



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO- PGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

**Proposta de Intervenção na Oralidade: gênero relato de experiência em
crianças da Educação Infantil**

ROSÂNGELA TAVARES DE MENEZES

João Pessoa-PB
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO – PPGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

Proposta de Intervenção na Oralidade: gênero relato de experiência em crianças da Educação Infantil.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino-PGLE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino, na linha de pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem, sob orientação da Prof.^a. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria.

João Pessoa- PB
2015

M543p Menezes, Rosângela Tavares de.
Proposta de intervenção na oralidade: gênero relato de
experiência em crianças da educação infantil / Rosângela
Tavares de Menezes.- João Pessoa, 2015.
85f.
Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Linguística e ensino. 3. Oralidade.
4. Educação infantil. 5. Gênero relato de experiência.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ORALIDADE: gênero relato de
experiência em crianças da educação Infantil.**

Por:

ROSÂNGELA TAVARES DE MENEZES

Orientadora: Profa. Dra. Evangelina Maria de Brito de Faria

Dissertação submetida ao Programa de Pós- Graduação em Linguística, da
Universidade Federal da Paraíba- UFPB, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de Mestra em Linguística e Ensino.

Aprovada por:



Presidenta, Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria
Orientadora



Profa. Dra. Maria Cristina de Assis
Examinadora



Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcanti
Examinadora

**João Pessoa-PB
Outubro, 2015**

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas,
mas ao tocar uma alma humana,
seja apenas outra alma humana.”

Carl G. Jung

Dedico este trabalho a Deus, por ser fundamental em minha vida, meu pai presente em que posso confiar e que não existe outro igual. Ele foi o farol que me fez chegar até aqui. A Ele toda honra e glória para sempre!

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem deposito minha fé. Autor da vida, da sabedoria e da alegria própria das crianças. Aquele que ilumina os caminhos trilhados e distribui forças, para superar os obstáculos. A ele toda honra e glória para sempre!

Aos meus amados pais, Antonio e Rizonete, que sempre me apoiaram e acreditaram na minha busca constante pelo conhecimento.

Aos meus irmãos e cunhadas, pelo incentivo e compreensão nas ausências.

Aos adoráveis sobrinhos e sobrinhas, que carrego incondicionalmente em minha vida como filhos.

A minha orientadora, Evangelina que acreditou no meu potencial e me deu forças de forma tranquila e suave como um anjo mandado por Deus, para me fazer prosseguir nas dificuldades encontradas.

Enfim, a todos os amigos e amigas, companheiros e companheiras de viagem à Universidade Federal da Paraíba – UFPB, todos os sábados. Momentos que, embora o cansaço da semana de trabalho exaustivo expressassem, em nossos corpos, os sinais de fraqueza e desânimo, eram sempre revigorado pela alegria do encontro, a festa da ternura, da amizade e do amor fraternal. Vocês estão eternizados em meu coração. E não esquecerei jamais das cinco letrinhas maravilhosas que ensinei a cantar e vocês aprenderam rápido. As cinco letrinhas maravilhosas são: J – E – S – U – S, nosso Mestre por excelência, JESUS!

Muito Obrigada.

RESUMO

Em nossa pesquisa, realizamos uma intervenção no campo da oralidade com turma de Educação Infantil, com crianças de três anos de idade, considerando a oralidade como objeto de ensino por sua fundamental importância no desenvolvimento da capacidade comunicativa. Dessa forma, tivemos como objetivo geral desenvolver uma sequência didática com base nos postulados de Schneuwly e Dolz (2011), na perspectiva de estimular a criança a usar o gênero relato de experiência e, consequentemente, adquirir habilidades discursivas significativas. Baseamos nossos estudos em Vygotsky (2010) que aborda a inter-relação do pensamento e a linguagem; nas ideias de Bakhtin (2011) que toma a língua como atividade social mediada pelos gêneros do discurso; na concepção de Marcuschi (2008) com relação à fala e à escrita e os estudos dos gêneros textuais; nas contribuições de Schneuwly e Dolz (2011) na sistematização do ensino oral na escola, bem como nas ideias propostas pelos documentos oficiais, principalmente o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI quanto ao ensino da oralidade. A intervenção didática foi realizada em uma escola, situada no município de Olinda/PE, no período do mês de novembro de 2014 ao mês de maio de 2015. A pesquisa revelou que uma sistematização no ensino oral e, em específico, com o gênero relato de experiência ajudou as crianças a se apropriarem do gênero em discussão, bem como possibilitou percebermos o avanço no desenvolvimento das capacidades comunicativas das crianças que participaram deste trabalho.

Palavras-Chave: Oralidade. Educação Infantil. Gênero. Relato de Experiência.

ABSTRACT

In our research , we conducted an intervention in the field of orality in early childhood education class with children three years of age, considering the oral as a teaching object by its fundamental importance in the development of communication skills. Thus, we had the general objective of developing a didactic sequence based on the postulates of Schneuwly and Dolz (2011) with a view to encourage the child to use the experience account gender and consequently acquire significant discursive skills. We base our studies on Vygotsky that addresses the interrelation of thought and language, Bakhtin 's ideas aimed at language as a social activity mediated discourse genres, the concept of Marcuschi (2008) with respect to speech and writing and the study of genres, the contributions of Schneuwly and Dolz (2011) in systematizing oral teaching at school but also the ideas proposed by official documents mainly the National Curriculum Reference for Early Childhood Education on the teaching orality. The didactic intervention was held at the Municipal School, located in the city of Olinda, PE, in the month from November 2014 to May of 2015. A survey revealed that a systematization in oral teaching, and in particular the gender experience report helped the children to take ownership of its kind in discussion and possible realize the breakthrough in the development of communication skills of children who participated in this work.

Keyword: Orality. Childhood education. Gender. Experience report

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01- Meios não Linguísticos da Comunicação Oral.....	29
QUADRO 02- Sequência didática proposta para o gênero relato de experiência.....	48
QUADRO 03 - Quadro comparativo de Análise.....	58

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01- Esquema da Sequência Didática.....	36
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SIGLAS:

- ENEQ** - Encontro Nacional de Química
- ONG** - Organização não governamental
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- RCNEI** - Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
- SEA** - Sistemas de Escrita Alfabética

ABREVIATURAS:

- A** - Amanda
- F** - Flora
- P.P** - Pesquisadora/ professora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 REFERENCIAL TEÓRICO	18
1.1 A Linguagem Oral: um olhar sobre a Infância e sobre a Educação Infantil ..	18
1.2 Os Multissistemas da Oralidade	26
1.3 Os Gêneros Textuais	30
1.4 O Gênero Relato de Experiência.....	36
2 METODOLOGIA.....	41
2.1 Método da Pesquisa	41
2.2 Campo da pesquisa	42
2.3 Sujeitos da Pesquisa	44
2.4 Estratégia Metodológica.....	45
3 ANÁLISE	50
3.1 Análise da Sequência Didática.....	50
3.2 Análise comparativa da produção inicial e final	57
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
5 REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE	69
ANEXOS.....	71

INTRODUÇÃO

O presente estudo reflete acerca da extrema relevância das práticas de oralidade no campo escolar, mais especificamente, na Educação Infantil. Decorrente disso, descrevemos os resultados da aplicação de um projeto realizado com turmas de alunos de 3 anos de idade. O referido projeto envolve a habilidade linguística da oralidade, mais especificamente, uma sequência didática com o gênero oral relato de experiência.

A escolha desse tema é resultante de inquietações de cunho profissional. Em nossa trajetória no cotidiano escolar, como professora há mais de dez anos na Educação Infantil, foi possível constatar que não há um espaço muito amplo para a promoção de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da oralidade. Ou seja, no contexto escolar, a oralidade e/ou fala não recebe um espaço muito amplo e, em alguns casos, não é considerado objeto de ensino. Apesar de várias atividades em que a fala é utilizada no ambiente de Educação Infantil - como é o caso: das músicas infantis, dos contos e recontos de histórias contadas e recontadas (tanto pelo professor, como pelo aluno), das parlendas e trava-línguas (que são falados de memória através do estímulo do professor, como também os relatos narrados pelas crianças no momento das rodas de conversas) -, a oralidade não é tratada como objeto de ensino e de reflexão. Pelo contrário, tais atividades não estão direcionadas ao desenvolvimento das habilidades orais, mas, sim, ao ensino da escrita e da produção textual.

Diante dessa realidade, buscamos refletir com base no documento específico, que serve como base e suporte pedagógico às instituições voltadas à Educação Infantil: O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (doravante RCNEI). O referido documento surgiu, após as reformas educacionais ocorridas, a partir da Constituição Federativa do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394) promulgada em 1996. Com esse documento, pela primeira vez no Brasil, o direito da criança de 0 a 5 anos, no sentido de ter seu acesso à escola assegurado foi considerado. O que alçou a Educação Infantil à condição de primeira etapa da Educação Básica.

É, nesse contexto, que o Referencial Curricular Nacional para Educação

Infantil– RCNEI concede importância à oralidade como objeto de ensino, orientando para que sejam efetivadas atividades que envolvam situações comunicativas voltadas ao desenvolvimento da habilidade oral, no contexto da Educação Infantil. Isso, na perspectiva da ampliação das capacidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Isso implica dizer que, segundo o RCNEI:

A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolvem tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras, etc. como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos (RCNEI, 1998, p. 228).

Dentro dessa perspectiva, o referido documento vem propor uma sistematização no ensino da linguagem oral, em virtude da sua importância para a interação com outras pessoas, para a formação do sujeito e para a construção de conhecimentos. O objetivo disso é possibilitar que a oralidade esteja presente nas rotinas educacionais como objeto contínuo de ensino, concebendo atividades rotineiras – tais como: o conversar, o narrar, o cantar e o brincar - como momentos fundamentais na organização do trabalho com a linguagem, na Educação Infantil.

Diante disso, este trabalho teve por objetivo geral desenvolver uma proposta de intervenção na oralidade, através de uma sequência didática, recorrendo, para tal, aos postulados de Schneuwly e Dolz (2011), envolvendo o gênero oral relato de experiência. A referida sequência foi aplicada com crianças de três anos, buscando instigar o processo de apropriação do gênero relato de experiência e, consequentemente, o processo de aquisição habilidades discursivas relativas à oralidade.

Neste trabalho, a opção pela linguagem oral justifica-se por entendermos que é através da vivência de práticas de oralidade que socializamos com os diversos sujeitos inseridos na sociedade, assim como organizamos nossos pensamentos e produzimos nossos conhecimentos/ saberes. Assim, interagimos com o mundo e somos incluídos nele. Contudo, no contexto educativo da Educação Infantil, a fala e/ ou oralidade não recebe a devida relevância e, dessa forma, essa habilidade linguística não é tida como objeto de ensino.

Partindo da hipótese que a linguagem oral é uma habilidade constituída socialmente, defendemos que uma prática pedagógica sistemática que contemple as

atividades diversificadas na rotina da Educação Infantil – como é o caso da contação de relatos experiência vivenciados em casa, passeios, festinhas de amigos etc. – podem contribuir, de maneira considerável, para a promoção de situações comunicativas que oportunizam possibilidades de desenvolver a capacidade comunicativa do alunado.

Para fundamentação deste trabalho, debruçamo-nos sobre os estudos alusivos à linguagem oral, os multissistemas da oralidade, os gêneros textuais e, em específico, o gênero relato de experiência, com base em diversos autores, tais como: Vygotsky (1993, 2010), Bakhtin (1992, 2011), Marcuschi (2001, 2008), Schneuwly e Dolz (2004, 2011), entre outros.

O estudo realizado parte de uma reflexão sobre a maneira como a criança constrói seu discurso oral, considerando a hipótese levantada de que ensinar a linguagem oral desde o início da vida escolar possibilita o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Nesse ato, o processo de apropriação das características dos gêneros orais traz contribuições, no sentido de ampliar a competência comunicativa do alunado.

Para conduzir este trabalho voltado a uma intervenção pedagógica considerando como objeto de ensino a oralidade, tivemos como objetivos específicos a elaboração, aplicação e análise de uma sequência didática vivenciada na turma de educação infantil em crianças de três anos de idade. A sequência didática está ancorada em Schneuwly e Dolz (2011), por entender que é possível ensinar a criança a expressar-se oralmente em situações comunicativas diversas.

Em termos de estrutura, a dissertação está subdividida em três tópicos. No primeiro capítulo, mais especificamente, no primeiro tópico, apresentamos um estudo teórico sobre os conceitos básicos relacionados com: o desenvolvimento da linguagem oral, levando em consideração que a linguagem é um instrumento fundamental, para atender às necessidades do indivíduo e dos seus desejos. Dessa forma, contribui para sua inserção na sociedade.

No segundo tópico, focamos na importância dos multissistemas da oralidade, para a construção linguística, bem como para as interações sociais. Nessa direção, buscamos refletir sobre a importância dos multissistemas como complemento da compreensão, para a comunicação oral.

No terceiro tópico do referido capítulo, refletimos sobre os gêneros textuais e

suas características de constituição. Para isso, neste tópico, ancoramo-nos nos aportes teóricos de Marcuschi (2008) e Schneuwly e Dolz (2011). E, por fim, esboçamos o Gênero Relato de Experiência, na definição de Schneuwly e Dolz (2011). Nesse sentido, a nossa pesquisa foi voltada para a apropriação do gênero relato de experiência, com fins ao ato de desenvolver habilidades orais.

No segundo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos em duas partes. A primeira, o campo de pesquisa onde foi realizada a intervenção didática na oralidade. Escolhemos uma Escola Pública Municipal, localizada no município de Olinda/ PE, mais especificamente, na região rural desta cidade. A escolha dessa unidade escolar é resultante do fato de atuar em turma de Educação Infantil, bem como pelo fato de a escola oferecer o atendimento, exclusivamente, a crianças de zero a cinco anos de idade, no período da manhã. Além disso, a unidade de ensino é contemplada no mesmo espaço geográfico com uma Creche, que é uma ONG mantida por doações de algumas instituições religiosas e possui uma parceria com a prefeitura deste município.

Desse modo, as crianças de 0 a 3 anosque frequentam as salas de aulas no turno da manhã são encaminhadas aos espaços da creche, logo após o término das aulas. Isso, com exceção da turma de zero a um ano de idade que já fica permanente no espaço da mesma, onde recebem os cuidados e alimentação até o final da tarde, quando retornam às suas casas. Os pais e responsáveis são, na grande maioria, desempregados ou catadores de lixo. Inclusive, a maioria dessas famílias reside no entorno do antigo Lixão de Aguazinha.

Hoje, considerado como Aterro de Aguazinha. Dentro desse cenário, foram escolhidas duas alunas de três anos de idade pertencentes à turma do Grupo III-A, frequentando a sala da professora pesquisadora no primeiro momento da aplicação do projeto, pois a pesquisa deu-se início no final do segundo semestre de 2014. A continuação da pesquisa deu-se no ano seguinte, na sala do Grupo IV- A.

A segunda, a estratégia metodológica utilizada foi a intervenção didática envolvendo a habilidade linguística da oralidade. Tal intervenção teve como fundamentação os autores Schneuwly e Dolz (2011), na qual utilizamos uma sequência didática para o ensino do gênero relato de experiência. Por concordar com os autores que uma sequência didática possui a finalidade de dar subsídios, para que o alunado consiga apropriar-se de um determinado gênero textual.

Sendo assim, apresento os quatro componentes da situação didática que foi detalhada neste capítulo: (a) a apresentação da situação, que visou expor ao aluno um projeto de comunicação a ser realizado; (b) a produção inicial na qual os alunos tentaram produzir o primeiro texto oral, com base em seus conhecimentos prévios; (c) os módulos 1, 2 e 3 que tratam das atividades executadas com fins a propiciar o processo de apropriação do gênero; (d) a produção final que dá ao aluno a possibilidade de colocar em prática os saberes adquiridos durante o decorrer da sequência didática. Ressaltamos, ainda, que utilizamos as filmagens das falas das crianças, durante a produção inicial e final. Esses relatos servirão como material para obtenção de dados.

No terceiro capítulo, abordamos as análises dos relatos de experiências transcritos, tanto na produção inicial, como na produção final. Para tal, realizamos a comparação dos transcritos iniciais e finais, observando o objeto produzido, o texto oral, no gênero relato de experiência. E, por fim, apresentamos as conclusões e as reflexões resultantes deste estudo. Esperamos, assim, contribuir teoricamente, no sentido de subsidiar práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da habilidade linguística da oralidade, pautando, é claro, nos gêneros orais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A Linguagem Oral: um olhar sobre a Infância e sobre a Educação Infantil

A linguagem oral sempre esteve presente nas práticas corriqueiras do dia a dia das pessoas, independente da classe social, cultura, gênero, religião ou qualquer outro aspecto. A comunicação está presente, pois a fala é inerente ao ser humano. É através dela, que as pessoas interagem, estabelecendo relações com o outro, além de se inserirem na diversidade de práticas sociais.

E, quando nos referimos à linguagem oral, logo vem à mente a criança, mais precisamente, o bebê. Isso, porque é através dela que percebemos como se dá o processo da aquisição da linguagem. Desde seus primeiros meses, dá-se início o processo de emissão e exteriorização de sons (nesse caso, os balbucios). Isso demonstra sua comunicação com as pessoas que o cercam. Consideramos essa fase inicial de extrema relevância, para o desenvolvimento da linguagem da criança. Nesse ato, o papel do adulto na interação é condição necessária, para a constituição da linguagem.

De acordo com Piaget (1993), a linguagem da criança é egocêntrica e está diretamente relacionada com seu pensamento, também egocêntrico, até os sete anos de idade. Mesmo na interação social, a criança manifesta pensamento e linguagem de maneira egocêntrica. Em sua pesquisa com crianças, Piaget descreve como foi construída a teoria do egocentrismo da criança:

A princípio, ao descrever a linguagem de algumas crianças tomadas por acaso, durante aproximadamente um mês, notamos que, ainda entre os cinco e sete anos as fala são egocêntricas, embora essas crianças possam trabalhar, brincar e como lhe dê na telha [...] A função dessa linguagem egocêntrica consiste em repetir o seu pensamento ou sua atividade individual. Nessas falas, permanece um pouco daquele grito, que acompanha a ação, lembrado por Janet em seus estudos da linguagem. Esse caráter, inerente a uma parte considerável da linguagem infantil, testemunha certo egocentrismo do próprio pensamento ainda porque, além das palavras com as quais a criança imprime ritmo à sua própria atividade, ela conserva indiscutivelmente um número imenso de pensamento não externados. E ela não externa esses pensamentos porque lhe faltam meios; estes se desenvolvem apenas sob a influência de comunicar-se com outras pessoas e colocar-se no ponto de vista delas (PIAGET, 1993, p. 374-375).

Para a teoria o referido autor, o egocentrismo da criança - tanto na linguagem, como no pensamento – se dá devido a pouca participação em vivência social. A criança encontra-se mergulhada puramente na imaginação e vai assumindo formas mais conscientes. Por conseguinte, vai abandonando a linguagem egocêntrica no processo desenvolvimento, a partir das relações que estabelece com o campo social. Nesse sentido, podemos perceber o papel das práticas interativas, em prol do desenvolvimento da aquisição da linguagem oral das crianças.

Para Marcuschi (2010), a aquisição da fala se dá de maneira natural, por intermédio da informalidade das práticas cotidianas, bem como por intermédio das relações de cunho social traçadas desde os primeiros dias de vida. A partir das relações traçadas com o outro que as crianças participam do processo de apropriação da oralidade. Essa habilidade linguística é, assim, algo construído através das suas experiências de cunho interacional.

Convém destacarmos os estudos de Vigotski (2009), quando apresenta o seguinte pensamento, “a linguagem coaduna com as funções da comunicação e do pensamento” (p.11). Para ele, a linguagem e o pensamento estão diretamente vinculados. Estes são, pois, fundamentais para entendermos como a criança estrutura seu pensamento, assim como assimila a linguagem com fins a se comunicar com o mundo que a envolve.

Os estudos de Vigotski (2010) apresentam a seguinte abordagem, com relação ao pensamento e a linguagem:

O pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e precisamente por isso deve encontrar a linguagem a sua expressão em uma palavra isolada (p. 411).

Compreendemos, assim, que o contexto situacional no qual a criança está inserida é de substancial relevância, para o desenvolvimento da oralidade. É, nas relações que a criança traça com seu grupo social, que elas tornam-se falantes. Mesmo a fala sendo algo inato, o contato e a interlocução com o outro exercem um papel de extrema relevância no desenvolvimento da oralidade pueril.

Inicialmente, tem início o processo de verbalização. Ou seja, a criança faz uso da verbalização, exteriorizando um pequeno contingente de palavras. Em seguida, tem início o processo de construção de frases. Esse processo de construção de frases se dá interligado à organização do seu pensamento.

Por intermédio das experiências e vivências advindas do campo social no qual está inclusa, as crianças constroem e organizam seu pensamento. Com isso, vão construindo e, conseqüentemente, produzindo frases. Dessa forma, a linguagem é algo que está diretamente interligada aos aspectos: social, cultural e cognitivo.

Vygotsky (2010) também traz contribuições teóricas relativas à habilidade linguística da oralidade. Para ele, a linguagem e o pensamento são elementos que aparecem diretamente atrelados e entrelaçados. Essa articulação contribui consideravelmente para o desenvolvimento oral das crianças. A linguagem, para o autor supracitado, consiste em sistema que propicia a materialização de representações. Isso quer dizer que, nas suas relações sociais, a criança constrói experiências e vivências, representando-as e assimilando-as. Esse leque de interações e de experiências dá subsídios para a materialização da oralidade.

Mesmo que a oralidade envolva fatores cognitivos, a fala intelectualizada não acontece de imediato. Para o referido autor, a materialização da fala intelectualizada dar-se, de fato, a partir dos 02 (dois) anos de idade. Em tal idade, a intelectualização da fala em conjunto com a função simbólica generalizante passa a fazerem-se presentes na oralidade das crianças. Aqui, o pensamento adquire a condição de verbal. A fala, por sua vez, intelectual.

A linguagem, dessa forma, está intimamente vinculada ao desenvolvimento humano (isso, em múltiplos aspectos). Entre os quais, destacamos, aqui, o seu desenvolvimento oral. Em outras palavras, a linguagem carreaa materialização das ideias, dos desejos, das necessidades, emoções humanas etc. Embora esteja intrinsecamente ligada a essa função de cunho comunicativo, seu papel é bem mais amplo. Entendemos, dessa forma, que a linguagem é uma atividade puramente interlocutiva e humana.

Oliveira e Cezário (2007, p. 89) complementam, afirmando que:

A língua é considerada como produto e instrumento de comunicação, num processo interativo em que o falante e ouvinte trocam informações: a língua é produto e instrumento de persuasão, pois a intenção de cada participante do processo interativo traz consigo um desejo explícito- ou. Aliás, a língua no funcionamento é entendida tanto como expressão quanto simulação de intenções comunicativas.

Marcuschi (2008) traz discussões extremamente pertinentes sobre a dimensão sóciointerativa da língua. Na visão do autor, a língua consiste em uma atividade sóciointerativa, a qual carrega consigo um número significativo de fatores históricos. Ora, a língua nada mais é que “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (2008, p. 61). Dessa feita, não há possibilidade de falar e refletir sobre a língua, estando esta isolada do contexto social. Essa é a essência da linguagem e da língua. Ambas estão inseridas no plano social.

Em Marcuschi (2010), a oralidade assume o posto de prática social. Isso quer dizer que a habilidade linguística da oralidade não seria uma mera sonorização. A oralidade viabiliza os processos de interação e a convivência social da espécie humana com os seus demais. Esse processo interlocutivo dar-se, por meio dos gêneros textuais. Aqui, o autor destaca a extrema relevância dos gêneros textuais. “Aoralidade seria uma prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (p. 25).

Com isso, compreendemos que a prática da oralidade é uma forma de inclusão cultural e social, sendo a escola o espaço preponderante para estimular a aquisição e o desenvolvimento da modalidade oral da linguagem. O que pode garantir o melhor desempenho na atuação do falante na sociedade. E, com isso, a escola executa seu papel de formar cidadão competente nas habilidades linguísticas, facilitando seu desenvolvimento pessoal, interpessoal, profissional e social.

Marcuschi (2010) promove uma bem realizada diferenciação e distinção entre as habilidades linguísticas da escrita da oralidade. Ambas, para o autor, são atividades comunicativas complexas, as quais trazem consigo caracterizações próprias. Isso, entretanto, não quer dizer que ambas sejam contrapostas uma a outra. Na abordagem do referido autor, fala e escrita adquirem o status de habilidades linguísticas complementares.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes; ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposição formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia do outro, embora elas não se limitem a som e grafia (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

Para Marcuschi (2010), a linguagem oral é algo característico do ser humano. Ou seja, é um traço congênito. A oralidade faz-se presente em todos os espaços nos quais os indivíduos estão inseridos. Seja na família, na escola, no trabalho, na igreja, numa roda de amigos pessoais, o homem vai deparar-se com um número significativo de atividades discursivas com as quais ele fará uso da modalidade oral da linguagem.

Perroni (1992) ratifica a posição adotada pelo autor citado acima, mencionando que a aquisição da linguagem oral das crianças envolve a mobilização de três elementos. São eles: a interlocução da criança com o meio físico, a interlocução com o mundo social e a interlocução com objetos linguísticos (enunciados efetivamente construídos e produzidos). A aquisição da oralidade, portanto, acontece em uma perspectiva de coletividade, ou seja, em uma ação conjunta.

Para Bakhtin (2011), o enunciado é algo histórico. Sua realização acontece inserida em um contexto espacial e temporal determinados tendo sua produção e materialização carregadas pela interação entre os sujeitos. Com isso, a produção e a materialização dos enunciados são marcadas pelo dialogismo. Os enunciados assumem, logo, o status de diálogo.

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro [...] percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou. [...]. Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É uma posição ativa do falante nesse ou naquele campo do sentido (BAKHTIN, 2011, p. 275).

Na ótica de Bakhtin (2011), o enunciado é, portanto, uma unidade de comunicação, por intermédio da qual os sujeitos realizam práticas de interlocução. Em outras palavras, enunciator e coenunciador fazem uso da interlocução, recorrendo a uma postura ativa. O enunciado produzido pelo enunciator pode ser passível de concordância ou discordância por parte do coenunciador, havendo, em seguida, a réplica. Isso reflete os paradigmas dialógicos bakhtinianos.

Dessa forma, compreendemos que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral são processos marcados pela interlocução. As práticas interativas construídas com os componentes dos espaços nos quais a criança está inserida são, inegavelmente, substanciais não só para a aquisição, como também para o seu

desenvolvimento oral. Tais práticas podem acontecer tanto na escola, quanto fora dela. Com isso, a escola consiste em um espaço crucial, para subsidiar práticas interlocutivas, envolvendo a modalidade oral da linguagem.

Entretanto, nem sempre a oralidade foi uma habilidade discutida nas escolas brasileiras, em especial, no tocante à Educação Infantil. Na história da Educação Básica no Brasil, as crianças de zero a cinco anos nem sempre tiveram seu lugar consolidado no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, o que perdurava era o assistencialismo para crianças pobres, tendo como foco o cuidado com a saúde, higiene e alimentação. Esses eram os elementos estruturantes do funcionamento das creches e pré-escolas, no contexto educacional brasileiro.

Porém, com a Constituição de 1988, a educação de zero a cinco anos é posta como direito das crianças e, com isso, o Estado estará incumbido de efetivar a promoção desse direito. A partir desse documento e, conseqüentemente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), foi introduzida a importância da infância no Brasil. A partir de então, a Educação Infantil - composta da creche e da pré-escola – foram alçadas à condição de primeira etapa da Educação Básica. E, assim, foi instituído o caráter educativo.

Nessa perspectiva, surge a Educação Infantil. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (leia-se Lei n.º 9394/96), a Educação Infantil passa a ser tida como a primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo que a educação começa nos primeiros anos de vida. Segundo a LDB, a Educação Infantil tem como foco o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade. Isso, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O foco, aqui, é voltado para o desenvolvimento global da criança, como postula Silva (2014).

Com a incorporação da Educação Infantil como componente da Educação Básica, o Ministério da Educação do Brasil publicou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (doravante RCNEI), em 1998. Esse documento tem como objetivo estabelecer parâmetros e referenciais para a Educação Infantil, servindo como guia pedagógico para superação de uma prática dispersa.

Um ponto de substancial relevância a ser mencionado acerca do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) diz respeito ao fato de esse documento trazer discussões atinentes à oralidade. O referido documento traz o

Eixo Linguagem Oral, salientando a importância do trabalho sistemático com a habilidade linguística da oralidade como objeto de ensino. Sobre a oralidade, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil afirma que:

A aprendizagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativas (RCNEI, 1998, p.120).

Dessa forma, consideramos primordial que as crianças, no ingresso na Educação Infantil, tenham oportunidades de fazer uso da oralidade com clareza, participando de situações didáticas que envolvam atividades de práticas sociais, tais como: conversar, contar, cantar, recitar poesias, dramatizar, explicar, apresentar, dentre outros. De tal forma, que desenvolvam suas capacidades comunicativas, possibilitando sua inserção na sociedade letrada.

O RCNEI postula a implementação de práticas pedagógicas com fins a ensinar o exercício efetivo da cidadania (por parte das crianças). É, nessa perspectiva, que o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) afirma:

O desenvolvimento da capacidade de expressão oral dos alunos 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, de a escola ensinar-lhe o uso da língua adequada a diferentes situações comunicativas (RCNEI, 1998, p. 49).

Mesmo na Educação Infantil, trabalhar a oralidade como objeto de ensino é algo de suma relevância, visto que isso traz contributos não apenas para sua expressão oral, mas também para a constituição da sua identidade.

A Educação Infantil deve, portanto, oportunizar situações didáticas que contemplem a abordagem da oralidade. As rotinas educacionais podem materializar um amplo contingente de atividades didáticas, envolvendo a fala. Em tais atividades, é necessário estimular não só a fala, como também a escuta. Dessa forma, a escola deve oportunizar situações comunicativas orais, as quais deem subsídios para a ampliação das habilidades linguísticas das crianças.

Uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que elas tornem competentes como falante. Isso significa que o professor deve ampliar as condições da criança de manter-se no próprio texto falado. Portanto, deve escutar a fala da criança, deixando-se envolver por ela, ressignificando-o e resgatando-a sempre que necessário (RCNEI, 1998, p.135).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998) traz consigo orientações didáticas, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que contemple a oralidade. É necessário sinalizarmos que o trabalho pedagógico com a oralidade envolve não somente o falar, mas também o escutar.

- 1) Utilização da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.
- 2) Elaboração de perguntas e respostas de acordo com diversos contextos em que a criança participa.
- 3) Participação em situações que envolvam a necessidade de explicar e argumentar suas ideias pontos de vista.
- 4) Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal.
- 5) Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos com ou sem ajuda do professor.
- 6) Memorização e reprodução oral de jogos verbais como: trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções (RCNEI, 1998, p. 136-137).

Tanto o RCNEI, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs (1997) e (1998) são concordantes, quando tratam da abordagem da oralidade como parte integrante do trabalho pedagógico. Isto é, essa habilidade linguística deve fazer-se presente no currículo e, em especial, nas práticas pedagógicas.

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesma. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respire e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende da escola ensinar-lhes os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas (BRASIL, 1998, p. 49).

Nesse ato de trabalhar a oralidade como objeto de ensino, o professor exerce um papel de fundamental importância. O professor pode direcionar a rotina educacional, inserindo atividades didáticas que abarquem práticas de oralidade, tais

como: contação de histórias, rodas de conversa, entre outras brincadeiras que estimulem o desenvolvimento oral das crianças. O objetivo disso é dar subsídios, para que as crianças façam uso das suas habilidades linguísticas orais.

Isso remete aos aportes teóricos de Perroni (1992), que investiga o processo de desenvolvimento da oralidade das crianças, sendo tal processo carreado pela produção de narrativas e práticas interativas com adultos. Na infância, a elaboração de narrativas é algo incipiente. Diante disso, o contato e, acima de tudo, a interação com adultos são extremamente relevantes para que a criança por si só consiga produzir suas narrativas.

Nesse ato, o adulto adquire o papel de coautor. A criança vai exteriorizando suas narrativas (mesmo que iniciais). O adulto, por sua vez, vai escutá-las e, conseqüentemente, efetuar interferências com fins a viabilizar a ampliação das suas narrativas. Tal posição, mais uma vez, reforça o fato de que a oralidade é uma habilidade linguística construída, a partir da coletividade.

Diante dos postulados, aqui postos, percebemos que a aquisição e o desenvolvimento da oralidade são de extrema relevância para o desenvolvimento global das crianças. Quando falamos aqui em desenvolvimento, referimo-nos aos seus múltiplos aspectos.

Nesse sentido, sua inclusão não apenas nas propostas curriculares, mas, principalmente, nas rotinas educacionais é algo crucial, para o desenvolvimento pueril. Em termos educativos, ressaltamos seus contributos no sentido de viabilizar o processo de construção de saberes e conhecimentos das crianças, inserindo-as, por conseguinte, nas sociedades letradas.

1.2 Os Multissistemas da Oralidade

A modalidade oral da linguagem não é composta apenas pela fala. Pelo contrário, ela é composta por multissistemas que corroboram na transmissão da informação. Nesse ponto, remetemo-nos às expressões faciais, aos gestos, às posturas corporais, aos sorrisos etc. Todos esses multissistemas contribuem para o reforço da informação repassada pela fala. Estamos falando, aqui, de uma

comunicação multimodal.

A linguagem é feita de palavras e o gesto é feito de movimento. Nisso reside metade do enigma. A outra metade será igualmente auto-evidente somente se for uma parte igualmente familiar da bagagem de nosso pensamento. É a mesma afirmação posta ao contrário. Palavras são feitas de movimento, de ação ou resposta a alguma espécie de remoção; e o gesto é feito de linguagem – da linguagem anterior, para além ou paralela à linguagem das palavras (BLACKMUR, 2003, p. 227).

Dionísio (2007) define a multimodalidade como o encontro de duas formas de representação. As formas de representação a que a autora refere-se são: “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” (p. 178). Desse encontro de formas de representação, resultam os fatores multimodais, os quais corroboram para a compreensão da mensagem transmitida e, sobretudo, para a produção do sentido. Esses fatores multimodais também se fazem presentes na fala. Dessa feita, a fala é uma habilidade linguística multimodal. Tal postura é ratificada por Silva et al. (2015).

Ao participarmos de uma interação oral, na sua mais primitiva forma (uma conversa espontânea) ou em uma forma mais sofisticada Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita mediada por recursos da tecnologia (bate-papo virtual), estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. (DIONÍSIO, 2007, p. 177-178).

Essas formas de representação acima mencionadas, na abordagem de Schnewwly e Dolz (2011), recebem a denominação de multissistemas. Para os autores, estes assumem a condição de multicódigos que compõem as práticas comunicativas orais.

Tomar a palavra está em relação íntima com o corpo. O organismo pode trair o mal-estar e o medo do locutor quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção (aceleração de ritmo cardíaco, crispção dos músculos, sangue que aflui ao rosto, estrangulamento da voz), sejam eles perceptíveis ou não, linguística e prosodicamente. O organismo pode também jogar com suas possibilidades (posição do corpo, respiração, atitude corporal) a serviço da colocação da voz e da comunicação oral (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 133-134).

Nessa perspectiva, a linguagem oral une-se a outras modalidades linguísticas advindas do corpo – expressões faciais, gestos, olhares, posturas corporais etc. – que transcendem o código verbal, corroborando, dessa maneira, com a construção do sentido em uma determinada prática comunicativa calcada na oralidade. O que está em concordância com a definição de multissistemas postulada por Schneuwly e Dolz (2011) como sendo elementos provenientes do corpo que se conectam à fala com fins a efetivar a produção de sentido, nas práticas discursivas.

[...] a comunicação não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vem confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-las. Essa comunicação não verbal pode também trair o falante, quando este deixar escapar indícios involuntários de sua emoção, seja ela perceptível ou não, linguisticamente e prosodicamente [...] (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 134).

Para esclarecermos melhor o conceito de multissistemas da oralidade, apresentamos o quadro abaixo. Nesse quadro, Schneuwly e Dolz, (2011, p. 134) promovem uma bem sucedida sistematização dos recursos não linguísticos, cinéticos e paralinguísticos.

Quadro 01 - Meios não linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARALINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÕES DOS LOCUTORES	ASPECTOS EXTERIORES	DISPOSIÇÕES DOS LUGARES
Qualidade da voz Melodia Locução pausas respiração risos suspiros	Atitudes corporais movimentos gestos trocas de olhares mímicas faciais	Ocupações de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	Roupas disfarces penteados Óculos Limpeza	Lugares disposição Iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoração

Fonte: Schneuwly e Dolz (2011, p. 134).

Como podemos observar, as práticas comunicativas calcadas na oralidade não têm sua exteriorização asseguradas somente pelo código verbal. Há, desse modo, outros elementos que viabilizam o processo de atribuição de sentido. São, justamente, os multissistemas.

Os movimentos e as posturas corporais, a posição corporal, os movimentos faciais, o distanciamento entre os falantes, o silêncio entre ambos etc.. Nas práticas interlocutivas, esses elementos extralinguísticos são cruciais para a construção de sentido. Acerca de tal questão, Blackmur (2003, p. 229) postula que:

[...] parece que o mais alto uso da linguagem não pode se dar sem a incorporação de alguma qualidade tal do gesto que contém. [...] Gesto, em linguagem, é o jogo externo e dramático do significado interno e figurado. É aquele jogo de significações entre palavras que não pode ser definido nas fórmulas do dicionário, mas que se define no uso conjunto das palavras; gesto é aquela significação que move, em todos os sentidos da palavra: que move as palavras e que nos move.

Para concluir as reflexões sobre os multissistemas, não poderíamos deixar de mencionarmos os estudos de Quadros e Motimer (2010). Esses autores citam os arcabouços teóricos de McNeill (2005) com fins a abordar a perspectiva multimodal, que reveste a modalidade oral da linguagem. Os autores trazem à tona a indissociabilidade da fala e dos movimentos faciais e corporais. Essa combinação/junção da voz com os gestos acarreta dinamicidade comunicativa e força discursiva ao ato de fala. Consequentemente, tal junção enseja significação e sentido ao ato de fala.

McNeill (2005) faz uma bem realizada categorização dos tipos dos gestos. Estes são divididos, inicialmente, em dois grupos: imagísticos e não-imagísticos. Posteriormente, os gestos são divididos em mais quatro tipos, a saber, icônicos, metafóricos, dêiticos e de batimentos.

- 1) **Gestos icônicos:** tem relação formal com o conteúdo semântico da fala. Estes gestos dão indicações sobre a qualidade de objetos como forma, tamanho e a massa;
- 2) **Gestos metafóricos:** são reflexos de uma abstração, quando o conteúdo refere-se a uma ideia abstrata. A diferença entre o gesto icônico e o metafórico reside no fato de a homologia criada pelo gesto icônico ser do mundo real, (ex.: objeto concreto) e a criada pelo metafórico ser do mundo mental;
- 3) **Gestos de batimentos:** são gestos que representam percursos curtos em movimentos rápidos e bifásicos. Estes gestos expressam ênfase em um momento do discurso. O valor semiótico do gesto de batimento reside no fato de dar ênfase a um movimento do discurso, destacando-o do discurso antecedente;
- 4) **Gestos dêiticos:** são gestos demonstrativos que indicam objetos e eventos do mundo concreto e fictícios. São tipicamente realizados pela mão, com o dedo indicador esticado, embora possam ser efetuadas por qualquer outra parte do corpo (cabeça, nariz, queixo) ou por objeto (lápiz, ponteira, etc.). Os gestos são elaborados dependendo da importância da narração, ou seja, nos pontos em que a narrativa se torna mais importante

para o falante (MCNEILL, 2005 *apud* QUADROS; MOTIMER, 2010, p. 2, grifos nossos).

Diante do exposto, durante o momento da enunciação, a fala se articula com um grande leque de elementos advindos do corpo humano – gestos, expressões faciais, movimentos corporais, posturas corporais, olhares, silêncio etc. –, envolvendo-se simultaneamente no plano discursivo, em prol da elaboração de sentido. Esses são os multissistemas da oralidade.

1.3 Os Gêneros Textuais

Atualmente, a temática dos gêneros textuais tem sido objeto de debate acadêmico em um número significativo de campos de estudo (Análise do Discurso, Linguística Aplicada, Linguística Textual etc.). Entretanto, os estudos a respeito dos gêneros (discursivos ou textuais) não é algo recente. Pelo contrário, tais estudos advêm de uma vasta escala temporal.

De acordo com Marcuschi (2008), os postulados acerca dos gêneros textuais têm início há, em média, 25 séculos. Esses postulados têm início, a partir dos aportes teóricos de Platão, estando ligados ao crivo literário. É necessário salientarmos que Platão foi apenas o primeiro nome de referência, quando falamos acerca dos estudos sobre gêneros textuais. Em outras palavras, há um amplo contingente de autores, que tomam esse tema como objeto de debate.

Passando por um número significativo de épocas, diversos nomes tornaram-se referência nos estudos sobre gêneros textuais. São exemplos ilustrativos de tal situação: Aristóteles, Horácio e Quintiliano, Swales, Adam, Bazerman, Bronckart etc. Há, desse modo, um amplo quantitativo de estudiosos e de arcabouços teóricos referentes aos gêneros textuais. Entre os quais, destacamos, neste tópico, os aportes teóricos Bakhtinianos e de Marcuschianos.

Marcuschi (2008) defende que as práticas comunicativas de cunho verbal dão-se, mediante os respaldos dos gêneros textuais. Para o autor, todas as práticas comunicativas verbais só acontecem viabilizadas, por intermédio dos gêneros textuais, sendo impossível e improvável sua ausência nesse tipo de prática.

Uma das teses centrais a ser defendida e adotada aqui é a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio dos textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Como falamos antes, atualmente, o tema “gêneros textuais” é objeto de debate de diversos campos de estudos. Porém, o que são gêneros textuais? Na visão de Marcuschi (2008), os gêneros textuais nada mais são que os textos presentes nas rotinas cotidianas da espécie humana.

Esses textos possuem características sociocomunicativas, além de propósitos enunciativos, estruturas composicionais e características estilísticas. Isto é, os gêneros são, assim, os textos que se fazem presentes no cotidiano dos seres humanos, dando subsídios para as práticas comunicativas. São exemplos que ilustram tal situação: o bilhete, o recado, o e-mail etc.

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. ... Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, bilhete, romance, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Outro teórico crucial a ser mencionado em qualquer estudo atinente aos gêneros textuais é Bakhtin (2011). Tal autor construiu um sólido leque de teorias sobre esse tema. O primeiro aspecto que podemos mencionar neste estudo diz respeito à categorização/ classificação construída por esse autor. Isto é, para ele, os gêneros do discurso são advindos de dois grupos: os gêneros primários e os gêneros secundários.

Os gêneros primários são aqueles advindos da espontaneidade das rotinas cotidianas, com preponderância da oralidade. Ou seja, os gêneros primários são os que provêm das conversas informais das práticas cotidianas. Os gêneros secundários são aqueles que provêm da complexidade das situações mais formais,

com predominância da escrita. Dessa feita, podemos perceber que o conceito de gêneros textuais produzido por Bakhtin já inclui a oralidade. Para tal autor, os textos – sejam eles escritos ou orais – produzidos nas múltiplas e diversificadas esferas sociais são considerados como gêneros do discurso.

O segundo aspecto que podemos mencionar neste estudo refere-se às características constitutivas dos gêneros. Na ótica de Bakhtin (2011), todos os gêneros possuem traços característicos estáveis: o Tema (assunto), a Composição (estrutura) e o Estilo Verbal (fatores linguísticos). Todos os gêneros textuais possuem, assim, esses traços característicos. Há, ainda, o propósito comunicativo que todo gênero textual reflete.

Na perspectiva bakhtiniana, um gênero pode ser assim caracterizado: a) são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional; b) além do plano composicional, distinguem pelo conteúdo temático e pelo estilo; c) trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidades temáticas, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a interação do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal. Desse modo, todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissoluvelmente, **conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição** (KOCH; ELIAS, 2006, p. 106-107, grifos nossos).

Luna e Cunha (2009) esclarecem tais aspectos característicos dos gêneros textuais. O **Tema** refere-se aos assuntos, aos conteúdos e às informações advindos de uma determinada esfera social, o que se reflete sobre os gêneros. Com isso, cada gênero textual irá apresentar e veicular determinados temas/ assuntos. A **Composição** refere-se à forma estrutural dos gêneros textuais. A organização e a sequenciação textual, a forma como as palavras e as frases são agrupadas, os aspectos típicos de cada estrutura etc. Em suma, todos os fatores típicos da arquitetura textual dos gêneros fazem parte da forma composicional. O **Estilo Verbal** refere-se às questões a respeito das formas de linguagem utilizada nos gêneros textuais. Isto é, a linguagem formal, informal, a seleção de vocabulário, os tipos de frases etc.

1. Conteúdo temático: são os conteúdos gerados numa esfera discursiva em dado momento histórico-social, que se tornam objeto de sentido do gênero.
2. Construção composicional: são os procedimentos de organização textual (sequência das unidades linguísticas) que se referem à estruturação e acabamento do gênero. A estrutura é o que lhe confere um formato

reconhecível. 3. Estilo: são os modos de dizer de determinado gênero. O estilo se constrói na seleção dos recursos lexicográficos, fraseológicos e gramaticais, que veiculam a expressividade do gênero, tendo em vista as relações dialógicas que mantém com os outros enunciados e com o destinatário (LUNA; CUNHA, 2009, p. 5-6).

É com base nos referenciais teóricos Bakhtinianos que são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs (1997) e (1998). É, também, com esse documento oficial que o texto e, conseqüentemente, os gêneros discursivos passam a fazer parte das práticas pedagógicas de ensino de língua materna. Nos PCNs, a linguagem consiste em uma atividade de cunho discursivo. Com isso, os gêneros discursivos são promovidos a **Objetos de Ensino**, como defendem Silva e Luna (2013).

Para Silva e Luna (2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs realizam um feito irrefutável que é justamente propor a organização e a abordagem dos conteúdos de Língua Portuguesa, a partir de eixos didáticos. Os eixos são: **a Leitura, a Análise Linguística, a Produção Textual (Escrita e, principalmente, Oral)**. Esse feito irretorquível, de certa forma, retira a supremacia que a norma culta possuía. Ou seja, essa abordagem de conteúdos dessa disciplina, a partir desses eixos didáticos faz com que a análise de frases, a classificação de termos e a ação de memorizar de regras percam seu poderio. Como evidenciam Silva e Luna (2013), a partir dos PCNs, a prática pedagógica de Língua Portuguesa vai fixar-se na reflexão e no uso.

E como isso vai ocorrer? Ou seja, esse foco na reflexão e no uso, como vai ocorrer? É justamente, por intermédio dos gêneros discursivos. Para Silva e Luna (2013), as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa irão promover a reflexão sobre o funcionamento dos gêneros discursivos, a partir das características postuladas por Bakhtin: Tema, Composição e Estilo Verbal.

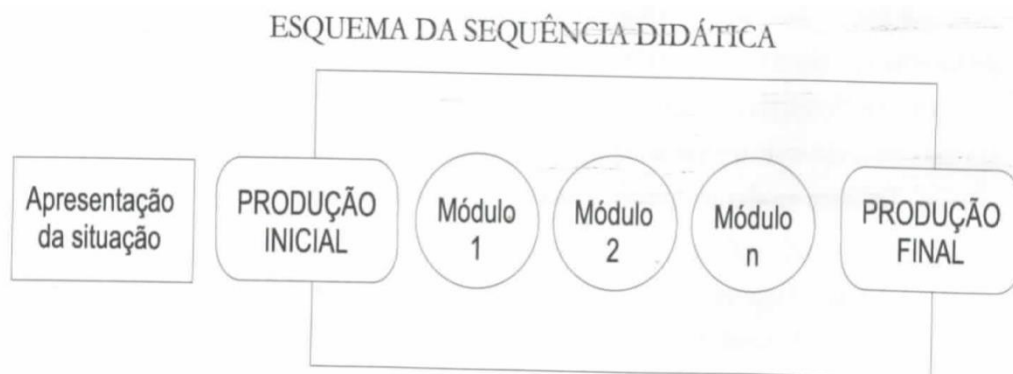
Diante disso, esse documento oficial orienta a abordagem dos conteúdos dessa disciplina, mediante atividades de leitura, compreensão e produção textual. Isso, a partir dos gêneros discursivos, assim como da múltipla diversidade textual advinda da esfera social. O objetivo dos PCNs é justamente formar um aluno (falante) competente, o qual exerça sua cidadania.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 30).

Com base nessa orientação dos PCNs de utilizar os gêneros discursivos como objetos de ensino, um número significativo de autores tem formulado estratégias de ensino com esse fim. Entre esses, interessa-nos, aqui, os referenciais teóricos de Schneuwly e Dolz (2004). Para esses autores, a prática pedagógica alicerçada nos gêneros discursivos propicia um processo de ensino-aprendizagem de língua em uma postura interacionista, com foco nas interações sociais.

Schneuwly e Dolz (2004) articulam as práticas e as atividades de linguagem. A aprendizagem da língua aparece como um intermédio entre as práticas e as atividades de linguagem. Para eles, a autonomia da criança é resultante da utilização da linguagem em situações reais de comunicação. Diante disso, os autores postulam a utilização dos gêneros como objetos de ensino e, para tal, produzem um esquema de ensino alicerçado em uma sequência didática. A Sequência Didática é definida por Schneuwly e Dolz (2011, p. 82) como “um conjunto de atividades escolares organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Diante do esquema da sequência didática, os referidos autores estabelecem como objetivo fazer com que o aluno, no ato da interação, consiga descobrir o sentido e o significado da sua produção discursiva. Para tal, fazem-se necessárias a realização de intervenções sistemáticas por parte do docente.

Figura 01 – Esquema da sequência didática

Fonte: Schneuwly e Dolz (2011, p.83).

Diante do modelo supracitado, elaboramos a proposta de intervenção com foco na oralidade, envolvendo o gênero relato de experiência. Com base nos aportes de Schneuwly e Dolz (2011), debruçamo-nos na organização do trabalho, recorrendo a uma estratégia de intervenção, a partir de uma sequência didática para abordagem do gênero oral relato de experiência. O modelo de sequência didática formulado pelos autores acima mencionados é constituído por quatro etapas:

- 1ª) Apresentação da situação;
- 2ª) Produção inicial, na qual os alunos elaboram o primeiro texto oral ou escrito, a partir da situação dada;
- 3ª) Os módulos, nos quais trabalham os problemas que surgem na produção dos alunos e os instrumentalizam para superação destes;
- 4ª) Produção final, que possibilita ao aluno colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011).

Diante das leituras realizadas, percebemos que é possível ensinar o aluno a utilizar a fala apropriada nos diversos contextos de manifestação pública. E, com isso, orientar o professor a fazer uso de uma prática pedagógica baseada nas sequências didáticas, em prol de propiciar o acesso dos alunos a práticas de linguagens diversas, fornecendo-lhes instrumentos imprescindíveis à ampliação das capacidades oral e escrita. O foco, aqui, é estimular a ampliação das capacidades comunicativas dos alunos através do uso eficaz da linguagem, no sentido oral e escrito.

1.4 O Gênero Relato de Experiência

Contar, Expor, Expressar, Exteriorizar, Narrar, Relatar etc. Esses verbos refletem um aspecto constitutivo da raça humana. Aludimos, nesse ponto, à ação de exteriorizar/ relatar suas experiências e suas vivências. Dizendo de outra forma, a ação de relatar suas vivências é algo que faz parte da natureza constitutiva da espécie humana. O ato de relatar reflete a essência do gênero textual estudado neste trabalho.

Consoante Carvalho (2011), o ato de relatar experiências pode ser definido como uma construção textual, que pode acontecer tanto por meio da escrita, quanto por meio da oralidade. Isso, tanto em contexto formais e informais. No que diz respeito à fala, esse ato de relatar experiências e vivências é algo que advém de uma vasta escala temporal, como algo proveniente das práticas cotidianas da espécie humana.

Dentro dessa perspectiva, a prática de contar, narrar e relatar histórias, recorrendo, aos subsídios da oralidade é algo advindo de uma longa escala temporal. No Brasil, por exemplo, tal prática tem como referencial as práticas culturais dos povos indígenas, negros e portugueses.

Desde pequeninas, as crianças têm acesso aos conhecimentos e aos saberes advindos de gerações anteriores, por intermédio de seus familiares. Canções de ninar, contos, contos de fadas, mitos, lendas etc. Esses são apenas alguns dos gêneros textuais mais recorrentes, no ato de repassar as práticas culturais para esses pequeninos, recorrendo, para isso, à fala. Aqui, partimos do pressuposto que o acesso a esses gêneros contribuem de maneira considerável não só para a construção do repertório de conhecimentos e saberes das crianças, mas, em especial, para a ampliação das suas habilidades linguísticas. Entre as quais, destacamos, aqui, a oralidade.

No que concerne à criança, na fala de Carvalho (2011), a ação de relatar é algo que emerge naturalmente. Com o desenvolvimento das habilidades verbais, tem início o processo de exteriorização das suas experiências e vivências e, simultaneamente, o processo de apropriação do gênero relato de experiência. Para a autora, a linguagem (seja ela escrita ou oral) cumpre um papel de extrema

relevância, no ato de intermediar a efetivação dos relacionamentos humanos e das práticas comunicativas.

A partir da linguagem, efetivam-se as práticas interlocutivas entre as pessoas e, com isso, o homem tem a possibilidade exteriorizar suas experiências e vivências, deixando-as, em muitos casos, para gerações futuras e posteriores. Em outros casos, o homem tem a possibilidade de ter acesso a vivências de gerações passadas. O fato é que, a partir do gênero relato de experiência, o homem materializa suas experiências e vivências já construídas em um tempo passado.

Carvalho (2011) cita Perroni (1992)¹ com o propósito de conceituar o relato como um gênero narrativo que exterioriza vivências pessoais advindas de tempos anteriores. Nesse ato de exteriorização de vivências, o gênero relato pode expressar fatos e acontecimentos advindos das práticas cotidianas do autor ou não. Nesse último caso, as vivências postas por tal gênero estariam retidas na sua memória. Nessa perspectiva, o relato de experiência consiste em um gênero textual de caráter narrativo, que tem como marca o crivo temporal, com foco na ordem e na sucessão dos acontecimentos, bem como nos fatores alusivos ao espaço físico onde tais acontecimentos se dão.

Para Schneuwly e Dolz (2011), em função dos gêneros discursivos serem provenientes de um mesmo domínio e/ ou esfera social de comunicação, eles materializam semelhanças advindas das suas situações de produção. Com isso, os gêneros discursivos podem materializar elementos temáticos, composicionais e estilísticos pautados em relação de semelhança. Partindo dessa perspectiva, os autores supracitados optam por inserir os gêneros discursivos em “Agrupamentos de Gêneros”. São eles: Agrupamento da ordem do argumentar, agrupamento da ordem do descrever, agrupamento da ordem do expor e, em especial, agrupamento da ordem do relatar.

No Agrupamento da Ordem do Argumentar, estão situados os gêneros da esfera comunicativa, que concedem primazia às discussões atinentes a múltiplas e diversificadas problemáticas. Com isso, nesses gêneros, há um amplo contingente de estratégias textual-discursivas com fins a convencer o leitor acerca daquilo que está expresso na superfície textual. São exemplos de estratégias textual-discursivas que ilustram essa situação: a fundamentação, a negociação, refutação, a

¹ Mesmo tendo lido Perroni (1992), optamos por mencionar a citação feita por Carvalho (2011).

sustentação etc..

Para Schneuwly e Dolz (2011), estão inclusos nessa ordem: a carta argumentativa, a carta de reclamação, o debate regrado, o editorial, o ensaio argumentativo, a resenha etc.

No Agrupamento da Ordem do Descrever Ações, estão situados os gêneros discursivos da esfera comunicativa, que têm como foco o ato de fornecer instruções e prescrições. Na ótica de Schneuwly e Dolz (2011), estão inseridos nessa ordem: os manuais de instruções de uso, os manuais de instruções de montagem, as receitas, os regulamentos, as regras de jogo etc.

No Agrupamento da Ordem do Expor, situam-se também os gêneros provenientes do âmbito da comunicação, que têm como propósito propagar conhecimentos e saberes, recorrendo à apresentação textual. Isso, de distintas maneiras. Para Schneuwly e Dolz (2011), estão situados em tal ordem: os textos da sequencia tipológica expositiva, as conferências, os seminários, as resenhas, os artigos etc.

No Agrupamento da Ordem do Narrar, estão inclusos os gêneros textuais advindos do contexto literário ficcional. Estes, para Schneuwly e Dolz (2011), primam pela mimeses da ação, recorrendo, para tal, à elaboração de produções narrativas calcadas na verossimilhança. Na visão dos referidos autores, fazem parte dessa ordem: os contos, os contos de fadas, as fábulas, as lendas, a ficção científica, o romance etc.

E, por fim, no Agrupamento da Ordem do Relatar, situam-se os gêneros textuais atrelados ao âmbito da comunicação. Nessa ordem, o foco recai para os atos de documentar e memorizar as práticas humanas, representando-as, conseqüentemente, por intermédio de produções discursivas de experiências vivenciadas. É, nessa ordem, que está situado o gênero relato de experiência.

Cuervo (2010) efetua uma bem sucedida abordagem acerca dos elementos temáticos e estilísticos do gênero relato de experiência. No que diz respeito aos aspectos e fatores temáticos, o gênero relato materializa as experiências e as vivências de cunho pessoal. Tais experiências, como mencionado anteriormente, têm como marca o caráter temporal.

Diante desse caráter tipicamente narrativo, o gênero relato exterioriza acontecimentos, concedendo primazia à sequenciação desses fatos na ordem

cronológica, bem como ao ato de fazer menção ao tempo e ao espaço geográfico. Há, nesse sentido, a presença dos fatores típicos dos textos narrativos, a saber, a ordem/ sequenciação dos acontecimentos, a menção aos personagens, a menção ao tempo e, por último, a menção ao espaço físico.

No que se refere aos aspectos alusivos ao estilo verbal, Cuervo (2010) postula que, em virtude de os acontecimentos exteriorizados pelo gênero relato terem como foco ações já ocorridas, a seleção verbal dá primazia ao tempo passado, focando, mais precisamente, no pretérito. Pode haver, também, a presença de diálogos traçados entre as pessoas que aparecem nos relatos. Nesse caso, é comum o ato de fazer uso de sinais de pontuação típicos dos textos de caráter narrativo, tais como: aspas, reticências, travessões, dois pontos etc. Há, ainda, o uso de elementos lexicais que refletem questões temporais, tais como: ontem, hoje, amanhã, agora, após, depois, depois disso, em seguida etc.

É necessário mencionarmos o fato de que, mesmo sendo um gênero narrativo, podem aparecer alguns trechos descritivos, em especial, quando focamos nos personagens e nos espaços onde se dão os acontecimentos exteriorizados pelos relatos. Quando falamos em personagens, aludimos às pessoas que fazem parte das experiências e vivências relatadas (CUERVO, 2010).

Sobre o plano estilístico do gênero relato de experiência, Carvalho (2011) aponta o fato de que a linguagem pode ser tanto formal quanto informal, adequando-se, assim, à situação comunicativa, bem como aos seus coenunciadores. Por se tratar de um texto marcado pela exteriorização de vivências pessoais, há, dessa maneira, traços de autoria, tais como: pronomes de primeira pessoa, verbos de primeira pessoa e, em alguns casos, adjetivos que refletem/ sinalizam suas emoções. Esses são os principais elementos que emergem na materialização do gênero relato de experiência.

Como mencionado anteriormente, nos dias de hoje, os documentos oficiais que respaldam as práticas pedagógicas de ensino de língua materna, aqui, no Brasil, postulam a inserção das modalidades da linguagem nas rotinas educacionais e pedagógicas. O foco, agora, é formar alunos leitores e produtores de textos, sejam tais textos ancorados na linguagem escrita ou oral. Atualmente, existe um grande número de publicações e estudos acerca das práticas de alfabetização e letramento, orientando a apropriação e a reflexão acerca do Sistema de Escrita Alfabética

(SEA), servindo-se dos gêneros textuais (ALBUQUERQUE et al. 2008).

Entre tais estudos, há os que se voltam para as práticas de oralidade, também, recorrendo aos gêneros textuais. Dessa forma, podemos perceber que a abordagem da oralidade é uma orientação didática que se faz presente em todos os níveis de ensino da Educação Básica. Dentre os quais, aqui, destacamos a Educação Infantil. É, a partir dessa constatação, que formulamos a proposta de intervenção pautada no gênero relato de experiência com fins a ampliar a habilidade comunicativa oral das crianças.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, durante a intervenção pedagógica, tendo a oralidade como objeto de ensino.

2.1 Método da Pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo um enfoque descritivo, por meio da análise da enunciação. Os dados coletados foram analisados, com base na perspectiva de Bardin (2011). A referida autora traz como pressupostos teóricos:

Condições e organização de uma análise da enunciação: Se a análise for comparativa (pelo menos no fim da tarefa), é necessário que as condições sejam standartizadas (com a mesma problemática de partida, e com os mesmas condições situacionais). Se, contudo, a análise estiver centrada na singularidade da elaboração individual do discurso, a redação respeita a liberdade e a criatividade individuais (não diretiva) (BARDIN, 2011, p. 174).

Além disso, utilizamos como recurso um instrumento de câmera filmadora. O objetivo disso era obter os dados que foram transcritos na fala das crianças, o que serviu para realizar as análises e as comparações dos dados na produção inicial e final. Na perspectiva de Bardin, (2011, p.172), “a transcrição tendo por fim uma análise da enunciação deve conservar o máximo de informação tanto linguístico como paralinguísticos”.

Diante do exposto, realizamos uma intervenção com foco na oralidade. Para tal, utilizamos como estratégia metodológica a sequência didática, a fim de propiciar a construção de saberes relativos ao gênero relato de experiência. Nessa intervenção, o professor assumiu o papel de pesquisador, visto que reflete acerca da sua própria prática pedagógica. Somos, assim, concordantes com Bortoni (2008), quando anuncia:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa. A seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador do conhecimento e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo ensino e de aprendizagem (p.32-33).

O professor, a nosso ver, é um pesquisador que reflete a respeito da sua própria prática pedagógica. Tal reflexão é crucial, já que pode acarretar benefícios não só para seu posicionamento pedagógico como profissional, mas, principalmente, acarretar benefícios para a construção da aprendizagem do alunado.

2.2 Campo da pesquisa

A referida intervenção foi realizada na Educação Infantil, com crianças de três anos de idade, em uma Escola Pública Municipal, situada no município de Olinda-PE. Como mencionamos anteriormente, o projeto de intervenção teve como foco a habilidade linguística da oralidade. A escolha desse tema reside no fato de considerarmos que o trabalho envolvendo essa habilidade linguística é de fundamental importância, para o desenvolvimento global da criança. A fala acarreta o desenvolvimento da espécie humana, uma vez que ela está diretamente ligada ao exercício do pensar e da organização da mente. A fala é crucial, em especial, para a socialização da espécie humana. Isso, porque amplia as habilidades comunicativas e interlocutivas. Com isso, ela consiste em uma habilidade linguística imprescindível, para o convívio social. Isso, nas mais diversas instâncias, tais como: familiar, profissional, social etc.

É importante ressaltarmos que a escola escolhida para a pesquisa apresenta as seguintes características:

- Atende a crianças de baixa renda;
- A maior parte das crianças estão inseridas em um contexto de vulnerabilidade social;
- Os pais ou responsáveis, na grande maioria, não são alfabetizados;
- A unidade de ensino possui uma parceria junto à prefeitura de Olinda,

com uma ONG Creche, que fica no mesmo espaço geográfico da escola;

- As crianças de zero a três anos de idade estudam no turno manhã com professoras da rede de ensino do referido município. Após o término das aulas, essas crianças seguem para os espaços desta referida creche, onde são acompanhadas por cuidadoras incumbidas de cuidados relativos à sua higiene pessoal e alimentação. Por volta das 17h, retornam às suas casas;
- O atendimento oferecido na creche ocorre de segunda a sexta-feira. E, eventualmente, aos sábados ou aos domingos, quando a ONG é contemplada e incumbida por seus parceiros a realizar festividades com doações de brinquedos e alimentos. Tais doações são voltadas às crianças efetivamente matriculadas tanto na escola, como na ONG Creche.

Vale salientar que os pais e responsáveis pelas crianças adquirem seu sustento, a partir da coleta seletiva. A coleta de lixo é realizada no entorno de suas moradias, mais especificamente, no Lixão de Aguazinha. E, hoje, aterro de Aguazinha. Faz-se necessário acrescentar que a comunidade de pais está inserida em um contexto situacional de extrema pobreza. Tal contexto tem como marcas a bebida (álcool), a droga e a violência. Em outras palavras, um contexto de vulnerabilidade social.

Na referida escola, o turno da manhã funciona apenas com turmas de Educação Infantil, atendendo a crianças, a partir de cinco meses a cinco anos de idade. É utilizada a respectiva nomenclatura nas turmas de Educação Infantil, conforme a instrução normativa de matrícula da rede Municipal de Olinda. Observemos:

- Grupo I – crianças a partir de 0 a 1 ano
- Grupo II – crianças a partir de 1 ano a te 2 anos
- Grupo III – Crianças a partir de 2 anos até 3 anos
- Grupo IV- crianças de 3 anos até 4 anos
- Grupo V- crianças de 4 anos a 5 anos
- Grupo IV- crianças de 5 anos a 6 anos

Em 2014 e 2015, a Escola Nossa Senhora do Carmo (Anexo) funcionou com 08 (oito) turmas de Educação Infantil. Uma turma para cada grupo descrito acima, com exceção das turmas do grupo III e IV. Estas são duas de cada. Vale, ainda, ressaltar que todos os professores que lecionam nesta unidade de ensino são concursados, assim como graduados em Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduados na área de Educação.

Antes de iniciar a pesquisa, entramos em contato com a equipe da direção da escola, solicitando a permissão para realizar a referida pesquisa. Não só a equipe gestora da unidade de ensino, como também o corpo docente e a equipe pedagógica acreditou no potencial do trabalho a ser realizado, nos recepcionando de forma bastante acolhedora.

A pesquisa foi realizada durante o período de dezembro de 2014 a maio de 2015. Para tal, foram escolhidas duas crianças no final do segundo semestre de 2014, para amostras de dados e para análise de nossa pesquisa. As referidas crianças eram alunas do Grupo III A, com idade de 3 anos completados no início deste semestre. Optamos, aqui, por utilizar nomes fictícios (Amanda e Flora). A professora da turma supracitada foi responsável por realizar o primeiro momento da intervenção pedagógica. Em 2015, tendo em vista que seus alunos foram promovidos automaticamente para o Grupo IV A, a continuidade do trabalho proposto deu-se junto com a professora da turma, que teve uma participação positiva interessando-se pelo objeto de ensino.

Ressaltamos que o trabalho realizado nesta pesquisa envolveu não apenas as duas crianças escolhidas, mas também as turmas em que as alunas da pesquisa estavam inseridas durante o período que durou o processo de investigação para o levantamento de dados.

2.3 Sujeitos da Pesquisa

A escolha das referidas alunas – Amanda e Flora – deu-se, devido ao fato de ambas as crianças frequentarem a Escola Municipal escolhida para a pesquisa e serem também matriculadas na creche mencionada, desde os seis meses de vida.

Além disso, a escolha se justifica pelo fato de ambas serem assíduas, em sua frequência no espaço escolar. Aqui, apresentamos um breve histórico das alunas escolhidas:

- **Amanda**– É a segunda filha de duas. Segundo as cuidadoras da referida creche, começou a falar antes de completar um ano de idade.
- **Flora** – É a sétima filha e penúltima filha. Também começou a falar antes de completar um ano de idade.

2.4 Estratégia Metodológica

A intervenção pedagógica teve como pressuposto o modelo de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2011). Estes consideram a sequência didática como

Um conjunto de atividades escolares organizados, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação (2011, p. 82-83).

O modelo de sequência didática proposto pelos autores traz uma estrutura, que permite uma visão de ensino e aprendizagem bastante articulada. Com base no pressuposto de que o trabalho com a língua deve desenvolver-se a partir da escolha de um gênero textual oral ou escrito, possibilitando a consolidação produtiva e viável do gênero trabalhado, o movimento da sequência didática agrega desde o momento da produção inicial, até os módulos e a produção final.

A partir desse arcabouço teórico, foi realizado o percurso pedagógico com base na estrutura de uma sequência didática representada pelas seguintes informações aplicadas:

- Inicialmente, a professora/ pesquisadora apresentou um relato de experiência

vivenciado no seu final de semana. O objetivo disso foi fazer com que os alunos da turma tivessem o primeiro contato com o gênero Relato de experiência, representando, assim, a apresentação da situação. No momento do relato da professora, os alunos foram reunidos círculo, visto que essa posição é bastante privilegiada para o trabalho pedagógico com crianças da Educação Infantil. Além disso, permite a todos verem uns aos outros, fortalecendo a ideia de pertencimento ao grupo. Nesse formato geográfico, foram aplicadas as atividades propostas, para a sequência didática;

- A Produção Inicial teve como atividade a construção de um relato de experiência com objetivo de resgatar os conhecimentos prévios das crianças com relação ao gênero relato de experiência. Dessa forma, a professora/pesquisadora solicitou aos alunos que relatassem seu final de semana. No dia anterior, ocorreu uma festa de Natal promovida pelos parceiros da ONG/Creche em que as crianças foram contempladas com presentes e a presença do Papai Noel. Os alunos fizeram seus relatos, mais apenas a das 02 (duas) alunas da pesquisa foram filmados e seguem transcritos no anexo deste trabalho. Este primeiro momento da produção inicial foi comparado com a produção final, por intermédio da análise dos dados;
- Os módulos foram elaborados, a partir dos dados obtidos por meio das dificuldades encontradas na produção inicial dos alunos. Sendo assim, elaboramos três módulos. O primeiro módulo teve como atividade de sensibilização e escuta, por meio do adulto com o objetivo dos alunos familiarizarem-se com o gênero relato de experiência. Isso, de forma lúdica por meio de imagens/gravuras. A pesquisadora explicou o que vem a ser um relato de acontecimentos ocorridos em um final de semana. A abordagem lúdica através de imagens e ilustrações deu-se, em virtude do público – turma de Educação Infantil -, bem como por conta do propósito de apresentar a estrutura do gênero em questão. A escolha do tema do relato - o Final de Semana - deu-se, em função da aplicação da atividade ocorrer no primeiro dia de aula da semana (Segunda-feira).

Quando mencionamos o lúdico, referimo-nos ao aspecto do envolvimento emocional do professor com o aluno, tornando prazeroso para a criança participar da escuta. Aqui, isso se deu através da atividade rica em gravuras com cores que lhes chamam atenção. Após a exposição da atividade mencionada acima, convidamos a professora da turma, que foi orientada antecipadamente a fazer um relato do seu final de semana. O objetivo disso foi propiciar a apropriação do gênero em estudo.

Essa atividade de familiarização do gênero relato de experiência deu-se por três dias consecutivos. O primeiro mencionado acima, e os dias seguintes foram convidadas outras duas professoras, que também foram orientadas previamente a exporem seus relatos de experiências, no momento da roda de conversa da turma. Essas professoras também lecionam em turmas de Educação Infantil.

Foram momentos bastantes prazerosos para as crianças. Elas ficaram atentas aos relatos narrados pelos professores e, muitas vezes, interrompiam os convidados (professoras) a relatarem também suas experiências. Isso ocorreu, pois as crianças sentiram-se instigadas pelo momento vivido.

No segundo módulo, realizamos com a turma um passeio em que as crianças visitaram a horta da casa do vizinho, que fica junto à escola. O vizinho chama-se José e possui uma Horta Hidropônica. Os alunos foram informados do passeio.

Após isso, receberam as orientações, no sentido de ficarem atentos às situações vividas. Isso, porque, ao retornarem, iriam compartilhar tais situações através de relatos. E, assim, quando retornaram do passeio, todos relataram os acontecimentos vivenciados por eles durante o passeio.

Visando os alunos apropriarem-se da estrutura de um relato de experiência, no módulo três, foi organizado um relato coletivo referente aos acontecimentos ocorridos no passeio. Com ajuda da pesquisadora, a construção coletiva deu-se com a seguinte estrutura:

- O título da atividade executada;
- O lugar onde realizou a atividade;
- Como foi o passeio;
- O que gostaram do passeio.

E, assim, chegamos à produção final, que consideramos a etapa em que possibilita aos alunos pôr em prática o que aprenderam durante a execução dos módulos vivenciados em sala de aula. Dessa forma, propomos, aos alunos, os respectivos temas a serem relatados:

- Nesta manhã, o que você fez antes de chegar à escola?;
- Ontem, o que você fez ao sair da sala da Professora Rose?

As crianças produziram seus relatos de experiências, a partir dos temas indicados. Porém, apenas as duas alunas mencionadas na pesquisa foram filmadas, para a transcrição dos dados. Dado a relevância da sequência didática descrita acima, apresento abaixo o esquema elaborado, para melhor compreensão do que foi aplicado.

Quadro 2 - Sequência didática proposta para o gênero relato de experiência

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
Apresentação da Situação (cinco dias consecutivos).	Entrar em contato com o gênero relato de experiência.	Escuta de um relato vivenciado pela professora/ pesquisadora.
Produção Inicial (dois dias consecutivos).	Resgatar os conhecimentos prévios com relação ao gênero em tela.	Construção de relatos de experiência, envolvendo cada aluno da turma.
Módulo 1: Sensibilização para o gênero relato de experiência (três dias consecutivos).	Familiarizar-se com o gênero relato.	Escuta de um relato expresso, pelo pesquisador. Isso, por meio de imagens e ilustrações (abordagem lúdica); Escuta de relatos expressos, pela professora da sala e por duas professoras convidadas.
Módulo 2: Construção Coletiva de um relato, após a realização de um passeio (dois dias consecutivos).	Realizar um passeio com a turma, bem como prepará-la para relatar.	Compartilhar os relatos vivenciados, através de um passeio.
Módulo 3: Estruturação de um relato de experiência (dois dias consecutivos).	Organizar um relato coletivamente, por meio de perguntas e respostas.	Construção coletiva de um relato de experiência, por intermédio das seguintes perguntas: Qual o título da atividade que realizamos? Onde ocorreu o passeio? Como foi o passeio? O que mais gostaram do passeio?

(Cont.)

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
Produção Final (três dias consecutivos).	Produzir um relato de experiência com o tema proposto pela atividade.	Perguntas: <i>O que você fez nesta manhã antes de chegar na escola?</i> <i>O que você fez ontem quando saiu da sala da professora Rose?</i>

Fonte: Autora (2015).

Sendo assim, acabamos de descrever o percurso desenvolvido na sequência didática com o gênero relato de experiência, envolvendo crianças de três anos advindas de uma turma de Educação Infantil. No final da sequência, as produções foram recolhidas, apreciadas e avaliadas, tendo como foco a estrutura composicional. O objetivo disso era perceber o processo de apropriação do gênero proposto.

3 ANÁLISE

3.1 Análise da Sequência Didática

Antes de iniciarmos as análises das produções inicial e final, realizamos um esboço do que foi a construção do relato de experiência organizado coletivamente pela turma. Consideramos que a aplicação do terceiro módulo da sequência didática (mencionada acima) foi crucial e relevante, para esta pesquisa. Examinamos a organização e a estruturação do relato construído coletivamente pela turma, por meio das perguntas abaixo descritas. Salientamos que tais perguntas foram proferidas, pelo pesquisador, sendo dirigidas às crianças que participaram da atividade do passeio:

- Qual o título da atividade que realizamos?
- Qual o lugar onde ocorreu o passeio?
- Como foi o passeio?
- O que mais gostaram do passeio.

Nesse contexto, a construção coletiva do relato de experiência deu-se, a partir das perguntas proferidas pelo pesquisador, o que estimulou de maneira considerável as crianças a exteriorizarem suas experiências. Isso está em sintonia com Perroni (1992), que postula a relevância das perguntas dirigidas, para a construção da narrativa das crianças. Para a autora, no jogo narrativo, o adulto adquire um papel de extrema relevância, no ato de direcionar perguntas às crianças.

Essas perguntas assumem o papel de facultar a organização das lembranças das crianças, o que, conseqüentemente, influi na materialização do discurso narrativo pueril. Tal postura refletiu-se na aplicação deste projeto de intervenção. Em outras palavras, a partir das indagações formuladas pela professora/ pesquisadora, as crianças conseguiram organizar as lembranças dos eventos vivenciados por elas próprias e, conseqüentemente, reorganizaram suas experiências, materializando-as através da narrativa.

Outro elemento de fundamental importância na construção do gênero relato de experiência diz respeito à ordenação temporal dos fatos. Isto é, a criança passa a perceber o fato de o termo “passado” aludir/ remeter a eventos e a situações ocorridas anteriormente. Diante desse contexto, as crianças alcançam a capacidade e a competência de ordenar os fatos ocorridos no passado, mais precisamente, conseguem apropriar-se da estrutura do gênero relato: *Qual fato aconteceu?; O que aconteceu no decorrer desse fato?; Como terminou esse fato?* (PERRONI, 1992).

É, dentro desse contexto, que apresentamos a seguir a análise das produções inicial e final. Ambas realizadas por duas crianças selecionadas. Entendemos que a produção inicial teve como objetivo resgatar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero relato de experiência, assim como carrear o primeiro contato destes com esse gênero textual. Isso, por intermédio da observação do relato de um adulto. Nesse caso, a professora pesquisadora.

Conforme a rotina estabelecida da sala de aula, as crianças foram postas em círculo (Roda de Conversa). No dia 15/12, a professora/pesquisadora iniciou os trabalhos, relatando os acontecimentos e fatos ocorridos em seu final de semana. Após isso, ela solicitou aos alunos que relatassem seu final de semana, introduzindo a seguinte pergunta: *“Crianças, o que fizeram no final de semana? Alguém foi à festa da creche, ontem?”*. No dia anterior (14/12), ocorreu uma festa de Natal promovida pelos parceiros - padrinhos e madrinhas – da ONG/ Creche. Diante disso, os relatos foram filmados no dia 15/12/2014.

Dessa forma, descrevemos e analisamos alguns fragmentos dos aspectos observados na produção inicial. Os fragmentos, aqui, mencionados são das duas alunas: Amanda e Flora (nomes fictícios, conforme mencionado anteriormente). Para isso, ancoramo-nos nos arcabouços teóricos de Perroni (1992).

Seguem os dados:

- **Fragmentos transcritos da produção inicial da aluna Flora:**

P: Alguém foi à festa da creche ontem?

F: Patatipatatá ((Coloca o dedo da mão direita na boca e, depois, pede para esperar com a outra mão.))

P: E aí você foi à festa? E quem foi contigo, Flora?

F: Teve o papai Noel ((Fica em pé, colocando o braço direito sobre a colega Amanda e as duas dizem juntas.))

F: Eu ganhei uma per...caata ((Flora coloca as mãos na cabeça.))

P: E o que mais? Eu sei que você ganhou um saco cheio de presentes!

F: xampu, boneca e bebezão ((Enumera com os dedos e as mãos balançando a cabeça. Em seguida, melodia na voz.))

- **Fragmentos transcritos produção inicial da aluna Amanda²:**

A: Mamãe comprou uma bebezão bem grandão pra mim ((Mostrando o tamanho com as duas mãos e sorrindo, quase cantando na sua fala.))

P: E aí tu fosse para a festa também, Amanda?

A: Fuui ((Se espreguiça com os braços e balança a cabeça.))

P: E como foi a festa?

A: Bem linda ((Balança a cabeça e com melodia na voz.))

A: Teve sacolinha e teve tudinho, tudinho, tudinho.... ((Fazendo movimentos com os braços, batendo com a mão direita fechada e a mão esquerda aberta.))

F: Teve uma bola, teve papai Noel (Bate as duas mãos e, em seguida, enumera com as mãos.))

F: a mãe... ((Parou e não continuou a fala.))

Nos fragmentos transcritos da produção narrativa das crianças, é marcante a presença da interlocutora/pesquisadora que formula perguntas, tais como: *“Alguém foi à festa da creche ontem?; E aí você foi à festa?; E quem foi contigo Flora?; E como foi a festa?”*. Isso remete aos aportes teóricos de Perroni (1992), que aborda o papel do adulto como interlocutor, no ato da produção do gênero relato. Para a autora, o papel do adulto é algo de suma relevância, no ato de realizar intervenções com fins a ampliar as falas das crianças.

² Tal fala acontece quando Amanda entrou no discurso de Flora. Isso, no momento em que a pesquisadora faz a pergunta a Flora: *“E o que mais? Eu sei que você ganhou um saco cheio de presentes!”*

Analisando a fala de Flora, quando diz: “*Patatipatatá*”. Aqui, observamos que ela distanciou-se da pergunta feita pela interlocutora, introduzindo o que vem à sua memória como referência. Nesse caso, a palavra “festa”. Segundo Perroni (1992) na tentativa de produção dos primeiros relatos, a criança faz menção às suas experiências pessoais – passadas e vividas entre dois eventos que aparecem relacionados de forma de dependência temporal entre eles.

A professora/pesquisadora, ao perguntar novamente: “*E aí você foi à festa? E quem foi contigo, Flora?*”. Consolidamos, aqui, a importância da mediação. Em outras palavras, na construção do relato por parte das crianças, orientá-las com perguntas com fins a viabilizar a continuidade do relato é algo de fundamental importância. Entendendo, dessa forma, que o processo de elaboração da narrativa se dá de forma conjunta com o adulto. Este, aqui, adquire o papel de interlocutor. O que está em consonância com Perroni (1992), que postula o fato de adulto estar incumbido de oralizar palavras que remetem às lembranças retidas na memória das crianças, como é o caso de: quem, quando, onde etc. Tais palavras emergem, em prol de organizar estruturalmente a construção do relato.

No trecho da fala de Flora e Amanda, “*Teve Papai Noel!*” e “*Eu ganhei uma per ...caata*”. É interessante, aqui, destacarmos que esses fragmentos consistem, em sua maioria, em referência a entidades relacionadas à experiência vivida pelas crianças e compartilhadas pelo adulto (interlocutor). Tais referências emergem com o propósito de preencher satisfatoriamente a pergunta feita pelo adulto, como postula Perroni (1992).

Observamos, também, na estruturação das falas das crianças, a utilização do movimento corporal, apresentando excitação (alegria e entusiasmo), gestos, olhares e expressões faciais. O que evidencia os sentimentos das crianças diante da festa, que, para elas, foi algo maravilhoso. Isso remete aos postulados de Dionísio (2007), que discutem os aspectos multimodais correlatos à fala.

Ainda na sequência dessa análise da produção inicial, a professora (dirige-se à Flora): “*E o que mais? Eu sei que você ganhou um saco cheio de presentes!*” A função das perguntas, aqui, é fazer com que a criança organize suas lembranças e, conseqüentemente, produzam seu discurso. E, dessa forma, Flora diz: “*Xampu, boneca e bebezão ((Enumera com os dedos e mãos, balançando a cabeça e melodia na voz.))*”. É interessante observar a presença da comunicação, a partir dos

gestos, olhares e expressões faciais. Esses elementos multimodais correlatos à fala ajudam não só na produção do seu discurso, como também demonstram seus sentimentos e sensações em face de determinados conteúdos informacionais.

É surpreendente a capacidade da criança, no ato de assumir seu papel de diálogo na interação com outras crianças e com o adulto. Aqui, isso se dá, quando observamos o ato de relatar a entrada da criança Amanda na conversa: *“Eita, que maniaaaa ((fala isso quase cantando))...mamãe comprou uma bebezão bem grandão pra mim ((mostrando o tamanho com as duas mãos e sorrindo e quase cantando na sua fala))”*. Em seu enunciado, Amanda faz menção a outra experiência vivenciada, em relação à referência da palavra “bebezão”, considerado bastante normal nesta fase inicial. Isso, porque ela faz uso de recursos relacionados em enunciados anteriores, na tentativa de produzir seu próprio discurso. Segundo Perroni (1992, p. 76), “nas primeiras fases do desenvolvimento infantil do discurso narrativo há frequentes tentativas de relatos em que a criança consegue mencionar só um aspecto da situação, parte do evento, frequentemente, só uma palavra”.

É, portanto, fundamenta-lo papel do adulto como interlocutor na construção conjunta dos relatos, em parceria com as crianças. Isso, porque, em tal fase, a criança ainda possui dificuldades de construir (por si só) suas narrativas (PERRONI, 1992). Compreendemos que essa dinâmica interativa possibilita, desde cedo, o desenvolvimento da criança no sentido de apropriar-se do discurso narrativo e, ao mesmo tempo, contribui para o fortalecimento da sua autonomia atinente à oralidade.

Nesta etapa da produção inicial, a análise propiciou a possibilidade de obtermos informações sobre a elaboração da sequência didática, objetivando a superação no desenvolvimento discursivo dos relatos das crianças.

Após todo caminho percorrido, a partir da sequência didática executada, mencionamos os estudos de Perroni (1992) como contribuição relevante, para a compreensão dos dados analisados. Tais estudos versam a respeito do desenvolvimento do discurso narrativo das crianças. É, nessa perspectiva, que observamos o aperfeiçoamento das crianças na elaboração dos relatos de experiência. Para a autora, essa transformação advém do fato de a criança assumir um papel cada vez mais ativo e autônomo na construção de narrativas. Tal transformação advém, também, dos contributos do adulto e do seu papel como

interlocutor.

Vale ressaltar que a execução da continuidade da sequência didática ocorreu durante o primeiro semestre de 2015. Tal execução ocorreu na turma do grupo IV – A (conforme descrito na metodologia). Assim, vejamos os relatos construídos pelas crianças selecionadas nesta pesquisa. Inicialmente, o relato de experiência da aluna Amanda com o tema: “*Nesta manhã, o que você fez antes de chegar à escola?*”. As filmagens das crianças foram realizadas individualmente. Além disso, cada uma construiu seu relato, conforme o tema proposto.

P: Olha só, Amanda, você vai relatar, ou seja, você vai falar tudo que aconteceu hoje de manhã até você chegar à escola, certo? Me conta, vai!!! O que você fez na sua casa? Vai, me conta!

A: Eu fuuui, eu fuui... ((Mexendo-se o tempo todo na cadeira.))

P: Primeiro você fez o que?

A: Mamãe mi acodoo, tumi mingau. Aí depoi toquei de roupa, depoi fui pá icola... não, não... depoi fui púbá de acelola, peguei o onbus e fui imbola. ((Demonstra como tivesse levando a mamadeira até a boca.)).

P: Fosse embora pra onde?

A: Pú..pá icola..

P: E aí?

A: Ah, tia, osemii pegou na queche e fui istudá a aula.

No relato acima mencionado, inicialmente, a pesquisadora faz anúncio ao tema da composição do relato, através da seguinte pergunta: “*Você, vai relatar o que aconteceu com você, nesta manhã, antes de você chegar até a escola?*”. O relato da referida aluna é construído utilizando uma estrutura linguística no tempo verbal do passado, por exemplo: as expressões *acodei*, *tumimingau*, *fui istudá*, dentre outros. Tais expressões relacionam-se com as experiências passadas, demonstrando domínio nas circunstâncias temporais. Isso está de acordo com Perroni (1992), que postula o fato de a criança já reconhecer a forma de funcionamento da ordenação dos fatos e acontecimentos. Dito de outro modo, a criança já consegue promover relações entre as suas vivências e o tempo no qual se deram (nesse caso, o passado).

Observamos, ainda, sobre os fragmentos descritos acima, que a criança consegue construir o relato, ordenando os fatos ocorridos, bem como apresentando a estrutura do gênero na sua composição. Mesmo com a mediação da pesquisadora no final de seu relato, percebemos que a aluna utilizou a coerência na construção do relato. Isso vai ao encontro dos pressupostos teóricos de Perroni (1992, p.110), que aborda “(...) a maneira pela qual a criança insere nas narrativas experiências passadas na situação imediata de interação linguística (...) o discurso do adulto dirigido à criança em situação de elaboração de narrativas”. É, nesse espaço, que entra a mediação interlocutora (pesquisadora) com fins a dar subsídios na composição do relato, usando os termos: “*Fosse embora pra onde? (...) E aí?*”.

Dando prosseguimento, apresentamos a seguir o relato da aluna Flora, com o seguinte tema: “Você vai relatar o que você fez, ontem, ao sair da sala de aula da professora Rose?³”.

Vejamos o relato da aluna Flora, após a mediação da professora:

P: Momentinho Flora! Você, vai relatar o que aconteceu, ontem, quando você saiu da sala da professora Rose, tá bom? Tu me conta?

F:Eu sai da iscola de tia Rose e tumi banho toquei de roupa fui amoçar quando amuci e tava dumino quando se açodei pintiei o cabelo quando chegou in casa eu brinquei com a cama da minha mãe/ eu brinquei cum meu pai/ depois eu di um bejo nele e depois ele foi pá casa dele/ quando tava na hora eu dumi e quando se açodei fui pá iscola.

Sobre o relato supracitado, consideramos como algo inédito, visto que estamos lidando com uma criança de três anos e nove meses, na sua construção de uma composição de experiências vivenciadas. Nesse ato, é possível perceber que ela já entendeu o cerne de uma narrativa.

Observamos que a criança estrutura seu relato, introduzindo expressões de ações e eventos, com foco na temporalidade (quando e depois). E, ao fazer isso, o faz coerentemente na sequência da sua composição, utilizando o tempo verbal no

³ Conforme mencionado anteriormente, após o término da aula do turno manhã, as crianças com até três anos de idade permanecem na extensão do espaço escolar na Creche São Severinos. Neste ambiente, elas ficam até o final da tarde.

passado. No dizer de Perroni (1992, p. 223), “a criança demonstra já saber que esse discurso tem uma estrutura peculiar, em que a ordenação temporal/causal de eventos é importante para sustentar a realidade que discursa, além da necessidade de utilizar os termos das palavras no singular”.

Percebemos, também, que a criança citada acima cumpre a função de relatar, quando compreende a situação do discurso. Para tal, ela relata o ocorrido consciente de que o adulto (pesquisadora) não esteve presente naquela situação e quer deixá-la informada. Não há dúvida, conforme Perroni (1992), a estrutura do relato que a criança elabora não reflete hesitações, quanto ao conteúdo narrado. Ela parte, imediatamente, para a localização temporal dos eventos, como o que acontece com as expressões: “*Tumi banhooo toqueii de roupa fui amoçar*”.

Na continuação da narrativa da criança Flora, a superação do interlocutor mediando seu discurso é notável. Segundo Perroni (1992, p.164), “(...) o papel do adulto na interação com a criança nas situações discursivas já mostra uma sensível mudança em relação a fase inicial (...) a mudança é aquela da posição inicial de assimetria entre os interlocutores a uma posição de simetria, do reconhecimento da criança como o narrador”.

3.2 Análise comparativa da produção inicial e final

Para melhor percebermos a aprendizagem adquirida através da sequência didática baseada em Schneuwly e Dolz (2011), pelos alunos da turma do grupo IV-A, em específico, as duas alunas participantes da pesquisa, realizamos um comparativo entre as duas produções: inicial e final. Segundo os autores acima mencionados, quando um gênero entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997, p.19). Assim, ao relacionarmos as produções realizadas pelas duas crianças, inevitavelmente percebemos as transformações ocorridas através do ensino sistematizado do gênero em tela.

Notamos que, na produção inicial na qual as crianças ainda não tinham acesso ao conhecimento sobre a estrutura composicional do gênero relato de

experiência, elas tiveram dificuldades em elaborar os relatos, mesmo considerando a faixa etária de três anos de idade. Destacamos, nessa fase inicial da produção narrativa da criança, a presença marcante dos gestos e movimentos com o corpo, ocupando um espaço predominante na colaboração da construção da comunicação da criança. Tais aspectos multissistêmicos e/ou multimodais fazem parte das modalidades linguísticas utilizadas, por todos os indivíduos falantes em situações de comunicação.

Já, na produção final, percebemos que as crianças conseguiram discorrer na elaboração de seus relatos com certa autonomia, como identificados no quadro abaixo. Isso, considerando a estrutura do gênero relato de experiência em uma perspectiva voltada às características peculiares desse gênero, que são as experiências vivenciadas.

Dessa forma, as crianças apresentaram um avanço significativo com relação à produção inicial. Após a vivência da sequência didática, elas mostraram mais segurança e autonomia em relatar os acontecimentos, como foi mostrada acima no resultado das produções finais das crianças selecionadas para a pesquisa. Outro aspecto relevante que deve ser mencionado diz respeito ao fato de, na construção final, a pesquisadora propõe temas diferenciados para cada criança na elaboração dos relatos.

Nesse ato, Amanda discorreu seu relato sobre o que aconteceu com ela, antes de chegar à escola. Flora, por sua vez, o que ela fez após sair da sala da professora Rose, no dia anterior. Sobre isso, compreendendo que, a partir da teoria de Bakhtin (2011, p.283), “aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já advínhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...] numa determinada construção composicional”.

Diante disso, estabelecemos abaixo uma análise comparativa entre a produção inicial e a final:

Quadro 03 - Quadro comparativo de análise

ASPECTOS ANALISADOS	PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
PRODUÇÃO LINGUÍSTICA	Enunciações da criança são construídas em conjunto com a interlocutora/pesquisadora. A criança não consegue produzir o relato sozinha. Exemplos: P.P: Ontem, alguém foi à festa da creche? F: Patatipatatá P.P: E aí, você, foi à festa? E quem foi contigo? A e F: Teve o papai Noelll ((Ambas falam simultaneamente.))	Enunciações com mais autonomia e pouca mediação da pesquisadora Exemplos: P: Momentinho, Flora! Você, vai relatar o que aconteceu, ontem, quando você saiu da sala da professora Rose, tá bom? Tu me conta? F:Eu sai da iscola de tia rose e tumi banhooo toqueii de roupa fui amoçar.....
ESTRUTURA DO RELATO	Estrutura ainda em fase inicial do desenvolvimento narrativo. A pesquisadora possui o papel de mediadora, fornecendo pistas para as crianças construírem suas experiências passadas. Ou seja, perguntas e respostas. Exemplos: P.P: Ontem, alguém foi à festa da creche? Flora: patatipatatá P.P: E aí, você, foi à festa? E quem foi contigo? A e F: Teve o papai Noelll P.P: E o que mais? Eu sei que você ganhou um saco cheio de presentes.	Distingue a estrutura do relato,estabelecendo ordenação de eventos da experiência vivenciada passada. Exemplo: A: Mamãe mi acodoo, tumi mingauai depoi toquei de roupa depoi fui pá icola... não, não depoi fui pú bá de acelola peguei o onibus e fui imbola. F:Eu sai da iscola de tia rose e tumi banhooo toqueii de roupa fui amoçar, quando amucii tava dumindo...
ENUMERAÇÃO DAS AÇÕES	Tentativas de enumeração, através das perguntas realizadas pelo adulto. Exemplos: P.P: E o que mais? Eu sei que você ganhou um saco cheio de presentes! F: Xampu, boneca e bebezão (Enumera com os dedos) P: E como foi que o Papai Noel chegou lá? Ele já tava lá? F: Não,óó..tava- tavavião	Realiza a descrição das ações realizadas. Exemplos: A: mamãe miacodoo, tumi mingauai,depoi toquei de roupa... F: Tumi banhooo toqueii de roupa fui amoçar...

(Cont.)

ASPECTOS ANALISADOS	PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
USO DO TEMPO VERBAL	Desde o início de suas narrativas, a criança já consegue empregar o tempo no passado. Exemplos: F: Oa ele <u>veio</u> abaxou o avião A: ele <u>deu</u> tudo... <u>deu</u> a sacolinha... A: eu <u>ganhei</u> short nono	O mesmo acontece. Utiliza o tempo passado, conforme as ações se deram. Exemplos: F: <u>Tumi</u> , <u>toqueii</u> (troquei), <u>fui</u> ... A: <u>Toquei</u> (troquei), <u>fui</u> , <u>peguei</u>
PRESENÇA DO INTERLOCUTOR	O adulto é fundamental para mediação da produção de enunciações, por parte da criança. Exemplos: P.P: alguém foi a festa da creche ontem? P.P: E ai você foi a festa e quem foi contigo? P.P: E o que mais? Eu sei que você ganhou um saco cheio de presentes. P.P: Papai noel andou de avião? P.P: E ai? P.P: E teve lanche?	A criança assume seu próprio discurso na interação com adulto. P.P: Fosse embora pra onde? A: Pú..pá icola P.P: E ai? A: A tia ose mii pegou na queche e fui estudá a aula. P.P: Momentinho, Flora! Você, vai relatar o que aconteceu, ontem, quando você saiu da sala da professora Rose, tá bom? Tu me conta? F: Eu sai da iscola de tia rose e tumi banhooo toqueii de roupa fui amoçar, quando amucii tava dumindo quando se acodi pintiei o cabelo quando cheguou in casa eu brinque com a cama da minha mãe eu brinquei cum meu pai depois brinquei eu di um bejo in nele e depois ele foi pá casa dele. Quando tava na hora eu durmi e quando se acodi fui pá iscola.
GESTOS E MOVIMENTOS DO CORPO	As presenças dos gestos e dos movimentos espontâneos do corpo acompanham o linguístico em harmonia. Exemplos: F: Coloca o dedo da mão direita na boca. Depois, pede para esperar com a outra mão e, em seguida, fala: patati patatá; A: Mamãe comprou uma bebezão bem grandão pra mim ((Mostrando o tamanho com as duas mãos e sorrindo.)) F: Oa ele veio abaxou o avião ((Mexe com o corpo e faz o movimento com as mãos até o chão.)) A: Pulo assim.... pá pá ((Pula e faz o som ao mesmo tempo.))	A presença dos recursos gestuais são interligados à comunicação oral permanentemente Exemplos: A: ((Mexendo-se o tempo todo na cadeira no momento da produção do relato.)) A: Tumi mingauu ((Demonstra como se estivesse levando a mamadeira até a boca.)) F: ((Fala colocando as duas mãos na cabeça, mexendo no seu cabelo amarrado e puxando para cima o tempo que durou o relato.))

Fonte: Autora (2015).

Com base no quadro comparativo, podemos perceber o aperfeiçoamento da criança com relação às duas produções (inicial e final) realizadas pelas alunas Flora e Amanda (nomes fictícios). Existe, nitidamente, a transformação na elaboração de

suas narrativas, como mostra Perroni (1992). Para a autora, a transformação é visível, em virtude do fato de a criança estar exercendo um papel cada vez mais ativo e autônomo, no que concerne à construção de narrativas. Além disso, é notório o domínio da estrutura do gênero, quando ambas constroem o discurso, mencionando eventos passados. Isso, na sequência lógica dos acontecimentos, utilizando adequadamente o tempo pretérito perfeito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou elucidar a importância do desenvolvimento da oralidade com crianças de três anos de idade a vivenciarem, na prática de sala de aula, o gênero relato de experiência. Para tal, recorreremos a uma intervenção pedagógica, utilizando uma sequência didática, em uma turma de Educação Infantil. Com isso, voltamos nosso olhar ao documento oficial relativo à Educação Infantil – o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) –, que destaca a linguagem oral como um dos eixos primordiais a ser trabalhado em creches e em escolas. Isso, em virtude da sua importância, para a interação com outras pessoas, para a formação do sujeito, para a orientação das ações da criança, para a construção do seu repertório de conhecimentos e para o desenvolvimento do pensamento.

Partimos do pressuposto de que, na prática pedagógica, a língua oral não é considerada como objeto de ensino. Isso, porque ainda existe uma confusão no entendimento do que vem a ser a linguagem oral ensinada na prática de sala de aula. Em outras palavras, um grande contingente de professores compreende que, na rotina estabelecida da Educação Infantil, a oralidade já é trabalhada a partir das atividades em que as crianças cantam, conversam e contam histórias. Sabemos, pois, que lhes falta um trabalho direcionado a contemplar e oportunizar práticas de oralidade como objeto de ensino. Ou seja, um trabalho pedagógico, que, de fato, promova a ampliação do universo discursivo da criança.

Destacamos, aqui, o fato de os objetivos propostos pelo RCNEI terem sido contemplados no contexto desta pesquisa, a partir da intervenção realizada: “utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plásticas, escrita e oral) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendida, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva” (p. 11). Desse modo, acreditamos termos levado em consideração os objetivos mencionados acima, na condução deste trabalho de intervenção, destaque para a linguagem oral e corporal.

Com isso, demonstramos por intermédio do quadro comparativo de análises das produções discursivas construídas pelas crianças da pesquisa, a sensível transformação das suas construções narrativas no percurso entre a produção inicial e final. Isso, conforme os aspectos analisados: produção linguística; estrutura do relato; enumerações das ações; uso do tempo verbal; presença do interlocutor e os gestos e movimentos.

Na produção final, após a realização da sequência didática, foi possível observamos o avanço das duas crianças, em relação aos seguintes aspectos: o aumento das enunciações, a adequação à estrutura do gênero, a coerência na enumeração dos fatos ocorridos, a autonomia na interação com o outro (pesquisador), assumindo seu próprio discurso.

Além disso, verificamos o tempo verbal passado (indicando ações que ocorreram anteriormente) foi empregado com propriedade pelas crianças. Isso, tanto na produção inicial, como na final. Esse emprego é um dos recursos narrativos que eles aprendem com mais facilidade, como evidencia Perroni, (1992, p. 105) “é interessante que a própria criança, introduz expressão temporal [...] e relaciona o “tempo” da ação/evento ocorrido”. Há, ainda, a presença marcante dos gestos e dos movimentos corporais tanto na produção inicial, quanto na final.

O que está em sintonia com Schneuwly e Dolz (2011, p. 133) que apontam a relação de articulação/ conexão entre a fala e o corpo. Na fala dos autores, “a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos, mas também de mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa”. Com isso, reforçamos a tese de que as práticas comunicativas calcadas na modalidade oral da linguagem não se resumem ao código verbal escrito. Pelo contrário, a falas e os recursos da gestualidade viabilizam uma relação indissociável com fins a facultar a produção de efeitos de sentido nas situações comunicativas.

Isso justifica o desenvolvimento deste trabalho focado em vivências de práticas sociais, como o caso do gênero relato de experiência. Isto é, a relevância deste trabalho reside no fato de contribuir para o desenvolvimento das habilidades orais das crianças, bem como para a inserção de práticas pedagógicas ancoradas na perspectiva da oralidade como objeto de ensino e, mais precisamente, o ensino da oralidade de forma sistematizada.

O que, por conseguinte, pode contribuir substancialmente para consolidar a comunicação oral da criança, formando a consciência da finalidade do uso da língua e seu domínio nas diversas situações sociais.

Dessa forma, em termos de conclusão, ressaltamos a importância de um trabalho sistematizado, no contexto da Educação Infantil, tendo a oralidade como objeto de ensino, mediando e auxiliando a aprendizagem nos gêneros orais. Conforme demonstra o resultado desta pesquisa, em que o procedimento de uma sequência didática constituiu um instrumento facilitador, para o aprendizado do gênero relato de experiências com crianças de três anos de idade.

Tal resultado reforça a relevância de um trabalho pedagógico pautado na variedade textual com fins a facultar a promoção das habilidades linguísticas das crianças – leitura e produção de textos (escritos e, acima de tudo, orais). Afinal, nos dias de hoje, o foco do ensino de Linguagem é justamente viabilizar a formação de falantes competentes, os quais saibam utilizar a língua, estando esta em sintonia com os múltiplos e diversificados contextos comunicativos presentes na sociedade contemporânea.

O trabalho pedagógico ancorado em gêneros discursivos é, portanto, algo de suma importância para viabilizar a formação de falantes competentes e, por conseguinte, ensinar a promoção do acesso à cultura letrada.

Em outras palavras, os gêneros textuais devem fazer-se presentes nas rotinas educacionais da Educação Infantil, subsidiando práticas pedagógicas que contemplem a apropriação e a reflexão sobre o SEA (ALBUQUERQUE et al, 2008), bem como o desenvolvimento da habilidade linguística da oralidade das crianças. Aqui, somos concordantes com Marcuschi (2001), que defende, com empenho, que a escrita e a fala tenham espaços igualitários nas rotinas educacionais.

O referido autor, inclusive, registra que a escrita tem um amplo espaço nas rotinas educacionais, em detrimento da fala e da oralidade que recebem um espaço minoritário. Partindo do pressuposto da extrema relevância da formulação de práticas pedagógicas que contemplem a oralidade e do envolvimento de gêneros textuais em tais práticas, elaboramos o trabalho acima descrito, envolvendo o Gênero Relato de Experiência.

E, por fim, ressaltamos a relevância desta pesquisa, no que concerne ao ganho profissional na formação docente. Aludimos, aqui, à aquisição e à apropriação

de saberes, que estimulam a compreensão de mecanismos facilitadores da prática pedagógica. O que, conseqüentemente, facilita os processos de ensino e de aprendizagem, estruturados em sequências didáticas, conforme os referenciais teóricos de Schneuwly e Dolz (2011).

5 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B.. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 252-264, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2015.

BAKHTIN, M.. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLACKMUR, P. R.. Linguagem como gesto. **Revista USP**, São Paulo, nº 57, p.227,2003. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/57/15-blackmur.pdf>. Acesso em: 08 set. 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M.. **O Professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Constituição República Federativa**. São Paulo - SP, 1988.

CARVALHO, M. J. L.. **Gênero Relato de Experiência**: um olhar sobre as estratégias cognitivas e discursivas em aquisição de linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2011. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6363/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 16 set. 2015.

CUERVO, L.. **Material Didático – Disciplina Didática da Música**. Curso ProlicenMus – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2010.

DIONISIO, A. P.. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. IN: DIONISIO, A. P.; MARCUSCHI, L. A.. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acesso em 13 set. 2015.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LUNA, T. S.; CUNHA, D. A.. O funcionamento do gênero guia eleitoral radiofônico. **Revista Eutomia (UFPE)**, Recife, v. 2, p. 1-24, 2009. Disponível em: http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano2-Volume2/especial-destaques/matrizes_destaques-linguistica-doc/Tatiana%20e%20Doris.O%20funcionamento%20do%20g%EAnero%20guia%20eleitoral%20radiof%F4nico.doc. Acesso em: 12 set. 2015.

MARCUSCHI, L. A.. **Da Fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010

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

_____. Oralidade e Ensino de Língua: uma Questão Pouco Falada. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O Livro Didático de Português: Múltiplos Olhares**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

QUADROS, A. L.; MORTIMER, E. F.. Linguagem Multimodal: as aulas do professor de Ensino Superior. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ)**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.xveneq2010.unb.br/resumos/R0049-2.pdf>. Acesso em: 11 set. 2015.

PERRONI, M. C.. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

PIAGET, J.. **A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução de Manuel

Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J.. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras 2004.

SILVA, S. P.. O Texto Visual na Educação Infantil: contribuições para construção do conhecimento da criança. **ArReDia**, Dourados, v. n.º 03, p. 77-101, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/3290/2058>. Acesso em: 16 set. 2015.

SILVA, S. P.; SOUZA, F. E. B.; CIPRIANO, L. C.. Textos Multimodais: um novo formato de leitura. **Linguagem em (Re)vista**, vol. 10, n. 19. Niterói, jan.-jun./2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>. Acesso em: 13 set. 2015.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S.. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). **Olh@ res**, v. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67>. Acesso em: 06 set. 2015.

VYGOTSKY, L.. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE 01**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre uma PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ORALIDADE: GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL e está sendo desenvolvida pela aluna ROSÂNGELA TAVARES DE MENEZES do Curso de PÓS – GRADUAÇÃO- MESTRADO em LINGUÍSTICA E ENSINO da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Professora Doutora EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA.

A finalidade deste trabalho é realizar uma intervenção pedagógica na oralidade com alunos de três anos de idade frequentando turmas de educação infantil, utilizaremos o procedimento de uma sequência didática para o ensino do gênero relato de experiência. Para isso, serão analisados as produções iniciais e finais de duas alunas do Grupo IV- B da Educação Infantil da Escola Municipal Margarida Alves-Anexo Nossa Senhora do Carmo Olinda – PE.

A pesquisa visa contribuir para que a oralidade seja ensinada na prática de salas de educação infantil como objeto de ensino.

Por ocasião da publicação dos resultados, o nome das crianças, serão mantidos em sigilo. Informamos que esta pesquisa não oferece risco previsíveis para saúde das crianças.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou meu consentimento para meu/minha filho (a) participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento. Contato com o Pesquisador Responsável: E-MAIL: rosinhatavaresmenezes38@yahoo.com.br

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador: 081 986133754.

Endereço do Trabalho: Centro Administrativo Pedagógico- Rua Frei Matias Tevis, S/Nº Ilha do Leite. Recife/PE. Fone: (81) 33555939 – (81) 33555940. 2º andar- Bloco – B. SEGRE-UGR- Unidade de Gestão de Rede.

.....
Assinatura do (a) Gestor (a) Escolar

.....
Assinatura do Responsável Legal do participante

.....
Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXOS

Anexos

Transcrição das falas das alunas Flora e Amanda(gravadas para a produção inicial).

Pesquisadora/professora: *alguém foi a festa da creche ontem?*

Flora(aluna): *coloca o dedo da mão direita na boca, depois pede pra esperar com a outra mão, em seguida fala:patatipatató*

Pesquisadora/professora: *E ai você foi a festa e quem foi contigo?*

Flora: *(fica de pé coloca o braço direito sobre a colega Amanda e as duas dizem juntas)teve o papai Noel.....(Flora coloca as mãos na cabeça) e diz: eu ganhei uma pe r ...caata.*

Pesquisadora/professora: *E o que mais? Eu sei que você ganhou um saco cheio de presentes.*

Flora: *xampu, boneca e bebezão (enumera com os dedos e mãos balançando a cabeça e melodia na voz)- repete duas vezes boneca e bebezão com entusiasmo em voz alta e olhos atentos sem piscar.*

Entra Amanda na conversa e diz: eita que maniaaa (quase cantando)

Amanda: *mamãe comprou uma bebezão bem grandão pra mim (mostrando o tamanho com as duas mãos e sorrindo e quase cantando na sua fala)*

Professora: *E ai tu fosse pra festa também Ananda?*

Amanda: *(se espreguiça com os braços, balança a cabeça) – e diz: fuui*

Professora: *E como foi a festa?*

Amanda: *(balança a cabeça e com melodia na voz) e diz- bem linda*

Amanda- *(fazendo movimentos com os braços e batendo com a mão direita-fechada- e a mão esquerda aberta)- teve sacolinha e teve tudinho , tudinho, tudinho....*

Entra a Flora na conversa: *teve uma bola (bate as duas mãos em seguida enumera com as mãos) teve papai Noel, a mãe....(não continuou a fala)*

Professora: *E como foi que o papai Noel chegou lá? Ele já tava lá?*

Flora: *Não,óó... tava (muito espanto) tavavião (falando batendo palmas com as duas mãos e mexendo o corpo)*

Professora: *Papai noel andou de avião?*

Flora: *Oa ele veio abaxou o avião (mexe com o corpo e faz o movimento com as mãos até o chão)*

Professora: *E aí?*

Flora: *senta na cadeira bate as duas mãos com movimentos na vertical e diz: e ai ele deu presente, deu suco, deu suco*

Amanda em pé entra na conversa de Flora e com muito movimentos do corpo e nas mãos, quase dançando: *ele deu tudo...deu a sacolinha...deu confeito- Flora interrompe e diz: eu abracei ele assim (abre os braços) e deu beijo na boca do papai Noel(e aponta pra boca)*

Professora: *Tu desse um beijo na boca?*

Flora: *(se acomoda na cadeira, olha para o lado e balança com a cabeça confirmando que sim)*

Amanda– *no tem o papai Noel? o papai noel tem um cabelo aqui (coloca as mãos no queixo)*

Professora: *E que cor é esse cabelo?*

Flora responde no lugar de Ananda: *é baanco*

Professora: *É branco, é uma barba né?*

Flora: *ele tem mui barba aqui (mostra o queixo)*

Professora: *E teve lanche?*

Flora: *teve lanche, teve tudo, teve tudo (fala como se estivesse cantando e bate as mãos em sincronia como fala)-para e no mesmo instante continua a falar: teve tudo lá pula- pula, eu pulei no pula-pula, pulei qui só*

Amanda: *eu pulo assim.... pá pá(pula e faz o som ao mesmo tempo)*

Amanda: *senta e diz- eu ganhei short novo*

Amanda: *Repete afirmando apenas com a cabeça.*

Anexos

Transcrição das falas das alunas Flora e Amanda filmadas na produção final:

Produção final da aluna Amanda:

Professora: *Olha só Amanda você vai relatar, ou seja, você vai falar tudo que aconteceu hoje de manhã até de você chegar na escola, certo? Mim conta vai!!!- o que você fez na sua caaasa, vai mim conta!*

Amanda: *(mexendo-se o tempo todo na cadeira)- eu fuuui, eu fuui (a professora interrompe e pergunta: primeiro você fez o que? - mamãe mi acodoo, tumi mingauai (demonstra como tivesse levando a mamadeira até a boca) ai depois toquei de roupa depois fui pá icola... não, não (balança a cabeça) depois fui pú bá de acelola peguei o onbus e fui imbola..(a professora pergunta: fosse embora pra onde?)- pú..pá icola(i ai?)- a tia ose mii pegou na queche e fui istudá a aula.*

Produção final de Flora:

Professora: *Momentinho Flora, você vai relatar o que aconteceu ontem quando você saiu da sala da professora Rose, ta bom? tu mim conta?*

Flora: *(fala colocando as duas mãos na cabeça mexendo no seu cabelo amarrado puxando para cima o tempo que durou o relato) eu sai da iscola de tia rose (faltou informar que foi a creche)e tumi banhooo toqueii de roupa fui amoçar, quando amucii tava dumindo(faz o movimento de dormi, mas volta rapidamente ao gesto inicial) quando se acodi pintiei o cabelo quando cheguou in casa eu brinque com a cama da minha mãe eu brinquei cum meu pai depois depois brinquei eu di um bejo in nele e depoisi ele foi pá casa dele. Quando tava na hora eu durmi e quando se acodi fui pá iscola*

Anexos

Transcrição da fala da pesquisadora na realização da atividade ilustrada do relato de experiência:

Pesquisadora-

Crianças, bom dia!

Vejam só ontem ninguém veio aqui pra escola porque foi domingo, final de semana, não foi?

Vou contar pra vocês o final de semana dos irmãozinhos João, Karla e Bruno que moram aqui junto da escola.

Vejam só... (mostra a gravuras nº 01 para as crianças que estão em círculo)

O dia de domingo amanheceu muito bonito, o sol estava brilhando tanto, então a mãe dos coleguinhas João, Karla e Bruno entrou no quarto deles (mostra a gravura nº 02)

E fala bem alto: acordem crianças arrumem as suas camas pois vamos à praia. As crianças rapidinho levantaram-se da cama, cada um arrumou sua cama, tomaram banho, trocaram de roupas e foram tomar café. (mostra a gravura nº 03)

Comeram frutas, leite e pão com queijo. Depois todos saíram com a mamãe pegaram o ônibus (mostra a gravura nº04)

Quando chegaram na praia foi uma festa (mostra a gravura nº 05)

Todos correram pra brincar, Karla foi logo empinar pipa e os outros coleguinhas foram pra dentro d'água e brincaram muito (mostra a gravura nº 06), foi muito legal!

Quando já estava escurecendo (mostra a gravura nº 07) a mamãe chamou João, Carla e Bruno e então, trocaram de roupa e foram embora pegar o ônibus de volta pra casa. (mostra a gravura nº 08) Quando estavam no ônibus pegaram um engarrafamento, eram tantos carros, foi uma demora pra chegar em casa.

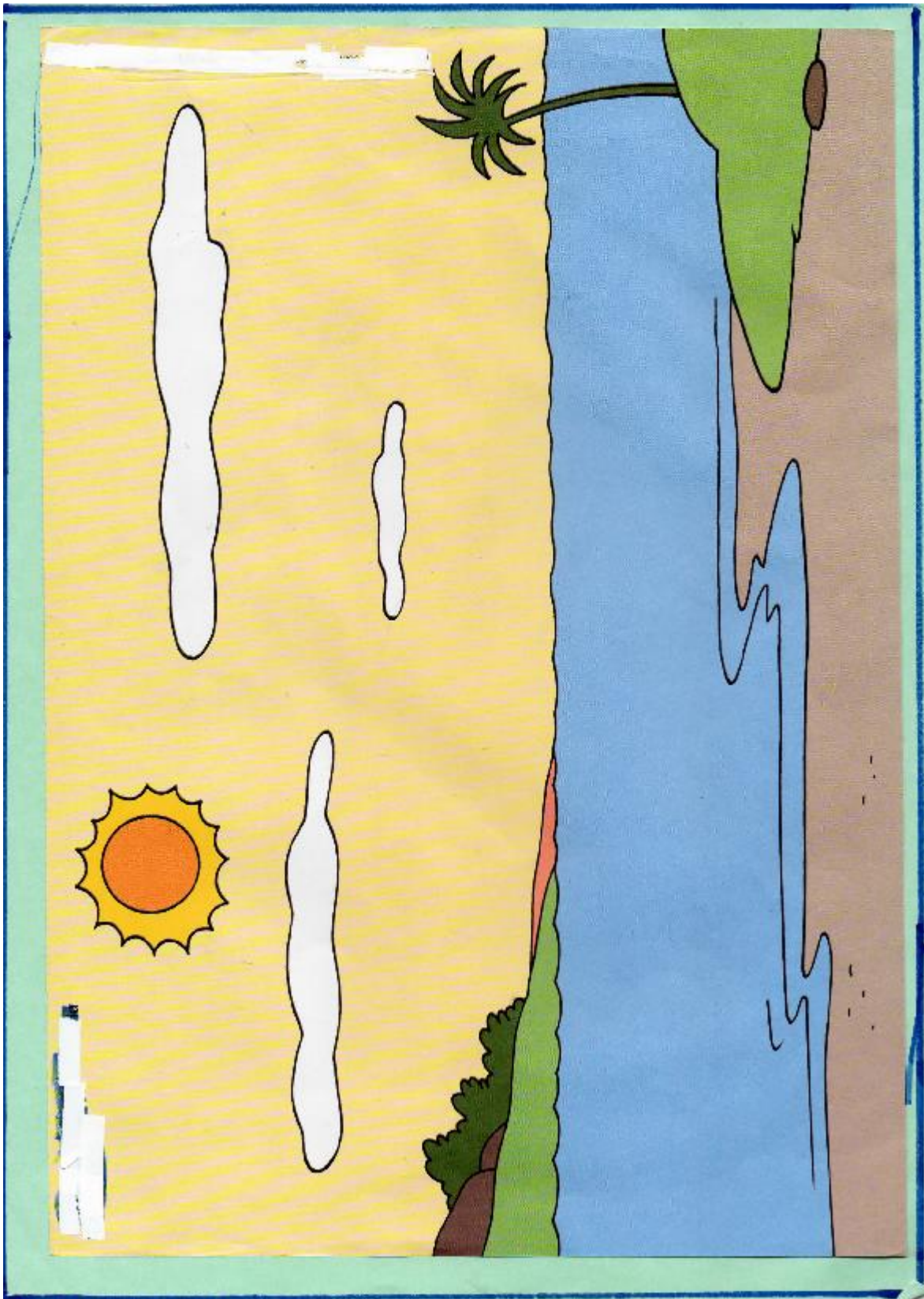
(Mostra a gravura nº 09) Quando chegaram em casa já estava de noite e ai todos tomaram banho, jantaram e foram dormir. (Mostra a gravura nº 10)

(....)

E então gostaram do final de semana dos coleguinhas????

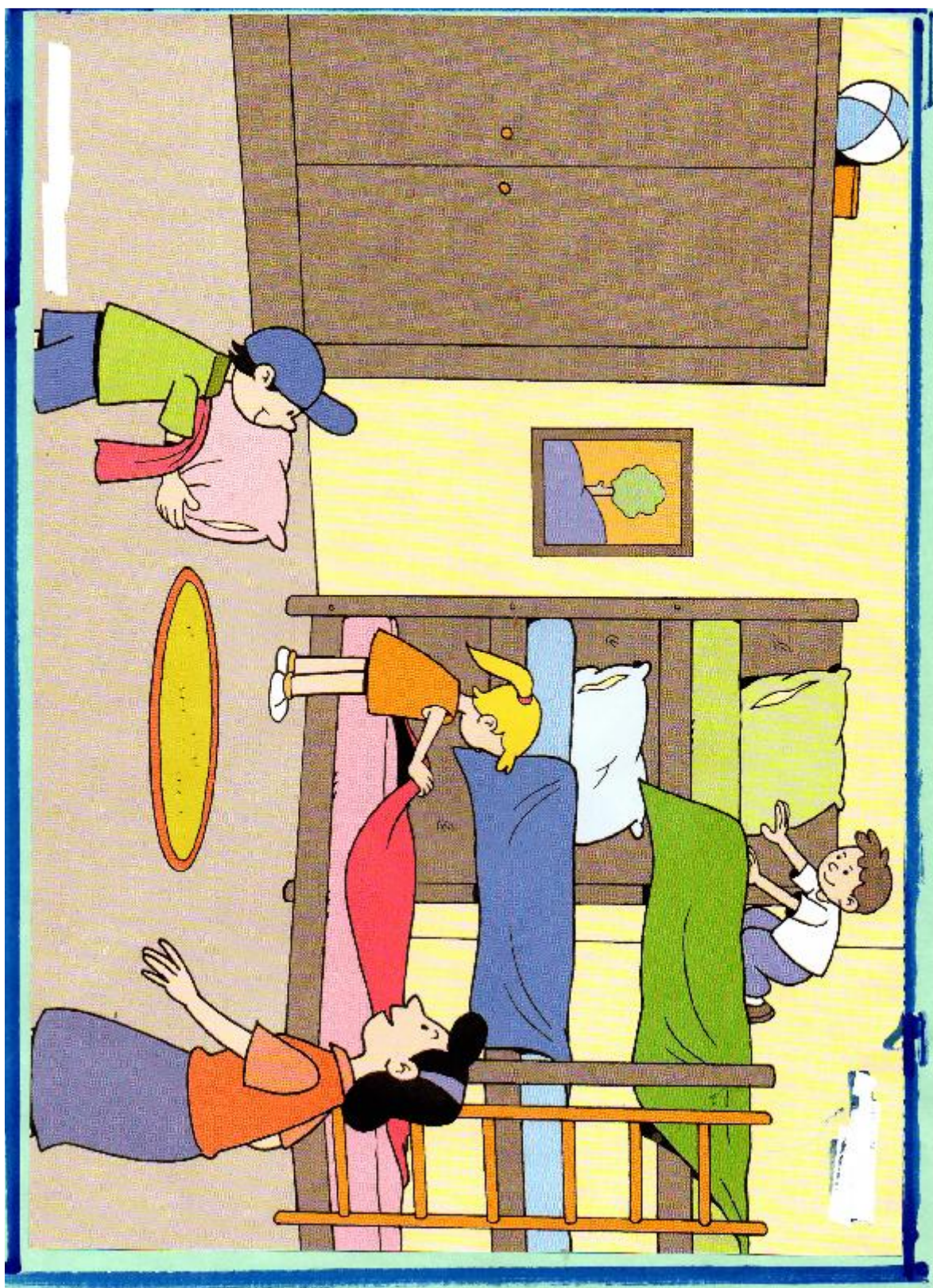
Anexos

Gravura nº 01



Anexos

Gravura nº 02



Anexos

Gravura nº 03



Anexos

Gravura nº 04



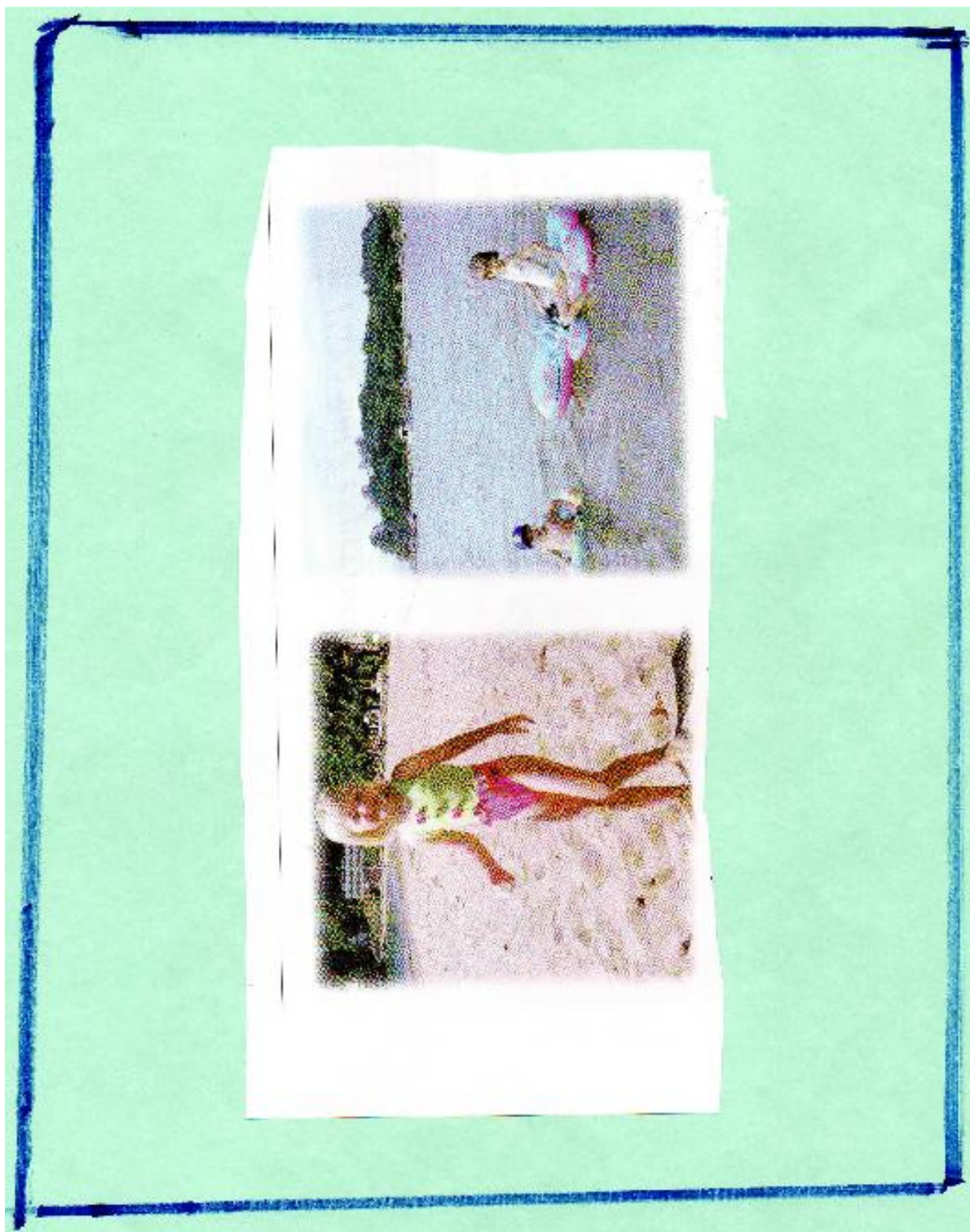
Anexos

Gravura nº 05



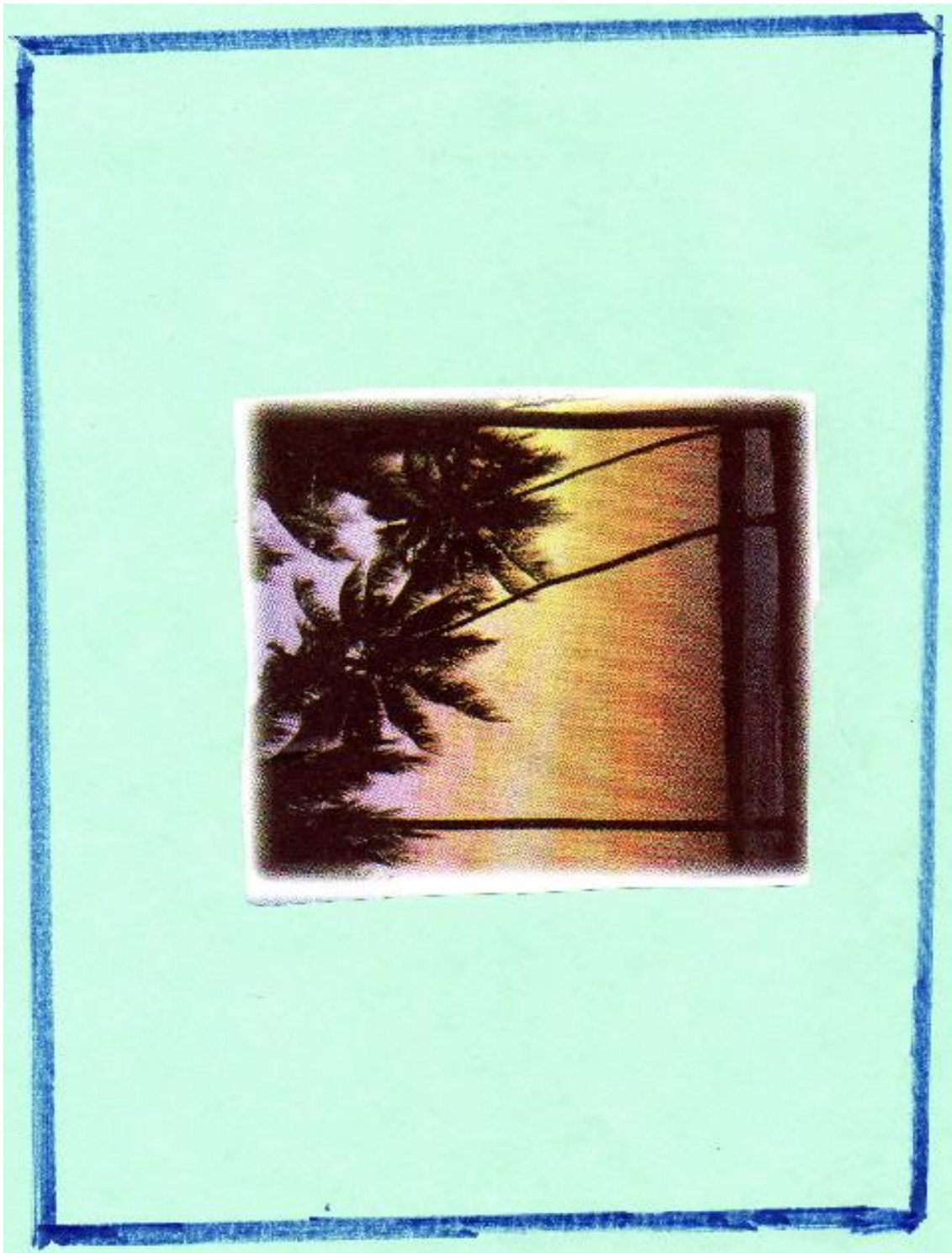
Anexos

Gravura nº 06



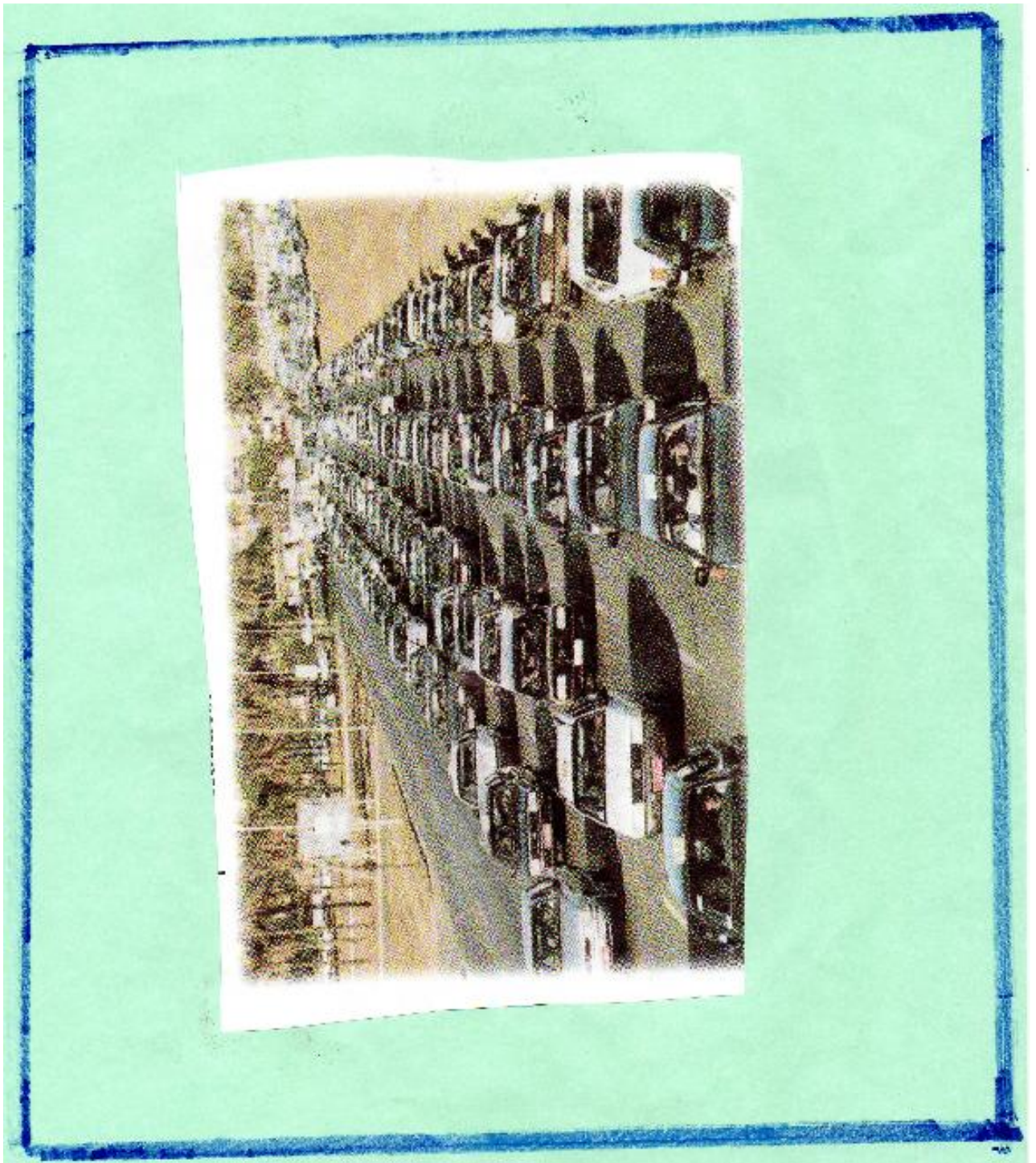
Anexos

Gravura nº 07



Anexos

Gravura nº 08



Anexos

Gravura nº 09



Anexos

Gravura nº 10

