem!

Quadro 29

Ao construir seu texto, Natália confirma sua compreensão das regras apresentadas pelo grupo, fornecendo os dados relevantes para a execução da brincadeira: ‘escolhe um pra correr’, ‘quando pega o outro, o outro fica congelado’, ‘o outro amiguinho vai ter que ajudar’. Essas três informações traduzem as principais ações que sustentam a brincadeira do pega-gelo, o que implica que a aluna prestou atenção aos textos expostos e foi capaz de identificar as ações necessárias para o êxito da brincadeira, revelando a atuação do princípio da informatividade.

O texto de Natália também pode nos dizer muito acerca dos efeitos produzidos nas produções das crianças que foram envolvidas na sequência didática. Em comparação aos textos de seus colegas, a produção de Natália às vezes é desprovida de alguns cuidados relacionados à clareza com que as informações são repassadas, principalmente quanto ao aspecto da coesão por reiteração, em que o elemento ‘outro’, que é empregado para se referir ao pegador e a qualquer outro participante da brincadeira. Isso pode ser explicado levando-se em conta o trabalho sistemático dentro da sequência didática, em que a professora expunha sempre as regras do jogo e comentava a necessidade para se ater a alguns detalhes referentes ao gênero, como a clareza na exposição, por exemplo.

No entanto, outros elementos presentes no texto da aluna são empregados em função da conexão, como o recorrente ‘aí’, e da associação, como o uso das expressões

‘escolhe’, ‘correr’, ‘pega’, ‘fica congelado’ e ‘vai ter que ajudar’. A utilização de todos esses elementos confere ao texto de Natália uma unidade de sentido, que é reconhecida pela professora, no turno 382, desvelando os princípios da aceitabilidade, da intencionalidade e da situacionalidade.

Como último critério, a intertextualidade vem atravessando todo o texto de Natália, uma vez que seu discurso se configura como uma retomada quase que imediata dos discursos dos colegas que expuseram as regras do pega-gelo.

Contemplando o conjunto de produções elaboradas dentro da sequência didática centrada no gênero ‘regras de jogo’, percebemos que a produção de Natália vem a consolidar a conclusão de um ciclo em que diversos textos foram construídos por determinado grupo visando uma realização final, que atinge um outro grupo. Nesse aspecto, pode-se afirmar que o trabalho sistemático em torno de um determinado gênero textual provoca o desenvolvimento da textualidade, o que implica mobilizar aspectos linguísticos, cognitivos e sociais. Portanto, a entrada da criança no gênero ‘regras de jogo’ funda-se na metáfora discutida por Schneuwly e Dolz (2004), em que a relação entre o sujeito e o gênero textual assemelha-se ao seu envolvimento com um instrumento, que desencadeia o desenvolvimento de habilidades diversas.

Como último ponto sobre as análises dos textos, devemos lembrar que todas as produções se apresentaram como coerentes, pois os textos foram construídos sobre uma linha de conexão no plano conceitual, que se atualizava na aceitação dos interlocutores em relação às produções. Caso os textos não fossem dotados de coerência, não seria possível a construção de sentidos nas interações analisadas e os demais princípios de textualidade estariam comprometidos no seu funcionamento, tendo em vista que tais princípios se encontram imbricados.

Por meio da análise de nosso corpus, foi possível descrever alguns dos processos que subjazem à construção da textualidade, levando em conta o gênero ‘regras de jogo’, dentro de uma sequência didática. Dentre os resultados encontrados, destacamos alguns pontos:

- Com relação ao gênero ‘regras de jogo’, podemos perceber que, no corpus analisado, a forma como as microações são apresentadas se dá sob a descrição das ações pelas crianças e não pela exposição das etapas e procedimentos, não

deixando cumprir a função que é conferida ao referido gênero: regular o comportamento de alguém em determinada atividade;

- Ainda sobre a textualidade, podemos constatar que todas as produções presentes no corpus apresentam os princípios de textualidade, o que comprova que esses processos não se limitam aos textos dos adultos, mas também são constitutivos das produções das crianças;
- A entrada da criança no gênero ‘regras de jogo’ não segue uma homogeneidade, uma vez que os percursos realizados por cada aluno do grupo estudado se configuram de uma maneira diferente, havendo ritmos distintos entre cada criança participante das atividades em torno das regras de jogo;
- A aquisição do gênero ‘regras de jogo’ demanda a intermediação de outros gêneros, como a exposição oral e o diálogo. Isso nos leva a acreditar que aprender determinado gênero implica a constituição de uma rede de gêneros, cuja função consiste em dar base para o domínio dos aspectos referentes ao gênero central. Além disso, o gênero aprendido também atuará, em algum momento, na intermediação para a aquisição de outro gênero textual;
- A presença de outros gêneros textuais durante o processo de aquisição das ‘regras de jogo’ desencadeia um processo de oscilação da criança nos gêneros em cena. Com isso, ganha destaque o papel do professor em conduzir essa rede de gêneros a fim de evitar que o aluno se perca em seu percurso;
- A sequência didática, cujo papel reside na sistematização das atividades em torno de um gênero textual, revela-se como uma ferramenta bastante eficaz na aquisição do gênero ‘regras de jogo’, fornecendo subsídios para o trabalho com o texto como processo, facilitando a entrada da criança no referido gênero;
- O ingresso da criança em um gênero de natureza mais pública sofre algumas influências provenientes desse espaço, evidenciados, por exemplo, na insistência de permanecer em silêncio, na mudança de sotaque da criança, no uso de gestos como apoio;
- Por fim, colocamos as dificuldades que alguns alunos sentiram para realizar uma avaliação do próprio texto oral, acarretando a necessidade de instaurar, desde cedo na escola, o hábito de avaliar o próprio texto, visando à sua refacção.

Após analisar os dados referentes à construção da textualidade de crianças envolvidas com o gênero ‘regras de jogo’, foi possível verificar alguns fatores que atuam nesse processo. Acreditamos que tal descrição serve como ferramenta importante na busca de compreender cada vez mais o complexo universo que cerca a aquisição da linguagem e, de forma mais específica, a aquisição dos gêneros orais públicos.

Além disso, ressaltamos também a importância que o trabalho com os gêneros orais na Educação Infantil, em que levar determinados gêneros às crianças, adequando-os ao seu nível cognitivo e valendo-se de uma postura sistemática, amplia as habilidades dos alunos diante das formas de uso da linguagem. Desse modo, concebemos as sequências didáticas como um importante aliado do professor no ensino dos gêneros textuais e acreditamos que seu uso pode beneficiar muito no ensino de língua materna.

Finalizando nossa discussão sobre os resultados encontrados, passaremos para nossas considerações finais, de modo a retomar um pouco dos pontos relevantes no desenvolvimento de nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou descrever como ocorre a construção da textualidade no gênero oral ‘regras de jogo’ produzido por crianças na Educação Infantil. Ao contemplar esse momento de entrada da criança no gênero em questão, centramo-nos no percurso traçado pelo grupo de alunos, dando atenção aos movimentos de cada um na construção textual.

Como objetivos propostos em nossa investigação, procuramos identificar os processos que promovem a tessitura dos textos orais infantis, observando a função que tais processos cumprem no gênero construído. Outro aspecto que serviu de norte em nosso estudo se refere aos efeitos que são produzidos nos textos das crianças, levando-se em conta a influência da oralidade, que se materializa em fatores como os gestos, a possibilidade de co-construção textual, a interação face a face e o uso público da fala.

Como hipóteses, colocamos três pontos: em primeiro lugar, a criança, ao se deparar com a atividade de construção do gênero ‘regras de jogo’, recorre aos princípios de textualidade para elaborar seus textos, comprovando que já domina os processos que atuam na construção e recepção de textos; a segunda hipótese consiste no fato de que é natural a presença de algumas dificuldades por parte da criança na construção de um novo gênero para ela; por último, acreditamos também que a implantação das sequências didáticas para o ensino do gênero ‘regras de jogo’ serviria como ferramenta importante para facilitar o processo de entrada da criança no gênero em questão.

Em relação às hipóteses acima colocadas, podemos afirmar que houve confirmação de todas elas, pois a análise dos dados revelou que as crianças já se encontram inseridas no fenômeno da textualidade, sendo capazes de mobilizar os princípios responsáveis pela construção de textos, descritos no capítulo das análises. Somado a isso, percebemos, por meio da análise dos dados, que os princípios constitutivos da textualidade se apresentam no discurso oral infantil, porém, devido ao fato de ainda estar sob o processo de aquisição da linguagem, a criança revela algumas dificuldades e irregularidades em suas produções, devendo isso ser considerado um processo natural e necessário. Tais movimentos são sinalizados nos silêncios insistentes de algumas crianças, na dificuldade em avaliar seus próprios textos orais e na flutuação de posturas para se expressar publicamente. Em relação à última hipótese, consideramos que a aplicação de uma sequência didática para o ensino do gênero ‘regras de jogo’

funcionou como um recurso que facilitou a entrada da criança no referido gênero, sobretudo devido à natureza processual que subjaz ao conjunto de atividades.

A fim de tornar mais clara a confirmação de nossas hipóteses, bem como expor alguns dos aspectos relevantes em nosso estudo, retomaremos os resultados mais interessantes que encontramos em nossa análise.

Do ponto de vista da estrutura composicional do gênero ‘regras de jogo’, as crianças seguem um caminho distinto para organizar as informações desse gênero, optando pela descrição das microações que integram o texto dessa natureza. Esse movimento caracteriza-se como um fator normal no processo de aquisição e não deixa de cumprir a função de tentar regular e prescrever o comportamento do interlocutor.

As peculiaridades na construção do gênero ‘regras de jogo’ demonstram também que não há total homogeneidade no momento de entrada da criança nos gêneros textuais, sendo que a heterogeneidade da relação de cada criança com a textualidade é bem proeminente.

Outro ponto importante é o fato de que a aquisição de um gênero oral requer a presença de outros gêneros orais para intermediar esse processo. Nesse contexto, é necessário que o docente conduza o conjunto de gêneros presentes de maneira que os alunos não se percam rumo ao domínio do gênero central da sequência didática.

Por fim, sublinhamos que a criança se encontra, a seu modo, envolvida com os princípios de textualidade, utilizando-os de maneira mais produtiva quando a atividade de produção de determinado gênero oral é sistematizada em sala de aula. Nesse contexto, destaca-se a interação como o espaço para o aprimoramento do processo de construção textual, que se modifica ao passo que se estabelece um maior controle sobre a tessitura do texto. Ao lado disso, também caminham os fatores que se vinculam ao plano discursivo, como a interlocução. Desde cedo, o professor deve tornar claro para a criança que nossas atividades verbais, sejam elas escritas ou orais, se dirigem ao outro, que serve como ponto de orientação para a elaboração de tais atividades.

Dentre as hipóteses confirmadas, destacamos a eficácia da sequência didática como via de aquisição do gênero ‘regras de jogo’. Schneuwly e Dolz (2004) propõem o trabalho com esse tipo de estratégia no ensino de gêneros, tendo em vista que cada etapa da sequência visa a privilegiar determinados aspectos para chegar ao domínio satisfatório do texto, que, nesse caso, é contemplado como um processo complexo. Já que o caminho proporcionado pelas sequências didáticas viabiliza o desenvolvimento de

textos como um processo dinâmico, entendemos que sua implantação deve ser constante na sala de aula, de modo a criar um espaço onde os gêneros textuais não sejam apenas objetos ideais de ensino, e sim instrumentos que proporcionam práticas efetivas da língua.

Ainda salientando o ensino de gêneros textuais, realçamos a importância em tornar real a implantação dos gêneros orais nas salas de aula, tratando-os com o mesmo empenho que se busca em relação à escrita. Com nossa pesquisa, ficou claro que o trabalho com os gêneros orais consiste em uma possibilidade e uma necessidade durante toda a vida escolar. As crianças participantes de nosso estudo foram expostas a um gênero novo, que foi adquirido graças ao empenho e organização das atividades promovidas pela docente. Ao integrar o repertório das crianças desde cedo, os diferentes os gêneros orais vão se tornando cada vez mais presentes na vida escolar, auxiliando na aquisição de outros gêneros e consolidando o sentimento de confiança dos alunos para escrever e, sobretudo, para falar em situações específicas. Logo, a inserção dos gêneros orais na rotina escolar desde a Educação Infantil pode servir para evitar as grandes dificuldades que os alunos encontram quando, no Ensino Médio e no Ensino Superior, se veem diante de situações que demandam a utilização de gêneros orais formais públicos.

Após todas essas considerações, acreditamos, portanto, que o presente trabalho contribui na compreensão do processo de aquisição da linguagem, na medida em que se concentra no percurso que a criança traça em relação ao gênero oral ‘regras de jogo’, demonstrando que seu ingresso no gênero em questão ocorre sob a regência de imprevistos, que podem ser aspectos integrantes da textualidade, além de revelar os fatores atuantes no ensino do oral. Portanto, ao descrever o processo de construção da textualidade das crianças observadas, podemos compreender melhor a relação que se instaura entre a criança e o gênero ‘regras de jogo’, que se configura como uma nova forma de uso da linguagem.

Por fim, chamamos a atenção para algumas questões que surgem em decorrência de nossas discussões despertam nosso interesse para estudos futuros. A presença de outros gêneros ao longo do processo de aquisição do gênero ‘regras de jogo’ nos leva a pensar como os diferentes gêneros, já conhecidos pelas crianças, são organizados na aprendizagem de outros. De acordo com o que observamos, é necessário recorrer a gêneros diferentes para compreender o funcionamento de um novo gênero. No entanto,

ficam alguns questionamentos: quais são os critérios que aproximam determinados gêneros para o ensino de um novo? De que modo os gêneros se organizam dentro de uma sequência didática? Haveria uma rede entre eles? Que efeitos teríamos se os objetos de ensino fossem gêneros orais de diferentes naturezas (gêneros em que predominam o narrar, o expor, o relatar, o descrever e o argumentar)?

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé (2005). *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola.
- _____. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ª ed, São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman, 1981.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. *Introdução à Linguística*. (vol. 1) São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSTA VAL, M. G. & BARROS, L. F. P. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. In: COSTA VAL, M. G. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005.
- _____. *Repensando a textualidade*. In: AZEREDO, J. C. (org.) *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Perplexidades e Perspectivas da Lingüística na virada do milênio. *Revista Língua, Lingüística e Literatura* (Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba). João Pessoa/Santa Maria: Pallotti. Vol. 1, n. 3, Dez/2005.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et alii. (orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- ROSA, A. L. No comando, a seqüência injuntiva! In: DIONÍSIO, A. P. & BESERRA, N. S. (orgs.) *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

- SCARPA, E. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. *Introdução à Lingüística*. (vol. 2) São Paulo: Cortez, 2004.
- SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, S.P. : Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, Denize Elena Garcia da. *A repetição em narrativas de adolescente: do oral ao escrito*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

Esta pesquisa intitula-se **“A construção da textualidade no gênero textual “regras de jogo” em produções orais de crianças da pré-escola”** e está sendo desenvolvida por **Neilson Alves de Medeiros**, aluno do Curso de **Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba**, na linha de pesquisa Aquisição da Linguagem e Processamento Linguístico, sob orientação da **Profª Drª Evangelina Maria Brito de Faria**.

O objetivo principal de nossa pesquisa consiste em investigar a construção da textualidade no gênero instrucional oral “regras de jogo” por crianças da Educação Infantil. Além disso, identificaremos os processos responsáveis pela tessitura dos textos orais infantis (coesão, coerência, intertextualidade, intencionalidade, informatividade, situacionalidade e aceitabilidade) e observaremos as funções desempenhadas por esses elementos de textualidade no gênero oral “regras de jogo”.

A finalidade desta pesquisa é buscar uma melhor compreensão de como as crianças, no início de sua vida escolar, elaboram seus textos, em especial aqueles do gênero textual oral ‘regras de jogo’. Acreditamos que as crianças já possuem um domínio de estratégias para a construção de textos diferenciados (como as ‘regras de jogo’), lançando mão dos princípios de textualidade, tais como a coesão, a coerência, a informatividade, a intertextualidade etc.

A participação de seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s) na pesquisa é **voluntária** e, portanto, o senhor/a senhora não é obrigado(a) a permitir a participação de seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s) no fornecimento de informações e/ou na colaboração com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Solicito sua permissão para filmar alguns momentos de interação entre a seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s), na sala de aula, e a professora, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, **seu nome e de seus filhos serão substituídos por nomes fictícios para se manter em total sigilo suas identidades**.

O pesquisador estará à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que se considerem necessários em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para meu(s) filho(s)/minha(s) filha(s) _____ participar(em) da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, _____ de _____ de _____.

ANEXO B

TRANSCRIÇÃO

SESSÃO 1 – 1ª parte

1.Profa	Qual a brincadeira que você mais gosta?
2.Aline	Correr (em voz baixa)
3.Profa	Correr? Humm. Como é que brinca?
4.Aline	(Permanece em silêncio)
5.Profa	Como é que brinca?
6.Aline	(permanece em silêncio)
7.Profa	Hã? Diz como é que você brinca?
8.Aline	(fica olhando para as mãos em silêncio)
9.Profa	Pensa. Como é que eu brinco quando eu vou correr? Eu tô sozinha? Eu to com alguém? Como é? Hã?
10.Bruno	Fala, fala.
11.Profa	Carlos, Aline vai ficar pensando, depois vamos pra Aline, né Aline? Carlos, qual a brincadeira que você mais gosta?
12.Carlos	(fica em silêncio)
13.Profa	Qual a brincadeira que você mais gosta?
14.Carlos	De esconde-esconde (voz baixa)
15.Profa	Ah, de esconde-esconde. E como é que brinca?
16.Eduarda	Você corre aí...
17.Profa	E como é que brinca?
18.Carlos	(fala muito baixo, sendo incompreensível)
19.Profa	Hã? Aaah, com quem que você brinca de esconde-esconde?
20.Carlos	meu irmão
21.Profa	Com teu irmão? Muito bem. (.) Eduarda, qual a brincadeira que você mais gosta de brincar?
22.Eduarda	É de correr.
23.Profa	É de correr? E como é essa brincadeira que eu não sei?
24.Eduarda	É porque... é ... é... eu corro, aí se escondo, aí depois eu corro de novo e meu primo corre atrás de mim, de bicicleta.
25.Profa	Ah é? Então é apostando corrida de bicicleta?
26.Eduarda	(Afirma positivamente com a cabeça.)
27.Profa	É? Muito bem. (.) E agora, Bruno. Qual a brincadeira que tu mais gosta de brincar, Bruno?
28.Bruno	Pega-gelo.
29.Profa	Hã?
30.Bruno	Pega-gelo
31.Profa	De pega-gelo? Como é essa brincadeira?
32.Bruno	É só correr, aí, aí alguém tem que ser o pega-gelo. E o outro descongela o outro.
33.Profa	Aaah. Quantos amigos brincam hein?
34.Bruno	É:::
35.Profa	Quantos amiguinhos brincam com você no pega-gelo?
36.Bruno	Nove

37.Profa	Nove? Hum.
38.Bruno	Tem que ser nove. Eu não tenho irmão.
39.Profa	Ah, tem que ser só os amiguinhos, você não tem irmão. Quer dizer que pega, e aí o que acontece?
40.Bruno	Aí fica gelo.
41.Profa	Aí fica gelo.
42.Bruno	Aí depois nossos amigos correm pra pegar antes que que que o outro pega e fica gelo.
43.Profa	Muito bem. Agora Flávia vai contar qual hist/ a brincadeira que você mais gosta Flávia.
44.Flávia	Eu gosto de brincar de casinha.
45.Profa	De casinha? E qual e como é essa brincadeira? O que é que faz? Como é que acontece?
46.Flávia	Primeiro é assim. Primeiro a gente (olha para a professora e faz o gesto com a mão, girando-a, fingindo cozinhar) cozinha.
47.Profa.	Primeiro (repete o mesmo gesto de Flávia) cozinha?
48.Flávia	De mentirinha.
49.Profa	Hum, muito bem. E aí? Depois (fazendo gesto com as mãos) o que é que acontece?
50.Flávia	Come de mentirinha.
51.Profa	Come de mentirinha. O que mais?
52.Flávia	Depois vai lavar a bonequinha.
53.Profa	Hum.
54.Flávia	Com água. E depois ela vai dormir. E depois de ela dormir, ela descansa um pouquinho.
55.Profa	Ah é? Hum. Muito bem. E você brinca com quem?
56.Flávia	A brincadeira de casinha é pra brincar sozinha.
57.Profa	Ah, você brinca sozinha.
58.Flávia	Porque minha irmã não gosta de brincar.
59.Profa	Ah tá. Tá certo.
60.Flávia	(apontando para o colega) vai Gustavo.
61.Profa	(rindo) Ah, agora Gustavo. Qual a brincadeira que você mais gosta, Gustavo?
62.Gustavo	(fica em silêncio)
63.Profa	Já lembrou Aline? Já lembrou? (olhando para Aline) Já?
64.Aline	(Balança negativamente a cabeça) Não.
65.Profa	(Olhando para Gustavo) Qual a brincadeira que você mais gosta?
66.Gustavo	De moto.
67.Profa	De moto? Como é essa brincadeira?
68.Gustavo	Eu coloco a moto numa rampa e ela ((?)) (fala muito baixo, não sendo compreensível)
69.Profa	A moto vem sozinha é?
70.Gustavo	(faz sim com a cabeça)
71. Profa	O que mais que você gosta de fazer?
72.Gustavo	Aí empina com um homem.
73. Profa	Como?
74.Gustavo	Aí empina com um homem.
75. Profa	Com um homem? Na moto?

76.Gustavo	(acena que sim com a cabeça) Aí ele vai e pula na rampa
77. Profa	Pula na rampa? A moto? É elétrica essa moto?
78.Gustavo	(acena positivamente com a cabeça)
79. Profa	Que mais? O que que acontece? Como é que liga?
80.Gustavo	Você aperta aperta um botão embaixo da moto ((?))aí você conta até dez ((?)) dá um tempim, aí funciona com ela na mão. Aí fica em pé, pra ela andar sozinha na rampa.
81. Profa	Ah ta. Muito bem. Agora Helena. Qual a brincadeira que você mais gosta, Helena?
82.Helena	Gosto de brincar de boneca.
83. Profa	Ah, muito bem. E como é a brincadeira de boneca? Quem brinca? Como é?
84.Helena	Brinca de comidinha.
85. Profa	Hã?
86.Helena	Brincar de comidinha.
87. Profa	Brincar de comidinha?
88.Helena	É.
89. Profa	Como é que faz essa comidinha?
90.Helena	(fica em silêncio)
91. Profa	O que você usa pra fazer essa comidinha?
92.Helena	(fica em silêncio)
93. Profa	O que você usa pra fazer essa comidinha?
94.Helena	Eu uso panela.
95. Profa	E aí, o que é que acontece?
96.Helena	Dá comida.
97. Profa	Dá comida pra quem?
98.Helena	Pra minha boneca.
99. Profa	Ah, essas bonecas comem muito, é?
100.Helena	(acena que sim com a cabeça)
101. Profa	Muito bem. O que mais? (.) Depois que elas comem, o que acontece?
102.Helena	Eu brinco de moto com elas.
103. Profa	Brinca de moto com elas também? É? Elas andam de moto, é?
104.Helena	(acena positivamente com a cabeça)
105. Profa	Igor! A brincadeira que você mais gosta de FAZER?
106.Igor	Pega-pega.
107.Profa	De pega-pega? Como é essa brincadeira?
108.Igor	Pegar.
109. Profa	Como é?
110.Igor	Eu brinco com cinco amigos (faz gesto com a mão mostrando os cinco dedos).
111.Profa	Tu brinca com cinco amigos e aí, como é que acontece?
112.Igor	Eu pego aí toca-gelo.
113.Profa	Toca-gelo. E depois que toca o gelo, o que acontece?
114.Igor	((?))
115. Profa	Depois que você brinca de pega-pega?
116.Igor	Meu pai chama eu, aí eu vou pra dormir.
117. Profa	Depois da brincadeira, seu pai chama? Aí você vai fazer o que?
118.Igor	Vou dormir.

119. Profa	Ah, vai dormir. Muito bem. E o Jonas ⁹ ?
120.Est	Você gosta de brincar de quê, Jonas?
121.Jonas	(No colo da estagiária)
122.Est	Diz o que você gosta de brincar.
123.Jonas	(Algo parecido com) leão.
124.Est	Você gosta de brincar de carro? Hein, fala 'carro'. Jonas, pra lá, carro.
125.Jonas	(começa a fazer gestos com as mãos e com o rosto, talvez imitando um leão)
126. Profa	Ta te filmando.
127.Jonas	(repete os mesmo gestos para a câmera)
128.Pesq	Vai passar na TV.
129. Profa	Pra tirar foto, o flash (sobre o piscar de olhos de Jonas)
130.Jonas	Uuuuuuuu. (fazendo gestos circulares com os braços)
131.Est.	Você gosta de brincar de quê? Uuuuuuuu, é? Hã?
132. Profa	Gosta de brincar de rei leão, né Jonas? Mostra o leão, mostra pro Neilson. Como que o leão faz?
133.Jonas	(imitando um leão)
134. Profa	Ele gosta de brincar de rei leão. Ele é o leãozinho. Como é o nome do rei leão? Hein? Do leãozinho? Como é o nome? É... o Simba. Ele gosta de brincar de Simba, do leão. Como é que o leão faz, Jonas? Igor! É o leão Simba. Isso. Ele é o Simba. Como é que o leão faz, Jonas?
135.Jonas	(fica em silêncio)
136. Profa	Aline! (voltando-se para Aline) Como é a brincadeira que você gosta de brincar Aline?
137.Aline	(fica em silêncio)
138. Profa	Tu brincas com quem?
139.Aline	Com a irmã.
140.Eduarda	Com a Raíssa.
141. Profa	Com a Raíssa? Quem é Raíssa?
142.Eduarda	Sim, é a irmã dela.
143.Aline	(com a voz bem baixa) é minha irmã.
144. Profa	Hã? Ah, to meio surda hoje. Quem é a Raíssa?
145.Aline	É a minha irmã.
146. Profa	Como é que vocês brincam? Vocês duas?
147.Aline	(em silêncio)
148. Profa	Como é que começa essa brincadeira (.) que você gosta de brincar? Como é que começa?
149.Aline	(permanece em silêncio)
150.Est	A gente vê você brincando lá no parque. Como é que tu brinca no parque? Lá embaixo da casinha? De que tu brinca?
151.Aline	(continua em silêncio)
152. Profa	De que que é? Com as panelinhas?
153.Est	Você gosta de brincar com as panelinhas?
154.Aline	(acena positivamente com a cabeça)
155. Profa	O que você faz com a panela?
156.Aline	(faz um gesto com a mão que lembra o de cozinhar)
157. Profa	E o que é isso aí?

⁹ Jonas é portador da síndrome de Down.

158.Helena	Mexer.
159. Profa	É? E o que que você faz (fazendo o mesmo gesto de Aline)
160.Helena	Mexer.
161.Profa	(sussurrando) deixa que ela fala.
162.Aline	(fica em silêncio)
163. Profa	Hã? Qual o tipo de comida que você faz?
164.Aline	Arroz.
165. Profa	Arroz? Nossa! Gosta de arroz, é? O que mais que você faz? Só arroz?
166.Aline	Carne.
167.Profa	CARNE. O que mais?
168.Aline	Bolo.
169. Profa	Bolo. Nossa. Essa é uma comida gostosa né? Tu gosta de brincar de fazer comida é?
170.Aline	(faz que sim com a cabeça)
171. Profa	Hum. Tem o fogãozinho e a panelinha, é? O que mais que você tem?
172.Aline	(acena que sim com a cabeça)
173. Profa	Duas panelas! Que bom! E o que você usa para mexer a comidinha? O que é que você usa?
174.Aline	Uma colher.
175. Profa	Uma colher. Muito bem. E par comer, o que é que usa?
176.Aline	Uma colher.
177. Profa	Uma colher também? O que é que você toma na hora do almoço? Que você tá preparando a comidinha da boneca?
178.Secret.	Bom dia.
179. Profa	Bom dia.
180.Secret.	Você tem um som aqui?
181. Profa	Tenho.

SESSÃO 1 – 2ª parte

182. Profa	Hã? Quer de pega-gelo? (olhando para Gustavo)
183.Gustavo	(faz sim com a cabeça)
184. Profa	Você quer brincar de pega-gelo? (aponta para Helena)
185.Helena	(faz sim coma cabeça)
186. Profa	Quer brincar de pega-gelo? (aponta para Flávia)
187.Flávia	(acena positivamente com a cabeça, sorrindo entusiasmada) Sim!
188. Profa	Quer brincar de pega-gelo? (aponta para Bruno)
189.Bruno	(faz sim com a cabeça)
190. Profa	Bruno já gosta, né? Eduarda também gosta?
191.Eduarda	(acena positivamente com a cabeça)
192. Profa	Carlos também gosta de pega-gelo?
193.Carlos	(faz sim com a cabeça)
194. Profa	Conhece a brincadeira?
195.Carlos	(faz que sim com a cabeça)
196. Profa	A Aline gosta de brincar de pega-gelo?
197.Aline	(acena que sim com a cabeça)
198. Profa	Gosta?

199.Aline	(faz sim com a cabeça)
200. Profa	Fala. Gosta?
201.Aline	(acena que sim com a cabeça, mas sem falar)
202. Profa	Gosta? Igor gosta de brincar de pega-gelo?
203.Igor	(faz que sim com a cabeça)
204. Profa	E o Jonas gosta de brincar de pega-gelo?
205.Jonas	(vira-se para a esquerda olhando para as mãos.
206. Profa	Nós amanhã vamos brincar dessa brincadeira. Amanhã ou depois?
207.Helena	Depois.
208. Profa	Depois porque agora está na hora do...
209.Todas as crianças	Lan::: che!
210. Profa	Lanche!

SESSÃO 2

211. Profa	Vocês lembram outro dia que eu perguntei a brincadeira que cada um gostava, não foi? Tá. Então, aí nós escolhemos uma brincadeira, não foi?
212.Flávia	Anrã, pega-gelo.
213. Profa	Pega-gelo. Agora vocês vão ficar prestando atenção nas regras que vocês já sabem. Eu vou dizer de novo. Por quê? Porque daqui a alguns dias o Neilson vai voltar e ele vai convidar a gente pra ir pra outra sala dos amiguinhos explicar. Vocês vão explicar pros amiguinhos as regras da brincadeira do pega-gelo. Ta bom? (.) Como é a brincadeira do pega-gelo? Primeiro, nós vamos lá pro pátio, certo? Depois, fica todo mundo em círculo pra falar as regras. Lembra a regra?
214.Gustavo	Tia, ontem foi a brincadeira do pega-gelo, agora é de novo.
215. Profa	Agora eu to explicando a regra pra depois vocês irem explicar lá na sala dos outros coleguinhas. Certo? Escolhe UM pegador, que é aquele coleguinha que vai pegando os outros (apontando par o grupo). Aquele que for pego pelo coleguinha escolhido vai continuar correndo?
216.Todas as crianças	Não!
217. Profa	Não. Quando o pegador triscar, o coleguinha vai parar. Os outros têm que fazer o quê?
218.O grupo	Ajudar!
219. Profa	Ajudar os coleguinhas. Quando o coleguinha que não tá gelo triscar, aí ele já pode correr, certo?
220.O grupo	(acenam que sim com a cabeça)
221.Gustavo	A pessoa que não tá congelada vai ajudar a que tá congelada.
222. Profa	Isso mesmo. E (.) quando tiver um pouquinho cansado, o que é que ele faz? Para, respira fundo, descansa um pouquinho. Aí depois se escolhe um outro pegador para continuar a brincadeira. Certo? Tá certo? (.) Precisamos saber da regra pra falar a regra pra os outros coleguinhas. Por quê? Eles não sabem dessa brincadeira do pegador, do pega-gelo. E vocês vão ensinar as outras turmas a brincar de pega-gelo. Mas para ensinar, você tem que dizer o quê? As regras do jogo, não é? Então depois, o tio Neilson vai voltar, vai convidar para a gente ir lá na outra

	sala e vocês, não sou eu não que vou dizer as regras. Vocês vão falar as regras, sempre esperando um falar pra depois o outro falar. Pode falar todo mundo junto?
223.O grupo	NÃO!
224. Profa	Não. Tem que saber es-pe-rar sua vez de falar. Tá certo?

SESSÃO 3

225.Profa	Então ó. Hoje tio Neilson tá aqui pra continuar aquele trabalho que ele tá fazendo. Da brincadeira que nós escolhemos. Pega-gelo né? Hoje, a tia já contou como a gente brinca, quais são as regras da brincadeira, não já? Hoje vai ser um de vocês que vai contar (apontando para o grupo), que vai falar como se brinca, como é a regra da brincadeira pega-gelo. Tá certo? Só que nós vamos escolher um que vai falar e os outros vão ficar só ouvindo, prestando atenção pra ver como é que esse amiguinho vai contar, tá certo? Como é que ele vai falar as regras. Vamos ficar prestando atenção. Nem eu, não vou falar NADA. Ele vai contar a regra, vai falar e todo mundo vai ficar prestando atenção, tá certo? Vai ser dois que vai falar. O Bruno que vai, que escolheu a brincadeira né? E depois vai ser outro, tá bom?
226.Flávia	Eu!
227.Est	Primeiro o Bruno então. A gente vai ficar, ó (fazendo gesto de silêncio com o dedo nos lábios)
228. Profa	Todo mundo prestando atenção qual a regra que o Bruno vai dizer.
229.Bruno	Quem pegá aí fica gelo ((?))
230. Profa	Fale direito! Assim bem bonitinho.
231.Est	Eu não entendi nada.
232. Profa	Alguém entendeu?
233.O grupo	NÃO!
234. Profa	Não, então ó, fale direitinho, do jeito que você sabe falar, bem bonito.
235.Bruno	Um amigo chama o outro. Aí o outro amigo pega, aí fica gelo e o outro não.
236. Profa	Só isso a brincadeira?
237.Bruno	(faz que sim com a cabeça)
238.Eduarda	Depois é..
239. Profa	Não, Eduarda. É o Bruno. Só disse isso? (olhando para Bruno) Acabou?
240.Bruno	(acena que sim com a cabeça)
241. Profa	Agora nós vamos escolher outra pessoa pra falar.
242.Igor	Eu!
243. Profa	Eduarda vai agora contar todinha a regra desde o iniciozinho. Como é que a gente faz, o que é que se escolhe, quem é o primeiro que vai escolher, como é a brincadeira. Vamo dizer a regra todinha, tá? Quantos pegadores são, tá certo Eduarda? Agora nós vamo prestar atenção no que a Eduarda vai contar da brincadeira. Qual é a regra que a Eduarda vai colocar. Vai Eduarda.
244.Eduarda	É, primeiro quando a gente chega, a pessoa tem que ficar sentada um pedacinho para poder saber a regra. Aí depois começa a brincadeira.

	Escolhe um pegador e escolhe a brincad/ aí vai, aí começa a brincadeira. Aí... aí depois (.) aí depois quando é, depois a pessoa fica descansando e continua a brincadeira.
245.Est	Mas aí como é que começa essa brincadeira?
246.Profa	Como é que escolhe? Quem é que vai pegar? É assim todo mundo pega?
247.Eduarda	Não. Só tem que ser um pegador (mostrando o dedo indicador)
248.Est	Aí quando pega, o que acontece?
249.Eduarda	Aí fica gelo.
250.Est	E quando fica gelo? Não corre mais e aí?
251.Eduarda	Aí ele não corre aí outro menino que não tá gelo (tocando na colega ao lado) aí vai e salva.
252. Profa	Só isso, pronto. Aí continua a brincadeira, né? Tá. Agora nós vamos escolher outra pessoa. Tá, que vai falar pra nós qual é a regra.
253.Eduarda	A Aline.
254.Profa	Muito bem, a Aline vai falar como é que, como é a regra do pega-gelo. Vai Aline. Nós vamo aparecer na televisão (em tom de brincadeira)
255.Bruno	Ela não fala nada!
256.Est	Ela vai falar sim! Vai Aline!
257.Aline	(cochicha algo no ouvido da estagiária)
258.Est	Certo, mas você sabe a brincadeira do pega-gelo? Que a gente brincou lá fora?
259.Aline	(balança a cabeça negativamente)
260.Est	Não sabe? (para a professora) Ela disse que só sabe a brincadeira de cozinhar.
261.Profa	Ah sim.
262.Est	Você não sabe a brincadeira do pega-gelo não? Que a gente tava brincando outro dia?
263.Aline	(balança a cabeça negativamente)
264.Est	Você não lembra não?
265. Profa	Que a gente brincou lá fora. Ali fora no pátio. Lembra? Pois é, mas eu to incentivando ela a contar. Lembra não como era a brincadeira do pega-gelo? Hã?
266.Aline	(permanece em silêncio)
267. Profa	Então como o Igor se prontificou de contar, vamo lá Igor.
268.Est	Vamo ouvir o Igor?
269. Profa	O Igor vai contar como é a regra do pega-gelo. Vai Igor.
270.Igor	Eu não.
271. Profa	Oxente! Ainda agora você queria contar, falar qual era a regra do pega-gelo. Da brincadeira lá do pátio.
272.Igor	Eu não sei não.
273. Profa	Não sabe não? Você entendeu o que a Eduarda falou?
274.Igor	(em silêncio)
275. Profa	Você entendeu o que o Bruno falou da regra do pega-gelo? Hã?
276.Igor	Não.
277. Profa	Não? Pronto.
278.Est	E Carlos? Carlos quer contar?
279. Carlos	Não quero não.
280. Profa	Quer não Carlos? Conta Carlos! Conta Carlos!

281.Carlos	(balança negativamente com a cabeça)
282.Flávia	Eu quero!
283.Profa	Conte! Qual é a regra do pega-gelo?
284.Flávia	Primeiro nós escolhemos um pra pegar. Depois o que pega fica gelo. (gesto de paralisada com as mãos). E outro ajuda e depois ele corre de novo para ajudar a salvar.
285.Profa	Sim.
286.Flávia	E depois que quando todos tiver cansados, a gente descansa.
287. Profa	Muito bem (.) E depois que descansa?
288.Flávia	Depois que descansa, brinca de novo.
289. Profa	Isso. Muito bem.
290. Profa	O tio Neilson vai colocar essas filmagens que ele tá fazendo todinha lá na televisão pra gente se ver. Vocês vão assistir depois o Bruno falar, a Flávia, a Eduarda, a Aline, Igor, Helena, Carlos, Leandro, Jonas, todo mundo vai se ver na televisão de coelhinho, que coisa boa, hein?
291.O grupo	Êêêê.

SESSÃO 4 – 1ª parte

292. Profa	(...) alguma melhora, poder modificar as regras. É isso que a gente vai ver agora, tá legal?
	O vídeo é exibido com as cenas da sessão 3. As crianças ficam empolgadas no começo ao se verem no vídeo.
293. Profa	Vocês não tão prestando atenção.
294.O grupo	(fica em silêncio)
295. Profa	Escutem.
296.Bruno	Hahaha.
297. Profa	Bruno! Vem sentar aqui pertinho de mim.
298.Bruno	Olha o Igor!
299. Profa	(olhando para Bruno) Veja se você contou a regra direitinho aí, veja! De novo, olhem, escutem! (referindo-se à nova tentativa de Bruno no vídeo) Olha pra lá, ó.
	O vídeo segue enquanto a turma fica em silêncio, assistindo.
300.Est	Bruno! (a professora vira Bruno para o lado do vídeo)

SESSÃO 4 – 2ª parte

301.Eduarda	Expliquei direito.
302. Profa	Explicou direitinho?
303.Eduarda	(balança a cabeça positivamente)
304.Pesq	Deu pra escutar direitinho o que Bruno Falou na televisão?
305.Bruno	((?))
306. Profa	Não, Bruno. A gente tá conversando agora sobre o que você falou.
307.Est.	Todo mundo entendeu o que Bruno falou? Ele falou baixinho?
308.Pesq	É, quando assistiu pela TV, deu pra entender o que ele falou, deu pra entender?
309.Bruno	Não, mas na televisão eu falo baixinho.

310.Pesq	Fala baixinho?
311.Est	Mas você entendeu o que você falou na televisão? Deu pra entender o que você tava falando?
312. Profa	E os coleguinhas?
313.Pesq	E os coleguinhas, dá pra entender o que Bruno falou?
314. Profa	Entenderam o que foi que Bruno, entenderam o que foi que Bruno falou da regra?
315.Gustavo	Eu entendi.
316.Est	Hã? Entendeu mesmo?
317.Profa	(para o pesquisador) Então vamo colocar de novo pra eles verem, que eles tavam conversando muito.
	O vídeo é exibido novamente. A turma permanece quieta assistindo ao vídeo.
318. Profa	Dá pausa aí, pera aí. Bruno, tu entendeste o que tu falaste lá na televisão?
319.Bruno	(afirma que sim com a cabeça)
320.Est	O que foi que você falou então?
321.Bruno	((?))
322. Profa	O que mais?
323. Bruno	Aí o outro amigo pega, aí fica congelado.
324. Profa	E o jeito que você falou tava bem explicado? Tava?
325.Bruno	(fica em silêncio)
326. Profa	Flávia, entendeu o que o Bruno falou?
327.Flávia	Quando ele fala baixinho?
328. Profa	Quando ele fala baixinho, você entendeu ele bem direitinho?
329.Flávia	Não, nada.
330. Est	Nada?
331. Profa	E tu Gustavo?
332.Gustavo	Eu entendi.
333.Est	E o que foi que ele falou?
334.Gustavo	Entendi também não.
335.Est	Ah, entendeu também não.
336. Profa	Por que você não entendeu?
337.Gustavo	É porque quando ele falou muito alto e depois falou bem baixinho.
338. Profa	E tu Eduarda entendeu?
339.Eduarda	Entendi. (afirmando com a cabeça também)
340. Profa	Deu pra entender, ouvir direitinho o que Bruno falou?
341.Eduarda	(afirma que sim com a cabeça)
342. Profa	Carlos, deu para entender o que que Bruno falou? As regras da brincadeira.
343.Carlos	(afirma que sim com a cabeça)
344. Profa	Leandro, entendeu que que Bruno falou?
345.Leandro	(afirma que sim com a cabeça)
346. Profa	O que ele falou então?
347.Leandro	((?))
348. Profa	Então. Escutou?
349.Leandro	(afirma que sim com a cabeça)
350.Jonas	Ana, Ana.

351.Profa	Oi, pera aí.
-----------	--------------

SESSÃO 5 – 1ª parte

352.Profa	(falando para a outra turma) Tem um coleguinha que vai explicar uma brincadeira que eu não sei se vocês conhecem, tá? Ela vai dizer como é que brin:ca, quais são as regras, como começa, tá legal? E vocês vão ficar ATENTOS pra entender como é que vocês vão brincar depois essa brincadeira. É uma brincadeira MUITO legal, que a gente brinca lá no pátio, tá? E aí essa amiguinha nossa, ela vai explicar como é a brincadeira pra vocês, tá bom? Pode ser?
353.Grupo de crianças	Pode!
354. Profa	Po:de. Então vem Eduarda.
355.Eduarda	(levanta-se e vai até o outro lado da sala)
356. Profa	(para Eduarda em voz baixa) Olha pro tio Neilson e pros coleguinhas.
357. Est	Diga qual a brincadeira e explique.
358. Profa	Qual é a brincadeira Eduarda?
359.Eduarda	É a brincadeira pega-gelo. E essa brincadeira, escolhe um pegador aí aí quando contar até três aí aí aí depois vai, corre (gesto circular com o barco para cima) se um pegar o outro amiguinho (faz gesto de agarrar com a mão) tem que ajudar e pegar (repete o gesto de agarrar) e ajudar.
360. Profa	O que mais?
361. Eduarda	(baixa a cabeça)
362. Profa	Depois quando tiver cansado.
363.Eduarda	Depois quando tiver cansado vai descansar.
364. Profa	E escolher
365.Eduarda	E escolher um pegador e continua a brincadeira.
366. Profa	Vocês entenderam?
367.algumas crianças	Sim.
368. Profa	Hã? Sim? (.) Maria, você entendeu a brincadeira?
369.Maria	(afirma que sim com a cabeça)
370. Profa	A outra Maria entendeu?
371.Maria 2	(afirma que sim com a cabeça)
372. Profa	Como é o nome da brincadeira?
373.Maria 2	(em silêncio)
374.Natália	Pega-gelo.
375. Profa	Ah, muito bem, Natália, pega-gelo, viu? Agora você, a Flávia vai dar mais outra explicaçãozinha de pra ficar bem legal na. Tá legal? Vai Flávia, explicar agora pros coleguinhas como é a brincadeira. Você diz o nome da brincadeira, tá?
376.Flávia	Tá.
377. Profa	Vai lá. explica pros coleguinhas.
378. Flávia	De pega-gelo. A gente escolhe um pegador e depois ((?)) tocar com a mão e ((?)) ajuda o coleguinha e escolhe de novo o ((?)) e depois que a gente tiver can-Sado vai descansar, e quando tiver descansado, vai brincar da brincadeira de pega-gelo (fala isso girando os dedos indicadores).

379. Profa	Muito bem.
------------	------------

SESSÃO 5 – 2ª parte

380. Profa	Não, aquela que a Eduarda explicou agora.
381. Natália	(levanta-se e vai para o centro do círculo). O outro, o outro escolhe, escolhe um pra correr aí aí o outro aí quando pega o outro, o outro fica congelado, aí o outro amiguinho vai ter que, vai ter que ajudar.
382. Profa	Ah, muito bem. E aí?
383. Natália	Aí quando o outro amiguinho tiver cansado, escolhe outro jogador.
384. Profa	Muito bem!