

# GÊNEROS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPOSIÇÃO ORAL NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E COMUNICATIVO DA CRIANÇA

Soraya Maria Barros de Almeida Brandão – UEPB

[sorayabrandao@uol.com.br](mailto:sorayabrandao@uol.com.br)

Glória Maria Leitão de Souza Melo – UEPB

[profmgmls@gmail.com](mailto:profmgmls@gmail.com)

Dr<sup>a</sup> Evangelina Maria Brito de Faria - UFCG

[Evangelinab.faria@gmail.com](mailto:Evangelinab.faria@gmail.com)

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo favorecer a discussão acerca do uso de gêneros textuais orais na escola, especificamente na educação infantil, visando à contribuição destes gêneros no desenvolvimento da linguagem e da competência comunicativa de crianças que frequentam esse nível de ensino. É possível constatar, em práticas pedagógicas, desde a educação infantil, o uso predominante de atividades que visam o treino de habilidades para a escrita, em detrimento de atividades que estimulem a oralidade. Dessa forma, observa-se um distanciamento dessas práticas para o ensino e uso de gêneros textuais que estimulem e instrumentalizem crianças, desde mais tenra idade, em suas competências comunicativas, através de domínios linguísticos, considerando que os gêneros orais, a exemplo da exposição oral, se constituem de importantes instrumentos de interação social e de desenvolvimento da linguagem em contextos públicos. Decorrente de estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB, a partir de respaldos teóricos advindos de Bakhtin (1999), Bronckart (1999), Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2010), dentre outros, esse trabalho envolveu 15 crianças entre 02 a 05 anos de idade, matriculadas numa instituição pública de educação infantil da cidade de Campina Grande – PB. Para constituição do corpus analisado, foram gravadas cenas em que essas crianças realizavam exposição oral, com a mediação das pesquisadoras. Foi possível concluir, dentre outras, que mesmo não dispondo de aspectos composicionais e estéticos adequados ao gênero estudado, as crianças dispõem de conhecimentos acerca dos temas que lhes foram propostos. Espera-se que o estudo realizado possa contribuir com o desenvolvimento de procedimentos metodológicos capazes de orientar o ensino e o uso de gêneros textuais orais, desde a educação infantil.

**Palavras-chave:** Gêneros Textuais Orais; Educação Infantil; Linguagem; Comunicação.

## Introdução

Nas últimas décadas tem aumentado consideravelmente o interesse pelo estudo dos gêneros orais no processo da aquisição da linguagem. No entanto, apesar de muitos estudos ressaltarem a importância destes no desenvolvimento linguística da criança, ainda se observam nas rotinas escolares, poucas atividades voltadas à oralidade, o que evidencia uma predominância nas atividades escritas, ou seja, o enfoque ainda recai sobre o treino de habilidades da escrita, numa abordagem de cunho formal de codificação e decodificação.

É com base nestes pressupostos que o presente trabalho tem por objetivo discutir a importância do ensino dos gêneros orais no cotidiano escolar, sobretudo na educação

infantil, bem como oferecer elementos para discussão, junto a profissionais que atuam com a educação escolar.

Esse trabalho é resultado de estudos desenvolvidos durante o componente curricular: Tópicos em Aquisição da Linguagem, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, ministrado pela professora Evangelina Maria Brito de Faria, no segundo semestre do ano de 2011. Nesse período, tivemos a oportunidade de registrar, em câmera filmadora, crianças de 02 a 05 anos de idade, realizando exposição oral. As gravações ocorreram em creches e pré-escolas, onde foram coletados dados de 15 crianças em meio a situações em que estas se encontravam em atividade escolar, seja na hora da brincadeira espontânea ou da atividade orientada pelas professoras. Em todas essas situações, cada criança era convidada pelas investigadoras a expor sobre um determinado tema, ou sobre uma atividade que ora desenvolvia.

Dentre as transcrições das filmagens – postas em quadros a partir de regras sugeridas por Marcuschi (2003) – algumas, aqui apresentadas, podem representar importantes informações quanto à relevância de se favorecer, desde a educação infantil, ao uso e ensino de gêneros orais.

Em relação à importância dos gêneros orais na sala de aula, recorremos aos estudos de Schneuwly e Dolz (2010) que defendem o ensino sistemático de gêneros orais e escritos na escola. Com isso, os referidos autores conferem legitimidade ao oral, o considerando como um objeto de ensino-aprendizagem claramente delimitado e definido.

Na educação infantil, conferir essa legitimidade ao oral representa a valorização e execução de práticas pedagógicas planejadas, as quais sistematizam espaços para a exploração e o ensino da oralidade. Trata-se, portanto, de não apenas considerar “o aprendizado da linguagem oral como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica; prescinde-se de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem” (BRASIL, 1998).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), ao considerar sobre o desenvolvimento da linguagem oral, ainda ressalta que a construção da oralidade, pela criança, não é um processo linear e ocorre num processo sucessivo e interativo com o outro. São nessas interações com a linguagem oral que

Sendo assim, as experiências e interações linguísticas pelas quais as crianças vivenciam ampliam suas capacidades de comunicação e expressão. Pela interação, as crianças constroem e negociam significados. Isso implica dizer que quanto mais a criança vivencia situações comunicativas e expressivas diversas, melhor será o seu desenvolvimento linguístico.

Marcuschi (2008a, p.25) ao ressaltar as modalidades da língua falada, afirma que:

[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas e gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.

Enfim, se a criança, desde a mais tenra idade, tem acesso a diversas formas de linguagem, certamente, terá mais facilidade de se expor tanto oralmente, quanto através da escrita. Isso significa que o professor deve ampliar o universo discursivo da criança, organizando e possibilitando situações comunicativas diversas em que ela possa ter contato com diferentes gêneros textuais, desde os mais informais aos mais formais, a exemplo da exposição oral.

A exposição oral, definida por Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2010, p. 185) “como um gênero textual público”, caracteriza-se por um ato de comunicação, seja em situação formal ou informal. Na educação infantil, parece evidente a utilização desse gênero em situações informais, pelas crianças. Entretanto, também há evidências de que não há a devida atenção das práticas pedagógicas em introduzir o uso e ensino desse gênero público, de modo a favorecer a utilização deste em situações reais e planejadas, pelas crianças, instrumentalizando-as em suas competências comunicativas e interativas.

Os avanços conceituais nessa área da linguagem oral e do ensino dos gêneros orais sugerem o redimensionamento da intervenção pedagógica, tendo em vista os saberes necessários ao professor. Para isso, Schneuwly & Dolz (2010) sugerem os gêneros orais e escritos como objetos de ensino a partir de propostas pedagógicas denominadas por eles de “sequências didáticas”, as quais falaremos mais adiante. Antes, porém, teceremos algumas considerações teóricas sobre a aquisição da linguagem oral, a fim de que o leitor possa melhor compreender a perspectiva teórico-metodológica que se adéqua ao necessário redimensionamento quanto ao uso e ensino de gêneros orais na escola, nesse caso, mais especificamente na educação infantil.

### **1. Aquisição da linguagem oral: breves perspectivas teóricas**

Em se tratando da aquisição da linguagem oral, observa-se que o entendimento deste processo não tem sido consensual entre os linguistas, o que podemos constatar nas principais teorias que discutem a aquisição da linguagem: empirismo, racionalismo e interacionismo.

Para os empiristas, que teve como principais representantes Skinner e Watson, o desenvolvimento do ser humano depende do seu ambiente e dos estímulos que ele recebe do meio em que vive. A concepção racionalista, também conhecida como teoria inatista, tem como representante Noam Chomsky. Para ele, ao contrário do que defendem os empiristas, o indivíduo já nasce dotado de estruturas mentais que sustentam a competência para o desempenho linguístico (MARTELOTTA, 2009). Numa concepção interacionista, representada por Piaget e Vygotsky, a criança constrói seu conhecimento do mundo à medida que interage com seu meio físico e social.

Tomasello (2005, p. 131) considera a língua como uma “instituição social simbolicamente incorporada, que surgiu historicamente de atividades sócio-comunicativas preexistentes”. Nessa perspectiva, o autor considera o caráter sociocultural da linguagem com origem na comunicação.

Na aquisição da linguagem, Tomasello considera importantes três fatores: as cenas de atenção conjunta, a compreensão das intenções comunicativas e a imitação com inversão de papéis. Todos esses fatores não precedem, necessariamente, o domínio da fala ou da língua materna pela criança. São fatores que se constituem ferramentas cruciais no processo de aquisição da linguagem, considerando que as interações socioculturais contribuem de forma significativa para isso.

Em suma, a perspectiva interacionista ressalta a importância das construções linguísticas e pré-linguísticas e das interações sociais, seja com objetos da cultura ou com o outro. Esses objetos são carregados de sentidos, e são significados pelos sujeitos em diferentes situações de apreensão, aprendizagem e uso desses objetos. No processo de aquisição da linguagem, ou da “pré-linguagem” (BRANDÃO, 2010) parece evidente que recursos multimodais são utilizados por crianças ao adquirirem uma língua, os quais, considerados recursos linguísticos, podem facilitar a compreensão e inserção da criança no mundo.

## 2. Gêneros textuais orais

As reflexões aqui apresentadas nos fazem abrir um espaço para discutirmos sobre os gêneros textuais, associando a noção de competência discursiva à ação pedagógica, uma vez que o momento atual reclama uma maior desenvoltura e um cuidado maior com o discurso oral, conforme orientações do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Faria e Cavalcante (2009, p.99), ao discorrerem sobre o ensino da oralidade na educação infantil, destacam que o RCNEI, além de abrir caminhos para que a linguagem seja tratada como ação social, apresenta

[...] uma visão que conduz ao tratamento do uso da língua como competência comunicativa, que permite que se inicie, em relação a oralidade, pelas noções básicas da organização da língua na interação cotidiana para se chegar aos usos orais formais e públicos, tendo em mente as características linguísticas da produção oral (formais e informais) e as diversas relações que se estabelecem entre língua falada e língua escrita.

Compreendemos que, uma vez que as crianças estão inseridas em ambientes interativos que exigem delas uma ação comunicativa, estas já iniciam o processo de uso de domínio de gêneros. Segundo Bakhtin (1999, p. 127), “a língua é um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”. Isso pressupõe que toda enunciação do sujeito é exterior a este, organizada pelas condições do meio social. Sendo assim, quanto maior forem às interações linguísticas adulto/criança mais efetivamente a criança sai dos gêneros primários para os gêneros secundários, isto é, do privado para o público.

É importante considerar que Bakhtin (2004) concebe a linguagem, seja através de marcas verbais ou não verbais, como uma prática social, cujo discurso manifesta-se como uma forma de interação, em contextos reais de uso. Assim sendo, o discurso, denominado pelo autor de enunciado, é o produto da interação dos indivíduos na sociedade, cuja estrutura é determinada pelo contexto social em que estes estão inseridos.

Isso posto, entendemos que os gêneros estão presentes no cotidiano do indivíduo e representam uma ação comunicativa, determinada pelo contexto social, conforme já foi dito. Segundo Scheneuwly (2010, p. 24), “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação”, bem como “da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores e da vontade do ator” (SCHENEUWLY, 2010, p. 116). Dessa forma, mesmo nos anos iniciais da escolarização, na educação infantil, é possível observar que as escolhas de uso de gêneros, feitas pelas crianças, dependem das situações de ensino que lhes são favorecidas nas práticas pedagógicas, principalmente o uso dos gêneros secundários.

De acordo com Bakhtin (1999), os gêneros do discurso podem ser divididos em duas categorias: primários e secundários. Os gêneros primários estão relacionados aos contextos imediatos, ou seja, uma troca verbal espontânea a partir de diálogos orais cotidianos, não elaborados, cuja fala se elabora na ação. São gêneros também estão presentes na escrita de bilhetes e de anotações simples. Os gêneros secundários constituem-se em contextos mais complexos, voltados para uma comunicação mais elaborada, que pode manifestar-se de forma oral ou escrita.

Baseados na teoria bakhtiniana, Scheneuwly (2010, p.26), define como dimensões dos gêneros primários: “Troca, interação, controle mútuo pela situação;

funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade; nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso”.

Em contrapartida, o autor considera que os gêneros secundários não apresentam um contexto imediato, ou seja, não são controlados pela ação, uma vez que se mostram mais linguisticamente elaborados. No entanto, conforme Scheneuwly (2010, p.31), “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários”.

Considerando tal pressuposto, Scheneuwly (2010), entende os gêneros como mega instrumentos de ensino, parte do processo de aprendizagem do falar e do escrever, ou seja, suportes que fundam a possibilidade de comunicação e de aprendizagem. Visto dessa forma, para o autor, os gêneros possuem uma “configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos)” que favorecem visando o desenvolvimento das capacidades de linguagem, o que implica um agir comunicativo de forma mais eficaz (SCHENEUWLY, 2010, p. 25).

Diante disso, Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2010, p.81) propõem um conjunto de propostas pedagógicas para que o professor pense e planeje o ensino de gêneros textuais. Tais propostas, denominadas de “sequências didáticas”, são constituídas de quatro etapas: 1) Apresentação da situação; 2) Produção inicial, em que os alunos elaboram o primeiro texto oral ou escrito a partir da situação dada; 3) Os módulos, que trabalham os problemas que surgem na primeira produção dos alunos e os instrumentalizam para a superação destes; 4) Produção final, que possibilita ao aluno de por em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática.

Assim como Bakhtin e Scheneuwly, Marcuschi (2008b, p.155), defende que os gêneros textuais são textos que encontramos no nosso cotidiano, apresentando formas sociocomunicativas definidas por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Marcuschi (2008b, p.187), defende, ainda, que “os gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos”.

Na perspectiva do autor acima citada, o ensino da linguagem oral na escola pode ocorrer quando esta assume a função de “levar os alunos das formas de produção oral auto-reguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas do exterior, mais formais e mediadas” (SCHENEUWLY, 2010, p. 121). Essas produções cotidianas diferem de produções mais elaboradas, próprias da comunicação oral institucionalizada, conforme lembra esse autor, as quais “pressupõem o domínio de instrumentos semióticos complexos. Toda atividade complexa supõe uma ficcionalização, uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social” (SCHENEUWLY, 2010, p. 122). O autor explica que a ficcionalização faz-se necessária quando da escolha de um gênero discursivo, ao se fazer certas restrições, quanto ao uso deste.

Portanto, ao se introduzir o ensino de gêneros orais formais e públicos, seja na educação infantil – a exemplo da exposição oral – ou no ensino fundamental, a criança, pela sua experiência social e escolar, pelo desenvolvimento de suas funções psíquicas e pelo envolvimento em situações de interação verbal, dentre outros, irá acionar elementos já ficcionalizados, os quais irão favorecer a interação com instrumentos semióticos mais complexos.

Por fim, expomos a seguir algumas considerações acerca do gênero exposição oral, considerado um gênero textual oral, formal e, um dos modos de comunicação formalizada, no caso, da escola. Serão também apresentados dois quadros, dentre os que foram elaborados a partir de dados coletados em gravações feitas em instituições de educação infantil, junto a crianças de 02 a 05 anos de idade, conforme esclarecido na

introdução desse artigo. Trata-se de registros de diálogos entre as pesquisadoras e tais crianças, em que estas tiveram a oportunidade de expor oralmente sobre um dado tema.

### **3. A exposição oral**

Tendo em vista a importância dos gêneros textuais orais no desenvolvimento da competência linguística-comunicativa dos alunos, consideramos que desde a educação infantil a criança deve ter oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem de diversos gêneros, uma vez que práticas de expressões orais são o principal instrumento de interação social. O envolvimento da criança com gêneros secundários, na educação infantil, não representa a necessidade de aprendizagem desses gêneros, mas, a princípio, a uma aproximação ao uso destes em práticas sociais.

Para Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2010, p.185), a exposição oral é considerada um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa.

De acordo com os autores acima citados, a exposição oral representa uma das raras atividades orais que são praticadas frequentemente no cotidiano escolar (DOLZ, SCHNEUWLY, PIETRO E ZAHND, 2010, P. 183). No entanto, este gênero não tem tido a devida atenção nos meios escolares, haja vista que não há um trabalho didático sistematizado, ou seja, os professores geralmente propõem que os alunos realizem uma exposição oral de determinado tema sem sequer orientá-los sobre os elementos que constitui tal gênero, tais como a utilização de alguns recursos linguísticos (verbais e não-verbais) e discursivos adequados a esse tipo de situação comunicativa.

Quanto aos recursos não-verbais de comunicação, Dolz, Schneuwly e Haller (2010, p. 134), defendem que os meios para-linguísticos e cinésicos deixam escapar índices involuntários de uma emoção que podem confirmar ou invalidar aquilo que foi dito. Nesse sentido, os autores afirmam que “a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos e prosódicos [...]”. Vista dessa forma, a exposição oral acaba se configurando como uma expressão multimodal.

Ainda conceituando a exposição oral, os referidos autores a definem como um importante instrumento de transmissão de conteúdo, necessitando, portanto, de um trabalho didático que leve os expositores a dominarem as dimensões comunicativas que lhes são próprias, além das questões ligadas ao domínio do conteúdo, bem como seus aspectos técnicos. Nesse sentido, a exposição oral requer um planejamento, no qual os alunos deverão demonstrar a capacidade de elaboração de um texto oral considerando sua forma composicional e estilística, bem como o domínio do conteúdo a ser exposto.

Diante disso, Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2010, p. 183) propõem as ‘dimensões ensináveis’ da exposição oral, constituídas das seguintes fases: 1) fase de abertura; 2) introdução ao tema; 3) apresentação do plano da exposição; 4) desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas; 5) recapitulação e síntese; 6) conclusão; 7) encerramento.

Nos registros que se seguem, essas dimensões não serão todas observadas, haja vista que não nos propomos a observar situações de ensino desse gênero e, sim, a analisar o uso deste, por um determinado grupo de crianças na faixa etária acima mencionada. No entanto, é possível verificarmos, em decorrência das exposições das crianças, indícios de que algumas dessas dimensões estão sendo, ou não, utilizadas pelos professores, em suas ações de ensino desse tipo de gênero.

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>MEIOS LINGÜÍSTICOS / PARALINGÜÍSTICOS</b>	<b>MEIOS NÃO VERBAIS</b>
PESQUISADORA	Erica, o que é isso que você tem na mão?	
ÉRICA	Pêcinho.	((Olha para o peixinho de papel que está segurando)).
PESQUISADORA	Quer me falar sobre esse peixinho?	
ÉRICA	Quelo.	
PESQUISADORA	Fale.	
ÉRICA	Eu binquei de tea e de pêcinho (++) e de boneca e de cadeira.	((Fica passando o peixinho no pé. Quando acaba de falar fica pressionando os lábios)).
PESQUISADORA	De bone:ca (++) de cadê:ira.	
ÉRICA	Foi	
PESQUISADORA	O que mais?	
ÉRICA	Foiiii... (incompreensível). Minha mãe tilou foto	((Fica passando o peixinho no rosto)).
PESQUISADORA	Foi?	
ÉRICA	Foi.	
PESQUISADORA	E esse peixinho (++) . Que cor é esse peixinho? Fale desse peixinho (++) que você tem na mão.	
ÉRICA	É (++) ele vua (++) não.	((Olha e alisa o peixinho)).
PESQUISADORA	Ele não voa não?	
ÉRICA	Não. Cho e ...cho...cho ôtus pêcinho.	((Continua alisando o peixinho, mas fixa o olhar na pesquisadora)).
PESQUISADORA	Quais são os peixinhos que voam?	
ÉRICA	ELE TÁ NA AGUA.	((Continua alisando o peixinho)).
PESQUISADORA	Ele não voa porque tã na água?	
ÉRICA	É (++) ta tumano banho.	
PESQUISADORA	Tã tomando banho?	
ÉRICA	É. Aí vitchi a rôpa.	
PESQUISADORA	O peixe veste a roupa?	
ÉRICA	Vetchi.	((Olha para o peixinho)).
PESQUISADORA	Veste?	
ÉRICA	Vetchi.	
PESQUISADORA	Você já viu um peixinho de verdade?	
ÉRICA	Vi.	
PESQUISADORA	Como era esse peixinho?	
ÉRICA	Ela (++) na água dele	((Olha para uma outra criança que está passando)).
PESQUISADORA	Ele ficava na água?	
ÉRICA	Ficava.	
PESQUISADORA	Esse peixe era grande ou pequeno?	
ÉRICA	Piqueno.	
PESQUISADORA	Tu pegou nele?	((Fica sacudindo o peixinho na mão)).
ÉRICA	Peguei. Eu Peguei us pombu, mas ele vuou.	
PESQUISADORA	Tu pegou o que?	
ÉRICA	Us pombu, mas ele vuou (++) pa pa caja	
PESQUISADORA	E foi? Onde é a casa ele?	
ÉRICA	É lá: no Meileitão (++) Meileitão (++) .Lá: lon:ge.	((Aponta para um lado indicando a distância))
PESQUISADORA	No Melo leitão?	
ÉRICA	É. A caja du pombus.	
PESQUISADORA	Tã. Melo leitão é o que? É uma rua?	
ÉRICA	É é uma cajã.	
PESQUISADORA	Ah! É uma casa.	

Nesse trecho da exposição feita por Érica (03 anos e 02 meses), observamos sua disposição inicial em falar sobre o tema proposto, o que já pode nos dá indícios de que esta, conforme Schneuwly (2010), já tenha adquirido uma possível “ficcionalização” dessa atividade complexa de linguagem, por corresponder a uma situação em que lhe caberia expor sobre o que lhe foi proposto. Há indícios de que a criança já havia experienciado situações de uso desse gênero público no ambiente escolar, mesmo sem orientação sistematizada, sob forma de vivência em sala de aula.

Ao introduzir sua exposição sobre o peixinho, Érica logo associa o tema a uma ação lúdica em que esta utilizou o peixinho, deixando de explorara o tema especificamente. Fica evidente, inicialmente, a dificuldade da criança, dada às características de sua idade cronológica e psicológica, em realizar abstrações de um tema, sem associá-lo a suas experiências concretas, dando espaço para inserção de outros objetos, contidos na situação – real ou imaginária. Assim, logo na abertura do tema, a criança inseriu elementos alheios ao foco da exposição, demonstrando a sua fértil capacidade de se transportar de um tema para outro, não apenas em situações de conversação espontânea, mas em situações formais promovidas pela escola.

Observa-se ainda, que, quando a pesquisadora faz a criança retomar ao tema (“Fale desse peixinho”, ao referir-se a sua cor), esta apresenta evidências de introdução ao expor características do peixe: “*E ele vua não*”; “*Ele tá na água*”. Nesse momento a pesquisadora assume o papel de mediadora, no uso desse gênero pela criança, ao orientá-la com perguntas, para viabilização da exposição. Nota-se que por um breve tempo a criança corresponde ao propósito do gênero utilizado, mas, novamente distancia-se, ao introduzir assuntos como: a brincadeira, a rua onde mora e o pombo, apresentando características de um “oral espontâneo”, ou seja, de uma “fala improvisada em situação de interlocução conversacional” (SCHNEUWLY, 2010, p. 103).

No decorrer da exposição de Érica, outros assuntos foram por ela expostos, a exemplo das brincadeiras que gostava de brincar na creche. Porém, a característica da exposição assemelhou-se a que aqui foi apresentada: com inicialização do tema proposto e fragmentação deste.

Outra característica presente nos registros alusivos a comunicação oral de Érica, e das demais crianças aqui exemplificadas, foi a utilização de elementos de meios não-linguísticos, os quais complementavam ou ilustravam a exposição. Para Schneuwly (2010, p.134), “a comunicação oral se não 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”.

No quadro abaixo, os registros da exposição de Maria Clara (04 anos e 4 meses).

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>MEIOS LINGUÍSTICOS / PARALINGUÍSTICOS</b>	<b>NÃO VERBAL</b>
PESQUISADORA	Oi, tudo bom?	
MARIA CLARA		((Balança a cabeça afirmando)).
PESQUISADORA	Como é teu nome?	
MARIA CLARA	Maria clara.	
PESQUISADORA	Quantos anos você tem, Maria Clara?	
MARIA CLARA		((Mostra a mão com 5 dedos))
PESQUISADORA	Maria Clara, vamos falar hoje de animais?	

MARIA CLARA	Vamos.	
PESQUISADORA	Ok. Você tem algum animal?	
MARIA CLARA	Tem.	((Afirma também com a cabeça))
PESQUISADORA	Tem? Que animal você tem?	
MARIA CLARA	Cachorro.	
PESQUISADORA	Me fala desse cachorro.	
OUTRA CRIANÇA	(A criança fica calada e outra criança fala). O NOME!	
MARIA CLARA	O nome? (Maria Clara)	
PESQUISADORA	O que você quiser falar desse cachorro.	
MARIA CLARA	O nome do meu cachorro é Alteza.	
PESQUISADORA	Como?	
MARIA CLARA	Alteza	
PESQUISADORA	Alteza? Que mais você quer dizer dele?	
MARIA CLARA	É(++). Eu tinha uma galinha que morreu porque a galinha comeu o gabirú. Porque tava cheio de gabiru no dento do chiquero (++) da galinha.	
MARIA CLARA		((Passa um tempo em silêncio)).
CRIANÇA	É. Ôxi Aí (++) eu tinha um cachorro (++) aí ele (++) . Aí alteza morreu (++) porque ele comia tanto gabirú. (RISOS).	((Diz olhando para uma colega)).
PESQUISADORA	Fala.	
MARIA CLARA	É (++) . Ele dormia na caminha dele to:do dia (++) de tarde, de manhã, de noite.	((A criança coloca as duas mãos na boca, em seguida fica só com um dedo na boca)).
PESQUISADORA	Quem durmia?	
MARIA CLARA	O cachorrim . O quê? (Diz isso ao escutar uma colega falar algo) Agora eu tenho uma tataruga. A tataruga me me chama de (++) é (++) não sei o nome. Aí nasceu um filhote.	
PESQUISADORA	Foi? Nasceu um filhote? Como foi? Fala.	
MARIA CLARA	Aí o filhote (++) mamãe to:do dia lavava ele. Aí ele (++) o filhote vai dormir (++) . Aí ninguém acha ele mais aí depois ele (++) nós acha.	
PESQUISADORA	Vocês acabaram achando?	
MARIA CLARA		((Afirma com a cabeça)).
PESQUISADORA	Pronto! Só isso? Você quer falar mais dos animais?	
MARIA CLARA	Eu quero falar de outros animais, posso tia?	
PESQUISADORA	Pode.	
MARIA CLARA	É (++) . Os animais da floresta é (++) uma cobra	
PESQUISADORA	Tem o quê?	
MARIA CLARA	Uma cobra. É (++) os passarinho e a bobuleta. É (++) e (++) tem a cobra e a bubuleta, tem a tataruga, tem a árvore, tem as florestas. Só sei isso.	Bate as mãozinhas nas pernas sinalizando o término da conversa.
PESQUISADORA	Ok! Obrigada.	

Na exposição de Maria Clara ocorre uma maior correspondência ao gênero aqui explorado. Parece haver uma preocupação da criança em expor acerca do tema que lhe foi proposto, falar de animais. Mesmo considerando a idade da criança e suas experiências em ambiente escolar, foi possível observar características da exposição

anterior, da criança Érica de 03 anos de idade, quando esta, inicialmente, na introdução do tema, mesmo falando de um animal (*“Eu tinha uma galinha que morreu porque ela comeu o gabirú...”*), não deu continuidade a exposição sobre “Alteza”, seu animal.

Os registros acima demonstram, em relação à criança exemplificada no quadro 1, a Érica, uma maior organização do pensamento da criança, e uma maior riqueza de detalhes e de informações, no que se refere ao tema exposto, mesmo a criança se detendo, em sua exposição, a alguns animais especificamente e não ao tema de modo geral. Demonstram ainda, a preocupação de Maria Clara em concluir e encerrar sua comunicação, verbalizando: *“Só sei isso”*; sendo esta reforçada por meios não-linguísticos, ao sinalizar com as mãos em suas pernas.

Outro fato que destacamos, ao analisar a exposição de Maria Clara, é a aparente coerência que ela apresenta quando retoma a falar de seu cachorro, mesmo havendo incluído a galinha na introdução de sua exposição - que seria sobre “alteza”, o citado cachorro. Quando ela expõe que: *“Aí (++) eu tinha um cachorro (++) aí ele (++)*. *Aí alteza morreu (++) porque ele comia tan:to gabiru”*, observamos que a criança parece haver percebido que necessitava retornar o tema tentando dar a mesma explicação dada para a “morte do cachorro”, que dera para a da galinha, ao falar sobre animais.

### **Algumas considerações finais**

Ao tomarmos como objeto de análise as linguagens das crianças a partir do gênero textual exposição oral, percebemos que mesmo que não haja um trabalho sistematizado por parte da escola, elas sempre têm o que dizer a respeito do que lhe é proposto. Mesmo não dispondo dos aspectos composicionais e estéticos adequados ao gênero estudado, observamos que as crianças dispõem de um conhecimento acerca do tema, fazem diversas relações, embora que os significados construídos se apoiem em noções extraídas da realidade que o envolvem, sem alcançar uma visão mais generalizante.

Ademais, a fala espontânea da criança nos revela fatos inusitados, bem como informações surpreendentes a respeito de como ela organiza seu pensamento lingüístico, fato observado durante as exposições realizadas neste estudo. Diante disso, entendemos que a escuta atenta de crianças nos fornece subsídios para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para que estas possam aprimorar sua ação comunicativa.

O desenvolvimento de uma prática pedagógica apoiada na expressão oral, faz emergir a natureza do pensamento infantil. Com o desenvolvimento da exposição oral, a criança irá, gradativamente, incorporando a estrutura composicional do gênero, Isto é, o título, o desenvolvimento e a conclusão de uma história, de narrativa, dentre outros. Quanto maior o contato da criança com situações comunicativas e expressivas diversas, melhor o desenvolvimento das suas capacidades linguísticas. Nesse caso, os gêneros textuais orais devem ser tratados como objeto de ensino.

Por fim, as questões aqui tratadas abriram espaço para que pensemos como estão sendo realizadas as atividades voltadas à oralidade no cotidiano escolar, merecendo destaque os gêneros textuais orais. Pretendemos, com isso, contribuir na reflexão da prática pedagógica dos professores, especificamente da Educação infantil, com vistas no desenvolvimento comunicativo da criança, ou seja, possibilitando-a a entrar de forma eficiente nos gêneros públicos. Dessa forma, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se investir no ensino de gêneros orais no cotidiano escolar.

### **Referências:**

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**, 2a Ed., SP, Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRANDÃO, Lavinha Pinto. Da pré-linguagem a linguagem. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (org). **Multimodalidade em aquisição da linguagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François & ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FARIA, Evangelina Maria Brito de. e CAVALCANTE, Marianne C. Bezerra. Um olhar sobre o ensino da oralidade na educação infantil. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de (Org). **A criança e as diversas linguagens na educação infantil**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

FERREIRO, E. **Uma reflexão sobre a língua oral e aprendizagem da língua escrita**. Revista Pátio, nº 29, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio . **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial. 2008b

ROJO, Roxane e CORDEIRO, Gláís Sales. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, Solange Jobim e; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: Cruz, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São paulo: Cortez, 2008.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais de aquisição do conhecimento humano**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

