

# OS MULTISSISTEMAS DA ORALIDADE NA AQUISIÇÃO DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA

Evangelina Maria Brito de Faria<sup>1</sup>(UFPB)

evangelinab.faria@gmail.com

Juliana Araújo de Andrade (UFPB)

julianadonaldcobain@gmail.com

## Introdução

Objetivamos, com este artigo, descrever o desenvolvimento do plano de trabalho intitulado “Os multissistemas da oralidade no gênero relato de experiência”, que foi orientado/supervisionado pela professora Dra. Evangelina M. Brito de Faria, sendo realizado conjuntamente com o nosso grupo de pesquisa<sup>2</sup>, e que pretende, de um modo geral, entender como se dá a aquisição do gênero oral relato de experiência.

A necessidade de incorporação do ensino do oral nas escolas desde o período de alfabetização infantil tem sido ressaltada por muitas pesquisas que comprovam a valorização da escrita em sala de aula. Mesmo assim, para muitos professores, o trabalho com os gêneros orais parece ainda ser novidade. Tendo isso em mente, e sabendo que a comunicação oral não depende apenas da utilização de meios linguísticos ou prosódicos, pois requer expressão facial, postura, olhar, uma vez que a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vem confirmar ou invalidar o discurso produzido, atentando para o fato de as crianças já possuírem essa sensibilidade e adquirirem o oral em seus multissistemas, faltando apenas um maior domínio de articulação entre eles, procuramos, com esta pesquisa, contribuir para uma melhor compreensão de todo o processo que cerca o oral, para o aprimoramento de novas metodologias do ensino do oral na Educação Infantil.

Para tanto, metodologicamente, incorporamos estudos teóricos e análise dos dados coletados por meio da realização de pesquisas de campo nas quais produzimos 20 entrevistas gravadas em áudio e vídeo com crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos, que foram transcritas e armazenadas no banco de dados do LAFE para serem estudadas; e, teoricamente, embasamos-nos nos textos de BAKHTIN (2000), MARCUSCHI (2008), SCHNEUWLY E DOLZ (2004; 2010), entre outros. Portanto, apresentaremos, primeiramente, introduções aos assuntos que foram necessários para o entendimento do objeto de estudo, como as teorias sobre a aquisição da linguagem, os gêneros textuais, o gênero relato de experiência e os multissistemas da oralidade, para, posteriormente, expormos as análises dos dados. Assim, o que se segue é uma discussão sobre a teoria que embasa nosso trabalho e as análises de como as crianças se utilizam da multimodalidade da oralidade.

## 1. Aquisição da Linguagem

A linguagem da criança é um fenômeno que sempre provocou especulações entre leigos e estudiosos do assunto. No séc. VII a.C., o rei Psamético do Egito, com o interesse de saber qual a língua mais antiga do mundo, fez com que duas crianças crescessem longe da civilização. A sua hipótese era a de que se uma criança fosse criada sem exposição à fala humana, a primeira palavra que emitisse pertenceria à língua mais

---

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

<sup>2</sup> Nosso grupo de pesquisa está integrado ao Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE/UFPB), que congrega trabalhos na área de Aquisição da Linguagem, sob a coordenação das professoras Dra. Marianne Cavalcante e Dra. Evangelina Faria.

antiga do mundo. A primeira sequência fônica emitida por uma das crianças foi “bekos”, que se refere à palavra frígia para ‘pão’. Sua conclusão foi a de que a língua do povo frígio (língua indo-europeia da Ásia Menor) era mais antiga que a dos egípcios. (SCARPA, 2001)

Bem mais recente, no séc. XIX d.C., alguns linguistas e filólogos observaram os próprios filhos através de métodos de pesquisa que envolviam o trabalho longitudinal – aquele em que se acompanha o desenvolvimento da linguagem da criança ao longo do tempo - e/ou o trabalho transversal – aquele que envolve o registro de um número grande de sujeitos muitas vezes classificados por faixa etária.

A aquisição da linguagem, segundo Scarpa (2001), é uma área heterogênea que envolve teorias de diversas outras áreas específicas, da Psicologia à Linguística, tratando da aquisição da língua materna, tanto normal quanto com desvios, e recobrando os componentes tradicionais: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática e discursivo. Dentre outros aspectos também são considerados a aquisição de uma segunda língua, a aquisição da escrita, do letramento, dos processos de alfabetização, da relação entre fala e escrita e da relação entre o sujeito e a escrita.

A perspectiva da aquisição está ligada à da concepção de linguagem. Podemos esquematizar da seguinte forma:

A Gerativista	Toma a língua como um conjunto de representações mentais.
A Cognitivista	Vê a língua como um sistema simbólico de representações. É constituída a partir do encontro do orgânico com o social.
A Interacionista	Considera a língua uma instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente de atividades sociocomunicativas preexistentes.

Dessa forma, o processo de aquisição é visto de maneira diversa por cada uma dessas perspectivas:

Para a Gerativista	É um processo que apresenta padrões universais que são acessados a partir do ambiente, sem esforço, sem instrução explícita. (Chomsky, 1975)
Para a Cognitivista	O resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilação e acomodação (a lógica das ações). (Piaget, 1979)
Para a Interacionista	A criança adquire o uso convencional de um símbolo linguístico aprendendo a participar de uma cena de atenção conjunta. (Tomaseo, 2003)

São várias perspectivas, com pontos de vistas diferenciados. Segundo o ponto de vista empirista, não temos capacidade inata para adquirir a linguagem, ou seja, a linguagem é uma entidade transmitida culturalmente. Já do racionalista, a linguagem é quase em sua totalidade determinada de nascença, sendo a função do contato com uma língua qualquer ativar a competência linguística com que nascemos. Podemos dizer que Langacker é o autor que aceita uma complementaridade entre a posição empirista, que admite que certas propriedades inatas do organismo são, até certo ponto, responsáveis pela determinação da organização da linguagem, e a posição racionalista que não nega que o aprendizado tenha um papel importante na aquisição, sendo o que a criança herda geneticamente não uma língua específica, mas apenas a capacidade para a linguagem. O nosso trabalho opta por uma visão interacionista.

Vejamos agora como se dá, segundo alguns autores, o desenvolvimento da linguagem.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem, Locke (1997) afirma que o bebê humano percorre um longo e interessante caminho até chegar à língua falada, e esse processo evolutivo envolve o desenvolvimento de capacidades cognitivas, linguísticas, motoras, neurológicas, emocionais e sociais, que são explicadas pela psicologia e pela linguística em suas mais diversas ramificações.

Esse autor ressalta cinco mecanismos interativos importantes para o desenvolvimento da fala da criança, que estão ligados, primeiramente, ao relacionamento desta com sua mãe, e, posteriormente, ao contato social: a tomada de turno, a acomodação vocal, a resposta vocal contingente, o olhar compartilhado, e a atividade mental não compartilhada.

Já Pinker (2002, p. 341/342) afirma que

Há mais coisas ocorrendo na mente das crianças do que o que sai por suas bocas. Antes de conseguirem juntar duas palavras, os bebês compreendem uma frase usando a sintaxe [...] Se dividíssemos o desenvolvimento da linguagem em fases um tanto arbitrárias, como Balbucio de Sílabas, Balbucio Tagarela, Estágio de Uma Palavra e Estágio Telegráfico (Sequência de Duas Palavras), a fase seguinte teria de ser chamada de Grande Explosão. Entre o final do segundo ano e meados do terceiro, a linguagem das crianças transforma-se numa conversa gramatical fluente, desabrochando de maneira tão rápida que desconcerta os pesquisadores e até agora ninguém conseguiu descobrir a sequência exata desse progresso.

Pinker (2002, p. 334/335) ainda diz que: “Todos os bebês vêm ao mundo com dotes linguísticos [...] As crianças vem equipadas com essas habilidades; não as aprendem por escutar a fala dos pais”. E resume: “Em suma, a aquisição de uma linguagem normal é certa para crianças até seis anos, fica comprometida depois dessa idade até pouco depois da puberdade, e é rara depois disso.” (PINKER, 2002, p. 374)

O que este autor ressalta é que a criança nasce com capacidades linguísticas que se desenvolvem ao decorrer do crescimento dela, passando por fases necessárias à aquisição da fala.

Por fim, segundo Tomaselo (2003), a aquisição da linguagem se dá: primeiro, pelas cenas de atenção conjunta como fundamentação sociocognitiva dos primórdios da aquisição; segundo, pela compreensão das intenções comunicativas e terceiro, pelo processo participativo no diálogo. Isso coloca o diálogo como chave desse processo.

Para compreender melhor o que Tomaselo (2003) chama de atenção conjunta, é preciso ver que essa nova forma de interação com o mundo (intencionalidade compartilhada) se apresenta em três níveis:

- a) *Engajamento diádico*. Por volta dos seus 6 meses de vida, crianças compartilham, com seus co-específicos, ações e estados emocionais;
- b) *Engajamento triádico*. Por volta dos seus 9 meses de vida, crianças compartilham, com seus co-específicos, objetivos, ações e percepções uns dos outros;
- c) *Engajamento colaborativo*. Por volta dos seus 14 meses de vida, crianças compartilham, com seus co-específicos, estados intencionais e percepções, e adotam uma ação conjunta para atingir um objetivo compartilhado. É pelo engajamento da criança em atividades colaborativas, a partir desse período, que

ocorrerão formas únicas de interação social, aprendizagem cultural, comunicação simbólica e representação cognitiva.

Na atenção conjunta está o envolvimento dos interactantes. Sem isso a atenção conjunta não se realiza. Bebê e adulto devem estar em sintonia, pois é esta que abre espaço para a compreensão da intenção comunicativa. Só se compreende quando se está atento. É também pelo engajamento colaborativo que as crianças aprendem a internalizar, sob a forma de representações cognitivas dialógicas, as perspectivas dos adultos e a utilizá-las para mediar sua compreensão do mundo e da cultura humana. Ainda, é preciso considerar o papel ativo da criança, visto que, se apenas escuta, não se aventura a se colocar no diálogo, a tomar o lugar do outro, o desenvolvimento da oralidade não acontece. O espaço do sujeito na interação ganha, nessa perspectiva, uma real dimensão. Saber criar o espaço da fala para a criança é uma das tarefas importantes no desenvolvimento da linguagem. O papel de falante é o primeiro passo para a consolidação da aquisição.

## 2. Aquisição e Gêneros Textuais

Tendo em vista o tema principal do projeto – os multissistemas da oralidade na aquisição do gênero relato de experiência - , as nossas leituras se fundamentaram principalmente em torno da idéia de Bakhtin que diz que aprender a falar é aprender a estruturar enunciados através dos gêneros. Desse modo, os gêneros são considerados por Bakhtin (2000) como modelos estruturalizantes dos enunciados que são a unidade da comunicação verbal. Assim, usar a língua materna significa utilizar gêneros constituídos social, cultural e historicamente, e adquiridos na interação sociocomunicativa. Vejamos o que o autor diz a respeito:

A língua materna [...], não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas (os gêneros do discurso).

(BAKHTIN, 2000, p. 301)

Desse modo, para Bakhtin, a comunicação verbal só é possível por causa da existência dos gêneros.

Esse autor trabalhou profundamente essa noção, (1) dividindo-os em duas instâncias: os gêneros primários e os secundários. Os primeiros constituem uma esfera comunicativa menos rebuscada, que estão presentes naturalmente no nosso cotidiano. Trata-se do primeiro nível a ser apreendido pelos falantes. Já os últimos constituem uma esfera comunicativa mais aprimorada, que deve ser desenvolvida pelos falantes através do ensino; e (2) explicitando as três dimensões que “formam a identidade de um gênero: o que é dizível por meio dele (o conteúdo temático), a forma de organização do dito (a estrutura composicional) e os meios lingüísticos que operam para dizê-lo (o estilo).” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2010, p. 116)

Além de Bakhtin, consideramos o conceito de gêneros segundo Schnewly e Dolz (2010, p. 115 e 116), que os explicam da seguinte forma:

Uma maneira metafórica e heurísticamente fecunda de definir os gêneros textuais consiste em encará-los como instrumentos culturalmente forjados. Os instrumentos são artefatos historicamente constituídos, frutos da experiência de várias gerações, necessários para

agir eficazmente numa situação. Psicologicamente, um instrumento tem sempre duas dimensões: por um lado, ele é um artefato material ou simbólico que materializa, por sua forma, a finalidade a que serve, e, por outro, constitui um esquema de uso que contém a possibilidade de agir numa situação. A apropriação desses instrumentos - ou gênese instrumental (Rabardel 1997) - pode, a partir disso, ser compreendida como um processo que cria novos saberes, que torna possíveis novas ações e que as orienta.

Dessa maneira, a criança encontra-se num estágio inicial de apropriação dos gêneros como instrumentos mediadores da atividade comunicativa.

Ainda sobre gêneros, Marcuschi (2008, p. 187) diz que

[...] um gênero seria uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identificá-lo. Tudo indica que existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo. Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos.

Essa interação ocorre em dois níveis: a criança primeiramente se envolve no contexto familiar e posteriormente no escolar, por isso observamos esses dois contextos para uma melhor descrição.

Além disso, sabemos que tanto o oral como o escrito são modalidades da comunicação verbal que se efetivam através dos gêneros. Os gêneros orais, de um modo geral, se caracterizam por meio da produção da fala pelo locutor e da recepção auditiva pelo interlocutor, ou seja, envolvem a presença física do som que é produzido pelo aparelho fonador humano, com exceção da LIBRAS. Já os gêneros escritos se caracterizam por meio da grafia.

Diante dessas observações, podemos concluir, para finalizar este tópico, que em nossa pesquisa nosso corpus é constituído por gêneros orais primários, uma vez que nossas crianças estão na fase de aquisição.

### 3. O Gênero Relato de Experiência

Segundo Schneuwly (2004), gêneros pertencentes a uma mesma esfera social de comunicação, apresentando possíveis semelhanças em suas situações de produção, compartilharão outros aspectos entre si a nível composicional e temático, embora com diferentes graus de complexidade. Neste sentido o autor propõe cinco “*agrupamentos de gêneros*”. São eles:

- AGRUPAMENTO DA ORDEM DO **RELATAR** - ligado ao domínio social da comunicação voltado à *documentação e memorização das ações humanas*, exigindo uma *representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo* (relatos de experiência vivida, diários íntimos, diários de viagem, notícias, biografias, relato histórico, etc.);
- AGRUPAMENTO DA ORDEM DO **NARRAR** - ligado ao domínio social da *cultura literária ficcional*, caracteriza-se pela *mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil* (contos de fadas, fábulas, lendas, ficção científica, romance, etc.);
- AGRUPAMENTO DA ORDEM DO **ARGUMENTAR** - ligado ao domínio social da comunicação voltado à *discussão de problemas sociais controversos*, exige a

*sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição* (diálogo argumentativo, carta de reclamação, debate regrado, editorial, ensaio argumentativo, etc.);

- AGRUPAMENTO DA ORDEM DO **EXPOR** - ligado ao domínio social da comunicação voltado à *transmissão e construção de saberes*, exige a *apresentação textual de diferentes formas dos saberes* (texto expositivo, conferências, seminários, resenhas, artigos, etc.);
- AGRUPAMENTO DA ORDEM DO **DESCREVER AÇÕES** - ligado ao domínio social da comunicação voltado às *instruções e prescrições*, exige a *regulação mútua de comportamentos* (instruções de uso, instruções de montagem, receitas, regulamentos, regras de jogo, etc.).

Como podemos perceber, segundo o autor, o gênero Relato de Experiência pertence ao *agrupamento da ordem do relatar*, que exige como capacidade de linguagem dominante a *representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo* e está ligado ao domínio social de comunicação relacionado à *documentação e memorização de ações humanas*.

Tendo-se esse gênero assim situado por Schneuwly, sentiu-se a necessidade de recorrer a outros autores que discursam a respeito do tema, oferecendo-nos suporte teórico e conceitos sobre o ato de relatar e o relato em si. Vejamos agora uma breve exposição acerca do aparato teórico que conseguimos reunir.

Para Labov (1967), o ato de relatar é “[...] um método de recapitular experiências passadas fazendo corresponder uma seqüência verbal de cláusulas à seqüência de eventos que efetivamente ocorreram” e ainda “recapitulam a experiência na mesma ordem dos eventos originais” (LABOV *apud* PERRONI, 1992, p. 19). Focalizando a estrutura desse gênero oral, o autor destaca a ordem dos acontecimentos, dando atenção aos aspectos tempo e espaço. Sua definição faz com que pensemos num ato de relatar livre de digressões que nada tem a ver com o tópico discursivo posto em foco pelo relator. E ainda, numa narrativa linear, que sincronize acontecimento, tempo e espaço, e que relate verbalmente os fatos à maneira como aconteceram, num movimento linguístico que respeite a cronologia das experiências vividas.

Já para Perroni (1992, p. 96), “O ‘relato’[...] é uma narrativa em que se contam experiências pessoais, vividas em momentos anteriores ao da enunciação, que podem ser consideradas não ordinárias ou não habituais.” Assim, a autora contempla, em seu conceito, a abrangência de ações passadas que são recuperadas verbalmente, e menciona aspectos relacionados a eventos que fogem da rotina do sujeito relator, o que pode indicar certo acomodamento na memória deste, por isso tem-se maior fluência no discurso. Para a autora, o compromisso que se tem nos relatos é com a verdade, não com um enredo fixo. A sua atenção é voltada para os discursos infantis através de três visões diferentes: à direção do discurso enquanto forma narrativa, que é o ato cultural de contar histórias, à direção do discurso enquanto produção do relato, que corresponde a expressões efetivamente ocorridas e que contribuem para a formação do conhecimento partilhado por uma sociedade culturalmente, e à direção do discurso como ocorrência de casos, que são os relatos de cunho ficcional, que não são compromissados com fatos verídicos, nos quais encontramos domínio da imaginação.

Ela utiliza-se dessas visões para estudar o discurso oral infantil, e descreve a entrada da criança no gênero em questão: “nas primeiras fases do discurso narrativo há freqüentes tentativas de ‘relatos’ em que a criança logra mencionar só um aspecto da situação, parte de um evento, freqüentemente só uma palavra.” (PERRONI, 1992, p. 76) Ou seja, as crianças, em sua maioria, costumam emitir enunciados sucintos no início da interação verbal. Sobre o relato produzido por crianças menores, ela diz: “[...] as crianças mais novas se restringem à simples “comunicação dos eventos” sem sentir a

necessidade, como as crianças mais velhas, de fazer uso de elaboração contextual e extra-narrativa.” (PERRONI, 1992, p. 25) Todos estes aspectos podem ser comprovados pelas nossas análises das produções orais dos infantes do gênero Relato de Experiência, que mostram como as crianças se utilizam de enunciados curtos, e como os multissistemas da oralidade exercem influência sobre essas produções.

Ainda sobre o gênero Relato de Experiência, segundo Signorini (2001), vários autores tratam da narrativa pessoal ou do relato como um recurso disponível que tanto revela quanto desenvolve a percepção do que somos como entidades psicológicas e como seres de um mundo social e culturalmente definido. (SIGNORINI *apud* PENTEADO & MESKO, 2006, p. 75)

Ou seja, concorda com o fato de ‘relatar’ ser um processo de reconstituição de situações vividas no qual se tem a separação entre tempo passado e tempo presente, mas alarga a visão por incluir em suas considerações os fatores que influenciam o ato enunciativo do indivíduo, sejam psicológicos ou socioculturais. Para ela, o gênero em questão confere ao sujeito a prática de falar sobre questões relacionadas a ele próprio, que aconteceram em determinados tempo e espaço, e que constituem a sua história de vida. A autora ainda descreve a composição e textura discursiva do gênero:

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

(SIGNORINI, 2006, p. 61)

Desse modo, a autora afirma ser a auto referenciação e a auto-elucidação as características discursivas peculiares do relato, que se configura pela voz de quem relata e pela maneira como o conteúdo é passado, envolvendo uma estrutura que configura a armação dos acontecimentos, em seu tempo e espaço. A narrativa revela, então, a manifestação de valores, crenças e representações culturais, sendo por meio desse gênero que se acumula o conhecimento humano. Sua importância para estudo reside no fato de que é muito comum no dia a dia da criança, pois esta está constantemente se referindo a experiências por ela vividas. Assim, podemos verificar a aquisição naturalmente, para pensarmos na melhor possibilidade de desenvolvimento.

#### 4. Os Multissistemas da Oralidade

Como o foco de nossa pesquisa foi refletir sobre os multissistemas da oralidade na aquisição do gênero oral relato de experiência pelo infante, faz-se necessário que se exponha aqui uma breve explicação acerca do assunto.

A língua materna, em suas diferentes modalidades, é multissistêmica, isto é, envolve mais recursos além do verbal e/ou linguístico. Por exemplo, ao oral une-se a gestualidade para fins expressivos.

Os multissistemas da oralidade são componentes não linguísticos constituintes da linguagem corporal que fazem parte da produção oral.

Segundo Schneuwly e Dolz (2010, p. 134):

[...] a comunicação oral 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 vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la. Essa comunicação não verbal pode também trair o falante, quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção, seja ela perceptível ou não, linguística e prosodicamente. [...]

Ainda, o quadro a seguir (SCHNEUWLY E DOLZ, 2010, p. 134) exhibe uma sistematização dos meios não linguísticos da comunicação oral, que nos servirá nas análises.

#### MEIOS NÃO-LINGUÍSTICOS DA COMUNICAÇÃO ORAL

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

Para concluir, eles ressaltam que “a comunicação oral se desenvolve não somente no plano verbal e vocal, mas também no plano gestual.” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2010, p. 135)

Portanto, interessamos-nos em descrever os multissistemas presentes nas produções orais do gênero Relato de Experiência de infantes em idade de aquisição, para análise de suas funções dentro dessas produções.

#### 5. Análise dos dados

Visualizando as produções do gênero Relato de Experiência que constituem o nosso corpus por meio das gravações em áudio e vídeo, podemos constatar a presença dos referidos multissistemas da oralidade.

Após essas considerações, apresentaremos agora algumas transcrições que fazem parte do nosso *corpus* de análise, para que sejam mostrados, analiticamente, os caminhos percorridos pelos infantes em seus discursos orais.

No contexto desta primeira entrevista, a infante encontra-se na varanda de sua casa, sentada numa cadeira. Temos como tópico conversacional a experiência dela em passear num parquinho. Vejamos:

**Transcrição 1** - Gravação em ambiente **doméstico**; criança do sexo **feminino**, de **quatro anos e três meses** de idade, que **não** frequenta creche, cujos pais cursaram o Ensino **Fundamental incompleto** e pertencem à **classe baixa**

**1-Entrevistadora**-ei psiu tu já foi pra o parque assim? tu gostô de ir pro parque? como foi assim?

**2-Ana<sup>3</sup>**- (sentada; ri, olhando para a esquerda; volta a cabeça para a direita, coloca a mão direita no rosto) quando eu comi pastel eu balancei (balançando a mão direita) no carrinho (cruza os braços)

<sup>3</sup> Os nomes são fictícios para preservação da identidade das crianças e de suas famílias.



**3-Entrevistadora-** e foi? aí você gostô foi bom?

**4-Ana-** (olhando para a câmera de braços cruzados) uhum

**5-Entrevistadora-** tu fez o quê mais lá?

**6-Ana-** (olha para a direita) nada (olha para a câmera e descruza os braços)

**7-Entrevistadora-** nada só isso? tá bom então

**8-Ana-** (suspira, desvia o olhar para a esquerda e volta a olhar para a câmera mexendo as mãos) e comprei uma chupetinha

As primeiras descrições do comportamento de Ana (sentada; ri, olhando para a esquerda; volta a cabeça para a direita, coloca a mão direita no rosto) indicam que o primeiro movimento cognitivo necessário para que ocorra o discurso é a ativação da memória, uma vez que a criança aparenta estar refletindo para responder. Iniciado o discurso, ela faz menção a um fato (eu comi pastel) que, aparentemente, não está fortemente associado ao evento topicalizado na sua fala (esperava-se que ela respondesse que andou em tal brinquedo, etc., ou algo mais relacionado ao contexto). Porém, ela está num processo de associação de acontecimentos, pois continua dizendo “eu balancei no carrinho”. Nessa fala encontra-se o conhecimento da criança com relação ao tópico conversacional. Temos, ainda, um interessante aspecto de sua produção oral. Veja que Ana balança a sua mão direita ao mencionar o ato de se balançar no carrinho, gesto que mostra a necessidade da criança em reforçar para o interlocutor a ação que ela está relatando. Tem-se, então, o gestual apoiando a fala dela.

Continuando a análise, vê-se que a pesquisadora tenta instigar a criança a falar, quando pergunta “tu fez o quê mais lá?”, ao que Ana responde “nada”, então, insi-se mais um pouco: “nada só isso?”, ao que a criança reage como se, novamente, estivesse tentando lembrar, o que está representado pelo seu comportamento (desviando o olhar e mexendo as mãos). Ativada a memória, Ana responde que comprou uma chupetinha, fato bem peculiar para se ocorrer num parque, mas que soa natural para ela, tanto que não temos as informações bem detalhadas. Assim, o que encontramos é o relato de ações que são expressas em enunciados curtos, sem maiores explicações ou detalhes, já que a criança possui um vocabulário em aquisição e ainda está numa fase muito prática.

Observemos agora outra entrevista que ocorreu na escola da criança, onde esta está num sofá que se encontra perto das salas de aula e da Diretoria. Como se pode ver, o tópico da fala gira em torno de seu primeiro dia de aula.

**Transcrição 6** - Gravação em ambiente **escolar**; criança do sexo **feminino**, de **quatro anos e dez meses** de idade, que frequenta **creche particular** desde **fevereiro de 2010**, cujo pai cursou o Ensino **Médio incompleto** e a mãe o Ensino **Médio completo**, pertencendo à **classe baixa**<sup>4</sup>

**1-Entrevistadora-** é:: como foi teu primeiro dia de aula? tu lembra?

**2-Maria-** (sentada; as mãos juntas e olhando para a entrevistadora) ((balança a cabeça fazendo sinal positivo))

**3-Entrevistadora-** tu fez o quê no teu primeiro dia de aula?

---

<sup>4</sup> Utilizamos os seguintes códigos nessa transcrição, baseados nas orientações de Marcuschi, que se encontram em seu livro *Análise da conversação* (1998): : alongamento da vogal// (( )) comentários do analista// (.) pausa existente na fala// **Letras maiúsculas** sílaba ou palavra pronunciada com maior ênfase

- 4-Maria-** (olha para a esquerda) pulei no pula pula (.) eu e Luis Enrique (balançando a perna direita e oscilando o olhar entre sua direita e a câmera)
- 5-Entrevistadora-** pulô no pula pula e fez o QUÊ? ((a criança estava falando muito baixo))
- 6-Maria-** Luis Enrique (inclinando-se para a frente)
- 7-Entrevistadora-** tu e Luis Enrique não foi? ((a criança balança a cabeça confirmando e levanta os pés))

O que podemos observar de mais interessante, primeiramente, é a substituição do linguístico pelo gestual, um fenômeno que, como vimos, já fora citado por Schneuwly e Dolz (2010, p. 134): “a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação lingüística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, *substituí-la*.” (grifo nosso) Essa substituição ocorre no primeiro movimento de Maria, que deixa de responder sim, ou de responder sim confirmando com a cabeça, para apenas balançar a cabeça num gesto afirmativo. Ou seja, a criança entende que esse gesto é suficiente para responder a questão da pesquisadora “tu lembra?”.

Para instigar a fala da criança, e aproveitando que ela deu sinal positivo, a pesquisadora pergunta o quê ela fez no primeiro dia de aula. Então ela responde indicando apenas uma ação que ocorreu naquele dia (“pulei no pula pula”), que, portanto, está marcado em sua memória. Um fato muito interessante é que Maria, como todas as crianças, parece não entender que nem todo mundo conhece as pessoas que fazem parte da vida dela, por isso, afirma que brincou com Luis Henrique, sem se preocupar com a possibilidade de não o conhecermos. Sobre isso, Perroni (1992, p. 25) diz que “[...] as crianças mais novas se restringem à simples “comunicação dos eventos” sem sentir a necessidade, como as crianças mais velhas, de fazer uso de elaboração contextual e extra-narrativa.”.

Quanto ao seu comportamento (balançar a perna, inclinar-se para frente, etc.), pode-se dizer que indica desconforto com a situação, já que acontecem sem relação aparente com o linguístico. Mais uma vez, a criança substitui a codificação lingüística pela gestualidade do corpo, visto que responde afirmativamente apenas com a cabeça a pergunta da pesquisadora (“tu e Luis Enrique não foi?”). O mais importante é salientar que o funcionamento desses multissistemas já é entendido e dominado pelas crianças, visto que exercem uma forte influência em suas produções orais.

Assim, observando essas transcrições que representam aqui nosso corpus de análise, podemos verificar que, primeiro, linguisticamente, ocorre, por assim dizer, uma “falta de domínio” quanto à estrutura natural do gênero oral relato de experiência, uma vez que as crianças se limitam a responder as perguntas da pesquisadora, focalizando determinadas ações por elas realizadas, sem desenvolver uma linha narrativa de início-meio-fim intrínseca ao gênero em questão, que é “[...] um método de recapitular experiências passadas fazendo corresponder uma seqüência verbal de cláusulas à seqüência de eventos que efetivamente ocorreram” (LABOV *apud* PERRONI, 1992, p. 19). Perroni (1992, p. 76) explica esse fato dizendo que “nas primeiras fases do discurso narrativo há freqüentes tentativas de ‘relatos’ em que a criança logra mencionar só um aspecto da situação, parte de um evento, freqüentemente só uma palavra”, sendo a utilização de poucas palavras também justificada pelo vocabulário ainda em aquisição. A partir disso, entendemos como se dá a entrada do infante no relato: por meio da exposição de determinados acontecimentos, em que a criança focaliza certas ações realizadas por ela.

Ainda, podemos constatar a presença de elementos para-linguísticos e não-linguísticos (ou meios cinésicos, como utilizado por Schneuwly e Dolz, 2010) nas performances orais dos infantes. Veja que existem riso e suspiro na primeira transcrição, que aparecem sempre antes da fala da criança, quando a pesquisadora lhe pergunta sobre a experiência dela num parque de diversões e a instiga a falar mais. Neste caso, percebemos que se trata de uma manifestação de desconforto com a situação, pela interferência de uma pessoa estranha, a pesquisadora. Já no segundo caso, temos a presença de uma pausa na fala da criança (pulei no pula pula (.) eu e luis enrique), que indica um movimento cognitivo de ativação da memória, necessário para ela expressar que não só brincou no brinquedo, como teve a companhia de um colega. E mais, como vimos pelo comentário da pesquisadora, a criança estava falando muito baixo, o que mostra a inibição da infante perante a situação singular pela qual está passando, tendo que conversar com a pesquisadora, pessoa por ela desconhecida. Esses aspectos referem-se à análise dos elementos para-linguísticos da comunicação oral.

Quanto aos elementos não-linguísticos, que dizem respeito ao comportamento corporal da criança no momento da produção do discurso oral, vemos que, no primeiro caso, há muitos desvios de olhares, movimentos de cabeça e mãos, elevação da mão ao rosto e cruzamento/descruzamento de braços, que revelam tanto momentos de ativação da memória, como já ponderado anteriormente, quanto, quando sem relação aparente com o linguístico, uma manifestação de inibição e desconforto com a situação. Além disso, é interessante ressaltar o movimento que ela faz de balançar as mãos enquanto diz que balançou no carrinho, no qual percebemos o gesto servindo de suporte para o verbal, como já ressaltamos. Na segunda transcrição, por sua vez, como já salientamos, o que se tem é a substituição do linguístico pelo gestual, pois a criança responde as perguntas da pesquisadora, na maioria das vezes, com a movimentação da cabeça, indicando uma afirmação, sem se expressar verbalmente. E o interessante, como já dissemos, é atentar para o fato de ela estar consciente do funcionamento dos multissistemas, pois está certa de que apenas o gesto é suficiente para satisfazer a pesquisadora com a resposta. Além disso, também temos o movimento com as mãos, a oscilação do olhar, o balançar de pernas e de pés e o fato de a infante inclinar-se para frente, comportamento que demonstra desconforto e inibição diante da situação.

Desse modo, podemos destacar uma forte influência dos meios para-linguísticos e não-linguísticos da comunicação oral nas produções orais dos infantes.

Pelas análises, vemos que a criança adquire a oralidade em consonância com esses multissistemas e só gradativamente vai ajustando, integrando todos eles para uma melhor expressão da língua falada.

## Conclusão

Os multissistemas da oralidade puderam ser percebidos num corpus constituído por 20 entrevistas gravadas em áudio e vídeo em domicílio e em ambiente escolar. Portanto, é válido ressaltar que, como salienta o teórico McNeil, o que ocorre, por parte das crianças, não é a aprendizagem da fala, propriamente dita, para depois os gestos serem integrados a ela, mas, pelo contrário, o que ocorre é uma aquisição integrada entre fala e gesto. Segundo McNeill (1985), gesto e fala encontram-se integrados numa matriz única de significação, sendo o funcionamento da língua sempre multimodal, ou seja, gesto e fala formam um conjunto indissociável. É esta postura que defendemos.

Nosso interesse nos levou ao Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, o qual considera que a ampliação das capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve 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. E esse deve ser o trabalho das escolas com relação ao desenvolvimento da comunicação oral das crianças, e não se preocuparem unicamente com o desenvolvimento da escrita, como ocorre comumente.

Além disso, é válido salientar que, como vimos, as crianças entram no gênero relato de experiência focalizando determinadas ações, sem se preocupar em narrar propriamente sua experiência. É dessa forma que queremos ressaltar o papel da escola no ensino dos gêneros orais, para a ampliação das habilidades comunicativas dos infantes. E voltar-se para o oral é, antes de qualquer coisa, ter em mente todo esse desenvolvimento integrado dos multissistemas da oralidade.

#### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da Sintaxe*. Coimbra: Armênio Amado, 1975.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- LANGACKER, Ronald W. *A linguagem e sua estrutura: alguns conceitos linguísticos fundamentais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.
- LOCKE, John. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. In: FLETCHER, Paul; WHINNEY, Brian Mac. *Compêndio da linguagem da criança*. Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MCNEILL, David. Introduction (1985). In: \_\_\_\_\_. (ed.) *Language and Gesture*. Cambridge University Press: Cambridge, UK, 2000.
- PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. MESKO, Wladimir Stempniak. In: SIGNORINI, Inês (org.). et al. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 71-91.
- PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. 1ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril, 1979. (Série Os Pensadores)
- PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. Tradução: Claudia Bertiner. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. (org.). 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- TOMASELO, Michael. Um enigma e uma hipótese. In: \_\_\_\_\_. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.