



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

EMANUELLE CRICIA OLIVEIRA DA SILVA

**MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO RIMAS DE ENIGMA
PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO
FUNDAMENTAL I**

Londrina
2020

EMANUELLE CRICIA OLIVEIRA DA SILVA

**MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO RIMAS DE ENIGMA
PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S586p Silva, Emanuelle.
Modelo didático do gênero rimas de enigma para ensino da língua inglesa no fundamental I / Emanuelle Silva. - Londrina, 2020.
273 f. : il.

Orientador: Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de Inglês para crianças - Tese. 2. Ensino e Aprendizagem de Gêneros textuais no contexto de LIC - Tese. 3. Rimas de Enigma - Tese. 4. Capacidades de Linguagem - Tese. I. Reichert Assunção Tonelli, Dra. Juliana . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 37

EMANUELLE CRICIA OLIVEIRA DA SILVA

**MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO RIMAS DE ENIGMA PARA O
ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Juliana R. A. Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Gláís Sales Cordeiro
Universidade de Genebra - UNIGE

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 30 de setembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que sempre me sustentou e me ajudou nos momentos de dificuldades. Sem Ele seria impossível realizar esse sonho.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Juliana Tonelli, por sempre acreditar e nunca desistir de mim. Esteve a todo momento me ajudando, investindo no meu aprendizado, compartilhando seu conhecimento. Sem seu apoio a realização desta pesquisa seria quase impossível. Um super obrigada por todo aprendizado proporcionado.

Agradeço às professoras Dr.^a Gláís Sales Cordeiro (UNIGE) e Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL), pela participação nas bancas de qualificação e de defesa. Agradeço pelo conhecimento compartilhado e pelas contribuições para o desenvolvimento deste estudo na vertente do ISD, teoria essa ainda difícil para uma pesquisadora iniciante.

Aos meus pais, Ivani e Decimar, por sempre me incentivarem a desenvolver estudos e seguir uma carreira profissional. Em especial à minha mãe, que sempre me motivou a continuar e não desistir desse processo desafiador que é a pesquisa acadêmica. A felicidade nos olhos da minha mãe e o orgulho de ter uma filha cursando a pós-graduação foi, sem dúvida, um dos maiores motivos para eu não desistir do processo.

Às minhas irmãs, por estarem sempre ao meu lado, me dando apoio e me confortando em momentos nos quais eu não conseguia ver saída. Por confiarem em mim e no meu potencial.

Ao Efrain Augusto, que sempre me incentivou durante todo meu processo de formação acadêmica e por sonhar comigo a etapa da pós-graduação. Muita gratidão por toda paciência e companheirismo. Desejo muito sucesso na sua vida pessoal e profissional.

Aos meus colegas de Mestrado, Giuliana, Alex, Rafael e Cibele, por todos os momentos de alegria proporcionados durante esses anos, por todas as conversas. Um agradecimento especial aos meus amigos Alex e Giuliana, por, também, em nossas mais diversas discussões contribuírem para a minha pesquisa, pelos puxões de orelha, pelos diversos encontros em que me incentivaram a continuar, e foram meu ombro amigo em momentos bem difíceis.

À minha amiga Giovana Moraes, por ter acompanhado todo meu

processo de aprendizagem desde a graduação até esse momento. Obrigada por ser amiga, conselheira e por sempre estar ao meu lado.

À minha amiga Cíntia Marson, por sempre me ouvir, por estar comigo também nesta etapa, e por toda sua dedicação nas correções do meu texto.

Aos meus queridos amigos Paulo Henrique Espuri e Michel, por toda amizade e por também serem um ombro amigo para mim nesta jornada. Um super obrigada ao Paulo por também ter dialogado com meu texto. Sou muito grata!

Um super obrigada ao meu amigo Osni, você, com certeza, me ajudou muito na realização desta pesquisa. Obrigada pelas palavras de conforto nos momentos em que eu mais precisava.

Um super obrigada a todos meus amigos que sempre estiveram comigo!

À professora Célia Capellini Petreche, por permitir que durante meus anos de graduação eu pudesse desenvolver pesquisas de Iniciação Científica e participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programas que influenciaram no meu aprendizado, proporcionando experiências únicas e desenvolvimentais na minha formação inicial.

À professora Rachel Gamero, a quem eu admiro muito enquanto professora e pesquisadora. Muito obrigada pela amizade, pelo carinho e pelas conversas que muito acalentaram meu coração. Obrigada pelo seu papel, enquanto pesquisadora, ao proporcionar momentos de reflexão durante o desenvolvimento da minha pesquisa.

Ao professor Fábio Senefonte, profissional o qual eu admiro muito, por todo incentivo ao meu ingresso no mestrado e por todo apoio durante este processo.

Agradeço aos meus professores da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), por todo o conhecimento compartilhado e pelas diversas oportunidades em participação de projetos.

À Universidade Estadual de Londrina (UEL), por viabilizar minha participação no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), oportunizando meu desenvolvimento acadêmico e profissional de forma bastante desafiadora.

Aos membros do grupo Felice/ CAPES-CNPq, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli, por contribuírem para o desenvolvimento

deste trabalho, a partir de apontamentos significativos.

À Secretaria de Educação do Município de Londrina, especialmente à Escola San Izidro por permitir que eu aplicasse a SD no estabelecimento de ensino, a fim de contribuir com esta investigação.

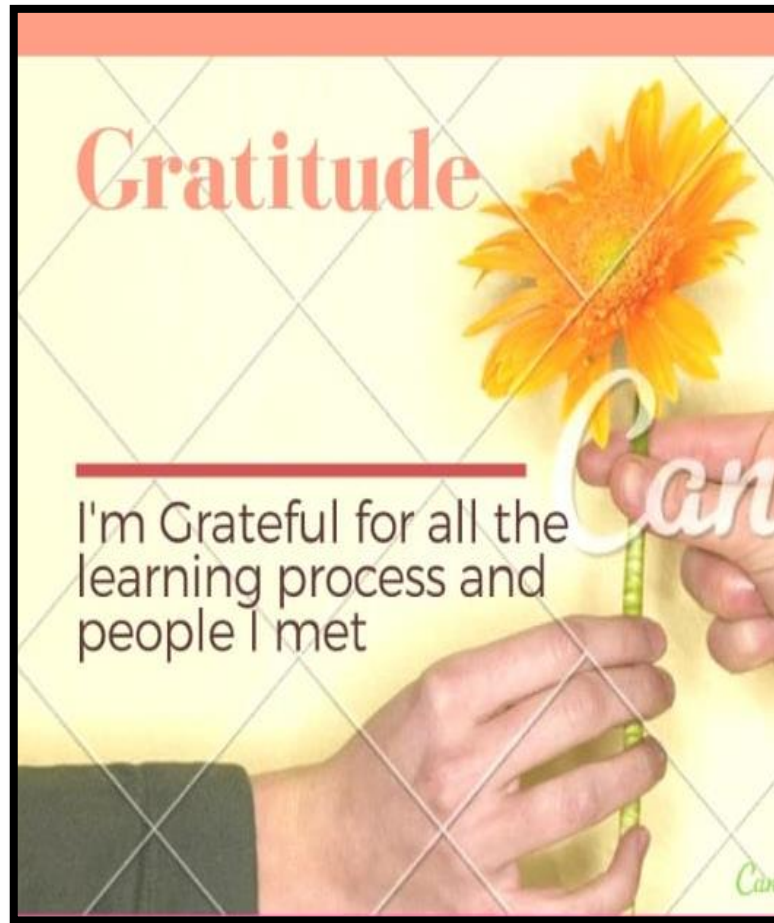
À professora Andreia Militão, por ceder suas aulas ao desenvolvimento do meu trabalho e por compartilhar comigo seu conhecimento no ensino de LIC.

Aos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I, por toda dedicação nas aulas e alegria em aprender a LI; minha primeira experiência ensinando LIC em um contexto público. Agradeço imensamente pela oportunidade de aprender com vocês, pelo carinho e comprometimento demonstrado durante as aulas. Vocês fizeram minha trajetória profissional muito especial e me fizeram acreditar ainda mais que o Inglês se aprende, sim, na escola pública.

Agradeço ainda ao Mauricio Fontanez, que é meu grande amigo, namorado, companheiro e me deu todo apoio durante este momento. Obrigada por estar sempre ao meu lado e, muitas vezes, aguentar meus momentos de angústias e ansiedade. Obrigada por ser um lugar seguro para mim e me ajudar a enfrentar esses momentos de inseguranças e sentimento de incapacidade. Amo você!

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de mestrado, que me possibilitou investir em diversas obras para a realização do estudo, além de viabilizar minha residência na cidade de Londrina.

O sentimento ao final deste trabalho é de GRATIDÃO, por todo o processo, que para mim foi árduo, mas proporcionou experiências incríveis e fomentou meu desenvolvimento enquanto pesquisadora. Grata por poder compartilhar esta trajetória acadêmica e os conhecimentos adquiridos durante o percurso.



*I'm like a gift
People see me when they're blessed and helped
Invisible I am but can be felt
I'm a good feeling and good thing
Tell me this riddle if you can!*

A autora.

SILVA, E.C.O. **Modelo didático do gênero rimas de enigma para ensino da língua inglesa no fundamental** 2020. 272 f. Dissertação (Mestrado Em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa insere-se no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, cuja temática centra-se no campo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças (LIC). O ensino de LIC tem crescido significativamente no Brasil (TONELLI; PÁDUA, 2017; ASSIS, 2018; ÁVILA, 2019). Sendo assim, muitas escolas passaram a ofertá-lo desde a Educação Infantil até os primeiros anos do Ensino Fundamental. Em face disso, pesquisadores e professores passam a se interessar por esse ensino (TONELLI, 2005; ROCHA, 2006; TUTIDA, 2016; REIS, 2018; ASSIS, 2018; PEREIRA, 2018; ÁVILA, 2019; BUENO, 2019, para citar alguns). Todavia, neste cenário, deparamo-nos com a ausência de diretrizes oficiais que orientem o trabalho do professor que atua nesse nível, ausência que é, ainda, perpetuada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) (LIMA; BORGHI; NETO, 2019). Tendo em vista esse silenciamento a respeito do ensino de LIC na BNCC, um dos desdobramentos é a carência de materiais didáticos voltados para esse contexto (PIRES, 2004; ROMMEL, 2018). Entretanto, reiteramos que esforços têm sido empreendidos por professores e pesquisadores engajados em promover uma prática pedagógica voltada para esse contexto (ROCHA, 2006). O objetivo desta pesquisa foi acrescentar ao campo de LIC, apresentando a construção do modelo didático (MD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) do gênero rimas de enigma (RE). Os objetivos específicos são: 1) analisar os parâmetros contextuais de produção do gênero e de sua arquitetura interna (o plano textual global, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos); e 2) identificar os elementos constitutivos ao gênero analisado que podem ser transpostos nas aulas de LIC, visando o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos. Analisamos os exemplares de 20 RE, identificando os elementos que compõem seu plano textual global e sua arquitetura interna (BRONCKART, 2012), para, posteriormente, apontarmos quais deles, a partir das características recorrentes ao gênero, podem ser incorporados em um MD. As análises apontam que as RE são gêneros curtos e apresentam um objeto enigmático. O agente-produtor recorre ao mundo do expor, pois os elementos são expostos por meio da sequência descritiva. Há, ainda, a implicação de um eu que se reporta diretamente a um você, estabelecendo a interação com os interlocutores. Nas RE, predominam verbos de estado e ação no presente, revelando processos que podem ser atestáveis no mundo empírico. Elementos de linguagem como rimas são igualmente explorados nos textos. Identificamos modalizadores que revelam capacidades de agir dos interlocutores e dos personagens descritos. Por fim, há as vozes de personagens que são postos em cena e se autodescrevem. Assim, ao explorar as RE enquanto objeto de ensino, em uma transposição didática (CHEVALLARD, 1994), os alunos podem desenvolver capacidades de linguagem, por meio de atividades que promovam a criatividade, o pensamento crítico e o senso estético.

Palavras-chave: Ensino de inglês para crianças. Ensino e aprendizagem de gêneros textuais no contexto de LIC. Rimas de enigma. Capacidades de linguagem.

SILVA, E. C. O. **Didactic model of the genre *Riddles* for teaching English in elementary School** 2020. 272 p. Thesis (Master in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The present research is part of the Graduate Program in Language Studies, from the State University of Londrina, which theme focuses on the field of teaching and learning English language for children (ELC). ELC education has grown significantly in Brazil (TONELLI; PÁDUA, 2017; ASSIS, 2018; ÁVILA, 2019). As result, many schools have started offering it from early childhood education to the early years of elementary school. In view of this, researchers and teachers have been interested in this teaching (TONELLI, 2005; ROCHA, 2006; TUTIDA, 2016; REIS, 2018; ASSIS, 2018; PEREIRA, 2018; ÁVILA, 2019; BUENO, 2019, to quote some). However, in this scenario, we find ourselves with the absence of official guidelines that guide the work of the teacher who works at this level, an absence that is still perpetuated in the National Common Curricular Base (BNCC) (BRASIL, 2017) (LIMA; BORGHI; NETO, 2019). Considering this silencing regarding the teaching of ELC at BNCC, one of the consequences is the lack of teaching materials aimed at this context (PIRES, 2004; ROMMEL, 2018). However, we restate that efforts have been made by teachers and researchers engaged in promoting a pedagogical practice focused on this context (ROCHA, 2006). The objective of this research was to add to the field of ELC presenting the construction of the didactic model (DM) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) of the genre Riddles. The specific objectives are: 1) to analyze the contextual parameters of the genre's production and its internal architecture (the global textual plan, the textualization mechanisms and the enunciative mechanisms) and; 2) to identify the elements constituting the analyzed genre that can be transposed in the ELC classes, aiming at the development of students' language capabilities. We analyzed the specimens of twenty RE identifying the elements that make up its global textual plan and its internal architecture (BRONCKART, 2012) and then point out which of them can be incorporated into an DM, based on the recurring characteristics of the genre. The analyzes show that the RE are short genres and present an enigmatic object. The producer-agent resorts to the world of exhibiting, as the elements are exposed through the descriptive sequence. There is also the implication of oneself that reports directly to you, establishing interaction with the interlocutors. In Riddles, state and action verbs in the present tense predominate, revealing processes that can be attested in the empirical world. Language elements like rhymes are also explored in the texts. We identified modalizers that reveal the interlocutors' and characters' abilities to act. Finally, there are the voices of characters that are put on the scene and describe themselves. In light of this, by exploring RE as teaching object, in a didactic transposition (CHEVALLARD, 1994), students can develop language skills, through activities that promote creativity, critical thinking and aesthetic sense.

Key-words: Teaching english to children. Teaching and learning of textual genres in the context of ELC. Riddles. language capabilities.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 | Princípios norteadores do ensino de LIC segundo o GCL | 37 |
| Figura 2 | A BNCC, o GCLI e as CL na perspectiva do ISD | 44 |
| Figura 3 | A tripolaridade da atividade humana | 51 |
| Figura 4 | A transposição didática externa | 55 |
| Figura 5 | A transposição didática | 56 |
| Figura 6 | Esquema de representação da SD | 60 |
| Figura 7 | Esquema Original da SD | 64 |
| Figura 8 | Aspectualização dos verbos..... | 78 |
| Figura 9 | Capacidades de linguagem dominadas pelos alunos | 98 |
| Figura 10 | Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental na BNCC | 113 |
| Figura 11 | Princípios norteadores do ensino de LIC | 116 |
| Figura 12 | Organização das RE | 145 |
| Figura 13 | RE que apresentam ilustrações | 146 |
| Figura 14 | Exemplo de rimas AABB nas REC..... | 152 |
| Figura 15 | Segmentos da ordem do NARRAR na RET1 | 170 |
| Figura 16 | Organização dos tipos de sequência na RET4 | 171 |
| Figura 17 | Organização dos tipos de sequência na RET9 | 172 |
| Figura 18 | Organização dos tipos de sequência nas RET2 e RET7 | 173 |
| Figura 19 | Organização dos tipos de sequência nas RET3, RET6,RET6, RET8 | 174 |
| Figura 20 | Organização dos tipos de sequência nas REC11 e REC17..... | 177 |
| Figura 21 | Caracterização do Plano textual Global das RE | 182 |
| Figura 22 | Conjunção adversativa na RET3..... | 184 |
| Figura 23 | Cadeia anafórica na RET1 | 189 |
| Figura 24 | Cadeia anafórica na RET4..... | 191 |
| Figura 25 | Retomada indireta na RET5..... | 192 |
| Figura 26 | Coesão verbal na RET9..... | 208 |
| Figura 27 | Coesão verbal na RET10..... | 207 |
| Figura 28 | As modalizações na análise textual | 218 |
| Figura 29 | Modalização recorrente nas RE | 219 |
| Figura 30 | Elementos configuracionais das RE..... | 221 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 | Pesquisas identificadas no campo de LEC envolvendo gêneros textuais..... | 29 |
| Quadro 2 | Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental na BNCC | 41 |
| Quadro 3 | Parâmetros contextuais da produção..... | 71 |
| Quadro 4 | Tipos de discurso | 73 |
| Quadro 5 | Modalizações | 83 |
| Quadro 6 | Níveis de análise textual do ISD | 84 |
| Quadro 7 | Objetivo geral e Pergunta de Pesquisa..... | 88 |
| Quadro 8 | Objetivos específicos e perguntas de pesquisa | 88 |
| Quadro 9 | <i>Corpus</i> de análise | 101 |
| Quadro 10 | Elementos norteadores na construção de um MD | 105 |
| Quadro 11 | Síntese da metodologia de pesquisa | 106 |
| Quadro 12 | Objetivo específico de pesquisa..... | 110 |
| Quadro 13 | Elementos referentes ao contexto de produção..... | 132 |
| Quadro 14 | Parâmetros contextuais de produção das RET | 138 |
| Quadro 15 | Parâmetros contextuais de produção das rimas de enigma contemporâneas | 138 |
| Quadro 16 | Conteúdo Temático das RET | 141 |
| Quadro 17 | Conteúdo Temático REC | 142 |
| Quadro 18 | Elementos Supratextuais das RE..... | 144 |
| Quadro 19 | Informação adicional em REC..... | 148 |
| Quadro 20 | Elemento supratextual “sílabas tônicas” nas RE..... | 149 |
| Quadro 21 | Pares de rimas encontrados nas RET | 150 |
| Quadro 22 | Pares de rimas encontrados nas REC | 151 |
| Quadro 23 | Exemplo de rimas AABB nas RET..... | 151 |
| Quadro 24 | REC sem questionamento final e REC com questionamento final | 153 |
| Quadro 25 | Mundos discursivos..... | 155 |
| Quadro 26 | Excertos de RET que apresenta mundo discursivo do EXPOR | 155 |
| Quadro 27 | Excertos de RET | 156 |

| | | |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 28 | Exemplos de unidades linguísticas que remetem ao objeto descrito ou ao espaço e tempo da interação | 157 |
| Quadro 29 | RE que apresentam expor autônomo | 157 |
| Quadro 30 | RET que apresenta um narrar disjunto | 158 |
| Quadro 31 | RET que apresenta relato interativo..... | 160 |
| Quadro 32 | Exemplo de REC que apresenta mundo discursivo do expor | 161 |
| Quadro 33 | Diferença entre a RET e a REC em relação a inserção dos receptores na materialidade textual | 162 |
| Quadro 34 | Exemplos de REC que apresentam expor implicado | 162 |
| Quadro 35 | Mobilização dos receptores nas REC | 163 |
| Quadro 36 | Fases dos tipos de sequências textuais..... | 166 |
| Quadro 37 | Tipos de sequências encontradas nas RE | 167 |
| Quadro 38 | RET organizadas em <i>script</i> | 169 |
| Quadro 39 | Exemplos de RET que apresentam segmentos de sequência injuntiva..... | 175 |
| Quadro 40 | RET que apresenta sequência dialogal | 175 |
| Quadro 41 | Exemplares de REC que apresentam somente a fase de aspectualização da sequência descritiva | 178 |
| Quadro 42 | Segmento de sequência dialogal nas REC..... | 179 |
| Quadro 43 | Os mecanismos de textualização..... | 183 |
| Quadro 44 | Uso do conectivo <i>and</i> nas RET..... | 184 |
| Quadro 45 | Advérbio temporal na RET5..... | 185 |
| Quadro 46 | Conjunção coordenativa na RET | 186 |
| Quadro 47 | Conectivo <i>and</i> mobilizado nas REC..... | 187 |
| Quadro 48 | Mecanismo de conexão na RET7 | 187 |
| Quadro 49 | Categorias anafóricas empregadas na pesquisa | 188 |
| Quadro 50 | Cadeia anafórica na RET2..... | 189 |
| Quadro 51 | Cadeia anafórica na RET3..... | 190 |
| Quadro 52 | Coesão Nominal na RET6..... | 192 |
| Quadro 53 | Elementos anafóricos arrolados nas RET | 194 |
| Quadro 54 | Mecanismo de coesão nominal nas REC | 195 |
| Quadro 55 | Anáfora pronominal nas REC11, REC15, REC16 e REC17 | 196 |
| Quadro 56 | Mobilização do pronome pessoal <i>you</i> nas REC..... | 196 |
| Quadro 57 | Anáforas nominais nas REC | 197 |

| | | |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 58 | Elementos anafóricos arrolados nas RET | 198 |
| Quadro 59 | Levantamento das categorias anafóricas nas RE | 199 |
| Quadro 60 | Categoriais da aspectualização | 200 |
| Quadro 61 | Coesão verbal na RET1 | 202 |
| Quadro 62 | Coesão verbal na RET2 | 202 |
| Quadro 63 | Coesão verbal na RET3 | 204 |
| Quadro 64 | Coesão verbal na RET4 | 204 |
| Quadro 65 | Coesão verbal na RET5 | 205 |
| Quadro 66 | Coesão verbal na RET6 | 206 |
| Quadro 67 | Coesão verbal na RET8 | 207 |
| Quadro 68 | Coesão verbal nas REC | 209 |
| Quadro 69 | Verbos de ação na REC12 | 210 |
| Quadro 70 | Coesão verbal na REC13 | 211 |
| Quadro 71 | Processos verbais nas RE | 212 |
| Quadro 72 | Mecanismos enunciativos | 213 |
| Quadro 73 | Vozes textuais | 213 |
| Quadro 74 | Gerenciamento das vozes nas RET | 214 |
| Quadro 75 | Voz do narrador em 1º pessoa nas RET | 216 |
| Quadro 76 | Gerenciamento das vozes nas REC | 217 |
| Quadro 77 | Levantamento das modalizações nas RE | 219 |
| Quadro 78 | Modalização com a finalidade de desafiar o interlocutor | 220 |
| Quadro 79 | Dimensões ensináveis das RE | 225 |
| Quadro 80 | Capacidades de Linguagem que podem ser exploradas a partir de RE | 227 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BNCC | Base Nacional Curricular Comum |
| CA | Capacidades de Ação |
| CD | Capacidades discursivas |
| CL | Capacidades de Linguagem |
| CLD | Capacidades linguístico-discursivas |
| CMS | Capacidades multissemióticas |
| CS | Capacidades de significação |
| CGLI | Guia Curricular para Língua Inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Subsídios para professores e gestores |
| GT | Gêneros Textuais |
| ISD | Interacionismo Sociodiscursivo |
| LE | Língua Estrangeira |
| LEC | Língua Estrangeira Para Crianças |
| LI | Língua Inglesa |
| LIC | Língua Inglesa Para Crianças |
| LP | Língua Portuguesa |
| MD | Modelo Didático |
| NR | <i>Nursery Rhymes</i> |
| RE | Rima de Enigma |
| REC | Rima de Enigma Contemporânea |
| RET | Rima de Enigma Tradicional |
| SD | Sequência Didática |
| TD | Transposição Didática |

SUMÁRIO

| | | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| | INTRODUÇÃO | 17 |
| 1 | O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS NO BRASIL | 26 |
| 1.1 | PESQUISAS REALIZADAS SOBRE O ENSINO DE LEC EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> | 27 |
| 1.2 | UM PANORAMA DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS PAUTADAS NA PERSPECTIVA DE GÊNEROS TEXTUAIS | 28 |
| 1.3 | POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE O GCLI E A BNCC: O ENSINO DE LE .. | 35 |
| 2 | A PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA - BREVE RETOMADA DE QUESTÕES TEÓRICAS | 46 |
| 2.1 | O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: DAS BASES EPISTEMOLÓGICAS À PRÁXIS COM GÊNEROS NO ENSINO DE LÍNGUAS | 47 |
| 2.2 | A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE GÊNEROS | 53 |
| 2.2.1 | Modelo Didático..... | 57 |
| 2.2.2 | As Capacidades de Linguagem..... | 58 |
| 2.2.3 | A proposição da sequência didática no ensino | 63 |
| 3 | QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA ANÁLISE DE GÊNEROS TEXTUAIS | 68 |
| 3.1 | A INFRA-ESTRUTURA TEXTUAL NO QUADRO DO ISD | 71 |
| 3.1.1 | O PLANO TEXTUAL GLOBAL | 71 |
| 3.1.1.1 | Os tipos de discurso | 72 |
| 3.1.1.1.1 | <i>Os tipos de sequência</i> | 74 |
| 3.2 | OS MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO | 76 |
| 3.3 | MECANISMOS ENUNCIATIVOS | 80 |
| 3.3.1 | As Vozes Enunciativas na Teoria Interacionista Sociodiscursiva | 81 |
| 3.3.2 | A Modalização | 82 |
| 4 | PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 85 |

| | | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.1 | NATUREZA DA PESQUISA | 85 |
| 4.2 | CONCEITUANDO O TIPO DE PESQUISA..... | 86 |
| 4.3 | OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA..... | 89 |
| 4.4 | NOTAS SOBRE A PESQUISADORA | 89 |
| 4.5 | CONTEXTO CONSIDERADO PARA ELABORAÇÃO DO MD DAS RE | 92 |
| 4.6 | COLETA DOS DADOS..... | 99 |
| 4.6.1 | Descrição da Seleção dos Dados e dos Procedimentos de Análise..... | 102 |
| 4.6.2 | Crítérios de Análise aos Textos..... | 103 |
| 5 | ANÁLISE DAS RIMAS DE ENIGMA TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEAS..... | 108 |
| 5.1 | O CONTEXTO EDUCACIONAL LEVADO EM CONSIDERAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO MD | 111 |
| 5.1.2 | Delineamentos Acerca da Escolha do Gênero..... | 111 |
| 5.2 | MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO RIMAS DE ENIGMA TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEAS..... | 118 |
| 5.2.1 | O Surgimento das Canções Populares | 119 |
| 5.2.2 | As Cantigas de Berçário..... | 121 |
| 5.3 | AS RIMAS DE ENIGMA..... | 126 |
| 5.3.1 | Análise das Rimas de Enigma..... | 131 |
| 5.3.2 | Contexto de Produção das RE | 132 |
| 5.4 | INFRA-ESTRUTURA TEXTUAL DAS RIMAS DE ENIGMA..... | 139 |
| 5.4.1 | Plano Textual Global | 139 |
| 5.4.1.1 | Tipos de discursos..... | 154 |
| 5.4.1.1.1 | <i>Tipos de discurso nas rimas de enigma contemporâneas.....</i> | <i>161</i> |
| 5.4.2 | Os Tipos de Sequência nas RE..... | 165 |
| 5.4.2.1 | Os tipos de sequências nas RET | 168 |
| 5.4.2.1.1 | <i>Os tipos de sequências nas REC.....</i> | <i>176</i> |
| 5.4.3 | Alguns Delineamentos Acerca dos Tipos de Discursos nas RET e REC..... | 179 |
| 5.5 | MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO | 183 |
| 5.5.1 | Mecanismos de Conexão Nas RET..... | 183 |
| 5.5.1.1 | Mecanismos de conexão nas REC..... | 186 |

| | | |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.5.2 | Coesão Nominal..... | 187 |
| 5.5.2.1 | Mecanismos de coesão nominal nas RET | 188 |
| 5.5.2.1.1 | <i>Mecanismos de coesão nominal nas REC.....</i> | 194 |
| 5.5.3 | Mecanismos de Coesão Verbal..... | 200 |
| 5.5.3.1 | Mecanismos de coesão verbal nas RET | 201 |
| 5.5.3.1.1 | <i>Mecanismos de coesão verbal nas RET REC.....</i> | 209 |
| 5.6 | MECANISMOS ENUNCIATIVOS..... | 212 |
| 5.6.1 | Distribuição das Vozes nas RET | 214 |
| 5.6.1.1 | Distribuição das vozes nas REC | 213 |
| 5.6.2 | As Modalizações Nas RE | 217 |
| 5.7 | O MODELO DIDÁTICO DAS RIMAS DE ENIGMA | 222 |
| 5.8 | CAPACIDADES DE LINGUAGEM POTENCIALMENTE A SEREM EXPLORADAS A PARTIR DO TRABALHO COM RIMAS DE ENIGMA | 226 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 236 |
| | REFERÊNCIAS..... | 242 |
| | APÊNDICES..... | 257 |
| | APÊNDICE A Ofício entregue a Prefeitura Municipal de Londrina | 259 |
| | APÊNDICE B Termo entregue à Escola Municipal San Izidro..... | 260 |
| | APÊNDICE C Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos pais dos alunos | 261 |
| | APÊNDICE D Sinopse da SD em torno do gênero cantigas de berçário | 263 |
| | ANEXOS | 267 |
| | ANEXO A Parecer consubstanciado do cep – aprovado | 268 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte de uma investigação realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A partir deste estudo, buscamos propor a construção de um modelo didático (MD) do gênero rimas de enigma (RE)¹, a fim de que esse possa, após sua transposição didática (TD) (CHEVALLARD, 1994; MACHADO, 2005; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), auxiliar os processos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) por meio de gêneros textuais (GT).

Inicialmente apresentaremos um MD do gênero mais amplo, que possa ser utilizado em diferentes níveis de escolarização e, em seguida, nos dedicaremos à proposição de um modelo voltado, especificamente, para o ensino de Língua Inglesa para crianças (doravante LIC). Tal diferenciação se dá por partirmos do pressuposto (tendo em vista as pesquisas desenvolvidas até então), de que para o ensino de LIC pautado em torno de qualquer GT, adaptações são necessárias e devem ser realizadas, a fim de que se possa alcançar resultados relevantes e, assim, contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (CL) dos alunos na língua ensinada.

Temos observado que, nos últimos anos, o ensino de LIC, em nosso país, tem crescido substancialmente (TONELLI; PADUA, 2017; ASSIS, 2018; ÁVILA, 2019, dentre outros) e vem estimulando professores ao desenvolvimento de pesquisas que problematizam diferentes formas de ensinar e aprender. Em face disso, no Brasil, conforme Tonelli e Pádua (2017), pesquisadores e professores passaram, então, nos últimos 30 anos, a se interessar cada vez mais pelo ensino de LIC (TONELLI, 2005; ROCHA, 2006; SANTOS, 2009; FORTE, 2010; RINALDI, 2011; FERREIRINHA, 2014; TUTIDA, 2016; REIS, 2018; ASSIS, 2018; PEREIRA, 2018; ÁVILA, 2019; BUENO, 2019, para citar alguns). Em grande parte, isso se deu pelo interesse de que as aulas contemplem o ensino a partir de atividades que promovam não somente o desenvolvimento linguístico dos pequenos aprendizes, mas também propiciem o engajamento discursivo por meio do contato com diferentes formas de materialização da linguagem. No ensino por meio de GT em LIC, que é o nosso caso, tal materialização pode ocorrer, por exemplo, a partir de poemas, rimas,

¹ Conforme detalhado na seção 5.2.2, Capítulo 5.

dramatizações, histórias infantis, canções e jogos.

Nesta dissertação, recuperamos pesquisas seminais em LIC e de outras línguas estrangeiras para crianças (LEC) pelo fato de que, além de reconhecermos suas importantes contribuições para a área, elas nos ajudam a ancorar o presente trabalho e a desenvolver os argumentos que o constitui.

Na vertente a que nos propusemos, o ensino de LIC por meio de GT, deparamo-nos com pesquisas que exploram diferentes gêneros: as histórias infantis (HI) (TONELLI, 2005; REIS, 2018), os contos maravilhosos, o conto de exemplo e contos de animais (QUEROZ, 2016), os contos de fadas (FERRARINI, 2009), as histórias em quadrinhos (OLIVEIRA, 2018) e, ainda, o cardápio escolar (BUOSE, 2016). Ademais, encontramos pesquisas que se pautam nos multiletramentos (AGRA, 2016) e letramentos (ANDRADE, 2011). Tais formas de ensinar LEC têm fomentado o contexto educacional brasileiro de diferentes modos, resultando em novas maneiras de produzir conhecimentos no contexto investigado.

Considerando o exposto até o presente momento, nesta pesquisa, propomo-nos às análises das RE para a construção de seu MD (DE PIETRO; DOLZ, 1997/2006; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) com foco ao contexto de LIC. Esse objetivo está intimamente relacionado à motivação para esta investigação a qual residiu no interesse pelo campo de estudo voltado ao uso de GT no ensino da LI e, em especial, para contribuir com o referido contexto, ainda carente de modos de sistematização de ensino por meio de GT. Sendo assim, ao construirmos o MD das RE, intencionamos oferecer aos docentes que atuam nesse nível mais um possível instrumento que possa ser utilizado na sala de aula.

Enquanto professora², *a priori*, é importante destacar o percurso de trabalho que resultou nessa investigação. Inicialmente, a pesquisa tinha um foco intervencionista, na qual elaboramos uma sequência didática (doravante SD)³ (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) voltada ao ensino de LIC para uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental I (EFI) de uma escola municipal localizada na

² Nesta dissertação, o texto está redigido na 1ª pessoa do singular, quando assumo minha posição enunciativa enquanto pesquisadora e autora deste trabalho. Em outros momentos, no entanto, o texto é escrito na 1ª pessoa do plural, porque entendo que este percurso não se deu isoladamente, mas a partir das contribuições, dos diversos momentos aos quais correspondem as reflexões conjuntas entre mim, orientanda, a orientadora e os membros do grupo de pesquisa FELICE. Além disso, assumindo uma pesquisa no campo da linguagem, o uso da 1ª pessoa do plural reforça a pluralidade de vozes que me constituem.

³ Ver sinopse da SD, no apêndice D.

cidade de Londrina⁴.

O objetivo inicial foi a elaboração e a aplicação de uma SD, tendo como instrumento e objeto de ensino o GT “cantigas de berçário”⁵, para que, ao final, os alunos produzissem seus próprios textos escritos. No entanto, o trabalho com os exemplares daquele gênero não me permitiu explorar satisfatoriamente seus elementos configuracionais, de modo que, conforme explicado no capítulo 4, os alunos não chegaram à produção final idealizada por mim, pesquisadora e professora.

Um dos motivos, que hoje reconhecemos, foi que o trabalho com as “cantigas de berçário” não se apoiou em um MD (DE PIETRO; DOLZ, /1997) que revelasse as dimensões ensináveis do gênero e levasse em consideração as reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o trabalho de produção do gênero não foi satisfatório, pois as atividades arroladas na SD aplicada não me permitiu atingir o objetivo almejado, qual seja, a produção escrita de “cantigas de berçário”, para a confecção de um livro em torno do gênero.

Sendo assim, tendo em vista o percurso e os resultados da aplicação da SD naquele contexto, entendemos que a ausência do MD para auxiliar o processo de TD pode ter sido um dos maiores problemas naquela intervenção, uma vez que as atividades contempladas nos módulos da SD não estavam suficientemente embasadas nas características recorrentes ao gênero. Por isso, nesse novo desenho de pesquisa passamos a considerar a possibilidade de oferecer o MD de um gênero que se aproximasse das características dos aprendizes de LIC e levasse em consideração suas necessidades de aprendizagem. Compreendemos que o MD nos proporcionaria desvelar as dimensões ensináveis do gênero selecionado, a fim de que, futuramente, possa ser transposto didaticamente (CHEVALLARD, 1994; MACHADO, 2005; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) para o contexto de LIC.

Para a seleção do *corpus* de análise das RE tomamos como ponto de partida a observação de aulas do nosso *locus* de intervenção, mas sempre considerando que o MD poderia servir de base para o trabalho de LI em diferentes níveis de ensino. As observações daquele contexto de ensino – uma turma de terceiro ano do EFI – possibilitaram-nos depreender as CL já dominadas por aquele grupo de alunos a partir do trabalho com outros GT, conforme detalharemos mais adiante.

Vale lembrar que, inicialmente, nossa investigação tinha como foco o

⁴ Tal contexto será melhor descrito no capítulo 4.

⁵ Em inglês, *Nursery Rhymes*.

trabalho com cantigas de berçário. Todavia, conforme detalharemos no capítulo 5, essas cantigas compreendem uma gama de outros gêneros (como cantigas de ninar, cantigas que fazem contar, para mencionar algumas) e, ao explorá-las em sala de aula, as atividades arroladas nos módulos da SD não conseguiram abordar as características dos gêneros em sua profundidade. Em face do exposto, os resultados do trabalho não foram da maneira como idealizamos inicialmente.

Assim, levando em consideração a observação do contexto, as CL já dominadas pelos alunos, o interesse pelo gênero, bem como as possibilidades de aprendizagem, selecionamos, dentro da família de cantigas de berçário, as RE, a fim de investigá-las levando em consideração a sua organização composicional, para posteriormente, indicarmos, a partir de seu MD, elementos ensináveis no ensino de LIC.

Para a análise dos elementos textuais, tomamos como pilar teórico-metodológico os estudos desenvolvidos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003, 2006, 2012), cuja tônica é o desenvolvimento por meio da linguagem, a qual se materializa em GT. Na vertente didática, tendo em vista a apropriação do gênero RE enquanto *megainstrumento* de ensino, buscamos respaldo nos estudos desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Schneuwly (2004), os quais tratam sobre os gêneros textuais, visando, especialmente, o desenvolvimento de CL a serem desenvolvidas por meio de uma prática de ensino pautada na elaboração e aplicação do dispositivo SD. Para a elaboração de uma SD em torno de um gênero textual é necessário que o professor realize, *a priori*, um estudo detalhado do gênero, elencando suas dimensões ensináveis por meio do MD; e é isso que realizamos nesta pesquisa.

Para o desenvolvimento desta dissertação, ocupamo-nos da construção de um MD em torno do gênero RE por considerarmos ser este um gênero que possa contribuir para a formação dos processos mentais dos sujeitos (VYGOTSKY, 2003), além de ser um recurso potencializador no processo de ensino (GWARAVANDA ;MASSAKA, 2008). O uso de RE, segundo Gwaravanda e Massaka (2008), pode contribuir para que os alunos desenvolvam valores sociais, preparando-os para lidar com tais valores. Ademais, de um modo subjetivo, questões sobre a vida podem ser apreendidas a partir desse gênero, permitindo que cada sujeito construa suas próprias reflexões a partir das temáticas nele abordadas. Nas RE, a partir do lúdico e do entretenimento, em que há dois lados opostos, um perguntando e o outro

respondendo, os envolvidos podem ampliar seu repertório cultural, social e linguageiro.

De acordo com Wiwin e Rosnija (2015, p. 2), as RE exigem “mais engenhosidade e pensamento crítico para resolvê-las”, além de promoverem o entusiasmo dos alunos. Do nosso ponto de vista, tal envolvimento pode contribuir para o desenvolvimento de CL essenciais para a comunicação, visto que, ao se mostrarem atrativas e significativas para as crianças, estas podem aprender uma língua estrangeira (doravante LE), ao mesmo tempo que se divertem (TONELLI, 2005; ROCHA, 2006).

As RE, segundo Wiwin e Rosnija (2015), apresentam regras, as quais os envolvidos devem seguir. Embora os autores não aprofundem a explicação sobre tais regras, entendemos que estas podem ser, por exemplo, o fato de que enquanto um é responsável por enunciar o enigma, ao outro cabe a tarefa de desvendá-lo. Sendo assim, compreendemos o valor desse gênero no ensino de LIC, ao proporcionar momentos de troca de conhecimentos, reflexão para o convívio com o outro; podendo, inclusive, aprender a lidar com a frustração, ao perder na brincadeira, isto é, ao não conseguir resolver o enigma.

Além disso, os alunos podem, nos casos em que as RE sejam transpostas para a sala de aula como um instrumento de ensino (MACHADO, 2005), aprender a respeitar o seu turno de fala, uma vez que precisam proporcionar espaço aos colegas para verbalizarem o enigma a ser decifrado (WIWIN; ROSNIJA, 2015). Para Wiwin e Rosnija (2015), as RE podem fomentar o desenvolvimento da autoconfiança e criatividade, além de diminuir a ansiedade dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, pois a partir desse gênero, devido ao seu caráter lúdico e à aproximação com um jogo, eles aprendem de modo inconsciente.

A partir das considerações arroladas até aqui, acreditamos que a principal justificativa deste estudo é a preocupação em mostrar a importância, enquanto professora-pesquisadora, de investigar o gênero textual, a fim de conhecer sua composição interna, os elementos de linguagem que o caracterizam para a proposição de um MD inicial (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; CRISTOVÃO, 2002; CRISTOVÃO, 2012; DOLZ; SCHNEWULY; HALLER, 2013) que possa embasar a

criação de uma SD⁶ (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Enquanto pesquisadora, meu olhar voltou-se para a sala de aula, pensando, mais especificamente, nos processos anteriores ao conhecimento a ser levado em sala de aula, isto é, a TD externa (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; BARROS, 2012), compreendida como passagem dos saberes científicos aos saberes a ensinar (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006), partindo dos objetos de saber úteis fora da instituição escolar para constituir novos objetos escolares mais eficazes e mais significativos para os alunos (NASCIMENTO; GONÇALVES, 2018).

No período da graduação, após o contato com a teoria de gêneros e a após ter a possibilidade de ensinar inglês em contextos particulares, sempre me indaguei sobre quais elementos de um determinado gênero textual deveriam ser priorizados para o ensino de LIC, a fim de que os alunos pudessem, de fato, apropriar-se desse gênero e transferir os conhecimentos apreendidos para outras situações de comunicação.

Durante meu percurso de pesquisa, a insuficiência de conhecimento em relação às práticas no ensino de LIC por meio ou a partir de GT me direcionou a um trabalho no qual, devido a outros fatores, não resultou na produção do gênero pelos alunos, conforme relatado anteriormente. Sendo assim, surgiram as seguintes indagações: quais elementos do gênero RE podem ou devem ser levados para sala de aula? Como transpô-los para uma turma de terceiro ano do EFI iniciando a aprendizagem da LE? Ressaltamos que essas indagações não se constituem em nossos questionamentos de pesquisa, mas nos fizeram refletir sobre nosso objeto de investigação e, para além disso, preencher parte de uma lacuna identificada nas pesquisas brasileiras com as quais tivemos contato e que, assim como esta, estão ancoradas em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva para o ensino de LIC.

Mediante tais questionamentos, propusemo-nos à tarefa sistemática de descrição das RE para a construção do seu MD, contribuindo, assim, com pesquisas no campo de ensino de LE, em especial na TD para o ensino de LIC. Por esta razão, enfatizamos a necessidade de um trabalho aprofundado de mobilização e descrição do nosso objeto de ensino, com o propósito de elencarmos suas dimensões ensináveis⁷ (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

⁶ Tal metodologia está descrita no capítulo 2.

⁷ As dimensões ensináveis de um gênero podem ser compreendidas a partir de três dimensões

Barros (2008), coloca que os que os gêneros mais “tradicionais” não têm se mostrado suficientes nos processos de ensino e aprendizagem, tornando necessário o uso de gêneros outros que mobilizem diferentes recursos semióticos como imagens, sons e movimentos. Assim, em consonância com a autora, acreditamos que as RE, devido a sua forma de organização e materialização da linguagem, que leva em conta diferentes elementos, podem ser também potencializadoras do desenvolvimento de capacidades multissemióticas (DOLZ, 2015; LENHARO, 2016).

Por fim, ressaltamos que com esta pesquisa almejamos nos unir a outros pesquisadores que igualmente se ocupam das possibilidades de um fazer pedagógico relevante no âmbito de LIC, pautado na comunicação humana do aprendiz criança que, conforme afirma Tutida (2016), é um ser único no complexo sistema de ensino e aprendizagem de uma LE.

Para atingirmos o objetivo geral a que nos propusemos - construir o MD das RE - subdividimos nossos objetivos em: 1) analisar os parâmetros contextuais de produção do gênero e de sua arquitetura interna (o plano textual global, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos); e 2) identificar elementos constitutivos ao gênero analisado que podem ser transpostos nas aulas de LIC, visando o desenvolvimento de CL dos alunos.

A fim de alcançar os objetivos de pesquisa apresentados, fomos orientadas pelas seguintes perguntas:

- 1) Quais componentes inerentes à estrutura do gênero sob análise podem constituir o modelo didático do gênero?
- 2) Quais elementos constitutivos do gênero podem ser transpostos no ensino de LIC?

Para respondê-las, organizamos a dissertação em cinco capítulos: no capítulo 1, traçamos um panorama do ensino de LEC, apresentando pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional. Para tanto, recuperamos produções acadêmicas

essenciais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004): os conteúdos que se tornam dizíveis por meio dele; a estrutura comunicativa específica/singular dos textos pertencentes ao gênero; e as configurações específicas das unidades linguísticas: marcas do papel enunciativo do enunciador, tipos de discurso e de sequências que formam sua estrutura, marcas linguísticas do plano do texto, e assim por diante.

sobre o referido contexto, as quais foram desenvolvidas, especialmente, com foco na abordagem de gêneros, ou que, de alguma forma, exploraram-na em sala de aula, sem necessariamente estarem aportadas na vertente didática do ISD. Em seguida, discutimos o cenário de ensino de LEC, tecendo breves considerações a respeito da ausência de documentos norteadores para a implantação e o ensino de LIC no Brasil e, portanto, como o MD das RE pode contribuir na práxis⁸ docente.

No capítulo 2, abordamos, brevemente, os fundamentos teóricos do ISD, apresentando seus principais pilares para a construção de suas concepções acerca da linguagem, interação e desenvolvimento (BRONCKART, 2006/2012). Recuperamos, ainda, princípios vygotskyanos (VYGOTSKY, 2003) acerca do desenvolvimento, da interação e da apropriação dos signos para, em seguida, discutirmos os estudos de Bakhtin (1997) sobre a materialização da linguagem, o qual entende que essa se realiza por meio de gêneros discursivos. Assim, em consonância com a perspectiva bakhtiniana, recobramos os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) sobre os GT, os quais preconizam sua transposição para o ensino de línguas, a fim de que os alunos possam desenvolver suas CL. Ademais, ao tratarmos das CL discorreremos, também, sobre a relevância de elementos multisemióticos (DOLZ, 2015) no ensino para crianças.

No capítulo 3, apresentamos o quadro metodológico do ISD para a análise de GT, o que nos permitiu identificar os aspectos configuracionais do gênero. De modo geral, o quadro de análise compreende dois momentos: 1) análise do contexto de produção e do conteúdo temático; 2) infraestrutura geral do texto, que considera o plano mais geral, os tipos de discurso e os tipos de sequência.

O capítulo 4 é dedicado à apresentação do percurso metodológico de investigação. Nele, apresentamos a natureza, a abordagem e o tipo de pesquisa, além de nossos objetivos e perguntas de pesquisa. Também tecemos notas sobre a trajetória acadêmica e pessoal da pesquisadora para nos situarmos discursivamente. Em seguida, descrevemos o *lócus* educacional⁹ levado em consideração para a elaboração do MD, além de descrever, ainda que brevemente, as CL que os alunos daquele contexto demonstravam ter mobilizado. Posteriormente, explicitamos a coleta de dados, descrevemos o processo de seleção dos dados e o tratamento analítico

⁸ Entendida aqui como atividade material do homem social e não mera atividade prática elaborada pela consciência humana (VÁZQUEZ, 1977).

⁹ O contexto será melhor descrito no item 4.5.

dado a eles. Por fim, explicamos os critérios adotados para a análise dos textos e encerramos o capítulo apresentando uma síntese da metodologia.

No capítulo 5, que compreende a etapa de análise dos dados, organizamo-lo em três fases, a saber: 1) análise do contexto escolar, a fim de identificarmos elementos que justifiquem a relevância de se trabalhar RE no ensino de LI; 2) discussão do surgimento das canções populares e das RE, evidenciando suas características; 3) análise do contexto de produção e a arquitetura interna dos textos.

Após analisarmos os textos, indicamos o MD das RE e discutimos suas características composicionais a serem levadas em conta na TD (CHEVALLARD, 1994; MACHADO, 2005; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) no contexto em questão.

Por fim, tecemos nossas considerações finais, retomamos a trajetória e os resultados de investigação, e sintetizamos os elementos identificados na construção do MD. Por fim, indicamos possíveis encaminhamentos para trabalhos futuros.

1- O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS NO BRASIL

O ensino de LE nos anos iniciais de escolarização, especialmente de LI, tem se mostrado, no Brasil, bastante difundido ao longo dos últimos anos. Sendo assim, muitas escolas passaram a ofertar LI desde a Educação Infantil (EI) até os primeiros anos do EFI (LIMA, 2019; ROMMEL, 2018), tanto em contexto público quanto privado.

Em face do exposto, pesquisadores e professores, situando-se em diferentes perspectivas teórico-metodológicas, passam a se interessar pelo ensino de LIC. Alguns trabalhos que destacamos aqui versam sobre a formação de professores para atuar junto a esse público (TUTIDA, 2016; BARBOSA, 2016; TANACA, 2017; GINI, 2017; MERLO, 2018; ASSIS, 2018; LIMA, 2019); a ausência de políticas que sistematizem a implementação do ensino de LEC (CHAGURI; TONELLI, 2013; SECCATO, 2016; RUBBO, 2018; ÀVILA, 2019, para citar alguns); instrumentos de ensino e de avaliação da aprendizagem em sala de aula (PÁDUA, 2016; OLIVEIRA, 2018; BUENO, 2020); materiais didáticos (LIMA; 2011; SUZUMURA, 2016, por exemplo); gêneros textuais (TONELLI, 2005; QUEROZ, 2016; REIS, 2018; OLIVEIRA, 2018); uso de jogos (TONELLI, 2005; LOPES, 2012; LEVAY, 2015; PEREIRA, 2018; BUENO, 2020), contação de histórias (TONELLI, 2005; SILVA, 2013; QUEROZ, 2016; REIS, 2018), cardápio escolar (BUOSE, 2016) e, ainda, pesquisas que, como esta, abordam as RE no ensino para crianças (HENDRICKS, 1979; ALCUAZCASANOVA, 2013; FERREIRINHA, 2014; TAMÉS, 2015; GREEN; MIRÓ, 2017; PEREIRA, 2018; POLEZE; STUTZ, 2019).

Assim como os pesquisadores nos quais me apoio e, considerando minha prática enquanto professora de LIC, tanto em escola regular quanto em instituto de idiomas, estava sempre em busca de propiciar aos meus alunos um ambiente de ensino que proporcionasse a aprendizagem da LI de uma maneira lúdica. No decorrer das aulas, preocupava-me em trazer atividades que não se limitassem unicamente ao material didático, mas envolvessem os alunos, levando-os a interagir com seus pares. Preocupava-me em proporcionar atividades que permitissem trocas e interação social como, por exemplo, brincadeiras, encenação de histórias e o uso de canções.

Por compartilharmos da perspectiva de ensino de línguas a partir de uma abordagem que compreende a língua enquanto prática social (PARANÁ, 2018),

e por acreditarmos também que os GT, enquanto produtos sociais, podem promover um ensino significativo e contextualizado, a seguir, tratamos dos trabalhos desenvolvidos no campo de LIC com foco principal no uso de GT.

1.1 PESQUISAS REALIZADAS SOBRE O ENSINO DE LEC EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

O ensino de LE desde a infância tem aumentado consideravelmente com o passar dos anos, suscitando debates importantes de questões relativas ao ensino, à aprendizagem e à formação de professores para atuarem nesse contexto no Brasil (TONELLI; PÁDUA, 2017). Tendo em vista a importância que o ensino de uma LE na infância assume, várias pesquisas passam a se dedicar a questões envolvendo o ensino e a aprendizagem tanto de professores quanto de alunos desse contexto.

Tonelli e Pádua (2017)¹⁰ traçaram e analisaram o panorama de pesquisas produzidas sobre o campo de LEC no Brasil, apresentando seus resultados, bem como destacando as temáticas predominantes nesse cenário. As autoras reuniram e publicaram o levantamento feito pelos integrantes do Grupo de Pesquisa FELICE¹¹ (CAPES/CNPq) a partir do banco de teses da Capes e em sites de universidades públicas de cada Estado da federação brasileira para mapear o que tem sido pesquisado sobre tal temática. Foram reunidos trabalhos realizados em nível de pós-graduação *stricto sensu* em Instituições de Ensino Superior públicas brasileiras, além do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), dado o volume de pesquisas desenvolvidas nesta Instituição.

¹⁰ *Ensino e formação de professores de Línguas Estrangeiras para crianças no Brasil*, obra organizada em 11 capítulos pelas autoras Tonelli, Pádua e Oliveira (2017), a qual apresenta artigos representativos de cada macrorregião brasileira proposta pelo IBGE. O mapeamento realizado por Tonelli e Pádua constitui o primeiro capítulo da obra, sob o título “O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil” (p. 17).

¹¹ O grupo FELICE é formado por pesquisadores/as e professores/as preocupados/as com a “Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças”. As publicações do grupo contemplam questões como a formação inicial e continuada de professores, além de abordagens adotadas para o ensino de línguas para crianças, especialmente o ensino pautado em gêneros textuais orais e/ou escritos. São desenvolvidas pesquisas que discutem currículo e políticas linguísticas para o ensino de línguas na infância. Ademais, o grupo articula estudos com atividades de ensino (graduação e pós-graduação), bem como de projetos de pesquisa e extensão.

O mapeamento¹² levou em consideração os anos de 1987 (quando a primeira pesquisa foi identificada) e 2016 e, a partir dele, observou-se que no ano de 1987 consta apenas uma dissertação defendida. Já no ano de 2016, foram identificadas dez dissertações e/ou teses defendidas. A partir do levantamento, as autoras constataram que os anos de 2007, 2009, 2011, 2013, 2010 e 2016 foram os anos com maior número de defesas na área de LEC no Brasil.

As autoras evidenciaram também que, até o ano de publicação da obra, 2017, um total de 106 pesquisas distribuídas entre as cinco regiões do Brasil, sendo 2 no Norte, 4 no Nordeste, 13 no Centro-Oeste, 62 no Sudeste e 25 no Sul, foram realizadas. Apesar de, naquele momento, não terem sido identificadas pesquisas em alguns estados das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste, as autoras apontam, a partir das pesquisas levantadas, o destaque que o ensino de LEC tem alcançado no Brasil, ainda que nesse país não seja obrigatório por lei (TONELLI; PÁDUA, 2017).

A respeito das temáticas, concluiu-se que as mais pesquisadas se centram no ensino e na formação de professores. Há, ainda, investigações sobre o ensino bilíngue, sendo elas realizadas pelas próprias professoras pesquisadoras que investigaram suas práticas. A partir do levantamento das pesquisas, as autoras sinalizam questões relativas à formação de professores para atuarem no contexto supracitado e, de modo geral, o fato de que as pesquisas mapeadas revelam preocupações quanto à formação inicial e continuada de professores para esse público. Outras temáticas relacionam-se aos instrumentos de ensino de LEC por meio de GT e material didático¹³.

1.2 UM PANORAMA DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS PAUTADAS NA PERSPECTIVA DE GÊNEROS TEXTUAIS

Com base no levantamento publicado por Tonelli e Pádua (2017), partimos pela busca por outros trabalhos no escopo de nossa investigação. A partir de então, pudemos apontar um número ainda tímido de pesquisas que discutem o uso de GT no ensino de LEC e/ou LIC.

Ao reunir as pesquisas publicadas em Tonelli e Pádua (2017) e o

¹² O mapeamento de obras envolvendo a temática de LEC continua sendo realizado pelo grupo Felice.

¹³ Mapeamento está disponível no blog: <https://feliceuel.wordpress.com/>.

levantamento por nós realizado a partir disso, encontramos três pesquisas envolvendo GT por meio de SD no ensino de LEC e três sobre GT, conforme o quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas identificadas no campo de LEC envolvendo gêneros textuais

| Autora | Título | Natureza da Pesquisa | Ano | Objetivo |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Juliana Assunção Tonelli | Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças. | Dissertação | 2005 | Investigar a transposição didática de histórias infantis e sua contribuição no ensino de LEC. |
| Leysiane Cristina Pavani | Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. | Dissertação | 2009 | Investigar a interação aluno/aluno, aluno/professor, aluno/conto de fadas nas oficinas de inglês de uma escola de ensino integral, tendo como foco a contação do gênero contos de fadas. |
| Naraina de Melo Martins Kuyumjian | O ensino de francês como língua estrangeira para crianças brasileiras: uma proposta metodológica. | Dissertação | 2014 | Investigar as especificidades do fazer pedagógico com crianças de 3 a 7 anos e como elas constroem sentido na LE. Ademais, refletir sobre como favorecer a expressão por meio da superação das lacunas linguísticas. |
| Vera Lucia de Oliveira Pereira Buose | O uso da sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do Programa Mais Educação. | Dissertação | 2016 | Investigar como ocorre o processo de ensino/aprendizagem de LI por meio de oficinas com crianças dos anos finais do ensino fundamental I do Programa Mais Educação |
| Josiete Cristina Schneider Queros | Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemã na educação infantil. | Dissertação | 2016 | Investigar qual é a contribuição de uma sequência didática (SD) de contos de animais para a compreensão e produção oral em língua alemã (LA) na educação infantil (EI). |
| Raquel Franciscatti dos Reis | Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico. | Dissertação | 2018 | Investigar a contribuição de uma SD no ensino de LIC na educação infantil, analisando as CL desenvolvidas bem como as funções psicológicas superiores dos alunos. |
| Thays Regina Ribeiro de Oliveira | Inclusão de aluno deficiente visual: proposta de sequência didática de língua espanhola para o Ensino Fundamental I | Produto educacional | 2018 | Proposta de sequência didática para o ensino de espanhol a alunos deficientes visuais por meio de atividades práticas adaptadas. |

Fonte: A pesquisadora

Tonelli (2005), em sua dissertação de mestrado, apresenta resultados de uma investigação realizada a partir da contação de histórias com crianças de nove anos. Compreendendo o ensino de LIC enquanto um evento sócio-histórico, uma vez que leva em consideração o conhecimento de mundo dos alunos, sua história ao longo de sua interação social, a autora fomenta a importância de englobar os interesses e as necessidades das crianças, a fim de que o ensino passe a fazer sentido para os alunos. É a partir dessa concepção que a autora sugere o uso de HI nas aulas de LIC, devido ao seu potencial em explorar a fantasia, a imaginação, sendo, assim, um poderoso instrumento para o ensino da LI. A autora propõe, então, o que denomina jogos de leitura, visando oportunizar aos alunos maior envolvimento e participação nas atividades, encorajando o uso da língua. Os resultados da investigação apontam a contribuição desse gênero no processo de apropriação da língua pelos alunos. Ademais, conforme percebemos nas análises, o papel mediador da professora foi significativo para o processo de aprendizagem dos alunos.

Pavani (2009), por sua vez, apresenta resultados de uma dissertação de mestrado cujo objetivo foi investigar a interação aluno/aluno, aluno/professor, aluno/conto de fadas nas oficinas de inglês de uma escola de ensino integral, tendo como foco a contação do gênero contos de fadas. A autora analisou a participação e interação de crianças a partir da contação de histórias em LI. Os dados da investigação foram coletados em um grupo de 18 crianças, por meio do instrumento de pesquisa gravações em vídeos, entrevistas e desenhos realizados pelos alunos. A autora buscou analisar como as crianças constroem o conhecimento na língua estrangeira a partir da interação com os contos de fadas. Os resultados analíticos revelam a construção de conhecimentos dos envolvidos, bem como a interação entre eles.

Kuyumjian (2014), em sua dissertação de mestrado, centrada em uma perspectiva discursiva e sociointeracionista, investigou como se dá a aprendizagem de língua francesa por crianças, de modo que se tornem agentes de seu processo de aprendizagem, fazendo com que a LE tenha sentido e, aos poucos, tornem-se bilíngues. A pesquisa foi desenvolvida com duas crianças, sendo que as aulas aconteciam em suas casas. Por compreender a linguagem enquanto prática social materializada em gêneros, a autora, no intuito de justificar seu trabalho, busca embasamento nos estudos que oferecem suporte à sua concepção. No entanto, o gênero é empregado para explorar outros aspectos e temas, e não seus elementos

ensináveis, ou seja, não é tomado como objeto de ensino.

Buose (2016), em sua dissertação de mestrado, investigou o processo de ensino e aprendizagem de LI por meio da ferramenta SD de GT em oficinas com crianças dos anos finais do EFI do “Programa Mais Educação”. A pesquisadora buscou reconhecer a reação das crianças ao serem expostas à LI desenvolvida por meio de GT associados aos multiletramentos. Ao fazer uso de diário reflexivo, entrevistas gravadas e conversas informais com participantes, a autora observou que o ensino de LIC por meio de uma SD com GT possibilita aprendizagem significativa às crianças, as quais mostraram interesse, curiosidade e vontade de aprender, além de contribuir para o desenvolvimento de CL das crianças. A autora observou, a partir do olhar de uma professora comunitária entrevistada, que a oferta do ensino de LIC por meio da oficina promoveu o desenvolvimento de habilidades importantes para as crianças atuarem em reais práticas diárias.

Queroz (2016), em sua dissertação de mestrado, investiga a TD do gênero contos de animais a partir de uma SD. As atividades propostas nos módulos visavam o ensino da compreensão oral em língua alemã na educação infantil. Além disso, a partir do trabalho com gênero, a autora buscou desenvolver CL inerentes ao gênero trabalhado. Ao analisar a SD realizada, a autora pondera que as atividades exploradas sobre elementos dos gêneros proporcionaram aos alunos a recontação de conto de animais, mobilizando elementos essenciais do gênero, mas que também poderão transferir para outras práticas languageiras, como a utilização de gestos, expressões faciais, além das capacidades discursivas e linguístico-discursivas exploradas.

Mais recentemente, Reis (2018), investigou a TD do gênero HI na educação infantil. A autora propõe o ensino organizado em torno de uma SD com vistas a promover o desenvolvimento das CL dos alunos. A SD desenvolvida e aplicada pela autora teve como produção final a dramatização da história apresentada nas aulas. Os resultados mostram que o uso de HI por meio de uma SD, no contexto desenvolvido, proporcionou o desenvolvimento de CL e funções psicológicas superiores¹⁴ dos alunos.

¹⁴ Segundo Vygotsky (2003), os seres humanos, no curso de seu desenvolvimento, apresentam funções psicológicas elementares, isto é, aquelas que vêm de estímulos decorrentes do ambiente. Ademais, há estímulos autogerados, criados, por meio de estímulos artificiais –dos signos languageiros. Tais estímulos autogerados configuram as **funções psicológicas superiores**, que compreendem a percepção, a memória, a atenção, o pensamento e a imaginação.

Oliveira (2018), com o intuito de promover a inclusão de crianças deficientes visuais nas aulas de língua espanhola, vale-se do dispositivo SD para, a partir do gênero textual história em quadrinhos, sugerir atividades que possam ser adaptadas (audiodescrição e adaptações sensoriais táteis, por exemplo) para desenvolver as CL dos alunos, possibilitando que esses sejam construtores de conhecimento por meio do uso de recursos diversos.

Além das pesquisas em nível de mestrado, encontramos alguns artigos publicados em periódicos nacionais cujas temáticas envolvem gêneros no ensino de LEC¹⁵.

Tonelli e Cordeiro (2014, 2015) propõem o ensino da LI com base em HI e, para isso, incorporam a proposta de Perregaux *et al.* (2003) sobre a educação e a abertura às línguas na escola, a fim de discutir maneiras de promover a sensibilização à aprendizagem de LIC para o público com idade entre quatro a cinco anos, em fase de apropriação do código escrito em sua língua primeira.

Suzumura, Pádua e Tonelli (2015) apresentam uma proposta de avaliação de aprendizagem de LIC a partir do ensino organizado em torno do gênero textual HI, transposto por meio de uma SD. A SD, composta por três módulos, visava o desenvolvimento de CL dos alunos e foi aplicada em turmas de quarto e quintos anos do EFI. Os resultados revelam que o ensino mediado por uma SD pode potencializar o aprendizado da língua, haja vista que proporciona a organização de atividades de modo espiralado, o que possibilita aos alunos reforçar conteúdos aprendidos, bem como permite ao docente acessar o nível de aprendizagem que os alunos apresentam, retomando elementos já trabalhados.

Lavisio e Santana (2016), por sua vez, apresentam uma proposta de SD para o ensino-aprendizagem de LIC. A SD construída foi pensada para alunos de quarto ano do EFI e tem como foco o gênero HI *The Very Hungry Caterpillar* (CARLE, 1969). A produção inicial e final contemplou o gênero cardápio escolar. As autoras argumentam que, a partir do trabalho realizado com o cardápio, as crianças têm incentivo para engajar-se na produção, por ser um gênero que faz parte das práticas sociais as quais os alunos estão inseridos. Sendo assim, o texto, na compreensão das autoras, não resultará em um trabalho apenas para a leitura do professor, mas culminará em sua real circulação.

¹⁵ A busca por outros trabalhos foi realizada no Google Acadêmico, por meio dos termos “sequência didática no ensino de inglês para crianças”; “gêneros textuais no ensino de Inglês para crianças”.

Também no âmbito do ensino de LI, Ferreira e Tonelli (2016) analisam o desenvolvimento e a aplicação de uma SD em torno do gênero textual HI para uma criança que apresenta transtorno do espectro autista (TEA). Segundo os autores, o ensino de LIC para alunos com necessidades educacionais especiais passa a ser uma preocupação nacional, portanto é importante pensarmos nesse contexto. O uso de uma SD naquele contexto teve como foco fomentar o ensino da língua, no intuito de promover o desenvolvimento de CL orais e escritas. Os autores apresentam uma SD aplicada no nível E5 do Centro de Educação Infantil da UEL, onde havia um aluno diagnosticado com TEA. Os resultados da investigação mostram que o aluno produziu uma HI mobilizando os conhecimentos explorados durante a SD.

Poleze e Stutz (2019), pautados nos pressupostos do ISD, apresentam um MD do gênero textual cantiga de roda para o ensino de LI. Para tanto, os autores levam em consideração as prescrições para a EI, uma vez que o MD é pensado para esse nível de escolarização. Ao analisar as cantigas, os autores puderam elencar suas dimensões ensináveis e apontar suas possibilidades de trabalho de modo que contemple aspectos abordados nos documentos norteadores para o ensino na EI, a saber, a realidade, vivências cotidianas e inserção cultural dos envolvidos (para citar alguns aspectos dos documentos).

Diferentemente das pesquisas anteriores, cujo foco foi a TD interna de GT (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; BARROS, 2012), o trabalho de Poleze e Stutz (2019) situa-se no nível externo, ou seja, nos saberes a serem levados para a sala de aula.

Como procuramos demonstrar, embora tenham suas particularidades, os trabalhos supramencionados se aproximam uns dos outros por assumirem as mesmas bases epistemológicas e teóricas e, também, por revelarem o interesse em construir referenciais que permitam processos de ensino e aprendizagem de LIC e, portanto, constituem-se em importantes contribuições para a investigação a que nos propusemos com esta pesquisa. As discussões levantadas até aqui nos direcionam ainda para a necessidade de pensarmos em meios que auxiliem o professor na TD de gêneros para o contexto de LIC.

Todas as reflexões proporcionadas pelos trabalhos mencionados, reforçam ainda mais, do nosso ponto de vista, a importância de investigarmos nosso objeto, as RE, a fim de que o professor tenha maior conhecimento e busque outras formas de potencializar a aprendizagem desse gênero em sala de aula, haja vista que,

conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 65) :

na sua missão de ensinar os alunos a escrever, ler e falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas.

Embora possamos perceber o interesse expressivo da oferta de aulas de LIC na EI e nos anos iniciais do EFI (TONELLI, 2005) no Brasil, a oferta do ensino de LEC ainda é facultativa, acarretando a ausência de diretrizes político-pedagógicas que viabilizem sua implementação. Essa problemática vem sendo levantada por vários pesquisadores brasileiros (ROCHA, 2006; GIMENEZ, 2010; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; CHAGURI; TONELLI, 2011; TANACA, 2017; ROMMEL, 2018; AVILA, 2019; AVILA; TONELLI, 2019, dentre outros).

Mais recentemente, Ávila (2019), ao discutir a implantação da LI em um município do Paraná, recupera essa questão no âmbito das políticas linguísticas e os (não) desdobramentos delas. Tonelli e Ávila (no prelo), por sua vez, discutem se tal ausência é um silenciamento inocente ou uma omissão proposital dos órgãos educacionais, haja vista que a obrigatoriedade da oferta de LIC demandaria, por exemplo, a destinação de recursos financeiros para que o ensino pudesse ser efetivado e oficializado.

A oferta desse ensino, em primeira instância, é de responsabilidade dos Estados, mas cabe, sobretudo, aos municípios optarem pela implementação de LIC. Todavia, como discutido por Ramos (2007), não são todas as prefeituras que se propõem a encarar esse desafio. Em virtude disso, um dos desdobramentos da não obrigatoriedade do ensino de LEC, conforme discutido por Lima, Borghi e Neto (2019), é a ausência de parâmetros específicos que orientem o trabalho do professor que atua nesse nível, perpetuada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), o que faz com que o ensino seja conduzido nas escolas de modo, por vezes, inadequado. Ademais, a ausência de parâmetros norteadores para o ensino de LIC contribui para que nos deparemos com certa carência de materiais didáticos voltados para esse contexto, conforme Pires (2004) e Rommel (2018) apontam. Ainda assim, não podemos descartar as tentativas de professores e pesquisadores de construir uma prática pedagógica voltada para esse contexto, sempre levando em consideração

os interesses dos envolvidos (ROCHA, 2006).

Além disso, vários municípios já implementaram o ensino de LI, conforme nos mostra Tanaca (2017) e, diante desse cenário, na tentativa de fornecer subsídios aos professores, em algumas localidades são propostas orientações pedagógicas, como é o caso do município de Londrina, onde residimos e atuamos profissionalmente. Na cidade um documento norteador foi elaborado, a saber, o *Guia Curricular para Língua Inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Subsídios para professores e gestores* (doravante GCLI).

Na seção subsequente, apresentamos os dois documentos educacionais sob os quais nos embasamos nessa pesquisa: O GCLI (GUIA..., 2013) e a BNCC (BRASIL, 2017). Para tanto, buscaremos tecer algumas aproximações entre o que é neles preconizado para o ensino de língua e as concepções de linguagem e de aprendizagem na vertente do ISD que, a nosso ver, de certa forma, os permeiam.

1.3 POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE O GCLI E A BNCC: O ENSINO DE LE

Nesta seção abordarmos o GCLI e a BNCC. Selecionamos esses documentos pelas seguintes razões: o primeiro, constitui-se uma orientação pedagógica desenvolvida localmente com foco no ensino de LIC para o município de Londrina, e o segundo, a BNCC é o documento mais recente proposto, em nível Federal, o qual prescreve o trabalho nas escolas brasileiras.

Em relação à BNCC para o ensino na EI e no EFI, não há, conforme abordado, quaisquer orientações que direcionem o trabalho dos professores de LIC. No entanto, sentimos necessidade de discutir alguns de seus pressupostos que, de alguma forma, podem nos ajudar a situar nosso objeto de investigação. Ao lermos tais documentos, identificamos algumas aproximações entre eles e também acerca do que preconizam para o ensino de línguas e as concepções de aprendizagem na vertente dos estudos em que nos apoiamos, o ISD.

O GCLI (GUIA..., 2013) foi construído a partir do projeto de pesquisa e extensão “Construindo o Currículo para Língua Inglesa nas Escolas Públicas de Londrina”. Esse documento tem funcionado como uma orientação pedagógica para o

ensino de LIC nas escolas municipais de Londrina e, como demonstra Ávila (2019), tem influenciado outros municípios na implantação da LI nos anos iniciais.

O GCLI foi elaborado no âmbito de um projeto de extensão coordenado pela profa. Dra. Telma Gimenez, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, e contou com a participação de professoras¹⁶ de vários setores da educação. A proposta foi validada pelas próprias professoras de LIC do município de Londrina durante o I Encontro de Professores de Inglês para Crianças (EPIC)¹⁷, em 2013, um evento de um dia de duração¹⁸, que contou com a participação de gestores da educação municipal e estadual da região de Londrina, bem como de professores universitários, professores das redes municipal e estadual e alunos de graduação em Letras-Inglês da UEL. Assim, a partir das contribuições dos envolvidos, foi publicada a versão final do GCLI.

O GCLI (GUIA..., 2013, p. 9) sugere que a aprendizagem de LIC se realize por meio de um “processo de participação em atividades culturais coletivas”. Assim, o documento fundamenta-se em uma visão sociocultural do desenvolvimento humano e defende que a aprendizagem se dê em torno de “produtos culturais”, como mapas, jogos, canções, rimas, desenhos, entre outros, produtos esses que, conforme escrito no documento, “portam a língua alvo”.

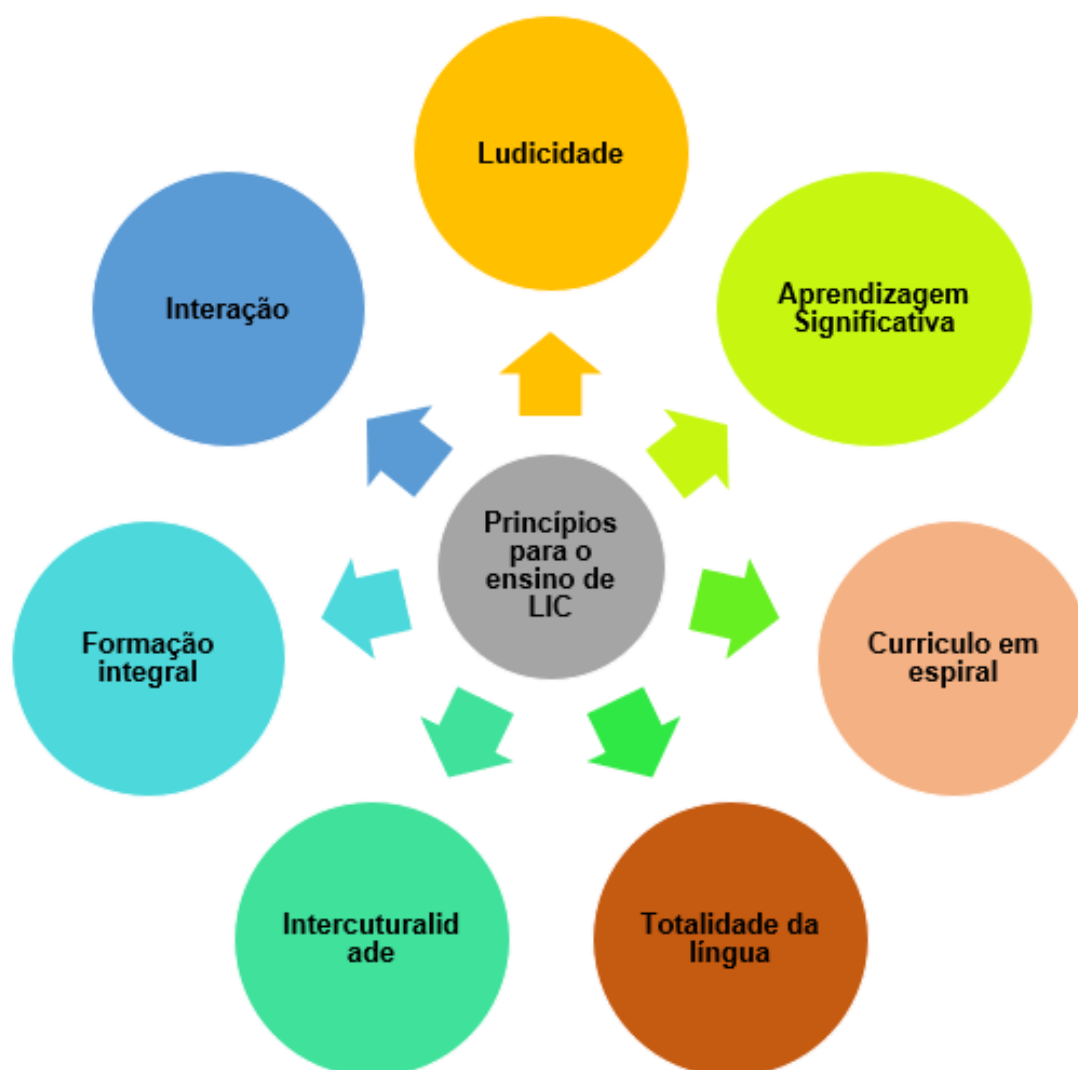
Embora não adote nenhuma perspectiva teórica sobre gêneros textuais e/ou discursivos, o GCLI reforça a importância do ensino de LIC a partir de gêneros, o qual proporcione a aprendizagem por meio de atividades que favoreçam o envolvimento com os sons das palavras, criem padrões de ritmo e brinquem com estruturas gramaticais, além de possibilitar experiências com os significados das palavras, realizando combinações e vivenciando o mundo da imaginação e fantasia (GUIA..., 2013). Assim, o documento prevê o ensino de LIC a partir dos princípios sistematizados na Figura 1:

¹⁶ Anisia Vieira, Denise Ortenzi, Eliana Provate, Gledson Bernardelli, Juliana Tonelli, Marcia Oliveira, Mariana Mello, Mariangela Silva, Mays Masson, Rafaela Peres e Jozélia Tanaca

¹⁷ O EPIC encontra-se, atualmente, em sua quarta edição e vem sendo realizado bianualmente na UEL com outra configuração.

¹⁸ Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/epic/>.

Figura 1: Princípios norteadores do ensino de LIC segundo o GCLI:



Fonte: A pesquisadora com base no GCLI (GUIA..., 2013).

Como procuramos demonstrar na Figura 1, o GCLI apresenta princípios importantes a serem considerados no processo de formulação de tarefas e dispositivos de ensino. No princípio da ludicidade, o documento sugere que o ensino seja organizado levando em consideração diversas atividades lúdicas, quais sejam, brincadeiras, jogos, canções, HI, desenhos, atividades, que, de modo geral, fazem parte do universo da criança e podem vir a promover interação e participação no ensino-aprendizagem de LIC. Todavia, tais atividades precisam promover uma aprendizagem significativa, outro princípio do Guia, de modo que as crianças possam agregar aos seus conhecimentos já existentes novas informações, possibilitando a

construção de sentidos.

Embora o documento de Londrina não tenha sido orientado pela vertente teórico-metodológica do ISD, consideramos ser possível delinear algumas aproximações entre eles. Por exemplo, a respeito da aprendizagem significativa apresentada no GCLI, na vertente didática do ISD, os autores postulam que as crianças, ao chegarem na escola, apresentam o nível de desenvolvimento real, ou seja, a capacidade de resolver algum problema sem ajuda, um conhecimento que já faz parte de seu processo de desenvolvimento; e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser compreendido como os momentos em que a criança precisa do auxílio de colegas, professores ou de instrumentos simbólicos para realizar alguma atividade (VYGOTSKY, 2003)¹⁹.

Ademais, o documento sugere que o currículo seja organizado em espiral, de modo que os alunos tenham a oportunidade de retomar conteúdos previamente vistos, ressignificados em novos contextos, ou, nos termos de Dolz e Schneuwly (2004, p. 42) – ao defenderem o ensino do oral e da escrita por meio de agrupamento de gêneros – “a construção passo a passo, aditiva, dessa capacidade única que a ‘arte de escrever’ [...]”. Semelhantemente, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) sugerem que o ensino seja organizado em torno da progressão em espiral, de modo a promover o desenvolvimento de CL ao longo do processo formativo dos alunos. Assim, o ensino, naquela vertente, seria orientado partindo do complexo ao simples e depois retornando para o complexo.

No processo de aprendizagem, o aluno deve ser desafiado a interagir com a língua em sua totalidade - outro princípio do GCLI -, no sentido de que o ensino possa promover um contexto significativo, de uso real da língua, e não somente expô-lo aos vocábulos e estruturas gramaticais isoladas. Dessa forma, por meio de um processo pautado em situações de comunicação mais concretas possíveis, o aluno poderá compreender a língua enquanto prática cultural, possibilitando, assim, explorar a interculturalidade, de modo que possa contrastar a sua cultura com outras, associadas à língua que está aprendendo (GUIA..., 2013). A esse respeito, importa ressaltar que o ISD sugere que o ensino de uma língua se dê a partir de GT por também proporcionar um contexto em que os alunos compreendam como as práticas

¹⁹ Conforme discutiremos na seção 2.1, a distância entre o *nível de desenvolvimento real* e o *nível de desenvolvimento potencial* são definidos por Vygotsky como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

de linguagem, de fato, se dão, instrumentalizando-as para “agir eficazmente em novas situações (instrumento se torna instrumento de ação)” (SCHNEUWLY, 2004, p. 27).

O GCLI (GUIA..., 2013) preconiza, ainda, uma formação integral, de modo que os alunos, ao aprenderem a LE, desenvolvam, também, aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Assim, nesse processo de aprendizagem, o ensino promoverá um espaço no qual os alunos desenvolvam-se enquanto sujeitos que interagem com outros, por meio da língua. Portanto, o ensino deve prever atividades que promovam a interação.

Sobre a interação, Marcuschi (2008) entende que os gêneros se constituem como instrumentos poderosos para que ela aconteça. Ademais, o trabalho pautado em GT, enquanto construtos emergidos sócio-historicamente, pode proporcionar aos alunos atuação e transformação da sociedade (MACHADO, 2005), podendo desenvolver a formação integral e a interação de crianças, conforme preconizado no GCLI (GUIA..., 2013). Portanto, aprender uma língua é muito mais que aprender a se comunicar, é desenvolver agência, isto é, um sujeito que se posiciona em diferentes questões sociais, desenvolvendo um pensamento consciente a partir da interação em práticas de linguagem significativas.

Prosseguindo com a discussão acerca de possíveis documentos norteadores para o ensino de LIC, recuperamos algumas proposições arroladas na BNCC. Conforme dito anteriormente, destacamos que antes da promulgação desse documento (BRASIL, 2017), ao longo de sua elaboração, despertou-se nos professores uma expectativa de que o ensino de LIC poderia ter sido incorporado em sua composição. Todavia, o documento não faz menção ao ensino de LIC no Brasil, sendo que o ensino de LI é sistematizado somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Embora não inclua nenhuma LE no currículo de EI e EFI, optamos por considerar a BNCC no nosso trabalho, tendo em vista algumas de suas concepções para esses níveis de ensino que, de alguma forma, vão ao encontro do lugar de onde falamos neste trabalho, uma vez que postula conhecimentos essenciais que possibilitem à criança desenvolver em seu processo de escolarização. Dessa forma, sugere como o ensino, de forma geral, deve ser organizado, levando sempre em consideração os interesses e as vivências dos alunos para que eles tenham a oportunidade de ampliar a “compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo,

expressar-se sobre ele e nele atuar” (BRASIL, 2017, p. 59).

Em relação ao ensino levando em consideração os conhecimentos dos alunos, Schneuwly e Dolz (2004, p. 62) discutem que as práticas de linguagem “implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”. Ao considerar a TD externa²⁰ no processo de elaboração de um MD, um dos pressupostos é que se leve em consideração o princípio da pertinência (DOLZ; SCHNEULY, 2004, p. 152), ou seja, considerar dentre os saberes disponíveis, aqueles que se encaixam “em função das finalidades e dos objetivos escolares” as capacidades dos alunos e seus interesses.

No Quadro 2, apresentamos as competências abordadas na BNCC em relação ao campo da linguagem²¹:

²⁰ Discutiremos o assunto no capítulo 2.

²¹ ²¹ A área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 63)

Quadro 2 – Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental na BNCC

| DESCRITORES | |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. |
| 2. | Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. |
| 3. | Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. |
| 4. | Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. |
| 5. | Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. |
| 6. | Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. |

Fonte: BRASIL (2017, p. 65).

Como demonstrado no Quadro 2, o documento estabelece competências que os alunos devem desenvolver no campo de linguagens ao longo dos nove anos do ensino fundamental. Tais competências mostram-se relevantes ao nosso objeto de pesquisa, pois embora mantenha a ausência de diretrizes para o ensino de LIC, por ser a BNCC um documento prescritivo da educação brasileira, buscamos, a partir dela, sentidos para nossa proposta e, por isso, investimos em encontrar possíveis aproximações.

O termo competência é definido na Base como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida

cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). A partir de tais descritores, observa-se que uma das preocupações do documento é proporcionar aos alunos a interação, para que esses possam exteriorizar suas experiências e construir sentidos a partir da linguagem tanto oral quanto escrita (BRASIL, 2017). De modo geral, a Base postula que os alunos sejam expostos às práticas de linguagem que constituem a vida social.

Vale destacar que um aprofundamento de reflexão crítica em relação aos conhecimentos inerentes aos componentes da área, segundo o documento, é entendido como um meio visando

[...] a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (BRASIL, 2017, p. 64).

Como explicamos em outro momento, há alguns posicionamentos na BNCC que, a nosso ver, se aproximam do nosso pilar teórico-metodológico, o ISD. Por exemplo, ao elencar como uma das competências – utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (competência nº 4) - entendemos que para isso, o aluno, a criança, no nosso caso, precisará ter desenvolvido algumas “aptidões”, as quais “são requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30).

Semelhantemente, o ISD entende que a interação, o agir por meio da linguagem, se realiza a partir de gêneros textuais (orais ou escritos), possibilitando a construção de representações sobre o contexto social/ cultural que um determinado texto emergiu. Tanto a BNCC como o ISD propõem um ensino que mobilize diversas práticas de linguagem (BRASIL, 2017; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), podendo desenvolver diversas CL (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e competências necessárias para sua ação no mundo (BRASIL, 2017).

Acreditamos que tais CL podem ser exploradas de maneiras distintas. Como estamos considerando o ensino para crianças, o uso de um GT – as RE – pode ser significativo nesse contexto. Dessa forma, os alunos podem ter acesso a diversas

práticas de linguagem e a uma experiência estética e intercultural, de maneira lúdica, envolvendo o jogo e mobilizando seus interesses e suas expectativas de aprendizagem. (BRASIL, 2017). Essa acepção se aproxima ao que Rocha (2006, p. 286) denomina “gêneros que fazem brincar”, pois os alunos são expostos à língua brincando com ela, ao passo que a mobilizam em um contexto significativo e de uso real.

Segundo a BNCC, o ensino no contexto do EFI deve englobar diferentes práticas sociais, desde as culturas infantis tradicionais e contemporâneas (BRASIL, 2017) e, a esse respeito, conforme procuramos demonstrar mais adiante, as RE podem contribuir para tais práticas. O ISD entende que o trabalho com GT, de um ponto de vista da progressão curricular, deve considerar as práticas de linguagem acumuladas pelos grupos sociais no curso da história (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Ademais, tais interações sociais – as quais se “cristalizam na forma de gêneros” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44) contribuem para que as significações sociais sejam progressivamente construídas. Dessa forma, entendemos que o ensino de LE com base na abordagem em GT seja relevante no contexto de LIC, pois concordamos com Cordeiro (2009, p. 4) ao afirmar que “podem proporcionar aos alunos a oportunidade de por em práticas diferentes CL, principalmente de um ponto de vista discursivo”.

Antes de finalizarmos o capítulo, importa deixar claro que nesta pesquisa não tivemos a pretensão de uma discussão aprofundada no que se refere às bases teóricas e filosóficas²² subjacentes à versão publicada da BNCC (BRASIL, 2017), as quais poderiam subsidiar documentos norteadores para o ensino de LIC. Entretanto, entendemos que o panorama aqui apresentado pode dar respaldo à nossa segunda pergunta de pesquisa – quais elementos constitutivos do gênero podem ser transpostos no ensino de LIC? –, visto que, dada a ausência de documentos que organizem o ensino de LIC no Brasil, ao buscarmos possíveis relações entre a Base e o Guia de Londrina, a nossa proposta de ensino de LI para os anos iniciais de escolarização por meio de RE pode contribuir para o desenvolvimento de CL das

²² Reforçamos que neste estudo a BNCC é parcialmente utilizada como uma das orientações vigentes. No entanto, é necessário apontar que não concordamos inteiramente com algumas das posturas ideológicas e mercadológicas as quais a BNCC se filia. Dentre elas, o olhar tecnicista da formação discente em detrimento do desenvolvimento humano global. Ao nos ancorarmos nas prescrições do referido documento, não concordamos com os movimentos do mercado neoliberal de exploração financeira da educação no Brasil (LAVAL; 2004), que segue uma tendência capitalista mundial.

crianças e, desse modo, ir ao encontro de propostas locais (o GCLI) e nacionais (a BNCC).

Ademais, como procuramos demonstrar, embora os documentos aqui discutidos não se fundamentem na vertente do ISD, em nossa concepção, em alguma medida se aproximam. Dessa forma, foi possível identificar que as concepções do ISD acerca do desenvolvimento de CL, de certa forma, perpassam o que postulam o GCLI e a BNCC. Sendo assim, buscamos, a partir da Figura 2, sintetizar o que foi exposto até o momento.

Figura 2 – A BNCC, o GCLI e as CL na perspectiva do ISD



Fonte: A pesquisadora

Na Figura 2, buscamos apresentar graficamente as reflexões desenvolvidas. Ainda que os dois documentos apresentados sejam completamente distintos e não explicitam a ancoragem nos pressupostos do ISD, a nosso ver, algumas de suas concepções perpassam a ambos. Por essa razão, como procuramos demonstrar, as CL foram representadas em torno dos dois documentos. O GCLI e a BASE, por preconizarem, assim como o ISD, um ensino a partir de diversas práticas

de linguagem, materializadas em diversos textos, em suas diferentes modalidades, dos diferentes campos da atividade humana, foram trazidos dentro de um círculo menor, de modo que possamos visualizar essa interrelação que procuramos estabelecer.

Em face disso, e por compactuarmos com a ideia de que as práticas de linguagem se materializam em GT, sejam eles orais ou escritos, no capítulo 2 apresentamos alguns fundamentos centrais do pilar teórico-metodológico que fundamentam esta pesquisa; dedicamo-nos, então, a uma breve retomada da vertente do ISD.

2 - A PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA - BREVE RETOMADA DE QUESTÕES TEÓRICAS

Neste capítulo apresentamos os pressupostos do ISD, os quais constituem o alicerce teórico-metodológico de nossa pesquisa. Recuperamos, em um primeiro momento, as bases teóricas do ISD e a compreensão do papel e da importância das interações para o desenvolvimento da linguagem. Após, exploramos sua vertente didática, isto é, os aspectos abordados em relação à TD (CHEVALLARD, 1994) de gêneros.

A TD (CHEVALLARD, 1994) tem sido um dos maiores desafios para pesquisadores ancorados na perspectiva do ISD (QUEROZ, 2016). Do nosso ponto de vista, um dos motivos deve-se ao fato de que a vertente didática do ISD foi inicialmente concebida para o ensino de francês como língua primeira e, por isso, tal enquadre teórico-metodológico, ao ser assumido por pesquisadores interessados no ensino de outras línguas, exige determinadas adequações sem, contudo, descaracterizar a espinha dorsal da vertente²³.

No Brasil, o ensino de LE com base em GT tem sido amplamente investigado e difundido nas práticas de sala de aula (BEATO-CANATO; QUEVEDO-CAMARGO, 2015; BORK, 2016; LENHARO, 2016; PONTARA, 2015; MIQUELANTE, 2019; LANFERDINI, 2019, para citar alguns). Pioneira em pesquisas brasileiras que assumem o ISD no contexto de LE, Cristóvão (2001) abre caminhos para estudos que perduram até hoje e, passados quase vinte anos, o interesse localizado nas vertentes de ensino e formação de professores de LE com enfoque em GT atestam a importância de tal proposição.

Quanto ao ensino de LIC, essa abordagem ainda vem sendo pouco empregada, conforme procuramos indicar no capítulo 1, a partir do mapeamento das pesquisas publicizadas. No entanto, em todos os trabalhos encontrados notamos, assim como em nossas próprias experiências, desafios ainda maiores, haja vista o fato de que a TD precisa sofrer adaptações mais específicas e localizadas para chegar até a sala de aula de LEC e/ou LIC. Dizemos isso pelo fato de que, por se tratar de

²³ A tarefa de reconsiderar possíveis adequações no âmbito do ensino de LIC a partir de uma proposta sócio-interacionista tem sido motivo de esforços dos integrantes do grupo de pesquisa FELICE (<https://feliceuel.wordpress.com>).

crianças pequenas aprendendo uma língua desconhecida, temos procurado maneiras de utilizar a teoria de gêneros de forma a garantir também o desenvolvimento de CL dos pequenos.

A despeito dos desafios, reafirmamos nossa filiação à vertente teórica do ISD e às suas proposições de ensino, porque encontramos nela a possibilidade de engajar discursivamente os aprendizes em situações significativas de aprendizagem e, para além disso, levá-los a agir na sociedade por meio da linguagem. No contexto de crianças pequenas, este agir é, muitas vezes, micro situado em sala de aula ou em situações de comunicação criadas com o propósito de ensino para que, posteriormente, possam, ainda que minimamente, transpor os GT (ou determinadas características deles) explorados para situações mais concretas da vida em sociedade.

Tendo em vista todos esses aspectos, passamos a apresentar, brevemente, alguns dos pressupostos do ISD, a noção de gêneros como objeto de ensino, o processo de TD, os conceitos de MD, SD e CL, aspectos necessários para estabelecer relações com o nosso objeto de investigação, as RE.

2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: DAS BASES EPISTEMOLÓGICAS À PRÁXIS COM GÊNEROS NO ENSINO DE LÍNGUAS

O ISD é uma corrente da psicologia da linguagem desenvolvida a partir de 1980 por Bronckart e seus colaboradores de Genebra. Tal vertente tem servido de base para pesquisas que investigam o agir do professor (MACHADO; BRONCKART, 2009; MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2007,2018; MACHADO; CRISTOVÃO, 2009), como investigações direcionadas à didática das línguas (CRISTOVÃO, 2006; CRISTOVÃO *et al.*, 2010; CRISTOVÃO; BEATO- CANATO, 2007; DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2002; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; FERRARINI, 2008; TONELLI; PÁDUA, 2017; QUEROZ, 2016; REIS, 2018; entre outros).

Compreendido como uma corrente da ciência do humano, o ISD leva em consideração a descrição e o estudo de GT para o ensino, a fim de que os alunos possam deles se apropriar para sua comunicação. Esta concepção epistemológica tem suas bases no interacionismo social, tendo como primazia enfatizar o papel fundador da linguagem, bem como a importância da atividade de linguagem como

propulsora do desenvolvimento humano.

A perspectiva de ensino pautada em gêneros visa superar aquele de práticas com a língua em torno de tipologias textuais, uma vez que compreende que diariamente nos comunicamos por meio de diversos gêneros e não por estruturas isoladas, e que, por vezes, ainda que de modo inconsciente, utilizamos suas regras e propriedades, isto é, seus elementos configuracionais (MACHADO, 2009) de acordo com a situação de comunicação. O ISD entende um determinado texto como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente” (BRONCKART, 2012, p. 75) que apresenta uma determinada organização estrutural “cuja finalidade é cumprir os propósitos comunicativos do gênero que ele materializa” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p.14).

No campo da linguagem, o ISD busca suporte nos estudos de Bakhtin (1997), o qual afirma que nós não nos comunicamos por meio de frases isolada, mas que toda comunicação ocorre por meio de gêneros os quais são entendidos como formas *relativamente estáveis de enunciados*, produtos culturais resultantes de escolhas, operações, instrumentos para a interação humana. Assim, moldamos nossa fala de acordo com as especificidades do contexto imediato de comunicação, que compreende um estilo, uma estrutura composicional, um conteúdo temático e uma intenção comunicativa. A escolha por determinado gênero e a adaptação aos elementos que o compõem ocorrem em virtude da esfera de comunicação, lugar, espaço, contexto, entre outros (BAKHTIN, 1997).

Conforme preconizado por Bakhtin (1997), todo gênero textual apresenta certas regularidades. Contudo, há forças centrípetas e centrífugas que produzem constante tensão. É por essa razão que a seleção de um determinado gênero para a comunicação nunca se dá como uma cópia de modelos pré-existentes, mas, sim, pelas escolhas e adaptação ao contexto de produção, possibilitando, assim, a transformação e mudança do gênero.

Para Bronckart (2012, p. 71), “a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. Ao estudar os enunciados como “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 1997, p. 293), passamos a compreender melhor a natureza das unidades da língua, como as palavras e orações. O autor distingue a oração (unidade da língua) e o enunciado (unidade da comunicação discursiva). Segundo ele, os enunciados possuem limites

que são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso, ou alternância dos falantes; a oração, enquanto unidade da língua, não pressupõe esses limites.

No processo de comunicação discursiva, na visão do autor, a interação entre falante e ouvinte é tida como fundamental. Assim, de acordo com Bakhtin (1997, p. 271), os enunciados suscitam uma ativa “posição responsiva” por parte do interlocutor. Este, ao interagir por meio de discursos, sejam eles orais ou escritos, busca dar sentidos ao que é dito, podendo concordar ou não, completá-lo, usá-lo, etc., ou seja, ele age na e por meio da linguagem. Segundo o autor, o emissor espera essa compreensão ativamente responsiva por parte do ouvinte e não uma compreensão passiva. Além disso, o enunciado possui um outro traço fundamental: o da conclusibilidade, que é interno ao da alternância dos sujeitos do discurso, pois ao término da interação comunicacional, há um espaço para que o interlocutor assumira sua posição responsiva. Todo enunciado tem, *a priori*, enunciados de outros e, após terminado, enunciados responsivos de outros.

Os estudos sobre os gêneros discursivos de Bakhtin contribuem para a compreensão dos processos de comunicação. Como podemos perceber, os gêneros, além de proporcionarem o desenvolvimento da linguagem para a interação social, colaboram para o processo de desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Em se tratando dos processos de construção do psicológico e do desenvolvimento da linguagem, o ISD realiza uma releitura crítica da obra de Piaget. Todavia, é majoritariamente na obra de Vygotsky que inscreve sua abordagem. Fundamentado no Interacionismo Social de Vygotsky, o ISD passar a dar especial atenção à linguagem, desenvolvendo pesquisas sobre o funcionamento dos textos/discursos e sobre o processo de sua produção, bem como sobre as diferentes CL que devem ser desenvolvidas no ensino e na aprendizagem formal dos gêneros e dos seus diferentes níveis de textualidade (BRONCKART, 2007).

O Interacionismo Social refere-se à uma visão epistemológica geral, abarcando diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, as quais, embora apresentem especificidades, aderem a tese de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2012, p. 21).

Para o Interacionismo Social de Vygotsky (2003), o desenvolvimento humano tem íntima relação com o contexto sociocultural no qual o indivíduo se insere,

sendo que esse contexto influencia o seu processo de formação psicológica. Ademais, para o pesquisador, linguagem e pensamento se inter-relacionam, sendo a primeira compreendida como essencial na formação do sujeito. Assim, concordando com os estudos vygotskianos, o ISD passa a dar especial atenção à linguagem e postula que as capacidades de pensamento e de consciência do ser humano são “construídas no curso da evolução” (BRONCKART, 2012, p. 21), possibilitadas pelo potencial genético e pelas condições de sobrevivência.

Nos diversos trabalhos aportados em bases vygotskianas podemos encontrar noções que visam explicar o desenvolvimento humano, como o conceito de Mediação e Instrumento Mediador, Internalização, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Funções Psicológicas Elementares, Funções Psicológicas Superiores e Formação de Conceitos. Vygotsky (2003) explica também que o ser humano, durante seu processo de desenvolvimento, apresenta dois tipos de funções psicológicas: as elementares e as superiores. As primeiras compreendem às funções inatas aos seres, as quais vem de estímulos ambientais. As segundas, diferentemente, se dão a partir da interação com outrem e com a cultura, são autogeradas por meio de estímulos externos, por meio de signos (linguagem). Os sistemas simbólicos mediadores da relação homem e mundo são imbricados nos sistemas socioculturais, portanto, transformam-se historicamente e socialmente (BRONCKART, 2012), por meio da interação com outros e com elementos culturais, os quais proporcionam o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 2001).

No campo de LIC, Reis (2018), em especial, buscou investigar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores em crianças pequenas que estavam aprendendo LI como LE. Os resultados da pesquisa revelam que o trabalho com um gênero por meio de uma SD, incluindo atividades que visam o desenvolvimento de CL, somado aos gestos didáticos do docente nesse percurso²⁴, pode proporcionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos alunos. De modo geral, podemos perceber que são as ações e mediação do professor que interferem no desenvolvimento dos alunos.

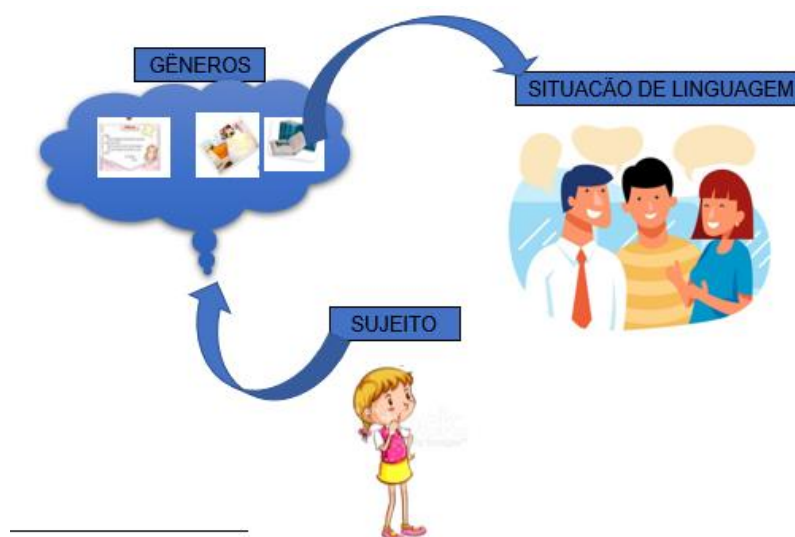
Em relação à mediação, Vygotsky (2003) compreende que as ações

²⁴ A autora, com base em Nascimento (2009), discute sobre os gestos fundadores e específicos. De modo geral, trata-se de gestos didáticos que norteiam o agir docente em sala de aula. Os fundadores são aqueles já estabelecidos pela escola, e os específicos são desenvolvidos pelo docente conforme as necessidades da TD.

dos sujeitos ocorrem sempre tendo em vista elementos externos que funcionam como mediadores desse agir. Conforme explica o teórico russo, tais elementos podem apresentar um caráter material/físico ou simbólico, no caso dos signos languageiros. Para o autor, a criança depende de recursos externos no seu processo de desenvolvimento psíquico e este é sempre mediado por “outrem”. É ainda por meio das operações de atividades languageiras que os sujeitos vão internalizando as propriedades da cultura, do social, ocasionando o seu desenvolvimento.

Schneuwly (2004) define a atividade humana como tripolar, no sentido de que ela compreende um sujeito que age em uma determinada situação e, para isso, utiliza instrumentos simbólicos ou materiais, os quais ele se apropriou ao longo de seu desenvolvimento. Assim, pode-se dizer que para agir sobre o mundo os seres humanos selecionam dentro do arquitexto os GT, entendidos aqui como produtos culturais, nos quais a ação de linguagem²⁵ se materializa (BRONCKART, 2006). Na Figura 3, buscamos representar a tripolaridade da atividade humana, conforme discutido por Schneuwly (2004):

Figura 3 – A tripolaridade da atividade humana



Fonte: A pesquisadora com base em Schneuwly (2004).

Como procuramos demonstrar a partir da Figura 3, os GT funcionam

²⁵ Ação de linguagem compreende os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático de um texto, da maneira que um agente os mobiliza em determinada intervenção verbal no mundo social, conforme explica Bronckart (2012).

como mediadores externos da ação humana e é por meio deles que o sujeito interage nas situações de ação e linguagem. Ademais, é graças ao processo de internalização dos signos e da linguagem materializada em GT que os seres humanos são capazes de representar mentalmente objetos concretos, sem que estejam próximos a eles. É por essa razão que possuem capacidades de descrever, narrar objetos e situações sem que estejam situados no lugar e tempo da interação imediata (VYGOSTKY, 2003).

O ISD considera os GT como mediadores das interações humanas, ocasionando seu desenvolvimento (BRONCKART, 2012), e é a partir deles que o agir humano se realiza e, portanto, a partir da investigação desses gêneros, sejam eles orais e/ou escritos, podemos interpretar as ações humanas.

Assim, por considerar a historicidade do ser humano como um aspecto de grande importância, o ISD busca compreender as condições por meio das quais a espécie humana desenvolve “formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico” (BRONCKART, 2012, p. 22). Por serem os gêneros portadores da ação de linguagem e ocasionadores do desenvolvimento humano, no campo do ensino e da aprendizagem de línguas, professores e pesquisadores defendem uma abordagem em torno de gêneros, uma vez que eles possibilitam o desenvolvimento de CL dos alunos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Assim, os gêneros passam a ser tomados como objetos de ensino, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de “operações psicológicas, isto é, escolhas para sua utilização, resultando em processos de escolhas linguísticas para sua textualização (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Levando em consideração o que foi exposto até o momento, a seguir apresentamos o conceito de TD de gêneros, a fim de compreender as contribuições dos estudos do ISD para o nosso contexto escolar. Para o desenvolvimento deste trabalho, entendemos que a TD é um conceito fundamental, uma vez que nos interessamos pelas RE enquanto objeto de ensino e, para tanto, reconhecemos que, antes de ser levado para a sala de aula é necessário um trabalho prévio versando sobre esse objeto que se pretende transpor didaticamente, e que, portanto, precisa sofrer transformações tendo em vista o contexto educacional.

Em se tratando do contexto de LIC, podemos dizer que as transformações de um objeto de ensino para o saber escolar são ainda mais desafiadoras e devem sofrer desdobramentos ainda maiores.

2.2 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE GÊNEROS

Conforme exposto no capítulo 1, no Brasil, são inexistentes documentos norteadores para o ensino de LIC e/ou LEC nos anos iniciais. Sendo assim, buscamos em outros documentos norteadores de ensino para crianças fontes que possam subsidiar algumas práticas, e, por isso, nessa investigação, embasamos-nos no GCLI (GUIA..., 2013) e na BNCC (BRASIL, 2017). Ambos postulam que o ensino de uma língua deve proporcionar aos alunos a atribuição de sentidos e o reconhecimento do uso da língua nos diferentes propósitos comunicativos. Tanto no GCLI quanto na BNCC – esta última de modo mais velado - é importante que o ensino viabilize práticas de leitura, de escrita e de oralidade. Além disso, o trabalho educacional deve conduzir os alunos à compreensão de que os significados são sócio-historicamente construídos e, para isso, é necessário possibilitar o contato com textos verbais e não verbais para que os sujeitos se comuniquem por meio de tais, permitindo, assim, que eles interajam na sociedade, podendo haver comunicação com os seus pares (GUIA..., 2013; BRASIL, 2017). Em face desse panorama, os GT passam (ou deveriam passar) a ocupar lugar especial nas aulas de línguas, por possibilitar aos alunos uma situação real de comunicação.

Tendo em vista que os gêneros são formas que viabilizam a materialização da linguagem e, conseqüentemente, a comunicação social, passam a ser vistos como instrumentos de ensino para o desenvolvimento da linguagem. Assim, nas aulas de língua materna ou LE os gêneros passam a organizar as práticas escolares (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Ao utilizarmos GT em sala de aula de LIC, consideramos que os alunos têm a possibilidade de aprender a LI de forma menos compartimentalizada, uma vez que terão contato com textos que não foram produzidos com a finalidade de tomá-los somente como objeto de ensino de língua (MACHADO, 2005), mas, também, como um meio pelo qual se possa proporcionar sua realização. Assim, na vertente didática do ISD, o processo de levar um determinado conhecimento científico para a sala de aula é tomado como TD, referindo-se às transformações que um conhecimento sofre ao tornar-se objetivo de ensino, acarretando “descolamentos” e “rupturas” (MACHADO; CRISTOVAO, 2006, p. 552).

O termo “transposição didática” foi proposto em 1975 por Michel Verret, o qual entende que “toda a prática de ensino de um objeto pressupõe, com

efeito, a transformação previamente desse objeto em objeto de ensino” (VERRET, 1975, p. 140). Mais tarde, esse conceito foi abordado em Yves Chevallard, no campo do ensino da Matemática. Segundo o educador, os conhecimentos a serem ensinados são artificiais, uma vez que são criados com essa finalidade. Assim, o autor afirma que “o trabalho que faz de um objeto de saber a ser ensinado em objeto de ensino é chamado de transposição didática” (CHEVALLARD, 1991, p. 39). Para Chevallard (1994), a TD é compreendida como a etapa em que o conhecimento se torna um objeto a ser ensinado e aprendido.

Apropriando-se de tal conceito, Schneuwly (2009, p. 17) postula que “o objeto ensinado em sala de aula é um elo de uma longa cadeia de transformações do saber para fins de ensino e aprendizagem”. Sendo assim, o autor explica que os saberes de referências, o conhecimento a ser levado para sala de aula sofre um conjunto de transformações que possibilitam a sua personificação, elementarização e institucionalização, em sala de aula, por meio das ações do professor.

Essas etapas de uma TD podem ser compreendidas a partir de dois níveis. O primeiro, da transposição externa, compreende o momento em que um determinado objeto sofre as transformações para tornar-se um objeto a ser ensinado, ou seja, trata-se da etapa do conhecimento científico. As demais etapas compreendem o nível interno, pois é o momento em que o objeto de ensino está sendo, efetivamente, transposto para tornar-se um objeto efetivamente ensinado, como podemos observar a Figura 4:

Figura 4 – A transposição didática externa



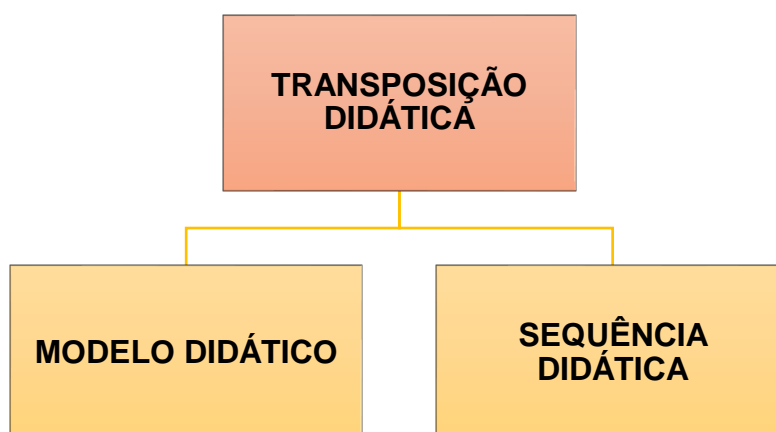
Fonte: A pesquisadora com base em Machado e Cristovão (2006).

Conforme procuramos demonstrar a partir da Figura 4 e em consonância com o conhecimento em relação ao gênero, antes de ser levado para a sala de aula, ele sofre, forçosamente, uma série de transformações. Machado e Cristovão (2006) consideram três níveis de transformações do conhecimento. Inicialmente, as autoras destacam o conhecimento científico, o qual passa por transformações, a fim de se tornar um conhecimento a ser ensinado, que, posteriormente, constituirá o conhecimento efetivamente ensinado até que se transforme em conhecimento efetivamente aprendido. Em relação a esse primeiro conhecimento, compreendemos o momento em que se estabelece relações entre o que dizem as instituições oficiais bem como a necessidade de comunicação dos alunos (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006).

Para que o conhecimento científico possa ser transformado em objeto de ensino, é necessário, antes de tudo, identificar as dimensões ensináveis dos gêneros. A prática escolar mediada por GT pode ser compreendida a partir da vertente didática do ISD. Dolz e Schneuwly (2004) sistematizam maneiras para realizar o

ensino e aprendizagem a partir de gêneros, e propõem duas ferramentas de ensino para a TD do gênero: o MD e a SD. Assim, a TD do gênero pode ser compreendida da seguinte maneira:

Figura 5 – A transposição didática externa de um GT



Fonte: A pesquisadora com base em Dolz e Schneuwly (2004).

Como procuramos demonstrar por meio da Figura 5, a TD externa envolve a construção prévia do MD e da SD (CRISTOVÃO, 2005; BARROS, 2012; BARROS; MAFRA, 2017) e, ao construí-lo, o professor²⁶ seleciona quais conhecimentos e saberes devem ser ensinados e, portanto, levados em consideração na elaboração da SD, suas tarefas e seus dispositivos didáticos. Assim, o conhecimento efetivamente ensinado (segunda etapa da TP), contempla o desenvolvimento das atividades da SD no contexto educacional.

Por último, o conhecimento efetivamente aprendido diz respeito ao momento de se confrontar a primeira produção com a última, no sentido de promover uma avaliação formativa (BARROS, 2012). Assim, entendemos que o MD e a construção da SD, na concepção do ISD, contemplam o primeiro nível da TD, pois é o momento em que o professor planifica seu trabalho e realiza a escolha do gênero para estudá-lo posteriormente. É nesse momento que o docente realiza um estudo detalhado do gênero, a fim de se apropriar de suas características; e, por fim, planeja as atividades que farão parte da SD.

²⁶ Embora reconheçamos que, na realidade brasileira, em última instância, a tarefa de construir o MD é atribuída ao professor, concordamos com os pesquisadores genebrinos com o fato de que esta é uma atribuição de especialistas que devem instrumentalizar os docentes a colocar em prática o ensino na sala de aula.

2.2.1 O Modelo Didático

Para explorar um determinado gênero em sala de aula, há a necessidade de um “objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO *et al.* 1997, p. 108). O MD de um determinado gênero configura o processo em que o professor ou pesquisador realiza um estudo sistemático do gênero, analisando um conjunto de exemplares deste para conhecimento de suas características.

Assim, a construção de um MD deve ser realizada pautando-se em três princípios fundamentais: 1) princípio da legitimidade, que compreende o conhecimento científico realizado por especialistas; 2) princípio da pertinência, isto é, leva em conta as reais capacidades dos alunos, bem como os objetivos e os processos de ensino e aprendizagem; e 3) princípio da solidarização, que compreende tornar os conhecimentos coerentes em relação aos objetivos do ensino.

O MD deve orientar a prática docente, viabilizando a investigação dos elementos explícitos e implícitos ao gênero, as suas dimensões ensináveis, a fim de que possa didatizar seu instrumento de ensino, levando em consideração as necessidades dos envolvidos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Para a construção do MD, De Pietro e Schneuwly (2006, p. 20) explicam que “todo modelo possui uma força normativa”, no sentido de que ele direciona a formulação das tarefas de ensino, sendo, portanto, “[...] o ponto de chegada e de partida do trabalho”.

É importante que, ao serem propostas tarefas de ensino, não se perca de vista os aspectos contemplados no MD para verificar se estes estão sendo coerentemente explorados em sala de aula. Além disso, é importante, antes de finalizar a intervenção didática, retornar ao MD, “a fim de perceber os sucessos e insucessos durante o processo, e averiguar se os alunos atingiram os objetivos propostos” (QUEROZ, 2016, p. 47).

Ao adentrar o universo escolar, o gênero textual sofre transformações, e passa a ser, assim, “um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 150). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ponderam que, ao transpor determinado gênero para a sala de aula, é necessário considerar formas de aproximá-lo à realidade do aluno. Nesse sentido, para que ocorra a TD, torna-se necessária a construção de um MD que oriente, a partir das características essenciais ao gênero, as atividades que farão parte da SD (MACHADO; CRISTOVÃO,

2006).

Bronckart (2012), em seu quadro teórico para a análise textual, sugere que a análise e descrição de um gênero deve partir de um *corpus* escolhido, levando em consideração as representações do contexto de produção, as três camadas do folhado textual, a saber, infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Vale salientar que são esses elementos que constituem as CL que levamos em consideração no trabalho escolar com um dado gênero, sendo elas capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD), capacidades linguístico-discursivas (CLD), capacidades de significação (CS) e capacidades multissemióticas (CMS). Na seção subsequente, nos dedicamos a explicar melhor tais conceitos.

2.2.2 AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

O ISD defende que ao assumir os gêneros como objeto de ensino deve-se buscar desenvolver as CL dos alunos, definidas como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30). Assim, no nível interno da TD, o professor busca o desenvolvimento de CL nos alunos. Portanto, constitui uma etapa muito importante, pois requer do docente a observação dos conhecimentos e dificuldades apresentados pelos alunos, a fim de planificar seus objetivos de ensino, trabalhando no desenvolvimento potencial deles (VYGOTSKY, 2003).

Ao explorarmos os gêneros nas aulas de LIC, não queremos, com isso, ensiná-los, mas, sim, tomá-los como uma prática de realização das ações de linguagem, sendo nosso objeto real de ensino e aprendizagem “[...] as operações de linguagem, isto é, as CL” (MACHADO, 2005, p. 258) necessárias para a concretização de tais ações languageiras.

Acreditamos que a noção de CL é fundamental no trabalho em LIC. Inicialmente, a análise das CL dos alunos nos permite compreender os conhecimentos que eles apresentam e, a partir disso, propor atividades adequadas ao nível de escolaridade, nível de desenvolvimento na LE, no intuito de aprimorarmos seu processo de aprendizagem. Assim, o trabalho visando o desenvolvimento das CL torna-se fundamental, pois acreditamos que, no ensino de LIC, ele proporciona o envolvimento com atividades significativas, em torno de uma situação de comunicação

concreta, por meio de GT. Dessa forma poderemos superar àquele ensino em torno da reprodução de vocabulários isolados.

De acordo com Bronckart (2008, p. 16), “as práticas linguageiras seriam instrumentos de regulação do agir geral, e seria na relação com esse agir que as unidades e estruturas mobilizadas nessas práticas assumiriam sua significação”. Nesse sentido, ao promovermos o desenvolvimento das CL no ensino de LIC, consideramos que estamos oportunizando aos pequenos aprendizes possibilidades de encontrarem significado na aprendizagem e agir, nos termos de Bronckart, socialmente em práticas discursivas.

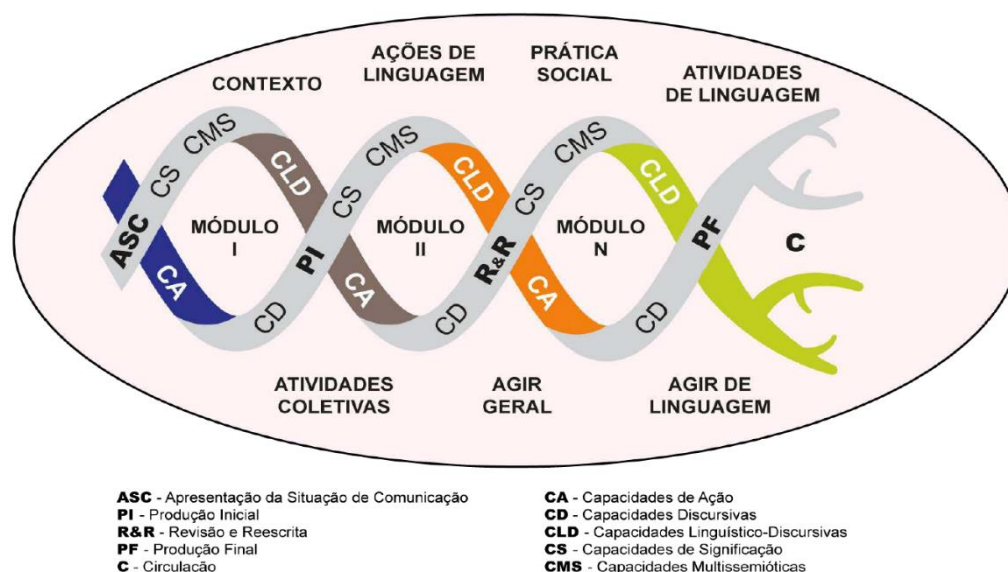
Inicialmente, tais CL foram categorizadas em CA, CD e CLD, e, então, Cristovão e Stutz (2011) complementam esse quadro com as CS. Dolz (2015) considera uma quinta capacidade que vai além das anteriores. Estas são denominadas CMS. Todavia, embora o autor reconheça essa nova categoria em uma palestra por ele ministrada nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, não a categorizou detalhadamente. Esta tarefa foi realizada por Lenharo (2016) em sua dissertação. Tais capacidades foram sistematizadas em virtude de sua relevância em um trabalho pautado na perspectiva de multiletramentos.

Para Dolz (2015), a multimodalidade é tida como um outro aspecto a ser vislumbrado no ensino de GT, juntamente com o conteúdo temático, a planificação e a textualização. O autor explica que no ensino de línguas tem se observado a construção de sentidos a partir da estreita relação entre imagens e textos, sendo que tal relação proporciona uma interpretação.

Embora categorizadas de modo separado, tais CL estão em constante interação, contribuindo para que o aluno se aproprie dos gêneros de forma integral (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). O fato de essas capacidades estarem interligadas, conduziu Miquelante (2019) a repensar sua representação e a sugerir um modelo dinâmico, demonstrando o trabalho com SD a partir de um movimento no qual as CL estão articuladas. Essa reconfiguração objetiva explicitar os processos de revisão e de reescrita, que ocorre durante os módulos, conforme a Figura 6, a seguir:

Figura 6 – Esquema de representação da SD²⁷

²⁷ Lenharo (2016) apresenta uma proposta de reconfiguração do dispositivo SD mostrando as CL articuladas. A diferença entre o esquema proposto por ela e por Miquelante (2019) é que esta última sugere a representação do agir de linguagem envolvendo o esquema da SD e das CL nela mobilizadas.



Fonte: Miquelante (2019, p. 85)

Como podemos perceber, a proposta mostra algumas reconfigurações no procedimento da SD inicialmente proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme apresentaremos mais adiante. Esta resignificação permite, a nosso ver, que os pressupostos teóricos do ISD, inicialmente idealizados para o ensino de francês enquanto língua primeira, possam ser arrolados no ensino de LI, os quais apresentam necessidades e objetivos de aprendizagem diferentes, devido às características eminentemente contextuais (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Nesse sentido, reforçamos nossa filiação ao ISD por acreditar em um ensino a partir de GT, que possibilite aos alunos o desenvolvimento de CL. Todavia, ressaltamos que, devido às especificidades do aprendiz criança, temos sentido a necessidade de adaptações a serem realizadas na forma de organizar a SD e transpor didaticamente um gênero no contexto de LEC.

Dolz e Schneuwly (2004) explicam que as CA possuem relações com as adaptações do contexto e do referente, viabilizando a construção de sentidos a partir da construção de representações da situação imediata de produção de linguagem. Assim, tais capacidades relacionam-se às representações que os sujeitos constroem do mundo físico, social e do lugar social em que as interações se delineiam. Essas capacidades pressupõem operações que possibilitem ao aluno construir representações sobre quem produz e a quem dirige um dado texto, qual o tema tratado, lugar e quando o texto foi produzido, com que finalidade, bem como

suporte²⁸ de comunicação. Além disso, contribuem para que os sujeitos avaliem se um determinado texto apresenta adequações à situação de comunicação. Leva, ainda, em consideração aspectos sociais e culturais em sua relação com propriedades linguageiras, e os conhecimentos de mundo dos sujeitos que podem ser mobilizados para a compreensão e produção de um determinado texto (CRISTOVÃO et al., 2010).

As CD dizem respeito à mobilização de modelos discursivos a serem evocados na produção textual e se conectam aos conhecimentos relativos à organização do conteúdo de um determinado texto, bem como na sua forma de apresentação, isto é, seu *layout*. Portanto, mobilizar CD significa reconhecer a organização de um texto; a linguagem não verbal; mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; entender a função da organização do conteúdo naquele texto; perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (CRISTOVÃO et al., 2010).

As CLD, por sua vez, possibilitam que os alunos construam representações referentes aos mecanismos enunciativos e de textualizações, que asseguram a coerência temática e pragmática de um texto (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Exemplo desses mecanismos são os elementos de coesão, conexão, prosódia, vozes, modalizações, para mencionar alguns. Essas capacidades podem ser exploradas a partir de propostas didáticas que levem o aluno a compreender elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; dominar operações que garantem a coerência textual (como os organizadores textuais); dominar elementos de coesão nominal e verbal; expandir o vocabulário, contribuindo para a compreensão e produção de textos; compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; reconhecer as diferentes vozes que permeiam um texto; identificar as escolhas lexicais empregadas para abordar um determinado conteúdo temático; reconhecer a presença ou ausência de modalizações; identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser

²⁸ O termo suporte (de texto ou de gênero) ainda é uma questão em aberto. Marcuschi (2003, p. 11) concebe o suporte como um portador de textos, como "um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto". Bonini (2011) entende o suporte também como um portador de textos, e aponta duas formas de suporte: os físicos (o álbum, o *outdoor*, etc.) e os convencionados (o jornal, a revista, etc.).

citadas (CRISTOVAO *et al.*, 2010).

As CS foram formuladas devido à “necessidade de fazer com que as informações mais imediatas do texto conduzam a atividade geral e se instalem na organização de operações psíquicas das significações mais amplas” (STUTZ, 2012, p. 122). De modo geral, parece-nos que as CS estão intimamente relacionadas às representações que os sujeitos constroem de um determinado assunto, mobilizando seus conhecimentos de mundo. Nesse sentido, se indagarmos os alunos a respeito de suas preferências musicais, observaremos que elas serão bastante variadas, pois estão interligadas aos aspectos macros de sua realidade.

As operações das CS visam a compreensão da relação entre textos e a forma de ser, pensar e agir e sentir de seus produtores; a construção de mapas semânticos; o engajamento em atividades de linguagem; a compreensão dos conjuntos de pré-construídos coletivos; a relação dos aspectos macro com sua realidade; a compreensão das imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; o reconhecimento sócio-histórico do gênero e o posicionamento sobre as relações textos-contextos (CRISTOVÃO *et al.*, 2010).

Já as CMS pressupõem a compreensão de semioses não contempladas a nível verbal, contribuindo para a análise de textos que contemplam materialidades sonoras, digitais e visuais (LENHARO; 2016). Com base nos estudos do ISD e levando em consideração a importância de aspectos não verbais para a construção de sentidos no estudo de gêneros, Lenharo (2016) categoriza as CMS. Conforme apresentadas pela autora, as CMS visam a compreensão das relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero; apreensão dos diferentes conhecimentos e sentidos emergidos de sons, vídeos e imagens; reconhecimento da importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos; relação de elementos não-verbais com o contexto social macro; e compreensão dos elementos semióticos na constituição do gênero.

Como é possível notar, a partir do trabalho com determinado gênero há elementos que podem (e devem) ser explorados em sala de aula, a fim de desenvolver a CL dos alunos. A seleção do gênero mais adequado ao contexto de ensino pautar-se-á na análise das reais necessidades dos alunos, do contexto de ensino e os objetivos de aprendizagem. No nosso caso, ao elegermos as RE como um possível gênero a ser utilizado nas aulas de LIC, entendemos que, muito embora este não seja produzido pelas crianças em seu cotidiano, ao ouvir uma RE e tentar

decifrá-la, os alunos podem ter suas CL (em LI) desenvolvidas e encaixar-se discursivamente no ato de desvendá-las.

No entanto, é preciso mencionar a centralidade do papel docente neste caso, pois é necessário que o professor se dedique a conhecer o gênero e os modos de transpô-lo para a sala de aula de LIC. Nesse sentido, esperamos que ao oferecer o MD das RE possamos contribuir para o contexto investigado, haja vista a realidade de nosso país, onde há, ainda, pouco espaço para que os professores se dediquem a conhecer as características dos GT. Talvez esta tarefa devesse ser atribuída a especialistas que trabalhassem em cooperação com os docentes.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) esclarecem que conforme os alunos avançam as etapas escolares, assim, também, a escolha dos gêneros deve acontecer levando em consideração sua complexidade, a fim de que os alunos sejam instigados e desafiados a mobilizar novos conhecimentos, mas podendo, também, recuperar aqueles aprendidos anteriormente. Os autores defendem que o ensino e a aprendizagem de gêneros ocorram em uma progressão em espiral, opondo-se à uma noção de aprendizagem linear. Assim, os pesquisadores sugerem o trabalho com a diversidade de gêneros desde os anos iniciais de escolaridade, partindo do complexo ao simples e retornando ao complexo. Além disso, a aprendizagem deve partir de gêneros sociais de pouco ou nenhum domínio do aluno. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem que a organização de ensino se dê por meio do dispositivo sequência didática, o qual apresentamos na subseção 2.2.3, a seguir.

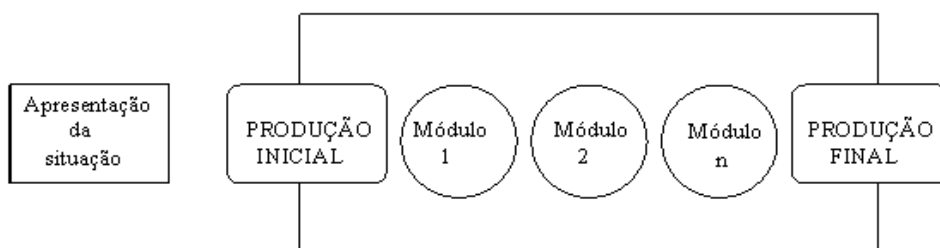
2.2.3. A proposição da sequência didática no ensino

Tendo em vista a preocupação de professores e pesquisadores em fazer com que os alunos se apropriem de uma determinada ação de linguagem, isto é, dominem determinado gênero textual, bem como desenvolvam CL que possibilitem uso da língua em situações de comunicação, os pesquisadores do ISD propuseram um quadro teórico-metodológico em torno de uma engenharia didática.

Consideramos importante apresentar esta proposta, haja vista que, em um primeiro momento, nossa intenção com esta pesquisa foi aplicar a SD por nós desenvolvida. Ademais, ainda que nosso projeto inicial tenha sido reconfigurado, apontamos, ao final de nossas análises, características essenciais ao gênero RE, as quais podem vir a ser didatizadas a partir deste dispositivo didático.

A engenharia didática tem como foco o ensino de línguas, a fim de favorecer a apropriação de práticas linguageiras por meio de instrumentos/ferramentas, sendo essa engenharia centrada em um procedimento denominado Sequência Didática (SD), a qual visa promover o domínio de um determinado gênero (BARROS, 2012). A SD, proposta e definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), compreende “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, tendo por finalidade ajudar o aluno no domínio de um gênero oral ou escrito, no intuito de que ele possa utilizá-lo adequadamente em uma dada situação de comunicação. Tradicionalmente, uma SD apresenta o seguinte esquema:

Figura 7 – Esquema original da SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 p. 83).

Ao organizar as práticas escolares em torno de uma SD, o trabalho deverá centrar-se nos gêneros de nenhum ou pouco domínio dos aprendizes. Deve-se, ainda, explorar gêneros de diferentes esferas da comunicação humana, contribuindo para que os alunos sejam expostos a “práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). A SD apresenta, assim, algumas fases, como a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final (além dos processos de revisão e reescrita conforme demonstrado na figura 6).

A apresentação da situação compreende a etapa em que os alunos constroem “[...] uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84). É nesse momento que se estabelece com a turma o projeto de comunicação que direcionará para a produção final. Além disso, a AS prepara os alunos para a produção

inicial, sendo o momento em que reconhecemos o conhecimento real²⁹ que eles possuem do gênero.

Nessa etapa, considerada pelos autores como essencial, há duas dimensões a serem contempladas. A primeira destaca a importância da apresentação de um problema de comunicação bem definido, ou seja, apresentar aos alunos de maneira explícita o que se espera deles ao final do trabalho, para que eles tenham conhecimento de como agir adequadamente à situação de comunicação posta. A segunda dimensão refere-se aos conteúdos. É importante que os alunos tenham conhecimento dos conteúdos que serão explorados em sala, ou seja, eles devem compreender os elementos composicionais essenciais ao gênero estudado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A produção inicial (PI) constitui o momento em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, demonstrando os conhecimentos que possuem sobre o gênero. Dessa forma, a produção inicial funciona como uma etapa diagnóstica, o que possibilita ao professor o reconhecimento das dificuldades dos alunos, as CL já dominadas em relação ao gênero e suas potencialidades. Portanto, a produção inicial reorganiza a prática docente, possibilitando a (re) planificação da SD para melhor intervir no percurso do aluno. É nesse sentido que os autores apontam sua função de avaliação formativa. A partir da produção inicial, o professor delinea melhor os objetivos de ensino. Sendo assim,

[...] a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios do gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 87).

Destacamos, ainda, a importância de a primeira produção³⁰ ser a mais próxima possível da produção final, a fim de que o aluno possa estar ciente do que é esperado que ele faça em termos de produção do gênero oral e/ou escrito. Sendo assim, se o objetivo da SD é a produção final de um conto de fadas, a PI pode ser uma produção simplificada na qual o aluno possa dar um novo final a um conto já existente, por exemplo.

Os módulos, por sua vez, compreendem as atividades elaboradas a partir da primeira produção, pois visam trabalhar possíveis dificuldades emergidas

²⁹ No sentido vygotskyano do termo.

³⁰ Utilizamos os termos “produção inicial” e “primeira produção” como sinônimos.

neste momento. Assim, nos módulos são propostas atividades que abordem, separadamente, os elementos essenciais ao domínio do gênero. Dessa maneira, o movimento de uma SD, conforme comentamos anteriormente, parte do mais complexo para o simples, isto é, da produção inicial aos módulos, “cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88). Ao final, volta-se, novamente, ao complexo, isto é, à produção final.

É importante salientar que a organização modular não ocorre aleatoriamente, pois “[...] se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 111). Por exemplo, antes de explorar os mecanismos de textualização de um determinado gênero é necessário que o aluno tenha conhecimento de sua organização, de sua estrutura composicional. Por isso, geralmente, o ensino parte do mais amplo e complexo e, ao longo dos módulos, as partes do gênero vão sendo decompostas.

Ao explorarmos os gêneros em sala de aula, queremos além de ensiná-los, tomá-los como uma prática de realização das ações de linguagem, sendo nosso objeto real de ensino e aprendizagem “[...] as operações de linguagem”, isto é, as capacidades de linguagem necessárias para a concretização de tais ações languageiras (MACHADO, 2005). Portanto, destacamos que é a partir das atividades contempladas nos módulos que os alunos poderão se apropriar do gênero e progressivamente, construir conhecimento sobre ele, desenvolvendo suas CL.

A produção final constitui o momento em que o aluno tem a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos efetivamente aprendidos ao longo da SD. Nesta etapa, o professor realiza uma avaliação de cunho somativo, verificando se os objetivos de ensino e aprendizagem inicialmente traçados foram atingidos. A etapa possibilita, ainda, regular a prática docente e conseqüentemente, pensar na continuidade do trabalho, a fim de potencializar a aprendizagem. É importante que o aluno lembre os elementos trabalhados em sala, o que pode ser feito a partir de uma lista de constatação, a qual pode ser construída em sala juntamente com os alunos, ou disponibilizada pelo próprio professor.

O trabalho com SD “[...] não visa somente ao aprimoramento da produção de textos orais ou escritos [...]” (QUEROZ, 2016, p. 51), mas, sim, o desenvolvimento de uma “maior consciência de seu comportamento de linguagem em todos os níveis” (REIS, 2018, p. 57), desenvolvendo CL que auxiliarão o indivíduo a melhor dominar um determinado gênero textual (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011), além

de adquirir aptidões necessárias para a seleção de um gênero mais adequado a uma dada situação de ação de linguagem (MACHADO, 2005). Esta, por sua vez, está relacionada ao processo “produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 6).

Ao observarmos alguns contextos educacionais e a nossa própria prática de ensino, notamos que a escola explora mais recorrentemente gêneros narrativos, como HI. No entanto, nos questionamos por que não explorar, então, outros gêneros menos comuns ao universo dos alunos? No arquiteyto³¹ podemos encontrar múltiplos GT que podem funcionar como modelos para o agir humano por meio de práticas languageiras. Agimos a partir de tais modelos, selecionando-os conforme a situação da ação de linguagem³².

Nesta dissertação, propomo-nos à investigação das RE, a fim de que estas possam ser futuramente também exploradas como instrumento de ensino. Para tanto, realizamos uma análise textual, detalhando os elementos constitutivos do gênero. No próximo capítulo, apresentamos o quadro metodológico para a análise de gêneros discursivos adotado nesta dissertação.

³¹ Bronckart (2012) compreende a organização de “tipos” de textos preexistes (pré-construtos humanos) como “arquitextualidade”, para se referir ao repertório de gêneros discutido em Bakhtin (1997).

³² A denominação “situação da ação de linguagem” se dá em razão de que as ações de linguagem ocorrem em referência aos mundos representados e as propriedades desse mundo exercem influência na produção textual (BRONCKART, 2012).

3 - QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA ANÁLISE DE GÊNEROS TEXTUAIS

Neste capítulo apresentamos o construto teórico-metodológico para análise textual, a fim de que possamos identificar os elementos característicos do gênero analisado, as RE. Conforme discorrido em capítulo anterior, para que os gêneros possam ser didaticamente transpostos, faz-se necessário que estes sejam textualmente decompostos, conhecendo-se profundamente sua arquitetura textual para que, a partir disso, se construa o MD e, a partir dele, a TD possa ser efetivada, seja por meio de uma SD ou não³³. Isto posto, trazemos, a partir do modelo de análise proposto por Bronckart (2012), as etapas a serem seguidas para “desfiar” textos de interesse, conhecê-los melhor e, assim, utilizá-los em sala de aula.

Ao investigarmos determinada produção textual, consideramos a situação de produção dos textos, isto é, seus parâmetros contextuais e sua arquitetura interna, que é constituída por três camadas, as quais contribuem para a análise da organização textual, a saber: 1) a infraestrutura geral do texto; 2) os mecanismos de textualização; e 3) os mecanismos enunciativos.

Inicialmente, destacamos que o ISD entende que toda situação de ação de linguagem é materializa em GT e remonta às propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo), podendo influenciar a produção textual. Bronckart (2012, p. 91) afirma que esses mundos formais “são conjuntos de representações sociais que podem ser objeto de uma descrição a priori”. O autor distingue duas situações de ação de linguagem: externa e interna ou efetiva. A situação de ação de linguagem externa remonta às características dos mundos formais, sendo possível aos pesquisadores/observadores descrevê-la. A situação de ação de linguagem interna, ou efetiva, diz respeito às representações construídas de um modo singular pelo agente³⁴ a respeito desses mundos, sendo que esta última influencia “a produção de um texto empírico” (BRONCKART, 2012, p. 92).

Contudo, o pesquisador/observador/usuário não tem acesso à situação interna, restando a ele a formulação de hipóteses sobre a situação efetiva do

³³ Ainda que não seja o foco desta pesquisa e que as investigações realizadas pelos membros do Grupo de Pesquisa FELICE/ CAPES-CNPq optem pelo ensino organizado por meio de SD, reconhecemos outras maneiras de ensino pautadas na perspectiva de gênero, mas não, necessariamente, via SD.

³⁴ Agente: aquele que age com base em razões e intenções que possuem caráter coletivo (Bronckart, 2012).

agente a partir de informações obtidas da situação de ação externa. As representações do agente configuram-se como um “ponto de partida” que demandam um conjunto de decisões (BRONCKART, 2012, p. 92). Tais decisões, segundo Bronckart (2012), resumem-se, em um primeiro momento, na escolha de um gênero de texto adequado à situação interiorizada (selecionado a partir de modelos disponíveis no intertexto). Em seguida, o agente seleciona, ainda que intencionalmente, os tipos de discurso, as sequências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, elementos que farão parte do gênero de texto escolhido, conferindo a ele suas principais características e fazendo com que os usuários de uma determinada língua lancem mão de tais formas de comunicação em contextos reais.

Há certas representações sobre os mundos formais (físico, social e subjetivo) que o agente mobiliza ao produzir um texto. Tais representações subdividem-se em duas direções distintas. Por um lado, elas são representações sobre o contexto da produção textual, isto é, ao produzir um determinado texto o agente-produtor constrói representações sobre a situação de interação ou de comunicação, sendo que a representação que o agente tem desse contexto exerce “controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto” (BRONCKART, 2012, p. 92). Por outro lado, o agente-produtor constrói representações referentes ao conteúdo temático ou referente, ou seja, cabe a ele pensar nos temas a serem expressos no texto, os quais também exercem influência nos aspectos locucionais ou declarativos da organização textual (BRONCKART, 2012). O agente-produtor, ao estar mediante uma ação de linguagem, realiza escolhas em relação ao gênero de texto existente em um conjunto de textos socialmente construídos e mais adequado à sua situação de comunicação, além de pensar nas adaptações a serem realizadas a partir do gênero elencado, devido às situações particulares de interação estabelecida e do contexto de produção.

Bronckart (2012, p. 93) define o contexto de produção como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”, sendo reagrupados, a partir dos mundos formais de Habermas (1999), em dois conjuntos: contexto físico e contexto sociosubjetivo. No plano físico, “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo” (BRONCKART, 2012, p. 93), podendo ser decomposto em quatro parâmetros: lugar de produção (lugar físico da

produção textual), momento de produção, emissor (pessoa que produz fisicamente o texto oral ou escrito) e receptor (pessoa que recebe o texto concretamente). No plano sociosubjetivo, por sua vez, a produção de todo texto

inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir) (BRONCKART, 2012, p. 94).

Esse contexto também compreende quatro parâmetros, a saber: lugar social (escola, família, mídia, por exemplo), papel social do enunciador (papel de professor, pai, cliente, entre outros), papel social do destinatário (papel de aluno, papel de filho, etc.) e o objetivo da interação (que efeito, ou efeitos, o texto pode produzir no destinatário, do ponto de vista do enunciador).

Bronckart (2012) faz algumas ressalvas a respeito do contexto de produção dos textos, assinalando a clara distinção entre o estatuto de emissor e de receptor (que produz ou recebe um texto) e do estatuto de enunciador e de destinatário, ou seja, o papel assumido pela entidade física do emissor e do receptor em uma determinada prática. Nesse sentido, um emissor, ao produzir um texto, pode desempenhar diferentes papéis, como de pai, professor, aluno, entre outros, podendo ser dirigido a um receptor que pode desempenhar o papel de filho, vizinho, professor. O autor denomina o emissor-enunciador de agente-produtor. Vale destacar que tais parâmetros só influenciam o texto “através das representações pessoais do agente-produtor” (BRONCKART, 2012, p. 96).

O conteúdo temático, ou referente de um texto, segundo Bronckart (2012, p. 97), “pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. O conteúdo temático, assim como os parâmetros do contexto, constitui-se com base nas representações construídas pelo agente-produtor, são conhecimentos presentes em sua memória, podendo variar de acordo com sua experiência e nível de desenvolvimento.

O ISD subdivide o contexto de produção em contexto físico e contexto sociosubjetivo, os quais exercem influência sobre a organização de um determinado texto e são compreendidos conforme resumidos no Quadro 3:

Quadro 3 – Parâmetros contextuais da produção

| Contexto físico | Contexto sociosubjetivo |
|-----------------------------------------|--------------------------------|
| • Lugar físico de produção | • Lugar social da interação |
| • Momento de produção | • Objetivos da interação |
| • O emissor, o qual produz o texto | • Papel social do enunciador |
| • Receptor, pessoas que recebem o texto | • Papel social do destinatário |

Fonte: A pesquisadora com base em Bronckart (2012).

Ao analisar um determinado texto, a primeira tarefa constitui-se em identificar o seu contexto de produção, o qual compreende os dois mundos representados. A partir de então, são levantadas hipóteses e representações em relação a ele, uma vez que enquanto analistas não temos acesso a tais informações. As representações são necessárias na construção do MD, por revelar as escolhas e decisões que o agente mobiliza na produção ou leitura de textos (CRISTOVÃO, 2001).

3.1. A INFRA-ESTRUTURA TEXTUAL NO QUADRO DO ISD

Bronckart (2012) compreende a organização de um texto como um “folhado”, no qual é possível analisar sua arquitetura interna, constituída por três camadas, as quais contribuem para a organização textual (e sua análise), a saber: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A infraestrutura geral do texto, segundo o autor, constitui o nível mais profundo da análise, viabilizando a compreensão de sua organização geral. Nesse nível, a análise compreende a identificação do plano geral ou plano textual global (organização do conteúdo temático, podendo ser apreendida a partir de um resumo) dos tipos de discursos e dos tipos de sequências.

3.1.1 O plano textual global

Ao produzir um determinado texto, inicialmente, o agente produtor constrói representações sobre a finalidade comunicativa para qual escreverá, e, assim, organiza seu texto de acordo com os objetivos de comunicação (BRONCKART, 2012). Sendo assim, um determinado texto, compreendido nesta pesquisa como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente” (BRONCKART, 2012, p. 75), apresenta uma organização estrutural “cuja finalidade é

cumprir os propósitos comunicativos do gênero que ele materializa” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 14).

O plano textual global de um texto refere-se à essa organização do conteúdo temático, sendo constituído pelos tipos de discursos e tipos de sequências. Todavia, Bronckart (2012) adverte-nos para o fato de que o plano geral de um texto não pode ser descrito somente a partir desses elementos, mas, sim, pelo resumo que podemos depreender de seu conteúdo temático. Portanto, analisar o plano textual global de um determinado gênero nos possibilita conhecer a sua forma de organização textual, identificar seu formato e, também, estilo (COSTA; CRISTOVÃO, 2007).

Além da identificação do conteúdo temático expresso no texto, segundo Bronckart (2012), ao analisar um gênero textual, buscamos informações iniciais que incidem em três conjuntos observáveis de ordem: semântica (capa, contra-capas, identificação do tema tratado), léxico-sintáticas (codificação lexical, escolhas de lexemas), paratextuais (quadro, imagens, esquemas) e supratextuais (títulos, subtítulos, paragrafação, destaques).

3.1.1.1 Os tipos de discurso

Os tipos de discurso compreendem “os diferentes segmentos que o texto comporta” (BRONCKART, 2012, p. 120), podendo um texto apresentar segmentos de discurso do NARRAR ou do discurso do EXPOR, que se articulam entre si, criando uma relação de dependência. Para Bronckart (2012), os mundos discursivos se constroem a partir de dois subconjuntos de operações. No primeiro, o mundo do narrar, cujas operações de construção de coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto são apresentadas como disjunta das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, o que significa dizer que o mundo discursivo acontece em ‘outro lugar’. No segundo, as representações mobilizadas não se ancoram em nenhuma origem específica, mas se organizam em referência às coordenadas do mundo da ação da linguagem em curso, ou seja, os fatos apresentados estão em conjunção com tais coordenadas, sendo acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas da interação de linguagem.

A respeito do mundo do narrar, Bronckart (2012) distingue um narrar realista, o qual pode ser avaliado de acordo com critérios de validade do mundo ordinário, e um narrar ficcional, cujo conteúdo pode apenas ser parcialmente sujeito a

tal avaliação. Quanto à ordem do expor, a situação se demonstra diferente, pois o conteúdo temático dos mundos discursivos conjuntos é interpretado sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário.

O segundo subconjunto discutido por Bronckart (2012) é o das operações de explicitação da relação com os parâmetros da ação de linguagem em curso. No primeiro caso, um texto explicita a relação que suas instâncias de agentividade mantém com tais parâmetros materiais de ação de linguagem (agente produtor, interlocutor eventual e sua situação no espaço-tempo). Nesse caso, o autor afirma que o texto implica os parâmetros de ação de linguagem, por meio de referências dêiticas. No segundo caso, o texto apresenta-se em relação de autonomia com os parâmetros da ação de linguagem e sua interpretação, ou seja, o texto apresenta uma relação de independência em relação a tais parâmetros, não necessita o reconhecimento das condições de produção. Dessa forma, Bronckart (2012), após distinguir a ordem do narrar da ordem do expor, delimita quatro mundos discursivos: 1) mundo do EXPOR implicado; 2) mundo do EXPOR autônomo; 3) mundo do NARRAR implicado; 4) mundo do NARRAR autônomo.

Tais mundos e suas respectivas operações são identificáveis a partir das formas linguísticas por eles mobilizadas, criando uma relação de dependência. Além disso, cada tipo de mundo criado pela ação de linguagem apresenta um tipo linguístico particular, o qual designa o tipo de discurso “tal como ele é efetivamente semiotizado no quadro de uma língua natural, com suas propriedades morfossintáticas e semânticas particulares” (BRONCKART, 2012, p. 156).

Há, ainda, um tipo psicológico, os quais podem ser agrupados em discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração, os quais podem apresentar um caráter implicado ou autônomo e conjunto ou disjunto, conforme exemplificamos a seguir:

Quadro 4 – Tipos de discurso

| Relação entre as instâncias mobilizadas no texto e as instâncias da atividade de produção textual | Nível de organização temporal | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------|
| | Conjunção | disjunção |
| | EXPOR | NARRAR |
| Implicação | discurso interativo | relato interativo |
| Autonomia | discurso teórico | narração |

Fonte A pesquisadora com base em Bronckart (2012).

Todas as operações aqui apresentadas, assim como os mundos

discursivos, são possíveis de serem identificados na materialidade textual. Portanto, para descrevê-los, é necessário identificar as unidades linguísticas semiotizadas nos textos, como mecanismos de conexão, coesão nominal e verbal.

3.1.1.1.1 Os tipos de sequência

Quanto aos tipos de sequência, o termo “designa modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente, modos de planificação de linguagem” (BRONCKART, 2012, p. 121), os quais se organizam internamente no plano geral do texto, por meio de sequências narrativas, descritivas, explicativas, argumentativas e dialogais. Em um nível intermediário, a análise compreende os mecanismos de textualização, que contribuem para “o estabelecimento da coerência temática” (BRONCKART, 2012, p. 122), explicitando as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais de um texto, por meio dos mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal.

O ISD entende que o agente produtor do texto “dispõe de representações ou de conhecimentos relativos a um dado tema” (BRONCKART, 2012, p. 2017), os quais estão armazenados na memória em formas lógicas e/ou hierárquicas, chamadas de macroestruturas. Tais macroestruturas desenvolvem-se em diversas formas de organização linear, compreende planos, esquemas, sequências, etc., podendo ser chamadas de textuais. Ao planificar um texto, o agente produtor organiza os diferentes tipos de discursos em sequências textuais, *scripts* e planificações.

Bronckart (2012) define as sequências textuais como unidades estruturais organizadoras das macroposições (ou fases). Estas constituem organização linear de um dado texto, sendo elas autônomas. Além disso, podem apresentar uma mescla de diferentes tipos de sequências. Aderindo às proposições de Adam/ (1992), Bronckart (2012) reconhece cinco tipos básicos: sequências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Nos textos empíricos, as sequências textuais constituem-se enquanto protótipos, isto é, modelos abstratos dos quais os produtores e receptores de um texto dispõem. Tais protótipos se concretizam em tipos linguísticos variados. As sequências podem ser combinadas em um determinado texto, tendo em vista a heterogeneidade composicional dos textos, e apresentam *fases*.

A sequência narrativa, segundo o autor, só pode ser considerada como tal quando incorpora em sua organização o processo de intriga (BRONCKART, 2012). Os acontecimentos organizados buscam formar um todo, uma história ou ação completa, apresentando um início, meio e fim. Ao longo da história, a partir de um estado de equilíbrio, cria-se uma tensão, a qual conduz a uma série de transformações, a fim de alcançar, novamente, um estado de equilíbrio ao fim da história. O autor considera um protótipo padrão para a organização da sequência narrativa, constituído de cinco fases principais: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. A ordem de sucessão dessas fases é obrigatória, embora não haja necessidade de haver todas em uma sequência narrativa.

A sequência descritiva é composta de três fases principais, as quais não necessitam estar organizadas linearmente, embora se combinem e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical, comportando as seguintes fases: fase da ancoragem (o tema é mais assinalado), da aspectualização (decomposição do tema em partes) e de relacionamento (assimilação dos elementos descritos a outros).

A sequência argumentativa implica, antes de tudo, a existência de uma tese sobre determinado tema. A partir disso, incorpora-se ao texto dados novos que são objeto de um processo de inferência, orientando para uma conclusão ou nova tese. O protótipo da sequência argumentativa apresenta quatro fases: a fase de premissas, de apresentação de argumentos, de apresentação de contra-argumentos e de conclusão (ou nova tese).

A sequência explicativa parte da constatação de um fenômeno inicial incontestável, o qual, por apresentar-se incompleto ou necessitar um desenvolvimento, a fim de responder às questões colocadas, requer um agente que explicita as causas e/ou razões da afirmação inicial que reformulará e enriquecerá a constatação inicial. Tal raciocínio explicativo compõe-se prototipicamente de quatro fases: a fase de constatação inicial, de problematização, de resolução e de conclusão-avaliação.

A sequência dialogal “apresenta a particularidade de concretizar-se apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados” (BRONCKART, 2012, p. 230), os quais, por sua vez, apresentam três níveis encaixados, nomeadamente: uma fase de abertura, uma fase transacional e uma fase de encerramento. Além disso, cada uma das três fases gerais pode ser decomposta em unidades dialogais ou trocas, que compreende as intervenções, isto é, turnos de fala. Bronckart (2012, p. 237)

reconhece, ainda, uma sequência injuntiva, a qual apresenta segmentos de textos instrucionais ou procedimentais, constituindo “modalidades particulares de planificação do conteúdo temático, a partir de operações de caráter lógico”.

Após apresentar as sequências e os protótipos que as caracterizam, Bronckart (2012, p. 233) esclarece que os protótipos nada mais são que construtos teóricos elaborados a partir do “exame de sequências empiricamente observáveis nos textos”. Há, ainda, textos que não apresentam todas as fases para que possamos caracterizá-los dentro de uma determinada sequência. Nas sequências narrativas, por exemplo, a abertura textual se dá a partir de um estado equilibrado, o qual passará por tensões, transformações, até que seja desencadeado um novo estado de equilíbrio (BRONCKART, 2012). Bronckart (2012) nos chama atenção para textos que não apresentam essa organização linear da sequência narrativa, mas apresentam segmentos da ordem do NARRAR, pois as ações dos personagens podem estar organizadas em uma certa ordem cronológica, embora não apresente tensões. Assim, esses tipos de textos são definidos pelo autor como *script*.

Em textos da ordem do EXPOR, pode ser que o objeto do discurso não seja considerado contestável ou problemático, sendo apresentado de forma neutra, ou seja, a organização não se realiza de forma convencional, mas por meio de outras formas de esquematizações, que podem não apresentar todos elementos da ordem do EXPOR.

As sequências e as outras formas de planificação contribuem para a reestruturação de um conteúdo temático, o qual se encontra previamente organizado na memória do agente-produtor na forma de macroestruturas. Nesse sentido, significa dizer que tal organização se dá pelas representações construídas pelo agente sobre as propriedades dos destinatários do seu texto, bem como o efeito que busca produzir. Portanto, a seleção de um tipo de sequência em um determinado texto contribui para determinar a sua função no texto (CRISTOVÃO, 2001), bem como revelar a intenção comunicativa do agente produtor.

3.2 OS MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO

Os mecanismos de textualização, segundo Bronckart (2012), articulam-se à progressão do conteúdo temático e seus elementos constituintes visam ao estabelecimento da coerência temática do texto e podem ser agrupados em três

grandes conjuntos, a saber: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

Os mecanismos de conexão marcam as articulações da progressão temática, configuram-se por meio de organizadores textuais e podem ser aplicados ao plano geral do texto, articulando os tipos de discurso e as fases de uma sequência e outra, por meio de conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases.

Os mecanismos de coesão nominal contribuem para a introdução de argumentos e organizam sua retomada no texto, por meio de anáforas. Eles asseguram as retomadas entre séries de predicados, de sintagmas verbais, nos quais as unidades lexicais ou verbais contribuem “sobretudo para a evolução do conteúdo temático”, produzindo um efeito de progressão (BRONCKART, 2012, p. 263). Bronckart (2012) distingue duas funções de coesão nominal. Há a função de introdução (1), que contribui para a marcação da inserção de uma unidade de significação nova, sendo a origem de uma cadeia anafórica, e a função de retomada (2), a qual reformula a unidade-fonte ao longo do texto.

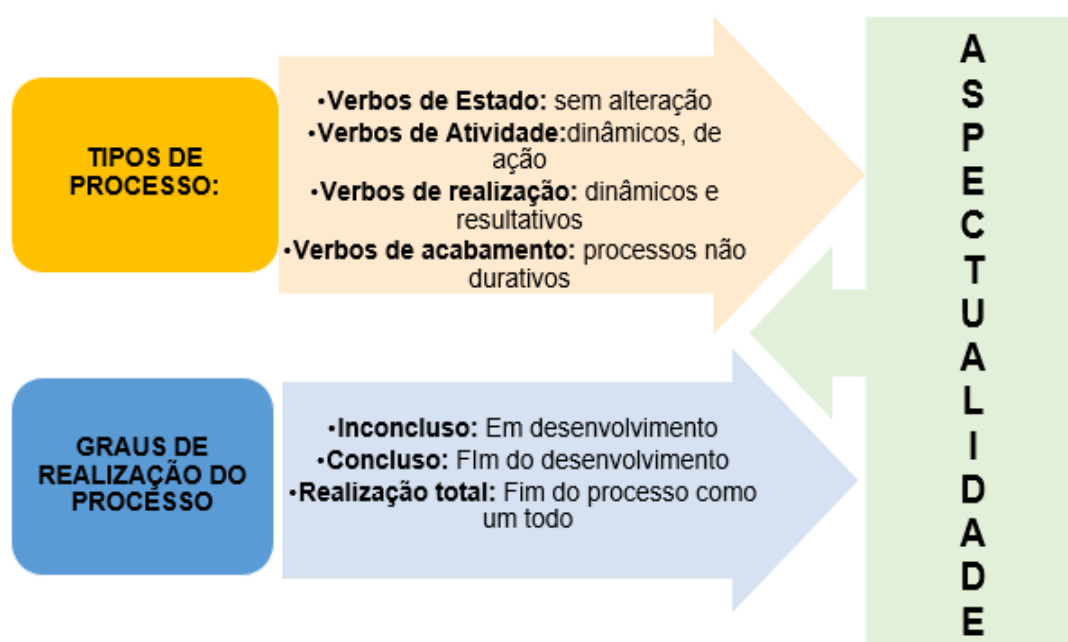
Em língua francesa, o autor explica que a marcação da coesão nominal se dá por duas categorias de anáforas, a saber: categorias de anáforas pronominais (pronomes: pessoais, relativos, possessivos demonstrativos e reflexivos) e categoria de anáforas nominais, composta por sintagmas nominais de diversos tipos. Devido à sua função de marcação das articulações da progressão temática, esses mecanismos se realizam por unidades denominadas organizadores textuais (BRONCKART, 2013) e podem assumir função de encaixamento (antes de, que), balizamento (entretanto, em primeiro lugar), empacotamento (então, de fato), ligação (e) e segmentação (um dia).

Os mecanismos de coesão verbal “asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais” (BRONCKART, 2012, p. 127) e “contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existente entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (BRONCKART, 2012, p. 273). Sendo assim, a coerência temática se dá pela escolha dos lexemas verbais e seus determinantes (auxiliares e flexões verbais), os quais o autor chama de tempos verbais. Essa abordagem, em seu conjunto, pode ser analisada a partir de três classes gerais de significados: 1) temporalidade; 2) aspectualidade; e 3) modalidade.

Bronckart (2012) sustenta que enquanto a temporalidade e a aspectualidade garantem a manutenção da coerência temática de um texto, os elementos da modalidade, isto é, as modalizações, asseguram a coerência pragmática ou interativa do texto, aspecto que trataremos no item 3.3.2.

Já a aspectualidade demarca os tipos de processo e a expressão dos graus de realização do processo, podendo ser categorizadas da seguinte maneira:

Figura 8 – Aspectualização dos verbos



Fonte: A pesquisadora com base em Bronckart (2012).

Como podemos perceber na Figura 8, os tipos de processo têm por objetivo explicitar o processo que o verbo expressa. Já os graus de realização do processo dizem respeito a como o tempo verbal é entendido, de um modo particular, durante a fase de realização de um determinado processo, e, portanto, serão expressos por verbos específicos.

Conforme postulam as concepções gramaticais-padrão, “os constituintes do sintagma verbal contribuem para a expressão de relações temporais, de matizes aspectuais, assim como de algumas modalizações” (BRONCKART, 2012, p. 274). Bronckart (2012) sustenta que a marcação da temporalidade e da aspectualidade, normalmente, é organizada em séries isotópicas de unidades, contribuindo para a manutenção da coerência temática de um texto. Em geral,

Bronckart (2012, p. 275) esclarece que nas abordagens padrão os valores da temporalidade são expressos por determinantes dos verbos (verbos no presente, passado composto, passado simples, imperfeito, entre outros), “eventualmente em interação com alguns subconjuntos de advérbios”.

Para analisar os mecanismos de coesão verbal, Bronckart (2012) propõe três categorias: 1) dos processos efetivamente verbalizados; 2) os eixos de referências globais associados a um tipo de discurso, ou eixos mais locais; 3) a duração psicológica relacionada ao ato de produção. A partir disso, Bronckart (2012) propõe quatro funções para a coesão verbal: 1) temporalidade primária; 2) temporalidade secundária; 3) contraste global; 4) contraste local.

A temporalidade pode ser primária ou secundária. No caso da primária, contribui para a localização do processo em relação a outro processo, podendo ter função de anterioridade, simultaneidade e posterioridade. Em relação à secundária, possibilita situar um processo em relação a outro, depende da temporalidade primária e apresenta uma função de anterioridade relativa, simultaneidade relativa e posterioridade relativa.

Entendemos que a função da temporalidade primária e secundária é de apresentar a relação existente entre os parâmetros em cursos aos parâmetros contextuais de produção. Como discutido por Bronckart (2012) nos discursos da ordem do NARRAR, que são disjuntos do ato ordinário da produção, os verbos são organizados no sucessivo. Nos discursos da ordem do EXPOR, que são conjuntos ao mundo ordinário do agente-produtor, o texto não é ancorado em nenhuma origem. No caso dos discursos interativos a duração do ato de produção pode ser um aspecto pertinente (BRONCKART, 2012).

Em relação ao contraste global, compreende-se o momento em que um determinado processo é colocado em primeiro plano, em relação a outros. Por exemplo, nos discursos de narração pode ser que o narrador coloque em primeiro plano as ações das personagens, deixando as descrições em segundo plano. Esse contraste poderá, então, ser percebido a partir de verbos de ação, demonstrando dinamicidade, ou verbos de estado, que são mais estáticos. Quanto ao contraste local, compreende-se a apresentação de um processo em que localmente se destaca um outro processo.

No modelo arrolado pelo ISD, o funcionamento da temporalidade verbal também é organizador dos tipos de discurso expressos no texto e, “[...] embora

não sejam morfológicamente específicos [...], podem ser “portadores de valores específicos” (BRONCKART, 2012, p. 116).

3.3 MECANISMOS ENUNCIATIVOS

Os mecanismos enunciativos garantem a coerência pragmática do texto, revelando as diversas avaliações do conteúdo temático e as instancias que assumem responsabilidade pelo que é enunciado. (BRONCKART, 2012).

A respeito do posicionamento enunciativo, Bronckart (2013) propõe outras instâncias de responsabilidade (formais ou internas ao texto), as quais ele denomina de narrador e/ou expositor. O autor de um dado texto responsabiliza-se pela totalidade das operações que configuram o aspecto textual, selecionando o conteúdo temático, um modelo de gênero adequado à situação comunicativa, os tipos de discursos e mecanismos de textualização a serem semiotizadas no texto (BRONCKART, 2012). Sendo assim, a noção de autor corresponderia a um responsável pela produção de linguagem, ou produção textual.

Ao empreender uma ação de linguagem, o autor mobiliza subconjuntos de representações do contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático a ser expresso e a seu próprio estatuto de agente, que compreende suas CA, suas intenções e motivos para agir. Tais representações, ainda que apresentem uma reorganização singular, se dão a partir da interação com as ações e com os discursos de outrem, sendo, assim, “sempre já interativas” (BRONCKART, 2012, p. 321). Tal ação executada pelo autor constitui-se uma ação de linguagem por extrapolar os recursos de uma língua natural usada pelo grupo do qual o autor faz parte, especialmente porque este empresta e adapta de um dos modelos de gênero disponível no intertexto desse grupo social. Sendo assim, tais modelos textuais veiculam representações ou conhecimentos dos outros conforme elaborado e semiotizados por gerações anteriores (BRONCKART, 2012).

A ação de linguagem, dessa forma, efetua-se a partir da criação de um espaço mental comum ou coletivo. Os mundos discursivos, nesse sentido, podem ser considerados como sendo do espaço mental coletivo, pois consistem em sistemas de coordenadas formais (conjunção ou disjunção do conteúdo temático; implicação ou não dos parâmetros materiais da ação de linguagem), no interior das quais se desenvolve um processo discursivo dotado de sua própria temporalidade, que

organiza, de modo específico, o conteúdo referencial mobilizado.

A nosso ver, essas regularidades de organização dos mundos coletivos-discursivos é que são designadas como instâncias de enunciação, estabelecidas, por alguns autores, em uma conceitualização que, certamente, tem a vantagem da simplicidade, mas que apresenta todos os inconvenientes da personificação (e, principalmente, o perigo da reificação) (BRONCKART, 2012).

O narrador pode ser compreendido como a instância de gestão ou de gerenciamento dos mundos discursivos da ordem do narrar, enquanto o expositor pode ser usado para referir-se à instância que gerencia os mundos discursivos da ordem do expor. Bronckart (2012) adere, ainda, à noção de textualizar para designar a instância responsável pela organização dos mecanismos de textualização de um texto, ou seja, ele coordena os mundos em uma unidade textual. A instância coletiva intervém nos mecanismos enunciativos, no gerenciamento das vozes e modalizações.

3.3.1 As vozes enunciativas na teoria interacionista sociodiscursiva

Uma análise das vozes textuais possibilita a apreensão da(s) instância(s) que falam no texto, revelando se é a voz do próprio agente-produtor do texto, ou se esse transfere a responsabilidade do que é enunciado a terceiros. Bronckart (2012, p. 130) adverte-nos sobre a complexidade da identificação dos posicionamentos enunciativos pois, “ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) mundo(s) discursivos, cujas coordenadas e regras de funcionamento são ‘diferentes’ das do mundo empírico em que está mergulhado”. Assim, as vozes podem ser identificadas no texto por meio de instâncias formais como o textualizador, expositor, narrador e são reagrupadas em três subconjuntos: a voz do autor empírico, as vozes sociais e as de personagens. Tais vozes podem estar implícitas no texto, dificultando sua apreensão. Em alguns casos, é possível percebê-las por meio de formas pronominais, sintagmas nominais e por frases ou segmento de frases.

As vozes de personagens compreendem vozes de seres humanos ou de entidades humanizadas, como no caso de contos, cujos animais postos em cenas falam, são implicados no texto enquanto agentes. As vozes sociais referem-se a vozes de personagens, grupos ou instituições sociais mencionadas nos textos

enquanto instâncias externas que, embora não intervêm como agentes, funcionam como avaliadoras dos aspectos do conteúdo temático. A voz do autor é a voz da pessoa originária da produção textual, a qual intervém comentando ou avaliando alguns aspectos do que é enunciado.

Em sua análise, Bronckart (2012) identificou que a voz neutra do narrador ou do expositor sempre ocorre em segmentos de textos na terceira pessoa, a voz secundária de um personagem pode se dar na primeira pessoa (quando o emprego do eu mostra fusão do narrador e da voz que põe em cena, narrador assume personagem) ou na terceira (quando o emprego da terceira pessoa revela distinção entre expositor e a voz secundária posta em cena).

Bronckart (2012) ressalta que tais vozes podem ser expressas de modo direto, no caso de discursos interativos dialogados, como nos casos de turnos de fala, ou indireto, as quais podem estar presentes em qualquer tipo de discurso, explicitando as responsabilidades enunciativas de um dado texto a partir de expressões como “segundo x, alguns pensam que”, entre outros. Nesse sentido, Bronckart (2012) considera um texto polifônico em casos em que várias vozes distintas são ouvidas, as quais podem tratar de um mesmo estatuto (diferentes vozes sociais ou de personagens) ou combinação de vozes de estatuto diferente, como a voz do autor, voz de um personagem, voz social, e assim por diante.

3.3.2 A modalização

A finalidade das modalizações é de traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, as avaliações ou comentários formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. A partir da teoria dos três mundos (objetivo, social, subjetivo) de Habermas (1987), Bronckart (2012) reconhece quatro funções de modalização. As modalizações lógicas contribuem para a avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, baseando-se em critérios ou conhecimentos elaborados e organizados no mundo objetivo, apresentando os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, enquanto fatos atestados ou certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários.

As modalizações deônticas consistem na avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, pautada em valores, opiniões e regras constitutivas do mundo social, e apresenta elementos do conteúdo como sendo do domínio do

direito, obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso. As modalizações apreciativas consistem na avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedentes do mundo subjetivo da voz fonte desse julgamento (exemplos), buscando apresentá-los como sendo benéficos, infelizes, estranhos, entre outros.

As modalizações pragmáticas explicitam a responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, entre outros) em relação às ações que é do agente, atribuindo a ele intenções, razões, causas, restrições e CA. As modalizações podem ser marcadas por meio de tempos verbais no modo condicional, auxiliares de modo, advérbios ou locuções adverbiais e por orações impessoais. O Quadro 5 nos permite visualizar as divisões das modalizações e seu funcionamento:

Quadro 5 – Modalizações

| Modalizações lógicas | Modalizações deônticas | Modalizações apreciativas | Modalizações pragmáticas |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc. | Avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatores enunciados como socialmente permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc. | Traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados com bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia. | Introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). |

Fonte: A pesquisadora com base em Bronckart (2012).

Bronckart (2012) explica que enquanto os mecanismos de textualização articulam-se à linearidade do texto, marcando sua progressão e coerência temáticas, as modalizações são compreendidas como elementos relativamente independentes de tal linearidade e progressão. Nesse sentido, Bronckart (2012, p.330) explica que as modalizações fazem parte da “dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático”.

Nesse modelo de análise, conforme procuramos demonstrar, o autor separa dois momentos: um momento em que analisa as condições de produção do

texto, isto é, seu contexto de produção; e de outro, a arquitetura interna, dividida em três níveis (infra-estrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos). Dessa forma, podemos investigar as configurações das práticas de linguagem materializada nas RE, contribuindo para que possamos elencar seus elementos ensináveis e pensar em uma futura organização didática, transformando-as em objeto de ensino. No Quadro 6, sintetizamos os dois momentos de análise:

Quadro 6 – Níveis de análise textual do ISD

| ANÁLISE DO CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL | ANÁLISE DA ARQUITETURA INTERNA | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| | INFRAESTRUTURA | MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO | MECANISMOS ENUNCIATIVOS |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Representações do enunciador sobre o contexto de produção imediato ➤ Suporte de veiculação do texto ➤ Levantamento do gênero associado ao texto | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Análise da Infraestrutura textual: ➤ Plano global do texto ➤ Tipos de discurso ➤ Sequências | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mecanismos de textualização (coesão nominal, verbal e de conexão) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vozes ➤ Modalizações |

Fonte: A pesquisadora com base em Bronckart (2012)

Conforme demonstrado no Quadro 6, tais níveis de análises costumam ser tratados separadamente, para facilitar a organização do trabalho. Todavia, entendemos que, a todo momento, os elementos textuais se entrecruzam, são interdependentes, garantindo a sua linearidade e progressão textual. Assim, ao longo de nossas análises, ao investigarmos, por exemplo, o plano textual global, haverá momentos em que abordaremos elementos de textualização, tendo em vista que essas categorias não são autônomas e a todo momento serão recuperadas.

Ainda assim, optamos por manter as análises separando os níveis textuais conforme feito em Bronckart (2012), uma vez que entendemos que, dessa maneira, poderemos construir representações sobre os elementos organizacionais do texto, tanto no nível mais externo (da análise do contexto físico e sociosubjetivo), como no nível interno (dos mecanismos de textualização e enunciativos). Desse modo, entendemos que é possível demonstrarmos o caráter decisivo de tais níveis na constituição do gênero RE.

4 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo é dedicado à apresentação do percurso metodológico adotado para o desenvolvimento deste trabalho. Na primeira seção, conceituamos a pesquisa em termos de sua natureza, situando o tipo e abordagem utilizados. Em seguida, apresentamos os objetivos e as respectivas perguntas que orientarão nossas análises. Na sequência, tecemos, brevemente, notas sobre a pesquisadora, sua história de vida e seu trajeto acadêmico para justificar a temática desenvolvida no trabalho. Após isto, descrevemos, minuciosamente, o contexto de pesquisa no qual emergiu a necessidade de elaboração de um MD que, de alguma maneira, possa contribuir com o ensino de LIC no Brasil. Ao tratar do contexto, descreveremos algumas CL, que, ao nosso entendimento, foram mobilizadas pelos alunos durante as aulas observadas em um primeiro momento. Em continuidade, explicamos o processo de coleta e da seleção dos dados, dos procedimentos de análise e do tratamento a eles conferido. Por fim, sintetizamos nossa metodologia de pesquisa.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa situa-se no âmbito da grande área Linguística Aplicada com ênfase no ensino da LI, pois conforme Kleiman, Vianna e De Grande (2019), estudos nesta área ao longo de sua historicidade no âmbito brasileiro denotam, nos últimos 50 anos, investigações relacionadas ao ensino de línguas e à formação de professores. Ainda de acordo com as autoras, o campo busca compreender problemas socialmente relevantes que recaem sobre usos da língua e as possíveis soluções para tais problemas.

Nosso estudo trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, uma vez que visa “[...] entender ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Dessa forma, buscamos, a partir do olhar de outros estudiosos, (re)conhecer as principais características do gênero textual RE - nosso objeto de estudo - descrevendo a ação de linguagem nele materializada.

Ao adotarmos a abordagem qualitativa, compreendemos a investigação enquanto descritivo-analítica. Chueke e Lima (2012) explicam que a competência da pesquisa qualitativa pautar-se-á no mundo da experiência vivida, haja vista que é nele que a crença individual, a ação e a cultura entrecruzam-se.

Destacamos que uma das características da pesquisa qualitativa é a investigação descritiva, bem como há uma tendência para analisar os dados de forma indutiva (MELO; FILHO; CHAVES, 2016; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesse sentido, acreditamos que no decorrer do processo de análise dos dados, a saber, as RE, mobilizaremos nossos conhecimentos de mundo e experiência para a compreensão do gênero que nos interessa.

4.2 CONCEITUANDO O TIPO DE PESQUISA

Elegemos, dentre as pesquisas de natureza qualitativa, a pesquisa documental, na qual analisamos o discurso materializado no gênero textual RE. A pesquisa do tipo documental possibilita a descoberta eficaz dos dados e, ao pesquisador, são exigidas determinadas habilidades para identificar e interpretar os documentos levantados.

A pesquisa documental mostra-se valiosa por possibilitar a leitura aprofundada das fontes (GIL, 2002) e, embora se assemelhe à pesquisa bibliográfica, o material levantado para estudo ainda não foi exposto a um tratamento analítico ou ainda está passível à sua reestruturação, conforme os objetivos de cada pesquisador (PIANA, 2009). Esse tipo de pesquisa, segundo a autora, realiza-se a partir da seleção de documentos contemporâneos, autênticos e possibilita investigar atividades passadas, os processos de mudança, continuidade e a origem do presente por meio do estudo histórico (MCCULLOCH, 2011).

Como já sugere o nome, tal tipo de investigação possui como objeto de análise documentos os quais, conforme explica Mcculloch (2011, p. 249), são um “registro de um evento ou processo”, podendo apresentar formas variadas, a saber: diários, cartas, fotografias, *blogs*, autobiografias, documentos midiáticos, como revistas e televisão. Em síntese, compreende desde documentos que podem ser criados em contextos do cotidiano, bem como documentos produzidos por autoridades locais, nacionais e internacionais. Portanto, a pesquisa documental considera objetos de análise previamente produzidos por outros, ao contrário de serem produzidos pelo próprio pesquisador, no caso de entrevistas e questionários, por exemplo.

Ademais, há uma distinção entre documentos primários e secundários. Os primários são produções consideradas como registro de um evento

ou processo vivido por um sujeito (diários, por exemplo). Enquanto os secundários são documentos constituídos a partir da análise dos primários para fornecer uma explicação a tais eventos e/ou processos, portanto os documentos secundários estão sempre relacionados aos primários. Mediante o exposto, nesta dissertação, entendemos nossa fonte de dados como sendo documentos de base primária, uma vez que são documentos históricos que não foram alvos de transformações.

A análise documental se desenvolve a partir do estudo de textos escritos, levando em consideração suas condições físicas e seu suporte de veiculação. Busca-se assim, realizar uma análise histórica, visando compreender a realização de um determinado evento ou vivência de uma pessoa em um dado estado de tempo. Por ser de natureza interativa, o pesquisador tem a autonomia em inferir significados e realizar julgamentos desde que garantido o rigor científico.

4.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Esta pesquisa objetiva analisar as RE, a fim de propormos esse gênero textual como possível instrumento para uma futura apropriação no contexto escolar de ensino da LIC. Para tanto, delineamos como objetivo geral dessa investigação a construção de um MD das RE.

Apresentamos, no quadro 7, nosso objetivo geral e a pergunta de pesquisa que nos orientou.

Quadro 7 – Objetivo geral e Pergunta de Pesquisa

| OBJETIVO GERAL | PERGUNTA DE PESQUISA |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Construir o modelo didático do gênero rimas de enigma | Quais elementos do gênero Rimas de Enigma podem ser explorados nas aulas de LIC? |

Fonte: A pesquisadora

A fim de atingir o objetivo traçado, analisamos a ação de linguagem materializada no gênero, tendo em vista as representações realizadas pelo agente-produtor para sua construção. Para o desenvolvimento da pesquisa, estabelecemos dois objetivos específicos, conforme mostramos no Quadro 8:

Quadro 8 – Objetivos específicos e perguntas de pesquisa

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | PERGUNTAS DE PESQUISA | PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE | CORPUS |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| 1) Analisar os parâmetros contextuais de produção do gênero e de sua arquitetura interna (o plano textual global, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos). | 1) Quais componentes inerentes à estrutura do gênero sob análise podem constituir o modelo didático do gênero? | Análise dos exemplares de RET e REC, com base no plano de análise textual a partir do modelo de análise adotado. Estabelecimento de comparações entre esses dois conjuntos de exemplares de RE para que possamos delinear seus elementos configuracionais. | 1.10 rimas de enigma tradicionais; |
| 2) Identificar os elementos constitutivos ao gênero analisado que podem ser transpostos nas aulas de LIC, visando o desenvolvimento de CL dos alunos. | 2) Quais elementos constitutivos do gênero podem ser transpostos no ensino de LIC? | Seleção, dentre os elementos identificados nas análises, quais são mais característicos e essenciais ao gênero RE e que, portanto, devem ser considerados em uma transposição didática. | 2.10 rimas de enigmas contemporâneas |

Fonte: A pesquisadora

Como apresentado no Quadro 8, esta pesquisa compreende dois momentos: o primeiro, a análise detalhada do gênero RE, a fim de elencarmos seus elementos característicos, os quais constituirão o MD a que nos propusemos construir. O segundo momento, no qual discutimos os aspectos ensináveis do gênero os quais podem ser privilegiados, especificamente, no ensino de LIC.

A seguir, ratificando ser esta uma investigação ancorada em pressupostos sócio-interacionistas e que, portanto, considera o sujeito/autora como quem cria instâncias enunciativas (Bronckart, 2012), apresentamos o percurso de vida pessoal e profissional da pesquisadora.

4.4 NOTAS SOBRE A PESQUISADORA

Nesta seção me apresento enquanto pesquisadora e meu percurso acadêmico e profissional que me conduziu a essa investigação. Acredito que todo meu trajeto, todas as experiências percorridas influenciaram o desenvolvimento deste trabalho, bem como a perspectiva teórica na qual deposito minhas expectativas educacionais.

Inicialmente, gostaria de externalizar que todo meu processo de educação se desenvolveu em contexto de ensino público, desde a Educação Infantil (EI) até o Ensino Superior. Durante a EI, nem imaginava estudar uma LE. Falar inglês

ou qualquer outro idioma parecia ser algo inatingível (coisa de gente “fina”). Na cidade onde residia, um município de aproximadamente 3.843 habitantes, línguas estrangeiras só eram ofertadas a partir do Ensino Fundamental II (quinta a oitava série). Sendo assim, meu primeiro contato com a LI se deu somente na quinta série.

Lembro-me de ser uma aluna bastante estudiosa e, devido à influência de minha mãe, que sempre nos motivou a ler, me encantei com a Língua Portuguesa (LP) e, desde então, meu sonho era ser professora de LP e Literatura. Claro que, muito da inspiração veio da minha ex-professora Andrea, que realizava um trabalho maravilhoso, especialmente em Literatura. Desde então, eu me apaixonei por poemas e sempre participava de concursos.

Em relação à LI, recordo-me que gostava muito. No Ensino Médio, houve momentos em que emprestei livros da biblioteca para tentar aprender, porém não tinha motivação. Eu achava que aprender inglês era necessário somente para viajar, não conseguia ver o uso social da língua para minha vida. Meu conhecimento era limitado a palavras isoladas, fora de seu contexto de comunicação.

No último ano do Ensino Médio, estava decidida a me tornar professora de LP. Todavia, na universidade em que pretendia cursar Letras, na cidade para a qual eu passaria a morar, o curso ofertava dupla habilitação – Português/ Inglês e, assim, não tive muita escolha. Logo no primeiro ano, o contato inicial com a disciplina de LI foi um “choque”. Muitos alunos já se comunicavam por meio da língua e eu não entendia nada. Trabalhei duro e em um ano já falava inglês. Destaco que durante esse percurso a aprendizagem passou a fazer mais sentido, pois eu estudava por meio de situações concretas de comunicação, como textos literários, poemas, canções, séries (para mencionar alguns exemplos) O programa TOEFL³⁵ também foi fundamental para meu desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo para as minhas habilidades acadêmicas.

Logo no primeiro ano, participei do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)³⁶ (BRASIL, 2013), especificamente de LP. Foi a partir desse

³⁵ O TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) é um exame de proficiência da língua inglesa. TOEFL aponta habilidades para que um aluno esteja apto ao ensino superior em inglês. Na universidade em que estudei, como iniciativas para a internacionalização do Ensino Superior, havia cursos preparatórios para a realização de esse exame, o qual também era ofertado gratuitamente na universidade. Disponível em: <https://www.ets.org/toefl>.

³⁶ O PIBID é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que concede bolsas a alunos de cursos de licenciatura, coordenadores e supervisores, para que atuem em escolas parceiras da rede pública, visando incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/Capes>.

subprojeto que tive meu primeiro contato com a teoria do ISD³⁷, em sua vertente didática. Confesso que não entendia muito, teoria bastante complexa para uma estudante de primeiro ano. Minha timidez também me atrapalhava um pouco, pois eu não conseguia me expressar e expor dúvidas. Quando iniciamos o trabalho na escola, comecei a entender a diferença de um trabalho orientado pela perspectiva em gêneros textuais e me interessei pela área.

No segundo ano de graduação, em 2015, entrei para o PIBID de LI e, conseqüentemente, iniciei um trabalho de iniciação científica (PIBIC)³⁸ (BRASIL, 2006), orientado pela professora Dra. Célia Regina Capellini Petreche, com enfoque na análise das representações dos “pibidianos” em relação à sua formação docente inicial. Naquele momento, debrucei-me sobre a teoria do ISD em toda sua extensão, desde sua concepção epistemológica, sua vertente de análise textual, didática, mas confesso que ainda há muito o que aprender. Durante o percurso comecei a compartilhar o pressuposto de que o ensino de uma LE pode tornar-se muito mais significativo se inserido em contexto real de comunicação.

Ainda no ano de 2015 comecei a lecionar inglês em uma escola de idiomas, desde crianças de 4 anos, até adultos, e, muito embora via resultados de aprendizagem, incomodava-me o fato de o ensino privilegiar a memorização de vocabulários. Todavia, quando contava uma HI ou cantava canções, percebia que os alunos se desenvolviam mais na língua. Às vezes, sentia-me frustrada, pois compartilhava de uma teoria que compreende língua de uma maneira, mas na prática, por prescrição do método adotado na escola onde atuava, eu realizava outro trabalho.

No último ano de graduação, em 2017, tive contato com a disciplina de literatura infanto-juvenil. Fiquei fascinada pelas leituras e discussões. Naquele mesmo ano, comecei a lecionar em um colégio da rede privada, ensinando inglês para crianças desde o primeiro ano até o sexto ano do Fundamental II.

Na ânsia de promover um contexto rico, lúdico, no qual eu pudesse perceber o desenvolvimento dos alunos, decidi levar para a sala de aula HI. Em complemento ao material didático, utilizava também muitas canções. Comecei, então,

³⁷ Tal corrente teórica será explicitada nos capítulos 2 e 3

³⁸ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. CNPQ. Disponível em: <http://cnpq.br/web/guest/pibic>.

a me indagar sobre suas possibilidades de TD³⁹. Pensei em promover um projeto na escola onde lecionava, para que as crianças pudessem ser expostas às atividades as quais proporcionassem a apropriação do gênero canções, bem como produzi-lo, e que, talvez, ao final do projeto, pudéssemos elaborar um livro com essas produções.

Tanto idealizei esse projeto, que decidi tentar a prova do mestrado em 2017, pois queria que essa pesquisa chegasse a outros professores, funcionando como um suporte de trabalho do professor de LI. Queria mostrar que era, sim, possível promover um ensino por meio de gêneros textuais e que as crianças seriam capazes de produzir seus próprios textos.

Ao ingressar no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina (UEL), continuei idealizando essa proposta. Estava decidida a construir uma SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) com base no gênero cantigas de berçário⁴⁰. E mais, o desejo era de que a aplicação da SD ocorresse em um contexto público, ainda mais desafiador devido às suas especificidades. No entanto, como relatado brevemente na introdução deste trabalho, durante meu percurso de pesquisa, a insuficiência de conhecimento em relação a tais práticas com gêneros textuais no ensino de LIC direcionou-me a uma exploração do gênero que não possibilitou a apropriação dos alunos.

Face a isso, conforme explicado na seção 4.5, a seguir, sentimos necessidade de, nessa nova configuração do trabalho, redirecionar nosso olhar para um único gênero, as RE⁴¹. Desse modo, considero essencial que, também pelo fato de filiar-me filosófica e metodologicamente ao ISD, o contexto público no qual busquei desenvolver minha proposta inicial seja descrito. É isso que faço na seção subsequente para justificar a reconfiguração de pesquisa e explicar o motivo pelo qual meu olhar voltou-se para a transposição do gênero sob análise, propondo, assim, um

³⁹ Aqui, nos referimos ao que Chevallard (1994) considera como sendo o 2º nível da transposição didática: quando o objeto a ensinar torna-se, a partir de sua reconfiguração, um objeto ensinado.

⁴⁰ Nas obras estudadas, os pesquisadores empregam o termo *Nursery Rhymes* para fazer referência às cantigas de berçário. Todavia, nesse trabalho optamos por utilizar o termo cantigas de berçário. Na seção 5.2 explicamos melhor o porquê utilizamos essa terminologia.

⁴¹ Adivinha, adivinhação: enigma, gênero universal, favorito de todos os povos em todas as épocas. Por meio de analogias, expressa ideias e conceitos. No Brasil, é uma diversão muito apreciada, que se mantém na tradição oral popular e se manifesta, principalmente, por uma forma característica de indagação: “O que é, o que é?”. Disponível em: *Dicionário do Folclore Brasileiro* -Luís da Câmara Cascudo. Em língua inglesa, os autores chamam de *riddles*. Em língua portuguesa, há correspondentes como advinhas, rimas de adivinhação e rimas de enigma. Entendemos tais termos como sinônimos, todavia optamos por utilizar rimas de enigma para não confundir o leitor.

trabalho sistemático de descrição das RE, a fim de apontar suas dimensões ensináveis que resultarão na proposição de um MD.

4.5 CONTEXTO CONSIDERADO PARA ELABORAÇÃO DO MD DAS RE

Para compreendermos os principais aspectos considerados na construção do MD das RE, recuperamos, nesta seção, nossa trajetória de pesquisa, discutindo e sistematizando informações do contexto escolar com o qual tivemos contato em um primeiro momento na pesquisa, para termos uma visão do perfil dos alunos, suas dificuldades, CL já dominadas e outras a serem exploradas.

Ademais, como dito em outro momento, o contexto no qual apliquei a SD me fez perceber que todas as características sócio-históricas dos alunos e da professora de LI da turma, bem como meu próprio percurso como pesquisadora, influenciou e orientou a nova configuração que a pesquisa assumiu. É preciso dizer, ainda, que optamos por compartilhar todas estas “mudanças” neste manuscrito, pois entendemos ser pertinente assumir que o processo de pesquisa é um percurso que se faz ao caminhar. Em contextos de pesquisa, percalços emergem conforme avançamos na investigação e, muitas vezes, mais do que driblá-los, é necessário reconfigurar a rota – fazendo uma analogia aos GPS⁴² – que indica, caso o motorista tome uma direção equivocada, como retomar o caminho, seguir em frente e chegar ao destino. É nesse sentido que exponho que o percurso de pesquisa precisou ter sua rota redesenhada.

Como exposto na Introdução desta dissertação, inicialmente esta pesquisa tinha um caráter intervencionista, por meio da elaboração e aplicação de uma SD em torno do gênero cantigas de berçário, visando o desenvolvimento de CL dos alunos. Para isto, propusemos junto à Secretaria de Educação da cidade Londrina, a intervenção em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental I, da rede municipal de ensino, na zona oeste da cidade⁴³.

⁴² Em inglês, *Global Positioning System*, sistema de navegação por satélite a partir de um dispositivo móvel, que envia informações sobre a posição de algo em qualquer horário e em qualquer condição climática.

⁴³ Seguindo os cuidados éticos de pesquisa, protocolamos solicitação para tal atuação na Secretaria de Educação Municipal, bem como submetemos o projeto inicial de pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Esta pesquisa foi aprovada por aquele Comitê e seu registro é o de número CAAE 89050218.5.0000.5231/ Parecer nº 2.710.300. Aprovado em 16 de Julho de 2018. Ver apêndices A, B e C.

A SD tinha como projeto de classe a produção escrita do gênero já mencionado, visando ao final que os alunos pudessem compor um livro em torno do gênero. Assim, a produção inicial se deu a partir da retomada da HI *The very hungry caterpillar*⁴⁴ (CARLE, 1969) em uma cantiga de berçário. Embora os alunos não tenham produzido o gênero visado, demonstraram o desenvolvimento de algumas CLD, isto porque a história levada em consideração já havia sido explorada pela professora de inglês durante as aulas.

Nesta etapa, pudemos perceber as CL já dominadas pelos alunos, bem como as dificuldades na produção textual por ter sido solicitados que escrevessem em inglês. Sendo assim, buscamos propor módulos da SD que dessem conta dos principais elementos do gênero cantigas de berçário, a fim de auxiliar os alunos na produção final.

Após analisarmos as produções dos alunos, observamos que eles não haviam compreendido o gênero, confundindo-o com HI, pois tentaram narrar uma história mais longa. Sendo assim, elaboramos o módulo 1 com o objetivo de comparar os dois gêneros, apontando suas semelhanças e diferenças. Os alunos realizaram uma atividade de colagem de elementos referentes às características de cada gênero.

As atividades dos módulos, de forma geral, visavam explorar os elementos característicos de cantigas de berçário. Assim, como produção final os alunos deveriam redigir uma cantiga de berçário, levando em consideração as características trabalhadas em sala. No entanto, a produção não foi satisfatória, tendo em vista que, como reconhecemos hoje, as atividades arroladas nos módulos não foram suficientes para cumprir o objetivo estabelecido. Muitos fatores influenciaram nesse processo, por exemplo, a carência e a inadequação das atividades, as especificidades do contexto e o próprio tempo limitado de aulas.

Na cidade de Londrina-PR, onde aplicamos a SD, a LI é ofertada uma vez por semana para cerca de 10 mil alunos da rede municipal de ensino, por meio do Projeto Londrina Global (PLG)⁴⁵ desde o nível 5 (P5) da Educação Infantil até o quinto ano do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, com duração de 60 minutos, a depender da organização escolar⁴⁶, pois há escolas com carga horária maior

⁴⁴ Em português, "A lagarta comilona".

⁴⁵ O PLG vem sendo objeto de várias pesquisas dado sua importância no ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais da rede pública (OLIVEIRA, 2016; TANACA, 2017; ROMMEL, 2018; PERES, 2018).

⁴⁶ No momento em que finalizamos a escrita desta dissertação, o PLG atende 32 escolas.

(TANACA, 2017).

Naquele contexto, percebemos que os alunos estavam, em certa medida, familiarizados com o ensino norteado por meio do gêneros textual HI, uma vez que, embora não orientada pela noção que nos respalda acerca do trabalho pautado na entrada no gênero e de suas características, a professora de LI se valia, em alguns momentos, de HI para organizar o programa de ensino.

A prática de contação de histórias no ensino de LIC no PLG tem suas bases no Guia Curricular para Língua Inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental: Subsídios para professores e gestores que sugere um ensino abordado de forma integrada – conforme apresentado no Capítulo 1 - de modo atrelado a um contexto de literatura infantil, incluindo a contação de HI (GUIA..., 2013) para que a aprendizagem seja mais significativa.

Com base no GUIA (GUIA..., 2013), as professoras da rede municipal de Londrina elaboraram as atividades em torno de HI (OLIVEIRA, 2016; PERES, 2018) e, por essa razão, o uso desse gênero é bastante presente no contexto investigado. Além das HI, a professora de LIC valia-se de diferentes canções, complementarmente ao que estava sendo trabalhado em sua aula. Todavia, não explorava tais canções enquanto objeto de ensino, em uma perspectiva sociointeracionista⁴⁷.

Percebemos, então, que os alunos se interessavam pelas canções e, a partir delas, interagem com certa facilidade, à medida que cantavam e dançavam em sala de aula juntamente com a docente. Nossa perspectiva, naquele momento, era a de que um trabalho com cantigas de berçário, enquanto gênero discursivo, seria potencializador do desenvolvimento de CL daquele grupo de alunos.

Todavia, como mostraremos na seção 5.2.1, ao nos debruçarmos nas análises, concluímos que as cantigas de berçário são exemplares de textos amplos e apresentam desdobramentos, como vemos a partir da organização nos trabalhos de Opie e Opie (1951), Gonzáles (1999), Pereira (2011), Dunst, Meter e Hamny (2011), Tamés (2015), e, dentro de seu escopo, identificamos outros gêneros que delas derivam, como cantigas de ninar, cantigas de roda, e assim por diante⁴⁸.

⁴⁷ Ao fazermos tal observação, não intencionamos denotar uma falha no trabalho da docente, visto não ser esta a perspectiva assumida no PLG, mas, sim, situar nossa intenção ao levar as cantigas de berçário para esse contexto.

⁴⁸ Conforme apresentaremos no item 5.2.1.

Assim, em nossa proposta de intervenção, naquela turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, concluímos que determinados elementos essenciais ao gênero então trabalhado - as cantigas de berçário - não foram explorados satisfatoriamente. Talvez, se tivéssemos nos concentrado, por exemplo, em somente um dos gêneros da família cantigas de berçário, poderíamos ter explorado melhor suas características, ou seja, os elementos da composição de sua infraestrutura textual que pudessem ser melhor compreendidos por alunos daquela faixa etária.

Na SD então aplicada, ao explorar, por exemplo, os tipos de sequência, o trabalho didático ali desenvolvido não privilegiou um tipo de sequência específica, o que pode não ter contribuído para um resultado satisfatório. Assim, na produção final, os alunos não conseguiram atingir os resultados esperados, pois as atividades realizadas em torno daquele gênero não exploraram adequadamente suas características essenciais.

Além do trabalho pouco aprofundado em torno das características do gênero cantigas de berçário, o fato da SD ter demandado, ao final, uma atividade de produção escrita pode também ter sido uma das problemáticas no contexto de intervenção didática, pois não dispúnhamos de tempo suficiente⁴⁹ para desenvolver satisfatoriamente as CL necessárias à produção daquele gênero, tornando, assim, a proposta inviável. Portanto, acreditamos que se tivéssemos privilegiado um único gênero da família cantigas de berçário, o desenvolvimento da SD poderia ter atingido resultados diferentes.

A despeito dos desafios encontrados nesse percurso, não podemos deixar de notar as CL que os alunos já haviam desenvolvido⁵⁰. É preciso registrar aqui que temos consciência do fato de que naquele momento em que fizemos a intervenção por meio da aplicação da SD, o gênero explorado não seguiu exatamente as características das RE. Sendo assim, em conclusão a esta pesquisa, não pressupomos que as CL observadas naquela sala de aula serão as mesmas que podem vir a ser desenvolvidas a partir do gênero textual cujo modelo apresentamos aqui: as RE. Todavia, de certo modo, os indícios evidenciados naquele grupo de alunos nos estimularam a refletir sobre quais CL podem ser desenvolvidas a partir do

⁴⁹ Tendo em vista a carga-horária de aulas de LIC no contexto em questão.

⁵⁰ Esclarecemos que não pretendemos apresentar uma análise da intervenção educacional realizada em 2018, pois não é o nosso foco investigar a transposição didática interna. Todavia, achamos necessário indicar algumas CL de linguagem que observamos nos alunos ao longo das aulas, pois elas também nos forneceram subsídios para o novo desenho (percurso, trajeto) dessa investigação.

ensino de LIC por meio de RE, o que constitui nosso segundo objetivo específico de pesquisa: Identificar os elementos constitutivos do gênero analisado, que podem ser transpostos nas aulas de LIC, visando o desenvolvimento de CL dos alunos.

4.5.1 As capacidades de linguagem desenvolvidas durante a intervenção

A partir do trabalho com o que estávamos denominando, até então, cantigas de berçário, pudemos observar as CL dos alunos. Em relação às CA, percebemos que aquele grupo de alunos, de forma geral, compreendiam a função social do gênero. Exemplo disso é que, por meio de uma das primeiras atividades inseridas na SD aplicada, buscamos explorar diferentes sons como, por exemplo, a marcha nupcial comumente tocada em casamentos ou, ainda, a música “parabéns a você”, entoada em aniversários. Naquele momento, os alunos identificaram que cada “gênero” cumpre um propositivo comunicativo, circulando em contextos específicos. Ademais, em nossa perspectiva, compreenderam para quem esse gênero se destina, onde circula, sobre o que costuma abordar, entre outros aspectos. Tal cenário nos deu indicativos de que, em alguma medida, e para certos gêneros, havia indícios de desenvolvimento das CA.

Em relação às CD, identificamos que os alunos tiveram dificuldades em reconhecer aspectos organizacionais, como versos ou estrofes. Muito provavelmente por ainda não terem sido expostos a tais elementos em sua língua primeira – nosso caso, a LP - ou mesmo em inglês. Contudo, foram relativamente capazes de reconhecer o recurso das rimas empregado nos textos, a ênfase em sílabas tônicas, bem como a musicalidade do gênero⁵¹.

Em relação às CLD, grande parte dos alunos apresentava boa compreensão e produção oral da língua, embora não reconhecessem a materialização escrita da LI. É preciso ressaltar ainda que, geralmente, as crianças são independentes e buscam realizar as atividades pela intuição. Algumas crianças do contexto investigado apresentavam dificuldade em entender elementos discursivos mobilizados pela professora e grande parte não produzia oralmente a LI. Entretanto,

⁵¹ Por musicalidade, entendemos como uma característica ou estado de algo que faz com que o texto seja musical. Um determinado texto pode ser compreendido como musical à medida em que há demarcação de seu ritmo. As rimas presentes em um texto garantem o ritmo, e, portanto, conferem ao texto a musicalidade e melodia necessárias (GALVÃO, 2016).

muitos entendiam as instruções quando somadas a gestos, não havendo necessidade de tradução para a LP.

Foi possível notar, também, que os alunos produziam oralmente e, em certa medida, palavras “descontextualizadas” do ponto de vista de uma abordagem pautada na concepção de língua enquanto prática social, conforme preconiza o *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações*⁵² (PARANÁ, 2018). No entanto, não consideramos que estivessem produzindo vocabulário solto, pois de algum modo o ensino da LI naquele contexto é norteado por HI, conforme explicitado anteriormente.

A fim de conhecermos as CL identificadas nos alunos daquele grupo do terceiro ano do fundamental I, elencadas a partir de nossa observação e intervenção em sala de aula, apresentamos a Figura 9 a seguir:

⁵² Depois que a BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação, o Paraná iniciou a elaboração da versão de um documento orientador dos currículos, chamado "Referencial Curricular do Paraná: Princípios, direitos e orientações". Esse documento tem como “objetivo estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes em uma perspectiva de igualdade” (PARANÁ, 2018, p. 5).

Figura 9 – Capacidades de linguagem dominadas pelos alunos



Fonte: A pesquisadora

Como procuramos evidenciar na Figura 9, os alunos, na nossa percepção, demonstravam ter desenvolvido algumas CL relacionadas ao gênero que estávamos explorando, as cantigas de berçário. Percebemos, no entanto, dificuldades relacionadas à produção escrita, pois ainda estavam em uma fase mais oralizada⁵³ da língua. Assim, a partir do delineamento do nosso contexto e do perfil dos alunos, dentre o escopo de cantigas de berçário, selecionamos as RE, pois ao nos aprofundarmos na teoria que sustenta esse estudo e, ao analisarmos os textos, compreendemos a necessidade de repensar a escolha do gênero e como os alunos poderiam se apropriar de suas características.

Além disso, notamos dificuldades por parte dos alunos em compreender os exemplares levados para a sala de aula, pois é preciso reconhecer que, de fato, as atividades apresentavam certo grau de complexidade incompatível

⁵³ Entendida aqui como etapa em que a criança apresenta desenvolvida a compreensão e produção oral da língua (MARTINS, 2008).

com aquela faixa etária, o que admitimos ser mais um desdobramento negativo, pelo fato de termos, naquele primeiro momento, investido em gêneros do universo de cantigas de berçário e previsto como produção final uma atividade envolvendo produção escrita.

Assim, identificamos a necessidade de aprendizagem dos alunos e, por isso, consideramos explorar um gênero que, embora seja comum para as crianças em sua língua primeira, em LI poderia ser explorado a fim de contribuir com o desenvolvimento de CL dos alunos. Como já explicado no item 4.5, os alunos estavam habituados às HI, gênero que apresenta, predominantemente, uma sequência narrativa, conforme nos mostra Tonelli (2005). Dessa forma, intencionamos ampliar o repertório dos alunos explorando um gênero que mobiliza outros tipos de sequências e, conseqüentemente, outras características textuais (MACHADO, 2005).

Sendo assim, ao propormos o trabalho com o gênero RE, acreditamos que esse pode ser realizado baseando-se em exemplares voltados, essencialmente, para a compreensão e produção oral, permitindo, assim, que os alunos se apropriem de determinados elementos discursivos inerentes ao gênero e, futuramente, sejam capazes de transferi-los para o conhecimento (e domínio) de outros textos (SCHNEUWLY, 2004). Ademais, consideramos que em sala de aula de LIC, as CL podem também ser exploradas a partir da compreensão e produção escrita dos alunos, sendo possível promover um trabalho sistematizado em que eles produzam suas próprias RE.

Na seção posterior, detalhamos a coleta dos exemplares de textos analisados.

4.5 COLETA DE DADOS

Nesta seção, apresentamos as etapas da coleta de dados. Destacamos que, inicialmente, nosso trabalho centrava-se na elaboração e aplicação de uma SD, com o gênero cantigas de berçário no ensino de LI, em uma turma do terceiro ano do Fundamental I, em Londrina. Todavia, tal proposta levava em consideração um escopo muito amplo de gêneros da família cantigas de berçário, pois, como apresentaremos na seção 5.5.1, na análise do contexto de produção, o gênero contempla uma gama de outros gêneros que dele derivam. Essa característica foi, de certo modo, problemática na TD interna do gênero.

Face a isso, na nova etapa deste trabalho optamos por direcionar nosso olhar para apenas um dos gêneros que fazem parte das cantigas de berçário – as RE, – dedicando-nos a uma detalhada análise de seu contexto de produção e de sua infraestrutura textual, tal como proposto por Bronckart (2012), para, posteriormente, apontarmos elementos que possam ser ensináveis no ensino de LIC.

Sendo assim, para a seleção do nosso *corpus* de análise – quadro 9 - levamos em consideração dois conjuntos de textos: rimas de enigmas tradicionais (RET) e rimas de enigmas contemporâneas (REC)⁵⁴.

Para a seleção do *corpus*, observamos, sobretudo, a data de publicação das obras, bem como o suporte⁵⁵. Foi a partir da seleção dos exemplares do gênero, das contribuições de pesquisadores que abordam cantigas de berçário e seus desdobramentos, isto é, os outros gêneros de seu escopo, que analisamos os textos para compor nosso MD. No Quadro 9, apresentamos nosso *corpus* de análise. Informamos que, daqui para frente, as RE serão identificadas pelo uso de RET ou REC, seguido de um número de 1 a 20 – total de textos analisados (por exemplo, RET1; REC11).

⁵⁴ Reiteramos que as nomenclaturas adotadas não estão relacionadas aos estudos da Literatura, que separam obras literárias conforme suas fases (como temos o Romantismo, Modernismo, e assim por diante). Empregamos a nomenclatura RET para nos referirmos àqueles textos produzidos nos séculos passados, textos históricos, e REC, aos textos produzidos no século atual.

⁵⁵ Neste trabalho, não aprofundamos a discussão acerca do suporte, devido à extensão e ao tempo para realização da pesquisa. Todavia, uma pesquisa futura poderia ser realizada dedicando-se, unicamente, a sua análise, uma vez que acreditamos que esse aspecto é muito importante para a caracterização do gênero, a compreensão de seu contexto de produção mais amplo, bem como o seu plano textual global.

Quadro 9 – Corpus de análise

| RET | REC |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RE1) As I was going to St. Ives, I met a man with seven wives, Each wife had seven sacks, Each sack had seven cats, Each cat had seven kits: Kits, cats, sacks, and wives, How many were there going to St. Ives? | RE11) My name is like a fairy I'm a fish, nothing scary! I have long, pony fins I'm slim like wafer thins. who am I? |
| RE2) As round as an apple, as deep as a cup, And all the king's horses Cannot pull it up | RE12) Black stripes and yellow bright, Someone you will not fight! A big cat who doesn't 'purr', Because I roa ror say grrrr! Who am I? |
| RE3) Black I am and much admired, Men seek me till they're tired, I weary horse and weary man Tell me this riddle if you can | RE13) I run on a cute wheel, I'm soft and fuzzy to feel. Tiny nose, big eyes, Cute pet of small size! Who am I? |
| RE4) Elizabeth, Elspeth, Betsy, and Bess, They all went together to seek a bird's nest; They found a bird's nest with five eggs in, They all took one, and left four in | RE14) Eight wiggly legs I've got, Big head you can clearly spot! Inside the ocean I live, In secret places of the reef. Who am I? |
| RE5) Formed long ago, YET made today, Employed while others sleep; What few would like to give away, Nor any wish to keep | RE15) I am black and White A Bird with no flight, My home is cold and icy And I live by the sea! Who am I? |
| RE6) Purple, yellow, red, and green The king cannot reach it, nor yet the queen; Nor can old Noll, whose power's so great; Tell me this riddle while I count eight | RE16) My wings are colorful And I fly around, I dance on flowers But make no sound! Who am I? |
| RE7) As soft as silk, As White as milk, As bitter as gall; A thick wall, And a green coat covers me all. | RE17) I can be orange or blonde My home is lakes and pond, A pet fish in household My skin glitters like Gold! Who am I? |
| RE8) Hoddy doddy, With a round black body, Three feet and a wooden hat. Pray tell me what's that? | RE18) I fly high in the sky, Gravity I defy. I have two wings, I'm one of sky's kings! |
| RE9) As I was walking in a field of wheat I picked up something good to eat; Neither fish, flesh, fowl, nor bone, I kept it till it ran alone | RE19) Two wheels with engine, I'm cool you can imagine! Don't forget the helmet; Else I'm unsafe, you bet! |
| RE10) As I was going o'er London Bridge I heard something crack; Not a man in all England Can mend that! (solution: ice) | RE20) I make loud sound, Speedily my wheels go around. I don't like coming last; For I am a racer going fast! |

Fonte: A pesquisadora

Tendo apresentado nosso *corpus* de análise, na próxima seção descrevemos a seleção dos dados e os procedimentos de análise.

4.6.1 Descrição da seleção dos dados e dos procedimentos de análise

O *corpus* deste estudo é composto por dois conjuntos de RE⁵⁶, produzidas por autores anônimos e publicadas em suportes diferentes, totalizando um total de vinte textos. O primeiro conjunto, composto por dez RET, foi publicado em sua versão escrita, no livro *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*, por Peter Opie e Iona Opie, um casal de folcloristas responsáveis pela compilação de diferentes cantigas de berçário que fazem parte do universo folclórico.

A escolha por exemplares de RET compilados por tais autores se deu em virtude de ser um material de referência nos estudos de gêneros da esfera artístico-folclórica, pois os organizadores apresentam o universo de cantigas de berçário⁵⁷ com suas subdivisões. Ademais, os organizadores do livro referenciado nos mostram o contexto histórico do qual as cantigas de berçário emergiram e, assim, demonstram, a nosso ver, o comprometimento em manter viva a memória da cultura e da história dos povos passados. Além disso, a obra em questão fornece exemplares de gêneros concernentes às cantigas de berçário, apresentando sua evolução ao longo do tempo, o que, para nosso trabalho, interessa-nos, uma vez que buscamos mostrar a historicidade do gênero RE. Para nossa investigação com as RET, o material se mostra relevante, pois apresenta diversos exemplares do gênero, trazendo, ainda, interpretações em relação ao enigma a ser solucionado.

O segundo conjunto compreende 10 REC, publicadas no formato de livro digital, disponibilizado pela plataforma *kindle*⁵⁸, por meio do site *Amazon*⁵⁹. Após minucioso levantamento bibliográfico, selecionamos cinco livros digitais publicados pelo mesmo grupo de autores, disponibilizados no *Team Culture Dabba*⁶⁰, os quais compreendem os títulos: *Rhymes and Riddles for the littles (world of animals)* volume

⁵⁷ Os autores utilizam o termo *Nursery Rhymes* para fazer referência às cantigas infantis. Todavia, nesse trabalho optamos por utilizar o termo cantigas de berçário.

⁵⁸ Aplicativo gratuito para *Android*, *iOS*, *Windows* e *Mac* que proporciona o *e-reader* para a tela de celulares, *tablets* ou PC. Por meio desse *app* (*não seria melhor escrever aplicativo?*), o leitor acessa diversos livros digitais da *Amazon*.

⁵⁹ Empresa transnacional de tecnologia dos Estados Unidos focada em comércio eletrônico, computação em nuvem, *streaming* digital e inteligência artificial (<https://www.amazon.com/>).

⁶⁰ *Culture Dabba* compreende produtos projetados por pais americanos, com a ajuda de profissionais preocupados com o desenvolvimento infantil. O grupo foca em crianças americanas, tendo como missão enriquecer a apreciação delas pela cultura indiana, contribuindo para a construção de valores. Disponível em: https://www.amazon.com/TeamCultureDabba/e/B06XHD8NKT%3Fref=dbs_a_mng_rwt_scns_share.

1, *Rhymes and Riddles for the littles (world of animals)*, volume 2; *Rhymes and Riddles for the littles (world of animals)*, volume 3; *Rhymes and Riddles for the littles (world of animals)*, volume 4; *Rhymes and Riddles for the littles (world of vehicles)*, volume 1.

As RE analisadas nesta pesquisa tratam de assuntos diversos, como pessoas, objetos, elementos da natureza e alimentos, sendo que tais temáticas giram em torno do enigma a ser desvendado, conforme procuramos apontar em nossas análises.

Em relação ao nosso interesse por esse gênero, inicialmente, se dá em virtude de seu papel no ensino de LIC, pois, tendo em conta sua TD (CHEVALLARD, 1994), acreditamos que, quando tomado enquanto instrumento de ensino (MACHADO, 2005), pode promover a aprendizagem de maneira espontânea, a partir do entretenimento, estimulando, assim, o imaginário dos aprendizes envolvidos.

Além disso, acreditamos que o uso de RE nas aulas de LIC pode proporcionar aos alunos a inserção em práticas discursivas distintas (ROCHA, 2006) daquelas já exploradas em sala, pois a observação na turma de EFI (conforme descrito no item 4.5) nos possibilitou verificar que a escola, geralmente, explora gêneros narrativos, como é o caso das HI. Assim, as RE podem acrescentar à aprendizagem dos alunos, ao serem inseridos em práticas linguageiras novas e, dessa forma, poderão desenvolver outras CL.

Outro ponto a ser acrescentado está ligado a uma esfera mais pessoal, pautada na observação das crianças no seu dia a dia, as quais demonstram interesse, ainda que em língua materna, em decifrar enigmas e têm a oportunidade de serem desafiadas, vivenciando um momento de diversão, mas que, paralelamente, promove momentos de aprendizagem, pois decifrar RE exige, para além do domínio da língua, conhecimentos de mundo e vivências que, por vezes, as crianças ainda não possuem.

A partir de uma concepção sócio-interacionista de linguagem, destacamos que o uso de RE pode proporcionar uma prática de linguagem real da língua e do mundo da criança (ROCHA, 2006). Por exemplo, os alunos podem ser motivados a participar de uma dinâmica de caça ao tesouro, assim, cada indivíduo esconderia um objeto. A fim de auxiliar o colega a encontrar o objeto, um aluno escreveria uma RE para que o outro possa adivinhar onde foi escondido.

Aqui, entendemos que a prática social estabelecida seria encontrar o

tesouro e, subjacente a essa prática social, os alunos poderão mobilizar aspectos discursivos necessários à comunicação, pois construirão representações sobre quem fala, para quem e em que lugar (capacidades de ação), qual melhor mundo discursivo para veicular o conteúdo temático (capacidades discursivas), quais elementos de linguagem são coerentes (capacidades linguístico-discursivas). Portanto, ao usar RE o professor poderá potencializar o desenvolvimento da língua e da linguagem dos e nos alunos, para que possam usá-las em situações reais de comunicação.

A seleção dos exemplares de RET se deu por acreditarmos na importância de se considerar a sócio-história desse gênero e é por isso que, além de analisar exemplares de RET, buscamos compará-las com as REC, a fim de delinear os elementos que foram mantidos entre elas e outros que foram alterados, para que possamos ter um quadro mais fiel possível das características do gênero sob análise e, assim, apontar elementos constitutivos do texto que devem ser contemplados em uma TD (CHEVALLARD, 1994).

4.6.2 Critérios de análise dos textos

Conforme mencionado, nossa motivação para a construção do MD considerou os objetivos de aprendizagem de alunos apresentados nos documentos que nos embasam, a saber: Base Nacional Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e o GUIA⁶¹ (GUIA..., 2013), conforme discutido no item 1.3 desse trabalho. Após delimitarmos o *corpus*, passamos a analisar os exemplares de acordo com o modelo de análise proposto por Bronckart (2012), a fim de identificar as dimensões necessárias para elaboração de um MD, como: análise do contexto educacional; levantamento de pesquisas que abordam o gênero; análise do gênero seguindo o plano de análise textual do ISD, que compreende o contexto de produção (plano global, conteúdo temático e tipos de discurso) e enunciativo (vozes e modalizações). Em seguida, apontamos os elementos constitutivos do gênero em termos de CL que podem ser desenvolvidas nos estudantes por meio de uma TD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2013; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011).

⁶¹ Guia Curricular para Língua Inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Subsídios para professores e gestores. Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final>, acesso em 01/05/2016.

Conforme explicado anteriormente, o quadro de análise textual do ISD foi proposto sem, necessariamente, levar em consideração a intervenção educacional. Na vertente didática, por sua vez, tais elementos textuais são tomados na elaboração de um MD, pensando-os enquanto CL que se espera desenvolver nos alunos.

Com base no construto teórico-metodológico do ISD, Barros⁶² (2012) propõe um quadro com elementos norteadores na construção de um MD em termos de CL. Sendo assim, embasamo-nos nos elementos descritos pela pesquisadora para olharmos para o gênero RE mais detalhadamente.

No quadro 10, trazemos os descritores situando-os dentro dos níveis de análise do ISD.

Quadro 10 – Elementos norteadores na construção de um MD

| CONTEXTO DE PRODUÇÃO | MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Prática social • Forma de materialização da linguagem (oral? escrita?) • Esfera de comunicação e suas características • Emissores e destinatários • Papel discursivo dos emissores e destinatários • Finalidade comunicativa do gênero • Temas abordados • Valor desse gênero na sociedade • Suporte • Meio de circulação | <ul style="list-style-type: none"> • Materialização das retomadas • Coesão verbal • Mobilização de conectivos lógicos • Escolha lexical • Uso de pontuações • Uso de metáforas • Emprego de rimas • Tom do texto • Recursos linguísticos/gráficos empregados • Elementos paratextuais |
| PLANO TEXTUAL GLOBAL | MECANISMOS ENUNCIATIVOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de discurso (expor; narrar) • Tipo de expor (interativo; teórico) • Narrar ficcional ou de acontecimentos vividos (relato) • <i>Layout</i> do texto (qual é a sua organização) • Tipos de sequência | <ul style="list-style-type: none"> • Vozes empregadas (de personagem; poder público; senso comum; narrador) • Uso de modalizações |

Fonte: A pesquisadora com base em Barros (2012).

A partir do até aqui exposto, ressaltamos que o nosso objetivo geral é construir o MD do gênero RE e, para tanto, nos servimos das categorias analíticas apresentadas no enquadre do ISD para o estudo de gêneros discursivos para delinear nossos procedimentos metodológicos. Para isso, analisamos o

⁶² Barros (2012) propõe um quadro com a finalidade de olhar as CL desenvolvidas pelos alunos. No entanto, devido a seu caráter didático, optamos por utilizar seus descritores, pois nos permitem olhar mais direcionadamente para os elementos em cada nível de análise textual.

contexto de produção e a arquitetura interna dos textos. O primeiro compreende um mundo físico e um mundo sociosubjetivo de produção. O último, por sua vez, está dividido em três níveis, sendo eles: 1) infraestrutura textual; 2) mecanismos de textualização; 3) mecanismos enunciativos. É a partir desse quadro teórico que desenvolvemos nossas análises.

Ao finalizarmos o capítulo, para que possamos oferecer uma visão geral do desenho da pesquisa, sintetizamos, a partir do Quadro 11, os objetivos (geral e específicos), as perguntas de pesquisa, os dados e os procedimentos de análise adotados.

Quadro 11 – Síntese da metodologia de pesquisa

| OBJETIVO GERAL: Construir o modelo didático do gênero rimas de enigma | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PERGUNTAS DE PESQUISA | DADOS | PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE |
| a) Quais componentes inerentes à estrutura do gênero sob análise podem constituir o modelo didático do gênero? | <ul style="list-style-type: none"> • 10 rimas de enigma tradicionais; • 10 rimas de enigmas contemporâneas | <ul style="list-style-type: none"> • Modelo de análise de textos do ISD: <ul style="list-style-type: none"> - Nível organizacional - Nível enunciativo - Nível semântico |
| b) Quais elementos constitutivos do gênero podem ser transpostos no ensino de LIC? | | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas: <ul style="list-style-type: none"> - Capacidades de ação - Capacidades discursivas - Capacidades linguístico- discursivas - Capacidades multissemióticas |

Fonte: A pesquisadora

Finalizando o presente capítulo, fazemos uma breve retomada do que nele foi arrolado: apresentamos nossos procedimentos metodológicos que conduziram nosso trabalho. Iniciamos a seção conceituando a pesquisa em termos de sua natureza, abordagem e seu tipo. Na sequência, elencamos nossos objetivos e as perguntas de pesquisa. Após, tecemos algumas considerações acerca da trajetória de vida e acadêmica da pesquisadora. Em seguida, descrevemos o contexto de pesquisa no qual emergiu a necessidade de elaboração de um MD, bem como apontamos as CL dos alunos. Em continuidade, explicamos o processo de coleta e da seleção dos dados, dos procedimentos de análise e do tratamento dos dados. Por último, no quadro 11, apresentamos uma síntese do desenho de pesquisa. A seguir,

no capítulo 5, passaremos às análises do *corpus* e, com isso, respondemos às nossas perguntas de pesquisa, o que nos permite atingir os objetivos traçados.

5 - ANÁLISE DAS RIMAS DE ENIGMA TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEAS

Este capítulo é dedicado à apresentação das análises do nosso *corpus* de pesquisa. Primeiramente, abordaremos o universo de cantigas de berçário, pois, como discutiremos adiante, situamos nosso objeto de estudo dentro desse universo. Sendo assim, falaremos desse gênero a partir do olhar de outros pesquisadores, os quais, embasados em diferentes perspectivas, trataram dele em seus trabalhos. Trazer esses diferentes olhares em relação ao gênero contribuiu para a construção de nossas representações em relação a ele, sendo, portanto, o nosso ponto de partida para situarmos nosso objeto de investigação.

Apresentamos o levantamento de pesquisas e diferentes pressupostos em relação ao gênero abordado, somado à descrição analítica detalhada que trazemos dos elementos constitutivos do gênero RE, que fará parte da construção do nosso MD. Justificamos, portanto, que os pressupostos teóricos, em relação ao gênero, apresentados nesta seção, fortalecem nosso percurso analítico, não sendo entendido como referencial teórico.

Em seguida, apresentaremos o que alguns pesquisadores entendem, mais especificamente, por RE e, então, explicamos o porquê nós as situamos dentro da família de gêneros cantigas de berçário. Em relação aos termos empregados nesta pesquisa, concordamos com Barros (2008) ao julgar que o nome dado a um determinado gênero não se configura um aspecto influenciador para os resultados da investigação. Todavia, nesta dissertação, ao traduzirmos os termos do inglês para a LP, levamos em consideração o fato de que as cantigas de berçários constituem um conjunto de outros gêneros que circulam no contexto infantil, mais comumente exploradas no berçário. Além disso, consideramos o fato de que os resultados deste trabalho poderão ser apropriados por receptores de diferentes campos do saber, incluindo o da LI. Sendo assim, para *Nursery Rhymes*, empregaremos Cantigas de berçário⁶³, e, para *riddles*, utilizaremos rimas de enigma (RE).

O próximo passo é analisar o contexto de produção das RE, mostrando suas características. A análise do contexto é um momento muito importante na investigação de um determinado gênero, pois permite conhecer a história não só de um gênero, mas de um povo, seus costumes e práticas sociais.

⁶³ Euzébio e Ribeiro (2013), e Poleze e Stutz (2019) empregam o termo cantigas de roda.

Assim, analisar o percurso histórico do gênero, ainda que de forma sintética, nos ajudará a entender suas mudanças configuracionais, como o seu suporte⁶⁴, seu propósito comunicativo, de modo geral, como essas alterações refletem as características de um dado momento de ação de linguagem, situada em um determinado espaço e momento histórico (BRONCKART, 2012). Isto nos permitirá compreender as RE, uma vez que as tomamos como gêneros textuais, enquanto produtos constituídos historicamente nas práticas sociais (ABREU-TARDELLI; APOSTOLO, 2018), e que, portanto, são dinâmicas e em constante transformações (MARCUSCHI, 2005) e, às vezes, mais “padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Como já apresentado no capítulo 2, ao agirmos por meio da linguagem, dentro do repertório de gêneros, adotamos aquele que melhor se adequa à situação de comunicação. Antes de selecionarmos determinado gênero, todavia, construímos representações em relação à ação de linguagem que pretendemos estabelecer (BRONCKART, 2012), levando em consideração as especificidades do contexto, e, para tanto, adaptamos o gênero segundo essas especificidades.

Conforme discutido em Bakhtin (1997), todo gênero apresenta um determinado conteúdo temático, um estilo, uma construção composicional, os quais são

[...] determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular e individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...] (BAKHTIN, 1997, p. 266, grifo do autor).

Nesse sentido, recuperamos a ideia do autor acerca de que, embora o gênero textual apresente certas regularidades na sua composição, o processo de seleção de um determinado gênero para a comunicação não se restringe à cópia fiel de modelos pré-existentes no arquitexto (MACHADO, 2005). Em contrapartida, o agente-produtor adapta-o de acordo com as exigências particulares da situação de

⁶⁴ Marcuschi (2003; 2008), ao discutir sobre o suporte, explica que um determinado gênero textual apresenta um propósito comunicativo que o determina e, também, determina sua esfera de comunicação. Assim, para o autor, os gêneros apresentam uma estrutura organizacional, uma função comunicativa, um estilo, um conteúdo, sendo que a determinação de um gênero se dá muito mais pela sua função do que pela sua forma. Sendo assim, o suporte de um determinado gênero textual funciona como algo que possibilita a circulação do gênero, ou seja, ele determina o formato de circulação que esse gênero irá assumir.

comunicação. É por essa razão que os gêneros estão em constante transformação, contribuindo para sua inovação (BRONCKART, 2012).

Levando em consideração essa retomada do escopo teórico que orienta nossas análises, em relação à seleção de um determinado gênero para agir por meio da linguagem, na seção 5.2.3.1 discutimos o contexto de produção das RE, buscando atingir nosso objetivo e pesquisa 1, a saber: 1) analisar os parâmetros contextuais de produção do gênero e de sua arquitetura interna (o plano textual global, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos). Em seguida, apresentamos uma discussão do gênero em relação ao plano textual global, ou seja, nesse momento abordamos a organização textual das RE, apontando os elementos característicos do gênero que foram mantidos ou mesmo alterados devido às coerções que o contexto, a situação social mais imediata de comunicação exercem sobre ele, coerções que refletem na sua estrutura e organização (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2012).

Na sequência, apresentaremos as análises dos tipos de discurso que o gênero selecionado apresenta. Na seção 5.3.2, analisaremos os tipos de sequências textuais identificados e os mecanismos de textualização. Em seguida, analisaremos os mecanismos enunciativos. Por último, apresentaremos o MD do gênero, elaborado com base nos elementos configuracionais identificados nas análises.

Mediante o exposto, buscaremos responder uma de nossas perguntas de pesquisa e, ao fazê-lo, atingir um dos objetivos a que nos propusemos, a saber:

Quadro 12 - Objetivo específico de pesquisa

| OBJETIVO ESPECÍFICO 1 | PERGUNTA DE PESQUISA |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Analisar os parâmetros contextuais de produção do gênero e de sua arquitetura interna (o plano textual global, os mecanismos de textualização, e os mecanismos enunciativos; | Quais componentes inerentes à estrutura do gênero sob análise podem constituir o modelo didático do gênero? |

Fonte: A pesquisadora

Para atingir o objetivo apresentado no Quadro 12, daqui em diante nos dedicaremos à apresentação das análises dos elementos contextuais do gênero e de sua arquitetura interna, de modo a delinear quais elementos contribuem para conhecermos a forma de organização desse gênero.

5.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL LEVADO EM CONSIDERAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO MD

Este primeiro momento da análise compreende o contexto educacional que estamos considerando enquanto ponto de partida para a construção do MD. Acreditamos ser pertinente considerar enquanto análise, uma vez que, muito mais que apenas descrever o contexto, analisamos e interpretamos elementos a serem incorporados no nosso MD. Além disso, como já discutido por pesquisadores da vertente do ISD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004), a análise do contexto constitui parte importante no processo e construção do MD, sendo entendido como ponto de partida e de chegada do professor. Sendo assim, achamos pertinente inseri-lo nesta seção.

5.1.2 Delineamentos acerca da escolha do gênero

No Brasil, conforme abordado no capítulo 1, a oferta do ensino de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização ainda é facultativa, acarretando ausência de diretrizes político-pedagógicas que viabilizem sua implementação (ROCHA, 2006). Mais recentemente, Ávila e Tonelli (no prelo) vem discutindo se tal ausência é uma omissão descuidada ou um silenciamento proposital.

De todo modo, em nosso país, pesquisadores engajados com a formação de professores e com o ensino de línguas estrangeiras na infância discutem as prováveis razões e os possíveis desdobramentos desse silenciamento nos documentos que organizam o ensino de línguas estrangeiras nesta etapa de escolarização (ROCHA, 2006; TANACA, 2017; TONELLI; CHAGURI, 2020; TONELLI et al., 2017, entre outros). No entanto, não podemos fechar os olhos para o fato de que, conforme nos mostra Tanaca (2017), cresce substancialmente o número de municípios que passaram a ofertar, em especial, a LI. Em face do exposto, na tentativa de construir uma prática pedagógica para esse contexto, os professores vão recuperando elementos presentes em outras disciplinas, de modo que o ensino nem sempre contempla as reais necessidades e os interesses dos envolvidos, levando alguns autores a descrevê-lo como uma “colcha de retalhos” (ROCHA, 2006, p. 7).

Em Londrina, nosso contexto de observação, conforme discutido no

capítulo 1, foi elaborado o GCLI⁶⁵, o qual orienta o ensino de LIC desde a EI até os anos iniciais do EFI (1º ao 5º ano). O Guia sugere que a aprendizagem da LI se dê em um “processo de participação em atividades culturais coletivas” (LONDRINA, 2013, p. 9), no qual o professor atue enquanto mediador, proporcionando aos alunos a construção gradativa do conhecimento, aumentando, também, sua responsabilidade e autonomia. O documento, pautado em uma visão sociocultural do desenvolvimento humano, postula que a aprendizagem seja mediada por “produtos culturais” responsáveis por propagarem a língua alvo, como mapas, jogos, canções, rimas, desenhos, jogos eletrônicos, e assim por diante (LONDRINA, 2013, p. 9).

Levando isso em consideração, neste trabalho optamos por abordar o gênero RE, pois conforme já discutimos na introdução, esta parte, inicialmente, da intenção em proporcionar às crianças um ensino da língua de maneira contextualizada, que faça sentido para elas (TONELLI, 2005; QUEROZ, 2016; BUOSE, 2018). Além disso, buscamos, de algum modo, contribuir com sugestões para este ensino que se mostra desorientado em âmbito nacional. Compreendemos que, ao contemplar gêneros textuais que tenham em conta as características do universo da criança, o ensino possa, de algum modo, propiciar o contato com uma prática de uso real e significativo da linguagem.

Documentos que, de forma geral, orientam o ensino nos anos iniciais, sugerem que o trabalho com essa faixa etária deva levar em consideração as características dos envolvidos, bem como ser organizado em torno de seus interesses e vivências, a fim de que, a partir delas, os alunos possam ampliar a “compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar” (BRASIL, 2017, p. 59).

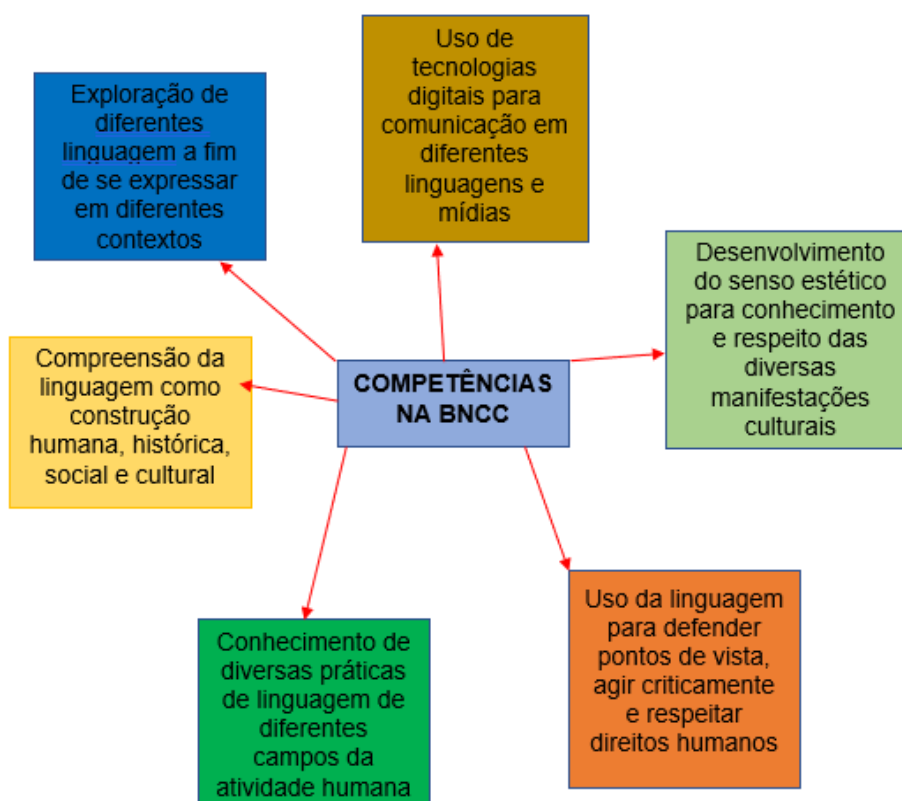
Todavia, como estamos propondo um MD que englobe alunos do EFI, mas de contexto de ensino distinto, como discutido no capítulo 1, buscamos respaldo em documentos que, de alguma maneira, podem nos ajudar a pensar o ensino de LIC, a fim de delinear as necessidades educacionais das crianças que frequentam os anos iniciais, a saber: EI e primeiro ciclo do EFI. Nesse sentido, pautamo-nos no

⁶⁵ Guia Curricular elaborado por participantes do projeto “Construindo o currículo de Língua Inglesa para as escolas públicas de Londrina”, coordenado pela Profa. Telma Gimenez, tendo como equipe professores de escolas municipais de Londrina e região, gestoras da Secretaria Municipal de Educação e docentes da UEL.

documento mais recente, a BNCC (BRASIL, 2017), que traz proposições acerca dos conhecimentos necessários que as crianças nessa faixa etária precisam desenvolver.

Ressalvamos, mais uma vez, que na BNCC não há menção ao ensino de LIC nos anos iniciais. Todavia, sua descrição para o campo da linguagem interessa-nos à medida que podemos tecer aproximações com o nosso pilar teórico-metodológico do ISD. Sendo assim, no esquema abaixo, recuperamos, de modo sintético⁶⁶, as competências⁶⁷ apresentadas pelo documento em relação ao campo da linguagem:

Figura 10 – Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental na BNCC



Fonte: A pesquisadora com base em BRASIL (2017, p. 65).

Com base no exposto, entendemos que por meio do trabalho com as RE, o professor poderá propor atividades que promovam a interação dos alunos,

⁶⁶ As competências são apresentadas na íntegra no Quadro 2.

⁶⁷ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

levando em consideração suas experiências, e garantindo a construção dos sentidos a partir da linguagem tanto oral quanto escrita. Por exemplo, ao explorar as RE em sala, os alunos poderão compreender a língua enquanto construção humana, ao serem expostos à cultura e história do povo, contexto social do qual os textos emergiram. Assim, os alunos poderão ressignificar a linguagem, entendendo que esta é portadora de significados e cumpre propósitos comunicativo que se alteram de acordo com o tempo e lugar. Por exemplo, poderão compreender que as RE, antes, estavam associadas a práticas diversas, como para conseguir um esposo (OPIE; OPIE, 1951), e que, mais recentemente, cumprem outros propósitos, como o de entretenimento.

Consideramos, ainda, que o ensino partindo das RE pode viabilizar o uso da linguagem de modo significativo, possibilitando que os alunos respeitem, por exemplo, direitos humanos, ao desenvolverem consciência de turnos de fala. Além disso, o ensino de LIC por meio das RE pode promover o conhecimento e uso de diversas práticas de linguagem, utilizando diferentes linguagens, como corporal, visual, sonora, digital. Assim, os alunos poderão desenvolver diversas CL (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004). Ao explorar o recurso rimas, por exemplo, e aspectos musicais, como o ritmo e melodia das RE, os alunos poderão se expressar de diferentes maneiras, produzindo sentidos por meio do gênero e ampliando seu repertório comunicativo.

Acreditamos, ainda, que explorar RE em sala de aula pode contribuir para que os alunos desenvolvam o senso estético⁶⁸. Vale dizer que o termo “estética” vem sendo usado para expressar “sensibilidade” (TOLLE, 2007). Sendo assim, acreditamos que buscar explorar o senso estético dos alunos significa desenvolver uma capacidade de avaliar e reconhecer diferentes formas de materialização da linguagem em seus diversos contextos de interação. No sentido mais amplo, significa possibilitar aos alunos a compreensão dos elementos de um determinado texto, desde aspectos visuais a aspectos sonoros, sensoriais, e assim por diante.

Dessa forma, os alunos poderão participar de diferentes práticas, ampliando, assim, seu repertório cultural, social, histórico e linguageiro. Ademais,

⁶⁸ Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017, p. 65).

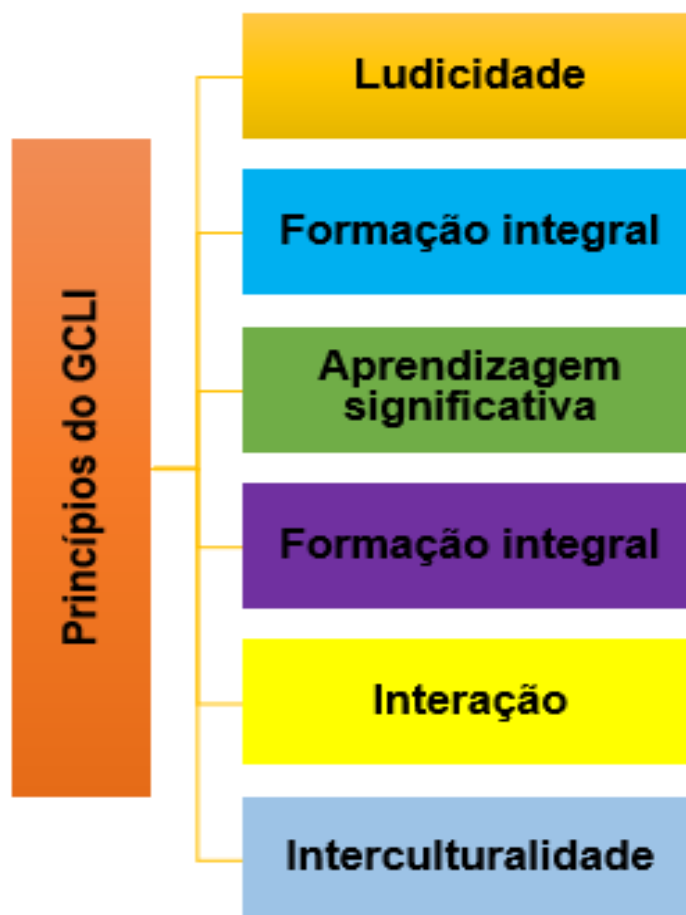
acreditamos que, por meio do uso de RE, o professor poderá proporcionar a inserção de tecnologias digitais em sala de aula, potencializando a aprendizagem, uma vez que as rimas se materializam por meio de diferentes linguagens, encontrando suporte nas mídias.

Assim, a partir da análise do contexto de ensino e inspiradas nas pesquisas que sustentam nosso trabalho, bem como na BNCC, propomo-nos a construção de um MD de RE, a fim de fornecer mais um possível instrumento de ensino de inglês para professores que atuam com crianças.

Acreditamos que, a partir do trabalho com o GT aqui analisado, poderemos consolidar os conhecimentos já aprendidos pelos alunos a partir de outros gêneros com os quais tiveram contato no ensino de língua materna, mas também trabalharemos em uma progressão de seus conhecimentos, uma vez que poderemos promover a “ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender” (BRASIL, 2017, p. 59).

De acordo com a BNCC, o trabalho com alunos do Ensino Fundamental I deve levar em consideração diferentes práticas sociais, especialmente as culturas infantis tradicionais e contemporâneas (BRASIL, 2017). Por isso, acreditamos que o ensino por meio de RE pode ser significativo nesse contexto, ao proporcionar o conhecimento da história do gênero, da cultura de outro país, bem como entender seu valor hoje na sociedade contemporânea.

Ainda em consonância aos pressupostos abordados na BNCC, buscamos respaldo no GCLI, o qual postula que, a partir do ensino com gêneros, os alunos poderão aprender a língua brincando com os sons, criando padrões de ritmo e brincando com estruturas gramaticais, além de poder brincar com o significado das palavras, realizando combinações, vivenciando o mundo da imaginação e fantasia (GUIA,... 2013). De acordo com esse documento, conforme discutido na seção 1.3, (Capítulo 1), é importante que o ensino da língua leve em conta os seguintes princípios:

Figura 11 – Princípios norteadores do ensino de LIC

Fonte: A pesquisadora com base no GCLI de Londrina

Como mostra a Figura 11, os princípios propostos pelo GCLI curricular parecem, de certo modo, estar próximos aos da vertente do ISD, alicerce de nosso trabalho, pois, embora o documento de Londrina não tenha sido orientado por esta vertente teórico-metodológica, propõe um ensino que promova a interação entre os envolvidos e propicie a interculturalidade, o que pode ser explorado a partir das RE.

Acreditamos ainda que, ao utilizar as RE em sala, os alunos poderão aprender a LI de forma menos compartimentalizada, uma vez que terão contato com textos que não foram produzidos com a finalidade de tomá-los como objeto de ensino de língua (MACHADO, 2005), mas, sim, como um meio pelo qual pode proporcionar a realização desse ensino. Além disso, os alunos desenvolverão CL (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004) por meio do lúdico, pois as RE podem ser

vivenciadas pelas crianças como uma brincadeira, ao serem desafiadas a desvendar o enigma.

Tal acepção se aproxima, a nosso ver, conforme apresentado na seção 1.3 (Capítulo 1), ao que Rocha (2006, p. 286) denomina de “gêneros que fazem brincar”, pois ao verbalizarem as RE, os alunos serão expostos à língua de modo que poderão brincar, por exemplo, com jogos de linguagem, no caso das rimas.

Quanto à formação integral do indivíduo, além de serem expostos a diferentes práticas de linguagem, os alunos poderão trabalhar questões socioemocionais. Por exemplo, podem aprender a lidar com a frustração ao não conseguirem solucionar o enigma, ou serem surpreendidos por um colega que responder primeiro. Além disso, questões científicas podem ser exploradas, pois ao levar um exemplar do gênero que contemple as características de um determinado animal, o professor pode desenvolver aspectos físicos, dietas, habitat desse animal e de outros.

Mediante ao que foi abordado, salientamos que as RE compiladas para compor o *corpus* foram escolhidas levando em consideração tais princípios acima expostos, bem como as características e necessidades dos alunos, a partir da seleção de exemplares que englobam temas que tenham significados para eles, que incorporem o lúdico, e os incentivem a agir por meio desse gênero.

Além das possíveis orientações para o ensino de LEC no EFI, outro aspecto importante para a seleção foi a observação pelo fascínio que as crianças apresentam pela prática da adivinhação, ou seja, tendo em vista que as RE apresentam sempre um objeto a ser desvendado, e que a partir da linguagem costuma “pregar peças” nos pequenos, no âmbito educacional acreditamos que essas podem tornar-se um instrumento produtivo de ensino, complementando as aulas de Língua Inglesa.

Selecionamos as RE levando em consideração a familiaridade dos alunos com esse gênero em língua materna, pois acreditamos que gêneros que já fazem parte do cotidiano dos alunos podem e devem ser explorados em sala de aula, para que, futuramente, eles possam desenvolver o “domínio sobre gêneros mais complexos” (ROCHA, 2006, p. 288). Consideramos, ainda, os seus elementos do plano textual global, como as rimas e o objeto a ser decifrado como um elemento motivador; as orientações da BNCC para o trabalho com a linguagem; as orientações do Guia curricular de Londrina, que propõem o que ser trabalhado nessa faixa etária.

No que concerne às necessidades de aprendizagem dos alunos de terceiro ano do EFI, grupo com o qual tivemos contato em uma primeira tentativa de intervenção, podemos dizer que crianças nesta fase de escolarização apresentam limitações com a compreensão leitora em LI, embora manifestem interesse e participem ativamente das atividades, demonstrem curiosidade e se arrisquem na leitura de textos, como pudemos notar no contexto em foco. Observamos ainda que são competitivos, pois, ao serem indagados sobre alguns elementos da língua, respondem prontamente, para serem os primeiros. Quando isso não acontece, observamos certa frustração por parte da criança. Tendo discutido os aspectos levados em consideração para a escolha do gênero, em seguida analisamos os textos que compõem nosso *corpus*.

5.2 MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO RIMAS DE ENIGMA TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEAS

Para procedermos as análises dos vinte textos que fazem parte do nosso *corpus* analítico, apresentamos o levantamento de pesquisas e diferentes pressupostos em relação às RE discutidos por pesquisadores de diferentes campos de investigação, somados à descrição analítica detalhada que trazemos dos elementos constitutivos do gênero, os quais farão parte da construção do nosso MD. Justificamos, portanto, que os pressupostos teóricos em relação ao gênero, apresentados nessa seção, fortalecem nosso percurso analítico.

Para o desenvolvimento desta seção, buscamos responder nossa pergunta de pesquisa:

1) Quais componentes inerentes à estrutura do gênero sob análise podem constituir o modelo didático do gênero?

A fim de respondermos tal questionamento, inicialmente abordaremos a origem das cantigas de berçário, para, em seguida, abordarmos especificamente as RE, apresentando sua definição dentro da família cantigas de berçário.

5.2.1 O surgimento das canções populares

Em diversos países onde a LI é falada observa-se que as crianças, a partir de cantigas tradicionais, vivenciam um momento de entretenimento. Na Inglaterra tais cantigas recebem o nome de cantigas de berçário⁶⁹, e na América do Norte, *Mother Goose Songs*⁷⁰ (OPIE; OPIE, 1951). No Brasil, nós as conhecemos por canções populares, ou mesmo canções de berçário e ou ninar. Neste trabalho, empregamos o termo cantigas de berçário, que compreendem gêneros da literatura infantil, surgidas a partir da tradição oral. Sendo assim, logo podemos adiantar a impossibilidade de se estabelecer um marco exato para o seu surgimento. Todavia, tentaremos delinear algumas datas a partir de diversas pesquisas realizadas.

Gonzáles (1999) assevera que não há como saber a data precisa do surgimento das cantigas de berçário, tendo em vista que surgiram a partir da tradição oral. No entanto, a primeira obra que se tem registro é *Thyrty days hath September*, surgida no século XII. A primeira coleção de textos publicada teria sido *Tommy Thumbs Pretty Song Book*, apresentada em dois volumes em Londres, editada por Mary Cooper, em 1744, de acordo com a lei do Parlamento (TAMÉS, 2015; OPIE; OPIE, 1951).

Somente o Voll. II sobrevive em uma única cópia na biblioteca Britânica, contendo trinta e nove textos familiares, assim como foram para os jovens Boswells, Cowpers e Gibbons seus leitores na época: *There was a little Man, And he had a little Gun*, *Who did kill Cock Robbin?*, *Bah, Bah, a black sheep, Hickere, Dickere Dock*. Quase todas as cantigas de berçário são ilustradas com uma pequena xilogravura. A editora visionária foi Mary Cooper, cuja impressão também aparece nas obras de Gray, Fielding e Pope (OPIE; OPIE, 1951).

Segundo Tamés (2015), a coleção *Tommy Thumbs Pretty Song* não é a obra mais influente, pois há, ainda, 51 rimas coletadas por John Newbery em *Mother Goose's Melody*. Dunst, Meter e Hamny (2011) expõem, com base em Zuralski (2005), que a origem das cantigas de berçário pode ser datada a partir dos anos 1700. Em contrapartida, Alchin (2011) afirma que as mais antigas foram levadas da Inglaterra para América do Norte pelos colonizadores, sendo espalhadas através de outros países, como o Canadá, a Austrália e a Nova Zelândia. A autora afirma que as

⁶⁹ Em Inglês "Nursery rhymes"

⁷⁰ Em português "canções da mamãe gansa".

cantigas de berçário começaram a ser impressas já em 1570. Antes disso, teriam sido passadas oralmente ao longo das gerações, e somente mais tarde ganhou versão escrita.

Embora as cantigas de berçário tenham emergido sobretudo da tradição oral, há algumas que se espalharam por meio de versões impressas. Entendia-se que livros para crianças deveriam conter tanto entretenimento como instrução, sendo assim as cantigas de berçário foram sendo naturalmente incluídas nos materiais impressos. No início do século XVIII, no reino da rainha Anne, apareceu a coleção *A little Book for little Children*⁷¹, escrito por T.W (1712), contendo *I was an Archer* e *I saw a Peacock with a Fiery Tail*, entre outras RE conhecidas (OPIE, 1996).

Grande parte das cantigas de berçário existe há mais de 200 anos (OPIE; OPIE, 1951). Na Inglaterra, segundo os autores, teriam sido coletadas da tradição oral, por James Orchard Halliwell, por meio de um volume que combinava notas sobre a idade e origem das cantigas, configurando-se um importante instrumento de descoberta e informações. Tal obra, segundo os autores, foi por muito tempo considerada um trabalho de valor inquestionável, sendo, juntamente com *Popular Rhymes* e cantigas de berçários (outras obras do mesmo autor publicadas em 1849), a base de quase tudo que se tem sobre essas produções, talvez a única fonte.

Na Inglaterra, o termo passou a ser usado após a virada do século, promovida por Ann e Jane Taylor, a partir do livro *Rhymes for the Nursery*⁷² (1806) e a edição de James Kendrew, intitulada *Nursery Rhymes for the Amusement of Children*⁷³. O registro mais antigo do termo teria sido no *The British Review*, em agosto de 1815, com o revisor de *Wordsworth's The Excursion*, que assumiu a tarefa de transmitir os seus poemas para aqueles que o viam como indigno de ser chamado de poesia, podendo ser apenas celebrado em canções de ninar (OPIE; OPIE, 1951).

Pereira (2011), recuperando os estudos de Carpenter e Prichard (1984), adverte-nos para o fato de que a separação de tais nomenclaturas não é tão simples, uma vez que há a história de um senhor conhecido como John Fleet Eliot, residente em Boston por volta do século XIX, o qual teria enviado uma carta ao jornal *Boston Transcript*, alegando que um volume de poemas infantis lançado nos Estados

⁷¹ Um livrinho para criancinhas

⁷² Rimas para o berçário.

⁷³ Cantigas de berçário para a diversão das crianças.

Unidos em 1719, supostamente de autoria original, teria recebido o título de *Mother Goose's Melody* — o que antecedeu as publicações inglesas *Mother Goose's Tales*⁷⁴ (1768) e *Mother Goose's Melody*⁷⁵ (1780) e as americanas, *Mother Goose's Melody* (1885), *Mother Goose's Quarto* (1825) e *Mother Goose's Melodies* (1833) — e que a própria “*Mother Goose*⁷⁶” teria sido uma senhora americana (PEREIRA, 2011, p. 154).

5.2.2 As cantigas de berçário

Seja qual for a nomenclatura empregada, importa destacar que as cantigas de berçário têm sido espalhadas por diversas partes do mundo, sendo ouvidas e cantadas em contextos familiares, tanto por pais quanto por crianças, e mesmo em contextos de ensino, por apresentarem um grande valor didático. As cantigas de berçário são considerados poemas ou canções as quais podem ser ditas ou cantadas para bebês e crianças pequenas (CARPENTER; PRICHARD, 1991) e apresentam rimas, ritmo e repetição, sendo usadas no ensino e aprendizagem de crianças (ABDULLAH; ZAINAL, 2014).

As cantigas de berçário, muitas vezes, são vistas como um estilo literário baixo, aceitável apenas para o público infantil. Contudo, uma análise detalhada possibilita perceber a importância delas para o repertório cultural das crianças, assim como qualquer outro estilo literário (DOLEŽALOVÁ, 2008).

Gonzáles (1999) afirma que as cantigas de berçário teriam surgido a partir da cultura anglo saxônica, sendo que o termo era empregado a fim de designar um determinado tipo de poesia popular e a maioria dos textos que compunham esse agrupamento de gêneros teria surgido por volta do século XVIII (ou mesmo antes) como uma diversão para adultos, apresentando, a princípio, um significado crítico e político. Além disso, por meio de muitas cantigas de berçário, era possível identificar pessoas importantes da época.

Alchin (2011), assim como Gonzáles (1999), afirma que a sátira política estava habilmente disfarçada em muitas cantigas de berçário aparentemente inocentes. A autora aponta que as cantigas de berçário se configuravam como veículos para parodiar políticas impopulares e eventos históricos. Sendo assim,

⁷⁴ Em português “contos da mamãe gansa”

⁷⁵ Em português “Melodia da Mamãe Gansa”

⁷⁶ Em português “Mamãe gansa”

“mensagens subversivas de descontentamento se espalharam nos tempos em que as palavras de dissidência, ou a crítica direta a pessoas poderosas, seriam puníveis com a tortura ou a morte” (ALCHIN, 2011, p. 3).

Em consonância a essa proposição, Doležalová (2008) expõe que muitas cantigas de berçário inglesas se relacionam a eventos históricos; por exemplo, com a história britânica e americana. Muitas teriam surgido como rumores, fofocas e sátira, sofrendo alterações ao longo dos tempos. Especialmente no século X, costumava-se associar as cantigas de berçário a eventos históricos.

Katherine Elwes Thomas em sua obra *The Real Personages of Mother Goose*, publicada em 1930, associou personalidades populares a muitos personagens que aparecem em textos comumente conhecidos, mas que não teriam sido conhecidos na suposta época de origem. Bopeep, por exemplo, se tornou Mary, rainha da Escócia; Jack Sprat, Charles I; Old Mother Hubbard, Cardinal Wolsey; Tommy Tucker, também Cardinal Wolsey, e assim por diante (OPIE; OPIE, 1951).

Convém salientar que grande parte das cantigas de berçário não foi inicialmente escritas para o público infantil. Em sua grande maioria, fragmentos de canções e de balada eram destinadas a adultos, sendo originadas em bares ou tabernas (OPIE; OPIE, 1951; BODDEN, 2010).

As cantigas de berçário surgiram como poemas ou versos de uma canção “que tinha sido truncada, simplificada e tão separada do seu contexto original que já não se assemelhava à sua forma original e se tornaram conhecidas dentro do berçário” (OPIE; OPIE, 1951, p. 5). Algumas apresentam um valor educacional, moral ou transmitem algum conselho, outras, por sua vez, são puramente para apreciação estética devido à sua composição (OPIE; OPIE, 1951).

Embora em seu surgimento as cantigas de berçário tenham sido designadas obras para adultos, com o passar dos tempos, conforme explica Tamés (2015), elas foram sendo incorporadas ao universo infantil, por serem consideradas adequadas para entretê-los. Dunst, Meter e Hamny (2011) descrevem as cantigas de berçário como pequenos poemas ou canções compostas de um verso musical trivial. Dentre os mais famosos, destacamos *Twinkle, Twinkle Little Star*, *Jack and Jill*, *Hickory, Dickory Dock*, *Itsy, Bitsy Spider*, *Hey Diddle Diddle* e *Rock-a-Bye Baby*. Cabe salientar que as cantigas de berçário não possuem uma forma fixa, podendo ser longas ou curtas, com quatro ou menos versos, sendo a maioria delas musical e com uma rima e ritmo forte (SAYAKHAN; BRADLEY, 2014). A brevidade das cantigas de

berçário pode fazer com que elas sejam menores. No entanto, apresentam um conteúdo bastante rico e complexo (OPIE; OPIE, 1951), o que as torna agradáveis e fáceis de lembrar (SAYAKHAN; BRADLEY, 2014).

Tendo em vista que muitas pessoas não dominavam a leitura e a escrita, as cantigas de berçário eram usadas como veículo de mensagens importantes, daí a necessidade de serem curtas, a fim de que fossem facilmente lembradas por seus interlocutores, sendo passadas “verbalmente de geração em geração” (DOLEŽALOVÁ, 2008, p. 26).

A letra das cantigas de berçário é considerada como poesia. Portanto, dispositivos poéticos, como linguagem figurativa, valores sonoros, versificações, imagens, videoclipes, também podem ser encontrados juntamente com a letra. Entre esses dispositivos poéticos, valores sonoros desempenham um papel importante na construção das músicas. Valores sonoros, incluindo assonância, consonância, aliteração, repetição, rima, entre outros, contribuem para uma experiência memorável para os ouvintes (PATRAMA, 2017). Algumas cantigas de berçário acompanham o esquema de usar dísticos (par de versos) em que as últimas palavras das duas primeiras ou dos dois últimos versos rimam entre si (SAYAKHAN; BRADLEY, 2014).

Juntamente com as rimas presentes nesse gênero, há uma batida que permite que a melodia se mantenha. É a combinação de sílabas acentuadas e átonas presente nas cantigas de berçário que determina seu ritmo. Outros elementos característicos são o humor e a hipérbole (SAYAKHAN; BRADLEY, 2014). Grande parte desses textos possui onomatopeias representando sons de animais (*baa*⁷⁷, *quack*⁷⁸, *moo*⁷⁹, *woof*, *oink*, *gulp*⁸⁰, *gobble*⁸¹, *waddle*⁸²), da natureza (*noise*⁸³, *crack*⁸⁴, *roar*⁸⁵, *pitter-patte*⁸⁶), de objetos inanimados (*shou*⁸⁷, *beep*⁸⁸, *swish*⁸⁹, *whaa*, *ding*,

⁷⁷ Som da ovelha.

⁷⁸ Som do pato.

⁷⁹ Som da vaca.

⁸⁰ Barulho que se faz ao engolir algo.

⁸¹ Barulho que se faz ao “devorar”.

⁸² Em português “bambolear”.

⁸³ Em português “barulho”.

⁸⁴ Som de algo quebrando.

⁸⁵ Som de rugido.

⁸⁶ Ruído de “passos”.

⁸⁷ Em português “gritar”.

⁸⁸ Em português “bipar”.

⁸⁹ Em português “o som do limpador de para-brisa”.

*jingle bells*⁹⁰, *knock*⁹¹) e som de pessoas (*laugh*⁹², *burp*⁹³), sendo que as palavras usadas para representá-las são formadas de maneira semântico-sintática ou morfológica, funcionando como sujeito ou como predicado (RIABOVA; KOBENKO, 2015).

Há uma grande variedade de cantigas de berçário. No livro *The Oxford of Nursery Rhyme Book*, Opie e Opie (1951) apresentam 800 rimas, incluindo versos cabíveis a diferentes propósitos. Os autores apresentam *baby games* para brincar com as características dos bebês, *fingers and toes*⁹⁴, ⁹⁵*dandling rhymes and knee rides*⁹⁶, *ocasional rhymes*⁹⁷, a serem cantados quando o clima está chuvoso, nebuloso, ou quando uma joaninha ou caracol é encontrado. Há, ainda, *alphabet and number rhymes*⁹⁸, *riddles*⁹⁹, *tongue twisters*¹⁰⁰, *rhymed proverbs*¹⁰¹ e cantigas que apresentam algum conselho, destinadas a crianças em idade escolar.

Green e Miró (2010) classificam as cantigas de berçário de acordo com a função e objetivos por elas apresentados. Os autores reconhecem sete tipos de cantigas de berçário, nomeadamente: *counting-out*¹⁰², *accumulative rhymes*¹⁰³, *non sense rhymes*¹⁰⁴, *riddles*, *historical events and legends*¹⁰⁵, *rounds*¹⁰⁶ e *lullabies*¹⁰⁷. Pavlíková (2009) afirma que há as *ditties*¹⁰⁸, *riddles*, *lullabies*, *nonsense*, *game-rhymes*¹⁰⁹, *infant amusements*¹¹⁰, *counting-out rhymes*¹¹¹, *chants*¹¹², *jingles*¹¹³,

⁹⁰ Em português “tocar o sino”.

⁹¹ Em português “bater”.

⁹² Em português “rir”.

⁹³ Em português “arrotar”.

⁹⁴ Em português “dedos das mãos e dedos dos pés”.

⁹⁵ dedos das mãos e dos pés.

⁹⁶ Em português se assemelham às cantigas usadas para brincar com as crianças no colo, como em “serra, serrador”.

⁹⁷ Em português “rimas ocasionais”.

⁹⁸ Rimadas de alfabeto e números.

⁹⁹ Rimadas de enigma.

¹⁰⁰ Em português “trava-línguas”.

¹⁰¹ Em português “provérbios rimados”.

¹⁰² Em português correspondem às cantigas que fazem contar.

¹⁰³ Em português “rimas acumulativas”. São aquelas cantigas que vão repetindo a fórmula, no segundo verso sempre repete o do primeiro.

¹⁰⁴ Em português “rimas sem sentido”.

¹⁰⁵ Em português são as cantigas que apresentam “uma lenda ou evento histórico”.

¹⁰⁶ Em português correspondem às cantigas de roda.

¹⁰⁷ Em português “cantigas de ninar”.

¹⁰⁸ Em português “cantigas”.

¹⁰⁹ Rimadas para jogar.

¹¹⁰ Em português, “Cantigas que fazem brincar”.

¹¹¹ Em português “Cantigas que fazem contar”.

¹¹² Em português “Cantigas”.

¹¹³ Espécie de melodia.

*catches or tongue-trippers*¹¹⁴.

Todavia, neste trabalho consideramos como classes de cantigas de berçário a classificação proposta por Opie e Opie (1951), os quais reconhecem a existência de counting-out rhymes¹¹⁵, riddles¹¹⁶, infant amusements¹¹⁷ e lullabies¹¹⁸. Em relação à classificação proposta por Green e Miró (2010), enfatizamos que o que os autores estão compreendendo como *accumulative rhymes, non sense rhymes, historical events and legends e rounds*, nós assumimos enquanto características que podemos encontrar nas *cantigas de berçário*, mas não se configuram como categorias, uma vez que estamos considerando esse gênero de acordo com seu propósito comunicativo.

As cantigas que fazem contar são usadas, normalmente, no início de algum jogo para designar turnos ou papéis (GREEN; MIRÓ, 2010) ou mesmo para selecionar ou excluir algum participante de uma brincadeira (PEREIRA, 2011). A letra do texto é repetida pelo líder de um jogo enquanto ele vai apontando para os jogadores e a cada sílaba acentuada seleciona-se a criança a qual a última palavra é direcionada. Tal fórmula, embora apresente uma linguagem sem nexos, apresenta formas métricas reconhecíveis, sendo que em diferentes regiões apresentam similaridades (OPIE; OPIE, 1951). No Brasil, por exemplo, as crianças costumam cantar “Uni duni te salamê minguê”.

Na Inglaterra havia uma tradição em que os Druidas usavam cantigas que fazem contar em sacrifícios humanos. Charles Taylor aborda sobre isso em *The Chatterings of the Pica*, e, 70 anos após, Gomme deu credibilidade a esse fato. Não há como saber como se deu tal ideia, embora a prática de selecionar algo a partir das cantigas de berçário pareça apropriada (OPIE; OPIE, 1951). Outras cantigas que fazem contar teriam sua origem em ritos pagãos e em fórmulas linguísticas usadas por pastores para contar o rebanho (GREEN; MIRÓ, 2010).

As cantigas que fazem brincar são consideradas as mais antigas e costumam ser acompanhadas de ações, sendo que as mais antigas eram acompanhadas por danças. Em *Shoe a little hose*, as crianças costumam bater os pés. Em *This little pig went to Market*, as crianças mexem os dedos. Há, ainda, as jog-

¹¹⁴ Em português é uma espécie de “trava-línguas”.

¹¹⁵ Cantigas de berçário que fazem contar.

¹¹⁶ Rimas de enigma.

¹¹⁷ Cantigas de berçário para divertir os pequenos.

¹¹⁸ Cantigas de ninar.

along knees songs, A farmer went trotting upon his gray mare, Here comes my lord with his trusty sword e This is the way the ladies ride (OPIE; OPIE, 1951), cantadas especialmente para bebês, e parecem corresponder à versão brasileira “serra serra serrador, serra o papo do vovô”, pois o bebê, ou criança pequena é posicionada no joelho de um adulto o qual, enquanto canta, faz o bebê se movimentar.

Segundo Opie e Opie (1951), é a partir das cantigas de ninar que as crianças têm sua primeira experiência, as quais são cantadas para fazê-las dormir. Tal tipo de cantiga de berçário pode, por vezes, ocorrer por meio de repetição desprovida de significado, no entanto, sua melodia apresenta mais significado do que as próprias palavras, uma vez que acalma a criança a qual nem percebe que está sendo “enganada”. A cantiga de ninar “é a forma de canção mais natural” tida como origem de toda canção (OPIE; OPIE, 1951).

Segundo Opie e Opie (1951), havia uma tradição folclórica estabelecida quando as cantigas de ninar foram escritas. Não há dúvida de que as cantigas de ninar cantadas atualmente na Inglaterra existem há muito tempo. A *Hush-a-bye-, baby, on the tree top*, por exemplo, uma das mais conhecidas, surgiu no século XVII de acordo com as lendas. A palavra *hushbaby*¹¹⁹ não foi encontrada em uso antes de 1700, embora *hush*, como em *Hush thee, my babby, lie still with thy daddy*, “é aparentemente uma palavra derivada de *husht* e pertence ao século XVII” (OPIE; OPIE, 1951p. 18). *Rockabye* é uma leitura alternativa em algumas cantigas de ninar, como em *Rock-a-bye, baby, thy cradle is green*, sendo uma inovação gravada, primeiramente, em 1805. Uma das mais populares é *Twinkle, twinkle, little star*. Tendo discutidos alguns dos exemplares de cantigas de berçário apresentadas pelos autores, passamos à discussão do gênero que nos propomos a investigar, as RE.

5.3 AS RIMAS DE ENIGMA

Iniciamos esta seção com a seguinte indagação: seriam as RE um gênero independente ou um subgênero das cantigas de berçário? Queremos discutir essas questões de forma bastante breve, a fim de entendermos nosso foco de pesquisa. Primeiramente, destacamos que as RE, conforme podemos observar a partir das pesquisas supracitadas, são apresentadas pelos estudiosos como uma das

¹¹⁹ Em português “nana, neném”.

categorias dentro das cantigas de berçário. Essas cantigas apresentam elementos genéricos que configuram seus outros gêneros já discutidos, sendo que cada um deles apresenta uma função social distinta no interior das cantigas de berçário.

Marcuschi (2002), ao definir os gêneros discursivos/textuais, postula a possibilidade de pensá-los enquanto *famílias de textos*, uma vez que os grupos textuais estariam, de alguma forma, interrelacionados. Sobre isso, conforme coloca Gusso (2010), os gêneros poderiam ocorrer em situações interativas semelhantes, assim como também apresentariam certas características recorrentes que nos possibilitariam reconhecê-los.

Nesse sentido, nessa pesquisa entendemos que as RE como um gênero independente, o qual insere-se na *família de rimas de berçário*. Os textos pertencentes à essa família apresentam características similares, bem como podem ser encontrados em situações languageiras semelhantes, todavia ressaltamos que elas cumprem função e propósitos comunicacionais diferentes e, portanto, apresentam algumas características que as diferem.

Entender o que é uma RE não parece ser uma questão tão simples assim (SAYAKHAN; BRADLEY, 2014). Com base em Cuddon (1998), Sayakhan e Bradley (2014) explicam que esse gênero pertence ao universo da literatura, sendo as RE antigas e universais, apresentando sempre uma pergunta enigmática. Ademais, apresentam variação na sua dimensão, podendo ser curtas ou longas.

As RE podem ser compreendidas como um gênero folclórico curto, o qual apresenta uma pergunta e uma resposta. Todavia, apesar de curtas e simples, as RE são compreendidas como criações poéticas complexas, as quais apresentam suas diferenças e suas características (JANUSHEVA; LOZANOVSKA, [200-?]). Para os autores, as RE comumente apresentam uma metáfora, a qual é a chave para se desvendar o objeto enigmático. Em outras palavras, as RE compreendem “uma pergunta que se transforma em uma piada porque enigmas têm perguntas intrigantes e a resposta é surpreendente e imprevisível” (ZIPKE, 2008, p. 131). De modo geral, as RE sempre apresentam uma pergunta com duplo significado, colocado enquanto um quebra-cabeça a ser resolvido (THIYAGU, 2012). Nas RE mais atuais, observa-se uma tendência a mobilizar o recurso rimas. Além disso, se aproximam mais de criações poéticas, apresentando uma temática mais ampla (JANUSHEVA; LOZANOVSKA, [200-?]) .

Para Jánusheva e Lozanovska ([200-?] p.16), as RE teriam emergido

de cultos religiosos e de crenças populares em relação à existência das forças do mal. Assim, sua função enquanto linguagem secreta tinha por finalidade ser mobilizada em momentos nos quais os homens revelavam medo ao nomear certas aparições, bem como objetos. Sendo assim, passaram a empregar as RE, a fim de se protegerem de criaturas mitológicas, pois a partir da linguagem enigmática, os sujeitos não precisariam se referir a tais criaturas mobilizando seus nomes verdadeiros.

Ademais, ao atingir a maioria, um determinado sujeito, situado em sua comunidade social, era exposto à RE a fim de provar sua intelectualidade. Após o ser humano passar a compreender a realidade sob um novo viés, também as RE passam a assumir um novo papel. Diferentemente da sua finalidade em relação a questões místicas, as RE passam a ser empregadas a fim de contribuir para a compreensão de objetos da vida cotidiana, alcançando, assim, maior especificação, ou seja, as RE passam a ser vistas enquanto forma artística e poética, e a partir de sua função potencialmente pedagógica (JANUSHEVA; LOZANOVSKA, [200-?]).

Para Januseva e Lozanovska (p.16, tradução nossa), as RE são

[...] criações folclóricas com conteúdo rico que ilustram os arredores da criança, bem como as aparências e os objetos que encontra com frequência. Os motivos para o processo de criação de enigmas são geralmente relações familiares e sociais, animais, plantas, ferramentas, objetos para uso doméstico, partes do corpo humano, mas também aparências do mundo impalpável, por exemplo, sonhos, etc. Os enigmas são cheios de humor e sátira, e, com o tempo, ajudam a criança a desenvolver uma atitude poética em relação à realidade e a liderar o desenvolvimento de sua inteligência e sabedoria¹²⁰.

Sayakhan e Bradley (2014) apresentam dois exemplos de RE, as descritivas e as que apresentam perguntas astutas ou espirituosas. Segundo o autor, na primeira geralmente há a descrição de animais, pessoas, plantas ou algum objeto, os quais são apresentados de maneira enigmática, a fim de “sugerir algo diferente da resposta correta” (p. 1). Além disso, o autor pontua que há a descrição de um elemento geral e um específico, sendo aquele apresentado primeiramente, e este aparece na

¹²⁰ “Riddles are folk creations with rich content that illustrates the surroundings of the child, as well as the appearances and objects it often encounters. The motives for the creation process of riddles are usually family and social relations, animals, plants, tools, objects for domestic usage, human body parts, but also appearances from the impalpable world, for example, dreams, etc. Riddles are filled with humor and satire, and through time, they help the child develop a poetic attitude toward reality and lead to development of its wittiness and wisdom”.

sequência, para contrastar com o primeiro. Nas RE descritivas a aparência tem uma função importante, isso quer dizer que, por exemplo, “*a little white house with no door and window*”¹²¹, importa mais a descrição da aparência do que sua função (ser comido). Há ainda RE paradoxais, as quais apresentam descrições em termos de ações, como em “*the man who made it did not want it; the man who bought it did not use it; the man who used it did not know it*”¹²².

Algumas RE foram encontradas em *ballads*¹²³, sendo que muitas jovens ganhavam um esposo ou pretendentes quando as resolviam. Seu auge foi no período Elizabetano, e as RE antigas foram sendo ampliadas, apresentando versos mais atraentes. As RE mais curtas, desde os tempos remotos, são populares e com o Renascimento, juntamente com a imprensa, ganharam espaço na Inglaterra (OPIE; OPIE, 1951). Esse tipo de gênero parece ter importância para os pequenos na medida em que apresenta um enigma a ser resolvido, constituindo um desafio; além disso, pode ser prazeroso. Muitas RE fazem parte de coleções europeias, sendo que algumas foram impressas anterior ao século XV. *Demaundes Joyous* (1511) foi uma reimpressão de uma coleção francesa com título similar, publicada por volta de 1490.

As RE surgiram muito antes de se haver registro histórico. Em muitas culturas, eram vistas como um dos desdobramentos folclóricos transmitidos oralmente de geração em geração. Sayakhan e Bradley (2014) explicam que os gregos se valiam muito de enigmas, por acreditar no seu potencial em provar a inteligência humana. Na idade Média, pessoas envolvidas com o entretenimento nas ruas recorriam às RE como forma de trabalho. Na África, as RE também tinham um significado muito importante, ao funcionar como uma tradição de ritual de passagem para os jovens, os quais só seriam vistos como adultos caso conseguissem decifrar os enigmas. Já no Oriente Médio, tais RE eram usadas pelas mulheres ao consultarem oráculos, essas buscavam respostas para descobrir se deveriam casar com determinado homem (SAYAKHAN; BRADLEY, 2014).

Apriandari (2019) explica que as RE podem ser entendidas como jogos de vocabulário que requerem engenhosidade e pensamento crítico para resolvê-las. O elemento expresso nas RE pode ser relacionado a pessoas, coisas ou situações

¹²¹ Em português “uma casinha branca sem porta e janela”.

¹²² Em português “o homem que fez isso não o quis; o homem que o comprou não o usou; o homem que o usou não o conhecia”.

¹²³ Em português “baladas”. São poemas ou canções que narram uma história curta (OPIE; OPIE, 1951).

que são tratamentos de descrição. Apriandari (2019), respaldado em Nachtigal (2010), afirma que as RE constituem ferramentas poderosas se consideradas em aulas de LE, pois, segundo o autor, elas exigem que os alunos coloquem em prática um conjunto de habilidades linguísticas, além da necessidade de um pensamento crítico, habilidade pouco explorada no contexto de LE, tendo em vista que o tempo disponibilizado para as aulas é dedicado à memorização e repetição. Todavia, o autor aponta que as RE deveriam ser exploradas com a finalidade de promover um ensino crítico, pois exige das crianças raciocínio lógico e crítico. Os alunos, por meio da diversão, seriam confrontados e motivados a resolver o enigma a partir das pistas fornecidas na materialidade textual.

Ademais, as RE podem promover o envolvimento dos pequenos, a empolgação em relação aos elementos descritos, possibilitando a aprendizagem enquanto brincam, uma vez que as RE possibilitam a construção de conceitos e a consciência linguísticas das crianças (APRIANDARI, 2019).

As RE costumam apresentar descrições ou conter perguntas que possibilitam mais de uma compreensão. Apriandari (2019, p. 16) explica que a “descrição geralmente consiste em um elemento geral e um elemento específico. O elemento mais geral está em primeiro lugar e deve ser entendido metaforicamente”. Sendo assim, compreender as RE implica reconhecer os truques nela contidos.

As RE podem ser apresentadas de duas maneiras. Em uma delas, há uma pergunta apresentada de modo metafórico, sendo que sua resolução só pode ser possível a partir de uma observação cuidadosa da questão posta em cena. Há também as RE cuja resposta se encontra oculta na própria pergunta. Ademais, o emprego de palavras com a mesma escrita, mas expressando diferentes significados, pode, também, ser uma pista para desvendar o enigma.

As RE, para além de ser um gênero folclórico que promove o entretenimento dos sujeitos, apresenta um importante valor educacional, isso porque o conteúdo temático expresso veicula experiências, história de vida e características de seres humanos, animais e contexto. Assim, podem enriquecer a bagagem cultural dos alunos, ampliar suas experiências, além de trabalhar diretamente nos seus processos mentais, ao possibilitar a comparação, análise e conclusão dos elementos. Outrossim, as RE podem despertar a fantasia, e contribuir para o desenvolvimento da oralidade dos alunos (JANUSHEVA; LOZANOVSKA, [200-?]).

Janusheva e Lozanovska ([200-?], p. 17) reiteram, ainda, que as RE

“influenciam a expressão independente e o ato de perceber a ordem lógica ao falar, a velocidade da reação, a percepção auditiva, desenvolvem a capacidade de criar, motivam o potencial criativo”, contribuindo, assim, para o enriquecimento linguístico.

Em consonância à discussão proposta por Janusheva e Lozanovska ([200-?]), acreditamos as RE permitem que as crianças desenvolvam funções psicológicas superiores, como a atenção, memória e percepção (VYGOTSKY, 2003), além de explorar sua fantasia, curiosidade e independência (JANUSHEVA; LOZANOVSKA, [200-?]).

5.3.1 Análise das rimas de enigma

A partir da perspectiva do ISD (BRONCKART, 2012), passamos para a apresentação da análise dos vinte textos que compõem nosso *corpus*. Para tanto, respaldando-nos nas contribuições do ISD para análise textual, em especial, para o modelo de análise proposto em BRONCKART (2012) e na perspectiva da didática das línguas, para o delineamento das dimensões ensináveis do gênero (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), em nossas análises, inicialmente, discutimos sobre o contexto de produção das RE, identificando seu suporte, a prática social a qual estão vinculadas, o valor desse gênero na sociedade, seus emissores e destinatários, bem como o papel social por eles desempenhados, entre outros elementos contextuais conforme apresentados no Quadro 13.

Compreender os elementos que compõem o contexto de produção do gênero implica construir representações sobre parâmetros físicos e sociosubjetivos que podem influenciar na organização de um determinado texto (BRONCKART, 2012). Acreditamos, portanto, que delinear o contexto de produção do gênero RE constitui um dos momentos mais importantes da análise, pois ele interfere, também, nos outros elementos da infraestrutura textual do gênero. Após analisarmos o contexto de produção, abordaremos o plano textual global, isto é, qual o seu *layout*, como ele se configura. Analisaremos, ainda, quais os conteúdos abordados e como eles são organizados no texto. Ainda nessa etapa, analisaremos os tipos de discurso e os tipos de sequência predominantes. Por último, analisaremos os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal) e os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações).

Com a análise de todos esses elementos, intencionamos identificar

como o gênero RE se constitui, a fim de indicarmos quais CL podem ser mobilizadas, por meio deste gênero, no ensino de LIC. Ademais, apontaremos como as características das RE podem ser exploradas em sala, levando em consideração os aspectos discutidos nos documentos prescritivos (que embasam esse trabalho) em relação ao ensino na faixa etária abordada.

5.3.2 Contexto de produção das RE

Para a elaboração do MD das RE, levamos em consideração os parâmetros contextuais que exercem influência na organização textual. Salientamos que as RE são produtos resultantes da ação de linguagem de um determinado autor empírico, materializadas de um modo particular de acordo com as representações que esse autor constrói em relação ao contexto físico e sociosubjetivo no qual está inserido (BRONCKART, 2012). Sendo assim, a partir do reconhecimento dessa situação de produção, isto é, do contexto físico e sociosubjetivo, é possível formularmos hipóteses sobre a forma como as RE são organizadas, bem como quais características e elementos discursivos elas apresentam.

No intuito de apresentarmos as análises do contexto de produção das RE, é importante retomar alguns aspectos que orientam nossa investigação. Para analisarmos os textos, inicialmente, é importante investigar as condições de produção, delineando os elementos conforme apresentados no Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 – Elementos referentes ao contexto de produção

| DESCRITORES |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Prática social • Forma de materialização da linguagem (oral? escrita?) • Esfera de comunicação e suas características • Emissores e destinatários • Papel discursivo dos emissores e destinatários • Finalidade comunicativa do gênero • Temas abordados • Valor desse gênero na sociedade • Suporte • Meio de circulação |

Fonte: A pesquisadora com base em Barros (2008).

A respeito das análises procedidas por meio do MD, a partir da análise do contexto de produção conseguimos obter uma compreensão geral do texto,

reconhecendo a prática social a qual esse gênero está vinculado, sua finalidade comunicativa, seu suporte, emissores e receptores, e assim por diante. Verificamos que as RE, de modo geral, em seu aspecto contextual, estão vinculadas a uma prática social de adivinhação, na qual há um emissor que busca promover um questionamento ao seu receptor, instigando-o a solucionar o enigma proposto, ou seja, o gênero sempre traz uma pergunta enigmática (SAYAKHAN; BRADLEY, 2014).

Em relação à forma de materialização da linguagem, ponderamos que as RE têm seu surgimento na oralidade. Todavia, com o passar dos tempos, tendo em vista as necessidades e diferentes práticas de comunicação emergidas, o gênero passa a se adaptar às novas transformações. Por exemplo, passam a ser publicadas em diferentes suportes, como em livros, ganhando, também, ilustrações diversas. Mais atualmente, sendo incorporadas nas mídias digitais, ganhando versões em músicas e vídeos.

Todavia, neste trabalho analisamos apenas os textos escritos, uma vez que, ao propor nosso MD, queremos pensar em possibilidades de trabalho com a leitura deles, a fim de que os alunos tenham familiaridade com a prática social da escrita, e possam explorar habilidades de compreensão de leitura, mobilizando operações de linguagem necessárias para as ações de linguagem (MACHADO, 2005). Aqui, a partir do ISD, compreendemos a leitura como uma ação de linguagem, uma atividade social que demanda dos sujeitos mobilizar conhecimentos em relação aos elementos textuais, desenvolvendo diversas CL que contribuem para a construção do sentido do texto (BRONCKART; DOLZ, 1999).

Em relação à esfera de comunicação, ponderamos que esse gênero, inicialmente, pode ser compreendido como um gênero da esfera da comunicação artístico-folclórica, por transmitir a maneira de pensar, sentir e mesmo agir de um determinado povo (COSTA; CRISTOVAO, 2007). Costa e Cristovão (2007), pautados em Linhares (2001), explicam que para que um texto seja considerado como pertencente ao folclore, ele precisa apresentar características como: anonimato, aceitação coletiva, transmissão de geração em geração, sendo principalmente de forma oral, e funcionalidade, ou seja, se o texto existe é por alguma razão.

Levando essas características em consideração, entendemos que as RE fazem parte desse universo artístico-folclórico, pois são textos que apresentam as características discutidas em Costa e Cristovão (2007), como, por exemplo, não temos acesso aos agente-produtores do texto, pois, por serem textos emergidos da

oralidade, prevalece o anonimato. Além disso, são textos que são transmitidos de geração em geração e apresentam um valor social.

É preciso salientar que, por serem textos predominantemente orais, isso dificulta o trabalho do pesquisador de identificar, por exemplo, o momento exato e lugar de publicação desses textos. Podemos, todavia, a partir de algumas informações, levantar hipóteses desse contexto de produção, pois, conforme explica Bronckart (2012), nem sempre o analista tem acesso a todas informações. Contudo, reiteramos que o levantamento de representações referentes ao contexto de produção é necessário para compreendermos as decisões tomadas pelo agente ao produzir um determinado texto (CRISTOVAO, 2001).

Em relação ao contexto físico, as RET foram publicadas em 1951, na Grã-Bretanha, em uma obra produzida por Peter Opie e Iona Opie, um casal de folcloristas responsáveis pela compilação de diferentes cantigas de berçário que fazem parte do universo folclórico. Conforme destacado pelos autores no prefácio da publicação, o objetivo foi de promover um dicionário que abrangesse as cantigas de berçário que foram passadas tradicionalmente para crianças. A obra busca apresentar os primeiros registros de cada cantiga de berçário, fornecendo possíveis informações em relação à sua origem, mostrando alterações na sua composição ao longo dos anos. Sendo assim, seus receptores podem ser os mais diversos, como professores, pesquisadores, crianças, pais, entre outros.

Quanto ao suporte das REC, as dez foram publicadas em 2017, no formato de livro digital, disponibilizado pela plataforma *kindle*¹²⁴, no site *Amazon*¹²⁵. Selecionamos cinco livros digitais publicados pelo mesmo grupo de autores, pelo *Team Culture Dabba*, os quais compreendem os títulos: *Rhymes and Riddles for the littles*¹²⁶ (*world of animals*¹²⁷) volume 1; *Rhymes and Riddles for the littles (world of animals)*, volume 2; *Rhymes and Riddles for the littles (world of animals)*, volume 3; *Rhymes and Riddles for the littles (world of animals)*, volume 4; *Rhymes and Riddles for the littles (world of vehicles*¹²⁸), volume 1.

As RE que compõem nosso *corpus* de análise emergiram da

¹²⁴ Aplicativo gratuito para *Android*, *iOS*, *Windows* e *Mac*, que proporciona o *e-reader* para a tela de celulares, *tablets* ou PC. Por meio desse app, o leitor acessa diversos livros digitais da *Amazon*.

¹²⁵ Empresa transnacional de tecnologia dos Estados Unidos focada em comércio eletrônico, computação em nuvem, *streaming* digital e inteligência artificial (<https://www.amazon.com/>).

¹²⁶ Em português “rimas e rimas de enigmas para os pequenos”.

¹²⁷ Em português “Mundo dos animais”.

¹²⁸ Em português “Mundo dos veículos”.

oralidade. Todavia, podemos perceber que podem ser incorporadas ao meio virtual e publicadas em livros. Nas RET, por exemplo, há uma obra escrita que traça um percurso histórico das cantigas de berçário de modo geral, ou seja, compreende uma obra que versa sobre a cultura e história de um determinado povo, sendo, portanto, mais direcionada a pessoas que se interessam em conhecer esse universo folclórico.

No que diz respeito ao suporte, Marcuschi (2003/2008) nos lembra que esse é compreendido como um lugar, seja ele físico ou virtual. Além disso, sempre apresenta um formato específico, podendo ser um livro, uma revista, um jornal, um *outdoor*, e assim por diante. Assim, segundo o autor, o suporte, visto que é algo específico, ou seja, pensado para portar textos, serve para fixar e mostrar esse texto.

Mediante essa colocação, entendemos que as 10 RE que compõem nosso primeiro subconjunto analítico – as RET – têm como suporte o livro *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*¹²⁹, sendo, portanto, materializadas em sua forma de comunicação escrita. O livro compila diversas *cantigas de berçário* tradicionais, que podem ser exploradas em contextos educacionais, além de poderem ser lidas por diferente públicos, a fim de ter acesso à história do país a qual elas se originaram. Na RET1 “*As I was going to St Ives*”, por exemplo, há menção da cidade *St Ives*, localizada na Inglaterra; sendo assim, as crianças podem compreender que as RE pertence à história de um lugar e uma cultura específica¹³⁰.

No que tange ao momento de produção, o livro *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes* foi publicado, em sua primeira edição, em 1951. A partir de tal informação, observamos que as RE circulam no mundo há mais de 68 anos. Nesta obra, Iona e Peter Opie compilaram da tradição oral 800 *nursery rhymes*, o que nos mostra o interesse expressivo no consumo desse gênero. Em relação às RET, há 15 textos, dos quais os autores apenas fazem menção de sua existência. Contudo, ao longo do livro, há 44 RET apresentadas na íntegra. Dessa forma, as RE compiladas nesse livro correspondem a um total de 59. Elas são apresentadas pelos autores e na sequência, há a solução delas. Opie e Opie (1951) alegam que grande parte dessas RE foram solucionadas por um homem chamado John.

¹²⁹ O dicionário Oxford de cantigas de berçário.

¹³⁰ Dentre o *corpus* analisado, a recorrência de aspectos relacionados à cultura e história de um determinado país não foi tão evidente. Como discutiremos na seção 5.3.1, do plano textual global, a implicação de elementos fazendo referência ao contexto de produção não parece ser um aspecto relevante ao gênero. É por essa razão que não abordaremos o fundo histórico de cada exemplar do gênero.

Em relação ao momento de produção das REC, levamos em consideração o ano de publicação dos livros conforme consta na plataforma *kindle*, o qual corresponde ao ano de 2017. Em relação aos emissores, consideramos os responsáveis pela publicação dos livros que contêm os exemplares por nós analisados, sendo o *TeamCultureDabba*, que compreende um grupo de autores responsáveis por publicar diferentes obra no site da *Amazon*. O livro foi editado por Shridul Gupta e Shriman Gupta, a parte criativa, isto é, as ilustrações, por Pallavi Mishra, e o *script* por Abhikshikta Dutta. O livro é construído colaborativamente por uma equipe de profissionais unidos com o mesmo objetivo: proporcionar o desenvolvimento das crianças.

Em relação aos parâmetros do mundo sociosubjetivo, o qual compreende o mundo das normas, valores e regras (BRONCKART, 2012), isto é, a imagem que o agente dá de si ao agir, identificamos os papéis sociais estabelecidos pelos emissores e receptores, bem como a finalidade comunicativa.

Seguindo nossa análise, interpretamos que, tanto as RET quanto as REC são mobilizadas em práticas sociais diversas, sendo elas do entretenimento e/ou ensino-aprendizagem e, portanto, podem ser encontradas em diferentes meios de circulação, como casas, escolas, parques, comunidades, e assim por diante. Sendo assim, os emissores podem ser pais, professores e amigos, de modo geral, pessoas que se interessam pela prática de adivinhação.

Quanto aos destinatários, também são diversos, podendo ser crianças, professores, pais, amigos, entre outros. Entendemos que as RE são produzidas com a finalidade de entreter, divertir, e mesmo de desafiar os interlocutores (OPIE; OPIE, 1951). Assim, costumam abordar temas diversos, como, por exemplo, as experiências de um personagem em sua viagem a *St Ives* (RET1), descrição de uma fruta (RET2), descrição de um mineral (RET3), narração de uma menina que retira ovos de um ninho (RET4), descrição de uma cama (RET5), descrição de animais (REC11, REC12, REC13, REC14, REC15, REC16, REC17) e descrição de meios de transporte (REC 18, REC19, REC20).

Ainda em relação ao objetivo da interação estabelecida nas RET, identificamos que os autores buscam proporcionar um cenário do contexto em que os textos emergiram, bem como o efeito que produziram nos seus interlocutores, como o deleite cultural, as superstições e diversões. Os autores alegam que buscar o conhecimento do passado contribui para que tenhamos maior contentamento no

presente. É por isso que em seu trabalho buscam fazer referência, quando possível, às fontes originais (OPIE; OPIE, 1951).

As REC, por sua vez, são direcionadas exclusivamente ao universo de crianças. Além disso, as obras são publicadas em um formato pensando nesse público contemporâneo, que tem acesso à tecnologia, à fluidez de informações. Sendo assim, acreditamos que por fazerem parte de contextos distintos, as representações da situação de produção de ambas as obras poderão nos ajudar a compreender a ação de linguagem nelas materializadas, as quais, possivelmente, apresentarão uma organização e elementos discursivos específicos.

Conforme consta na biografia do time, na plataforma da *Amazon*, o foco do grupo está em crianças americanas, trazendo produtos que são projetados por famílias americanas, juntamente com ajuda de profissionais que trabalham com o desenvolvimento infantil. Assim, tem como missão enriquecer o gosto das crianças pela cultura indiana¹³¹. Como podemos perceber, tais textos foram elaborados especificamente para crianças, especialmente as americanas, portanto, destinatários falantes nativos do idioma no qual os textos são produzidos.

Ao construir o MD do gênero RE, levamos em consideração, enquanto lugar de produção, os países nos quais elas se originaram. Os exemplares tradicionais selecionados para as análises são tomados em sua originalidade, para, como dito anteriormente, compreendermos a historicidade desse gênero. Contudo, para compor nosso MD levamos em consideração tanto as versões tradicionais como as contemporâneas, a fim de apontarmos suas regularidades.

No Quadro 14, apresentaremos uma síntese dos parâmetros contextuais físicos e sociosubjetivo encontrados nos textos:

¹³¹ CultureDabba products are designed from scratch by American parents, with help of childhood development professionals. We focus on American kids and have been consistently rated 5 stars on Facebook by happy kids and discerning parents. Our mission is to enrich your child's appreciation of Indian culture by nurturing and instilling positive values. CultureDabba LLC is a woman owned, Chicago start-up. We love our Chicago style deep dish Pizza and refuse to move anywhere else Disponível em: https://www.amazon.com/Team-CultureDabba/e/B06XHD8NKT%3Fref=db_s_a_mng_rwt_scns_share.

Quadro 14 – Parâmetros contextuais de produção das RET

| CONTEXTO FÍSICO DE PRODUÇÃO | CONTEXTO SOCIOSUBJETVO |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lugar de produção: impresso na Grã-Bretanha, na <i>University Printing House, Oxford</i> . | Lugar social: casas, escolas, contextos que promovem o entretenimento. |
| Momento: 1951. | Objetivo da interação: fornecer um instrumento para conhecimento histórico. |
| Emissor: Iona Opie e Opie. | Posição social do emissor: folcloristas responsáveis por coletar textos históricos. |
| Receptor: crianças, pais, professores, pessoas interessadas nesse gênero. | Posição social do receptor: leitores interessados em conhecer as RE, a história do povo, alunos, professores, pais. |

Fonte: A pesquisadora

No Quadro 14, como podemos perceber, os emissores das RET são um casal de folclóricos, os quais apresentam uma posição social de responsáveis em coletar textos históricos, com a finalidade de fornecer um instrumento para àqueles interessados nas RE. Os receptores, entendemos que podem ser variados, desde leitores interessados em RE, à alunos, professores e pais. Sendo assim, as RET circulam em contexto variados, como casas, escolas, ou mesmo contextos que promovam o entretenimento.

Em relação às REC, temos os seguintes elementos contextuais:

Quadro 15 – Parâmetros contextuais de produção das rimas de enigma contemporâneas

| CONTEXTO FÍSICO DE PRODUÇÃO | CONTEXTO SOCIOSUBJETVO |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lugar de produção: <i>Kindle</i> . | Lugar social: plataforma digital <i>Kindle</i> |
| Momento: ano de 2017. | Objetivo da interação: contribuir para o desenvolvimento das crianças; contribuir para o letramento, enriquecer o conhecimento em relação à cultura e literatura, entreter, entre outros. |
| Emissor: <i>Culturedabba</i> . | Posição social do emissor: equipe focada em crianças americanas, com a missão de enriquecer o gosto delas pela cultura indiana. |
| Receptor: crianças. | Posição social do receptor: crianças americanas. |

Fonte: A pesquisadora

Como podemos perceber, no mundo social, os emissores das REC não são apenas produtores de obras, mas profissionais que assumem papel social de difusor da cultura e do conhecimento, preocupados com a formação das crianças. No que diz respeito aos receptores, por sua vez, levamos em conta aspectos descritos pela própria equipe, como crianças americanas em processo de desenvolvimento.

Todavia, não descartamos a relevância que esse gênero pode representar na formação de outras crianças como, no nosso caso, aprendizes de uma segunda língua, contribuindo para o desenvolvimento de CL, por meio de temas que, a nosso ver, são relevantes para esse público.

5.4 INFRA-ESTRUTURA TEXTUAL DAS RIMAS DE ENIGMA

Nesta seção, apresentamos as análises dos elementos que compõem a infraestrutura textual das RE. Tendo em vista que buscamos abordar esse gênero objetivando, a partir dos procedimentos de análises propostos no quadro teórico-metodológico do ISD, apontar elementos para sua TD, passamos a apresentar os modos como o conteúdo temático do gênero sob análise organiza-se em seu nível mais profundo: plano (mais) geral do texto, os tipos de discurso e os tipos de sequência.

5.4.1 Plano textual global

Ao produzir um determinado texto, inicialmente, o agente produtor constrói representações sobre a finalidade comunicativa para qual escreverá e, assim, organiza seu texto de acordo com os objetivos de comunicação (BRONCKART, 2012). Desse modo, um determinado texto, compreendido nesta pesquisa como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente” (BRONCKART, 2012, p. 75), apresenta uma organização estrutural “cuja finalidade é cumprir os propósitos comunicativos do gênero que ele materializa” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p.14).

O plano textual global de um determinado texto refere-se a essa organização do conteúdo temático. Conforme apresentado no capítulo 2, o plano textual global de um gênero é constituído pelos tipos de discursos e tipos de sequências. Todavia, Bronckart (2012) adverte-nos para o fato de que o plano geral de um texto não pode ser descrito somente a partir desses elementos, mas, sim, pelo resumo, que podemos depreender de seu conteúdo temático. Portanto, analisar o plano textual global de um determinado gênero nos possibilita conhecer a sua forma de organização textual, identificando seu formato e, também, estilo (COSTA; CRISTOVÃO, 2007).

Além da identificação do conteúdo temático expresso no texto, segundo Bronckart (2012), ao analisar um gênero textual, buscamos informações iniciais que incidem em três conjuntos observáveis de ordem: semântica (capa, contracapa, identificação do tema tratado), léxico-sintáticas (codificação lexical, escolhas de lexemas), paratextuais (quadro, imagens, esquemas) e supratextuais (títulos, subtítulos, paragrafação, destaques).

Levando em consideração que as RE são produtos sociais e que apresentam uma organização do conteúdo temático de acordo com seus interesses comunicacionais, no nível de análise do plano textual global deparamo-nos com algumas características a serem apresentadas a seguir. Para que possamos atingir o objetivo específico 1 de pesquisa – analisar os parâmetros contextuais de produção do gênero e de sua arquitetura interna (o plano textual global, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos) – recuperamos o *corpus* de análise, os 20 exemplares do gênero RE, sendo 10 por nós consideradas como tradicionais, e dez como contemporâneas. Para uma visão geral dos exemplares analisados, apresentamos, no Quadro 16, os conteúdos temáticos mobilizados nas RET e, no Quadro 17, aqueles presentes nas REC:

Quadro 16 – Conteúdo Temático das RET

| RET | CONTEÚDO TEMÁTICO |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RE1) As I was going to St. Ives, I met a man with seven wives, Each wife had seven sacks, Each sack had seven cats, Each cat had seven kits: Kits, cats, sacks, and wives, How many were there going to St. Ives? | Uma pessoa está realizando uma viagem para um lugar chamado <i>St Ives</i> e no caminho encontra um homem que tem sete mulheres, as quais, cada uma, tem sacos contendo gatos e gatinhos. |
| RE2) As round as an apple, as deep as a cup, And all the king's horses Cannot pull it up | Há a descrição de um poço, comparando-o com uma maçã e um copo. |
| RE3) Black I am and much admired, Men seek me till they're tired, I weary horse and weary man Tell me this riddle if you can | Há a descrição de um carvão a partir de suas características, como o fato de ser preto, e homens procuram-no incansavelmente. |
| RE4) Elizabeth, Elspeth, Betsy, and Bess, They all went together to seek a bird's nest; They found a bird's nest with five eggs in, They all took one, and left four in | Quatro pessoas decidem procurar um ninho de pássaro e, ao encontrarem, pegam um e deixam quatro. |
| RE5) Formed long ago, YET made today, Employed while others sleep; What few would like to give away,, Nor any wish to keep | Um objeto (cama) existe há muito tempo, ainda usado hoje, e serve as pessoas enquanto elas dormem. |
| RE6) Purple, yellow, red, and green The king cannot reach it, nor yet the queen; Nor can old Noll, whose power's so great; Tell me this riddle while I count eight | Algumas cores do arco-íris são apresentadas, e mesmo alguém com poder grande não consegue alcançar o objeto descrito. |
| RE7) As soft as silk, As White as milk, As bitter as gall; A thick wall, And a green coat covers me all. | Um objeto macio, mas também amargo, que contém algo verde em volta. |
| RE8) Hoddy doddy, With a round black body, Three feet and a wooden hat. Pray tell me what's that? | Preto e redondo, contendo três pés e um chapéu de madeira. |
| RE9) As I was walking in a field of wheat I picked up something good to eat; Neither fish, flesh, fowl, nor bone, I kept it till it ran alone | Alguém encontrou algo para comer enquanto andava no campo de trigo. |
| RE10) As I was going o'er London Bridge I heard something crack; Not a man in all England Can mend that! (solution: ice) | Alguém, ao estar andando na ponte de Londres, escuta algo estalar, algo que, aparentemente, não pode ser concertado. |

Fonte: A pesquisadora

Quadro 17 – Conteúdo Temático REC

| REC | CONTEÚDO TEMÁTICO |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RE11) My name is like a fairy I'm a fish, nothing scary! I have long, pony fins I'm slim like wafer thins. who am I? | Um peixe é descrito a partir de suas características. |
| RE12) Black stripes and yellow bright, Someone you will not fight! A big cat who doesn't 'purr', Because I roa ror say grrrr! Who am I? | Um animal selvagem é descrito como um gato grande do qual as pessoas podem ter medo. |
| RE13) I run on a cute wheel, I'm soft and fuzzy to feel. Tiny nose, big eyes, Cute pet of small size! Who am I? | Um hamster é descrito a partir de suas características físicas e de objetos que ele usa, como uma "roda fofa". |
| RE14) Eight wiggly legs Ive got, Big head you can clearly spot! Inside the ocean I live, In secret places of the reef. Who am I? | Um animal marinho é descrito, dizendo o lugar onde mora e sua característica física. |
| RE15) I am black and White A Bird with no flight, My home is cold and icy And I live by the sea! Who am I? | Há a descrição de um animal preto e branco que mora em lugares gelados. |
| RE16) My wings are colorful And I fly around, I dance on flowers But make no sound! Who am I? | Descrição de um pássaro com asas coloridas e que dança silenciosamente nas flores. |
| RE17) I can be orange or blonde My home is lakes and pond, A pet fish in household My skin glitters like Gold! Who am I? | Descrição de um peixe que pode ser usado como animal de estimação. |
| RE18) I fly high in the sky, Gravity I defy. I have two wings, I'm one of sky's kings! | Descrição de um meio de transporte que é capaz de voar muito alto. |
| RE19) Two wheels with engine, I'm cool you can imagine! Don't forget the helmet; Else I'm unsafe, you bet! | Descrição de um meio de transporte que apresenta duas rodas e precisa de capacete. |
| RE20) I make loud sound, Speedily my wheels go around. I don't like coming last; For I am a racer going fast! | Descrição de um veículo que pode ser pilotado com muita velocidade. |

Fonte: A pesquisadora

Como podemos ver nos exemplos do Quadro 16 e 17, as RET e REC, assim como outros gêneros da família cantigas de berçário, abordam assuntos

variados (OPIE; OPIE, 1951; BODDEN, 2010; SAYAKHAN; BRADLEY, 2014). Abordam, por exemplo, temas como pessoas (RE4, RE1), animais (RE11, RE12, RE13, RE14, RE15, RE16, RE17), alimento (RE7, RE9), elementos da natureza (RE3, RE6, RE10), outros objetos, como meios de transporte (RE18, RE19, RE20), e outros diversos (RE2, RE5, RE8), possibilitando que a partir da linguagem das RE as crianças conheçam melhor questões sobre o mundo.

Um aspecto divergente entre elas é que as RET são mais subjetivas na composição de seu conteúdo temático, isto é, a forma como são descritos os elementos pode dar abertura a outras interpretações, enquanto nas REC, o texto é construído de maneira mais objetiva, sem ludibriar o seu interlocutor. Nas RET há menção de coisas e lugares que dependem do conhecimento de mundo dos interlocutores, mas que são, todavia, postos na linearidade textual, porque faz parte daquela cultura. Assim, por exemplo, uma RE como a RET10, cujo elemento descrito é o *gelo*, (provavelmente referindo-se à neve), depende do nosso conhecimento em relação ao contexto físico expresso. Desse modo, entendemos que nas RET o objetivo pode, também, ser de transmitir a cultura, pois os textos não foram produzidos visando à formação escolar de crianças, como é o caso das REC.

Em relação aos elementos supratextuais, observamos que tanto as RET quanto as REC não apresentam título, ambas são caracterizadas por serem curtas, apresentando, predominantemente, uma estrofe, e são formadas por poucos versos, conforme demonstra o Quadro 18:

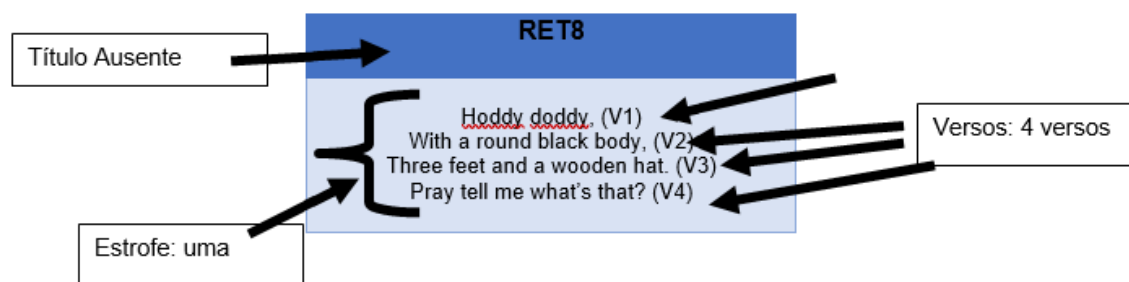
Quadro 18 – Elementos Supratextuais das RE

| RET | REC |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>RE1) As I was going to St. Ives, I met a man with seven wives, Each wife had seven sacks, Each sack had seven cats, Each cat had seven kits: Kits, cats, sacks, and wives, How many were there going to St. Ives?</p> | <p>RE11) My name is like a fairy I'm a fish, nothing scary! I have long, pony fins I'm slim like wafer thins. who am I?</p> |
| <p>RE2) As round as an apple, as deep as a cup, And all the king's horses Cannot pull it up</p> | <p>RE12) Black stripes and yellow bright, Someone you will not fight! A big cat who doesn't 'purr', Because I roa ror say grrrr! Who am I?</p> |
| <p>RE3) Black I am and much admired, Men seek me till they're tired, I weary horse and weary man Tell me this riddle if you can</p> | <p>RE13) I run on a cute wheel, I'm soft and fuzzy to feel. Tiny nose, big eyes, Cute pet of small size! Who am I?</p> |
| <p>RE4) Elizabeth, Elspeth, Betsy, and Bess, They all went together to seek a bird's nest; They found a bird's nest with five eggs in, They all took one, and left four in</p> | <p>RE14) Eight wiggly legs I've got, Big head you can clearly spot! Inside the ocean I live, In secret places of the reef. Who am I?</p> |
| <p>RE5) Formed long ago, YET made today, Employed while others sleep; What few would like to give away,, Nor any wish to keep</p> | <p>RE15) I am black and White A Bird with no flight, My home is cold and icy And I live by the sea! Who am I?</p> |
| <p>RE6) Purple, yellow, red, and green The king cannot reach it, nor yet the queen; Nor can old Noll, whose power's so great; Tell me this riddle while I count eight</p> | <p>RE16) My wings are colorful And I fly around, I dance on flowers But make no sound! Who am I?</p> |
| <p>RE7) As soft as silk, As White as milk, As bitter as gall; A thick wall, And a green coat covers me all.</p> | <p>RE17) I can be orange or blonde My home is lakes and pond, A pet fish in household My skin glitters like Gold! Who am I?</p> |
| <p>RE8) Hoddy doddy, With a round black body, Three feet and a wooden hat. Pray tell me what's that?</p> | <p>RE18) I fly high in the sky, Gravity I defy. I have two wings, I'm one of sky's kings!</p> |
| <p>RE9) As I was walking in a field of wheat I picked up something good to eat; Neither fish, flesh, fowl, nor bone, I kept it till it ran alone</p> | <p>RE19) Two wheels with engine, I'm cool you can imagine! Don't forget the helmet; Else I'm unsafe, you bet!</p> |
| <p>RE10) As I was going o'er London Bridge I heard something crack; Not a man in all England Can mend that! (solution: ice)</p> | <p>RE20) I make loud sound, Speedily my wheels go around. I don't like coming last; For I am a racer going fast!</p> |

Fonte: A pesquisadora

Como demonstrado no Quadro 18, as RE, na composição do plano textual global, são textualmente organizadas obedecendo a uma mesma disposição de versos. Na Figura 12 exemplificamos como se dá a organização das RE.

Figura 12 – Organização das RE



Fonte: A pesquisadora

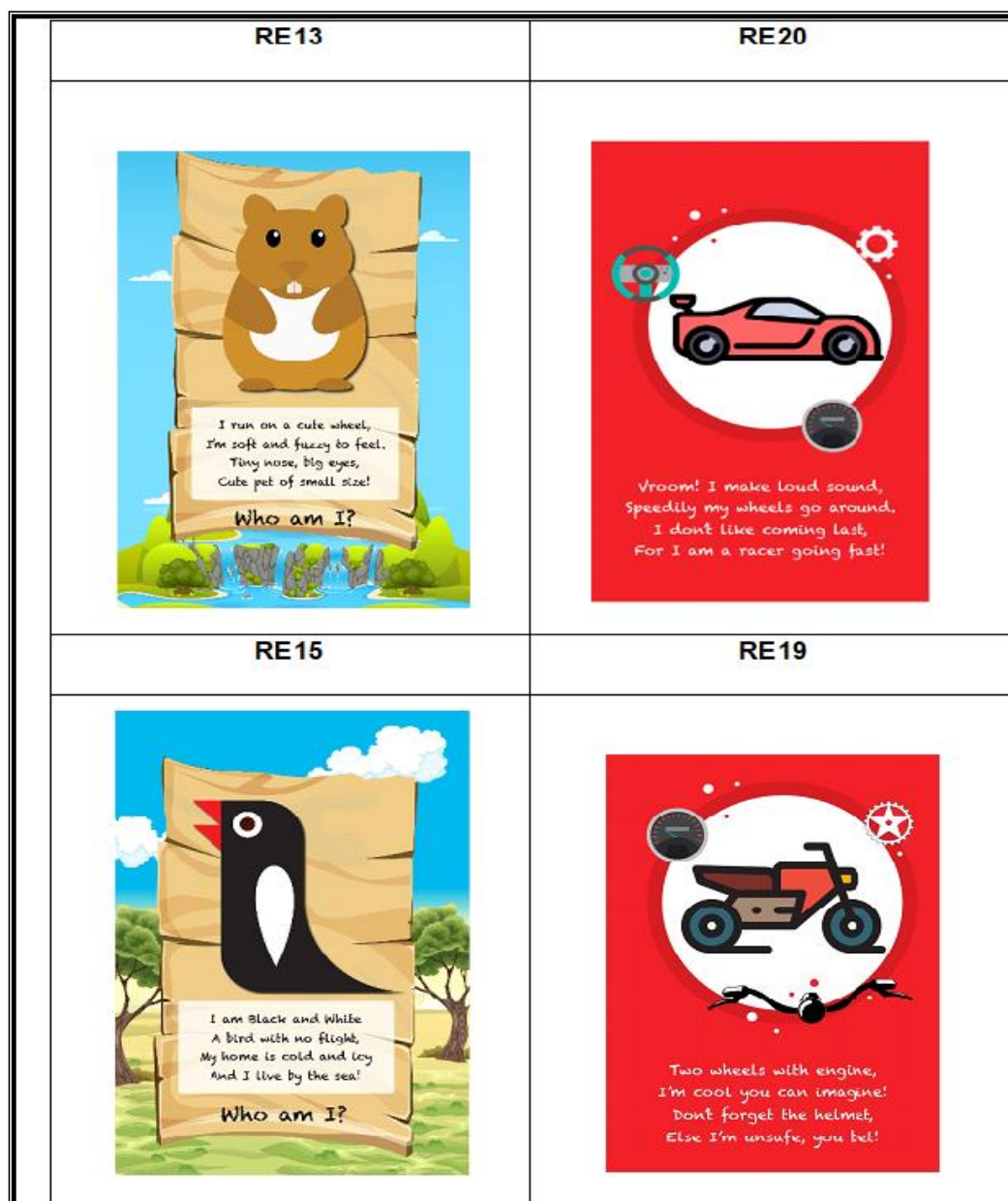
Observa-se, a partir da Figura 12, que, de modo geral, as RE apresentam apenas quatro ou cinco versos (se contarmos o questionamento final das REC), articulados em somente uma estrofe, com exceção da RE1, que apresenta sete versos. Entendemos que o fato de serem curtas, além de ser uma característica própria ao gênero, contribui para que possam ser passadas “verbalmente de geração em geração” (DOLEŽALOVÁ, 2008, p. 26), devido à facilidade de memorização. Ao considerarmos a aplicação do gênero no ensino de LIC, na TD (CHEVALLARD, 1994;) das RE, acreditamos que essa facilidade de memorização pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nas RET e REC, podemos identificar divergências nos aspectos paratextuais. Nas REC, por exemplo, o texto é acompanhado por uma ilustração, a qual faz referência ao objeto a ser desvendado. Acreditamos que esse seja um aspecto relevante das REC, pois levando em consideração que o objetivo desta pesquisa é apresentar um MD e indicar os elementos que podem ser transpostos didaticamente para o ensino de LIC, a ilustração do objeto descrito nas RE contribui para a compreensão dos textos.

O fato de os textos serem acompanhados por ilustrações, podem torná-los mais fáceis para a compreensão da criança, podendo, assim, auxiliar seu processo de aprendizagem (TONELLI, 2005). Nas REC analisadas, por exemplo, as

ilustrações parecem cumprir a função de traduzir o elemento a ser decifrado, funcionando como um apoio na compreensão textual, conforme podemos observar nos exemplos da Figura 13:

Figura 13 – REC que apresentam ilustrações



Fonte: Culturedabba¹³²

Como podemos perceber, a REC é usualmente apresentada abaixo

¹³² Imagens retiradas do livro digital, na plataforma *Kindle*. Disponível em: https://www.amazon.com/Rhymes-Riddles-Littles-World-Vehicles-ebook/dp/B06XL1D3YF/ref=sr_1_1?dchild=1&keywords=rhymes+and+riddles+for+the+littles&qid=1589051917&sr=8-1. e https://www.amazon.com/Rhymes-Riddles-Littles-Team-CultureDabba-ebook/dp/B06XCFWJ9L/ref=sr_1_6?dchild=1&keywords=rhymes+and+riddles+for+the+littles&qid=1589051944&sr=8-6.

da ilustração a qual possui um tamanho maior em comparação ao texto. Cunha (1999), ao discutir sobre ilustrações, sugere que essas sejam apresentadas em maior destaque do que a fonte do texto, para que despertem interesse das crianças pelo visual, haja vista que ainda não sabem ler. Concordando com a autora, acreditamos que esse aspecto é relevante, pois, no caso desta pesquisa, estamos considerando o trabalho educacional com crianças que ainda precisam do recurso visual no processo de aprendizagem de uma LE (TONELLI, 2005), no nosso caso a LI. Assim, as ilustrações direcionam a atenção das crianças para o objeto a ser decifrado¹³³.

O texto e a ilustração se complementam, uma vez que, no caso da criança, partindo apenas da descrição textual, ela pode não conseguir descobrir o objeto descrito, e, a partir do recurso imagético, ela encontra auxílio para compreensão do texto. Acreditamos que a ilustração, nesse caso, pode ser um aspecto auxiliador no ensino da LI no contexto investigado, uma vez que, conforme discute Oliveira (2006), a sociedade contemporânea está cada vez mais orientada para o visual. Portanto, textos contendo ilustrações podem gerar motivação na aprendizagem em sala de aula. Ademais, as ilustrações, assim como imagens, recursos paratextuais, discutidos por Tonelli e Quevedo-Camargo (2009, p. 4), “podem contribuir para a construção da relação com a palavra e com o leitor, orientando-o na compreensão do texto e auxiliando-o na construção de sentidos”.

Embora, originalmente, o gênero não tenha o objetivo de ensinar a LI, ao realizar a sua TD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWULY, 2004) concebemos que a própria organização do folhado textual, nos termos de Bronckart (2012), pode auxiliar tanto na compreensão do texto quanto no da língua em si. No que se refere à ilustração, recuperamos, para fins de caracterização do gênero, sua presença que pode vir a auxiliar na leitura do texto. Além disso, logo após apresentar a REC, o agente-produtor traz a resposta contendo alguma informação adicional em relação ao objeto desvendado. Observe o exemplo do Quadro 19:

¹³³ Neste trabalho, os termos decifrado e descrito são usados como sinônimos.

Quadro 19 – Informação adicional em REC

| REC19 | INFORMAÇÃO ADICIONAL |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p data-bbox="459 768 703 882">Two wheels with engine, I'm cool you can imagine! Don't forget the helmet, Else I'm unsafe, you bet!</p> | <p data-bbox="1002 376 1173 405">MOTORBIKE</p>  <p data-bbox="959 815 1209 882">In snow races, motorbikes have spikes on their tyres to prevent them from slipping on the ice!</p> |

Fonte: Culturedabba¹³⁴

Como demonstrado no Quadro 19, do total de 10 REC analisadas, todas elas apresentam sempre uma informação complementar ao texto, explicando características que o elemento descrito apresenta, enriquecendo o conhecimento de mundo dos interlocutores.

Seguindo nossas análises, tanto nas RET quanto nas REC, observamos a presença de um emissor que, por vezes externo ao texto, descreve o elemento a ser decifrado, recorrendo a rimas simples, versos curtos, dando, ao longo do texto, pistas que direcionam o destinatário a desvendar o enigma. Assim, em alguns momentos, identificamos elementos supratextuais, pois a ênfase em sílabas tônicas¹³⁵, a nosso ver, contribui para a caracterização do objeto descrito, conforme o exemplo do Quadro 20, a seguir:

¹³⁴ Imagens retiradas do livro digital, na plataforma *kindle*. Disponível em: https://www.amazon.com/Rhymes-Riddles-Littles-World-Vehicles-ebook/dp/B06XL1D3YF/ref=sr_1_1?dchild=1&keywords=rhymes+and+riddles+for+the+littles&qid=1589051917&sr=8-1.

https://www.amazon.com/Rhymes-Riddles-Littles-Team-CultureDabba-ebook/dp/B06XCFWJ9L/ref=sr_1_6?dchild=1&keywords=rhymes+and+riddles+for+the+littles&qid=1589051944&sr=8-6.

¹³⁵ A sílaba tônica é a sílaba emitida com mais ênfase, sendo que em cada palavra há apenas uma sílaba tônica. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/silaba-tonica-e-atona/>.

Quadro 20 – Elemento supratextual “silaba tônica” nas RE¹³⁶

| RE11 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>My name is like a fairy I'm a fish, nothing scary! I have long, ponity fins I'm slim like wafer thins. Who am I?</p> |

Fonte: A pesquisadora

Note-se que, no Quadro 20, há destaque em elementos que podem direcionar a intenção do interlocutor, como em *name*¹³⁷, *fairy*¹³⁸, *fish*¹³⁹, *scary*¹⁴⁰, *long*¹⁴¹, *fins*¹⁴², *slim*¹⁴³ e *thins*¹⁴⁴. De modo geral, nesse exemplo, especificamente, há elementos característicos do objeto a ser desvendado.

Prosseguindo com as análises do plano textual global, retomamos os elementos de ordem **léxico-sintáticos**. Reiteramos ao leitor que, embora o modelo de análise de Bronckart (2012) situa o nível lexical em outro momento, nos mecanismos de textualização e enunciativo, não podemos deixar de analisar alguns aspectos, tendo em vista que influenciam na caracterização do plano textual global das RE. Assim, identificamos que, na composição do conteúdo temático, há rimas nas 20 RE. No Quadro 21 exemplificamos, trazendo os elementos lexicais – identificados em cada um dos textos – que rimam entre si.

¹³⁶ Podemos perceber essa ênfase em todas as 20 RE, todavia, apresentamos um exemplo para demonstrar ao leitor o que estamos discutindo.

¹³⁷ Em português “nome”

¹³⁸ Em português “fada”

¹³⁹ Em português “peixe”

¹⁴⁰ Em português “assustador”

¹⁴¹ Em português “longo”

¹⁴² Em português “barbatanas”

¹⁴³ Em português “fino”

¹⁴⁴ Em português “fino”

Quadro 21 – Pares de rimas encontrados nas RET

| PALAVRAS RIMADAS | MÉTRICA | SOM RIMADO |
|-----------------------------------|---------------|-------------------------|
| re1 ives – wives sacks-cats | A/A/B/B/C/A/A | ie l a e a |
| re2 cup- up | A/B/C/B | u e u |
| re3 admired- tired man-can | A/A/B/B | Ed e ed |
| re4 bess- nest | A/A/B/B | Es e es |
| re5 today- away sleep- keep | A/A/B/B | Ay e ay |
| re6 green-queen great-eight | A/A/B/B | Een e een |
| re7 silk-milk gall-wall | A/A/B/B | Ilk e ilk |
| re8 doddy- body hat- that | A/A/B/B | Oddy e ody At e at |
| re9 wheat- eat bone-alone | A/A/B/B | Eat e eat One e one |
| RE10 | Rimas livres | Não há palavras rimando |

Fonte: A pesquisadora

Nesta pesquisa, entendemos o recurso “rimas” como “igualdade ou semelhança de sons na terminação das palavras” (BANDEIRA, 1997, p. 534). Assim, no Quadro 22 podemos encontrar rimas em que ocorre paridade completa dos sons, a partir de vogais tônicas, como em *sound* e *around*, *last* e *fast*, *silk* e *milk* (para mencionar algumas).

Há ainda rimas somente por vogais, ou seja, no todo, a palavra não há combinação entre elas, mas há uma vogal que causa a rima, como em *crack* e *that*, *bess* e *nest*, *eyes* e *size*. Portanto, observamos que o gênero analisado apresenta aspectos da oralidade, como as rimas *consoantes* (primeiro exemplo) e as rimas *toantes* (segundo exemplo). Há quatro modos principais de dispor as rimas: emparelhadas, quando sucedem duas a duas (AABB), cruzadas, quando há uma alternância (ABAB), enlaçadas, quando parelha dois versos entre dois (ABBA), e rimas misturadas, cuja sucessão é livre (BANDEIRA, 1997).

Nas REC, também podemos perceber um esquema de rimas similar aos da RET, observe o Quadro 22:

Quadro 22 – Pares de rimas encontrados nas REC

| PALAVRAS RIMADAS | MÉTRICA | SOM RIMADO |
|----------------------------------------------|----------------|-------------------------------|
| re11 fairy-cary fins-thins | A/A/B/B | Ry e ry Ins e ins |
| re12 bright-fight purr-grrrr | A/A/B/B | Ight e ight Urr e urr |
| re13 wheel-feel eyes-size | A/A/B/B | eel e eel |
| re14 got-spot live-reef | A/A/B/B | ot e ot I prolongado e eef |
| re15 white-flight | A/A/C/D | ight e ight |
| re16 around-sound | A/B/C/B | Ound e ound |
| re17 blonde-pond household-gold | A/A/B/B | Ond e ond Old e old |
| re18 sky-defy wings-kings | A/A/B/B | Y e y |
| re19 engine-imagine helmet—bet | A/A/B/B | Gine e gine |

Fonte: A pesquisadora

Conforme mostramos no Quadro 23, identificamos que as RET e as REC, de modo geral, costumam valer-se de esquemas de dísticos (par de versos) em que as últimas palavras dos dois primeiros ou dos dois últimos versos rimam entre si (SAYAKHAN; BRADLEY, 2014), ou seja, percebemos um padrão de esquemas de rimas emparelhadas (AABB). Note o exemplo de RET no Quadro 23:

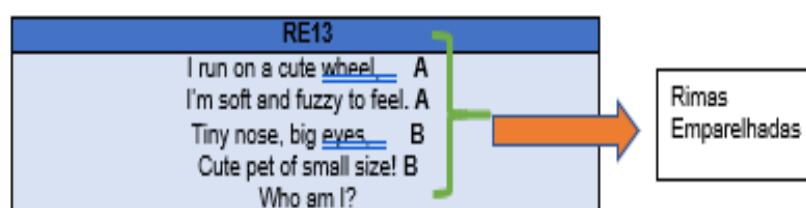
Quadro 23 – Exemplo de rimas AABB nas RET

| RE8 | |
|------------------------------|----------|
| Hoddy doddy, | A |
| With a round black body, | A |
| Three feet and a wooden hat. | B |
| Pray tell me what's that? | B |

Fonte: A pesquisadora

Nesse exemplo, temos um esquema de rimas emparelhadas AABB, pois a palavra *doddy* do primeiro verso rima com a palavra *body*, do segundo verso. Também, a palavra *hat* do terceiro verso, rima com a palavra *that*, do último verso. No próximo exemplo de uma REC, percebemos que esse esquema de rima se mantém, observe:

Figura 14 – Exemplo de rimas AABB nas REC



Fonte: A pesquisadora

Como podemos perceber no exemplo RE13, a última palavra do primeiro verso (*wheel*) rima com a última do segundo verso (*feel*). Igualmente, a última palavra do terceiro verso (*eyes*) rima com a última do quarto verso (*size*). Ou seja, esse tipo de rima, AABB, embora entendamos que seja apenas um elemento estético do texto, parece assegurar o seu ritmo, garantindo certa musicalidade pois a sonoridade das palavras, em especial as que rimam, pode promover o desenvolvimento da consciência fonológica dos interlocutores (LEFEBVRE; BOLDUC; PIRKENNE, 2015).

Seguindo com nossas análises, em relação às informações de ordem léxico-sintática, ao compararmos as RET e REC notamos algumas diferenças. A primeira diz respeito aos conhecimentos inerentes à escolha lexical dos textos. Nas tradicionais, percebemos, por exemplo, elementos que as crianças atuais podem não ter conhecimento, como panela de ferro e poço, ou seja, para compreender essas RE e resolvê-las, os receptores precisariam construir sentidos a partir das representações da situação imediata de produção de linguagem, representações relativas ao mundo físico e social (BRONCKART, 2012). O lugar e o momento de produção se distanciam dos sujeitos, conseqüentemente, o conteúdo temático expresso será distante. Ainda, os aspectos sociais e culturais, e o conhecimento de mundo dos sujeitos, necessários para a compreensão textual (CRISTOVÃO *et al.*, 2010), podem não estar em consonância com o público escolar que estamos idealizando.

As REC analisadas apresentam as seguintes características em

comum: ambas foram publicadas pelo mesmo grupo de autores, no mesmo ano, todas apresentam uma ilustração maior e o texto embaixo, conforme demonstrado na Figura 13. As REC aqui apresentadas abordam sobre animais e veículos. Em todas as 10 REC há a descrição de elementos do objeto a ser desvendado – próprio enigma –, desde elementos visuais até a função social desempenhada pelo objeto. Além disso, em todas elas, após ser revelado o objeto, há uma informação complementar sobre ele. Tais RE diferem apenas em um aspecto, pois aquelas de veículos não trazem um questionamento final, como as de animais, que trazem a pergunta “Who am I?”.

Quadro 24 – REC sem questionamento final e REC com questionamento final

| REC20 | REC16 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I make loud sound, Speedily my wheels go around. I don't like coming last; For I am a racer going fast! | My wings are colorful And I fly around, I dance on flowers But make no sound! Who am I? |

Fonte: A pesquisadora

Como demonstrado no Quadro 24, a REC20 não traz um questionamento final, convidando o interlocutor a desvendar o enigma. Já no exemplo REC16, há a pergunta final “*Who am I?*”, estabelecendo a comunicação com o receptor.

Até aqui apresentamos a análise da infraestrutura textual, do *layout* do texto (CRISTOVÃO *et al.*, 2010), isto é, sua forma de organização, materialização da linguagem. A seguir, analisamos os tipos de discurso que compõem o gênero sob análise, a fim de compreendermos se o texto é organizado de modo disjunto ou conjunto, implicado ou autônomo em relação à situação de produção. Com base em Bronckart (2012), buscamos identificar elementos que comprovem essa binariedade discursiva, verificando a posição do emissor em sua ação languageira. Para tanto, voltamos nosso olhar para os elementos discursivos como os dêiticos de pessoa¹⁴⁵, espaço, tempo, bem como o tempo dos verbos.

¹⁴⁵ Empregado para designar a função que os pronomes pessoais e demonstrativos desempenham ao fazer referência à situação de produção de um determinado gênero textual. Exemplos de dêiticos: eu, aqui, isso, mim.

5.4.1.1 Tipos de discursos

Conforme descrito no Capítulo 2, Bronckart (2012, p. 137) sugere que “a noção de texto designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada”. Nesta seção, recuperamos a noção de tipo de discurso desenvolvida pelo autor mencionado, para que, a partir desses elementos identificados nas RE analisadas, possamos cumprir nosso objetivo de pesquisa – construir um MD do gênero RE para pensar sua TD.

Para que possamos identificar as regularidades de organização e de marcas linguísticas inerentes ao gênero RE, buscamos identificar as formas linguísticas que compõem os segmentos dos exemplares, os quais “traduzem a criação de mundos discursivos” (BRONCKART, 2012, p. 149).

Dada sua natureza semiótica, a atividade de linguagem baseia-se no que Bronckart (2012, p. 151) denomina “mundos virtuais”: a existência de um mundo ordinário, isto é, aquele que pode ser representado empiricamente pelos agentes, e um mundo discursivo, ou seja, mundos virtuais criados pela atividade de linguagem. Para o autor, tais mundos contemplam duas decisões binárias: há, de um lado, disjunção, quando as operações de construção das coordenadas organizadoras do conteúdo temático de um determinado texto se apresentam disjunta das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, tendo assim, o mundo do narrar. De outro lado, há uma conjunção, quando as representações mobilizadas discursivamente apresentam relações com as coordenadas do mundo ordinário de ação de linguagem, compreendendo o mundo do expor.

O autor apresenta, ainda, outras duas decisões, as quais referem-se aos parâmetros de agentividade. Assim, podemos encontrar textos em que há a implicação dos parâmetros de ação de linguagem, deixando marcas de suas instâncias de agentividade, como emissor, receptor, lugar físico, momento de produção. Todavia, quando essas marcas não são explícitas, podemos dizer que o texto é construído em uma relação de autonomia com os parâmetros da ação de linguagem (BRONCKART, 2012). A partir do exposto, no Quadro 25 apresentamos uma síntese desses mundos discursivos os quais serão importantes para as análises dos exemplares de RE apresentadas nesta pesquisa:

Quadro 25 – Os mundos discursivos

| RELAÇÃO AO ATO DE PRODUÇÃO | COORDENADAS GERAIS DOS MUNDOS | |
|----------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| | Conjunção: EXPOR | Disjunção: NARRAR |
| IMPLICAÇÃO | DISCURSO INTERATIVO | RELATO INTERATIVO |
| AUTONOMIA | DISCURSO TEÓRICO | NARRAÇÃO |

Fonte: pesquisadora com base em Bronckart (2012)

Levando em consideração os mundos discursivos, analisamos as instâncias de agentividade das RE. Interpretamos que, no plano discursivo, os agentes produtores, isto é, quem escreve uma RE, buscam tanto expor quanto narrar um determinado conteúdo temático. Nos exemplares que seguem, observamos a intenção comunicativa de expor os elementos acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas da interação de linguagem, pois os fatos não são narrados, mas, sim, apresentados, isto é, expostos aos receptores (BRONCKART, 2012).

Quadro 26 – Excertos de RET que apresentam mundo discursivo do EXPOR

| |
|--------------------------------------------------------------------------------|
| RET3 |
| Black I am and much admired |
| RET6 |
| Purple, yellow, red, and green, The king cannot reach it, nor yet the queen |
| RET8 |
| Hoddy doddy, With a round black body |

Fonte: A pesquisadora

Nos exemplares de RET em que há um mundo discursivo do expor, conforme o exemplo disposto no Quadro 27, percebemos a intencionalidade comunicativa dos agentes produtores de “inserir” os interlocutores no texto, criando uma relação de proximidade entre produtor e receptor. Em três RET analisadas identificamos essa intenção exposta de modo explícito, como podemos perceber a partir das marcas linguísticas em destaque:

Quadro 27: Excertos de RET

| |
|------------------------------------------------------|
| RET3 |
| [...] Tell me this riddle if you can |
| RET6 |
| [...] Tell me this riddle while I count eight |
| RET8 |
| [...] Pray tell me what's that? |

Fonte: A pesquisadora

Como procuramos evidenciar, as marcas linguísticas destacadas delimitam um determinado mundo discursivo, nesse caso, o mundo do expor, pois o agente-produtor está descrevendo o elemento a ser decifrado (BRONCKART, 2012). Em relação à implicação ou à autonomia, no caso das RET, identificamos maior recorrência de um expor implicado, pois entendemos que o texto se constrói conjunto ao mundo empírico da ação de linguagem, ou seja, o agente produtor mobiliza elementos discursivos, como *me*, *I*, e *you*, fazendo referência à situação de comunicação estabelecida. Sendo assim, temos um discurso interativo.

No exemplo RET3, ao mobilizar os pronomes reflexivos *me* e *you*, o agente produtor estabelece uma relação de proximidade com os receptores, uma vez que a intenção é estabelecer o jogo comunicativo entre os pares, para que, enquanto um “recita” o enigma, o outro tenta dar uma resposta. Nos exemplos RET6 e RET8, identificamos o pronome reflexivo *me*, também remetendo à interação verbal estabelecida.

Além dessas marcas linguísticas expressas pelos pronomes *me*, *I*, e *you*, entendemos que os tempos verbais também contribuem para a compreensão dos acontecimentos verbalizados no texto. Ainda nos três exemplos apresentados (RET3; RET6; RET8) percebemos verbos¹⁴⁶ no presente (*am*; *seek*; *can*; *tell*; *pray*), o que pode transmitir a ideia de que os elementos estão sendo expostos, descritos naquele momento da interação. Há, ainda, outras marcas linguísticas que remetem ao espaço ou ao tempo da interação:

Quadro 28 – Exemplos de unidades linguísticas que remetem ao objeto descrito ou ao espaço e tempo da interação

| EXEMPLOS DE UNIDADES LINGUISTICAS | EXEMPLOS NO ORIGINAL |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| OSTENSIVO | <i>Pray tell me what's that?</i> (RE8) |
| DÊITICO TEMPORAL | <i>Tell me this riddle while I count eight I</i> (RE6). |

Fonte: A pesquisadora

Como podemos perceber, na RET8 o agente produtor usa o pronome demonstrativo *that*¹⁴⁷, o qual faz referência ao elemento que está sendo descrito no

¹⁴⁶ Os verbos serão melhor discutidos na subseção 5.4 Mecanismos de textualização.

¹⁴⁷ Em português “aquele”

texto. Na RE6, há o emprego do advérbio *while*¹⁴⁸ com valor temporal, mostrando simultaneidade das ações que, nesse caso, remete aos interactantes (emissor e receptor) da situação de comunicação posta em cena, estabelecendo entre agente produtor e receptor uma relação de proximidade no mundo discursivo, reforçando, assim, o discurso interativo que aqui identificamos.

Há, todavia, três RET – RET2, RET5 e RET7 – nas quais o agente-produtor mobiliza um expor autônomo, pois não faz referências ao contexto de produção, conforme Quadro 29:

Quadro 29 – RE que apresentam expor autônomo

| |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RE2 |
| As round as an apple, as deep as a cup, And all the king's horses Cannot pull it up |
| RE5 |
| Formed long ago, YET made today, Employed while others sleep; ⁷ What few would like to give away, Nor any wish to keep |
| RE7 |
| As soft as silk, As White as milk, As bitter as gall; A thick wall, And a green coat covers me all. |

Fonte: A pesquisadora

Conforme mostra o Quadro 29, os exemplares revelam um expor autônomo, haja vista que o agente-produtor não faz referência ao contexto de produção emergente. Todavia, tal fato não prejudica a comunicação textual, isto é, não há necessidade de os receptores terem acesso às informações do contexto físico para que consigam solucionar o enigma descrito. Na RET2 e RET5 acreditamos que o tipo do discurso é do expor teórico, pois não há implicação de um eu, mas os fatos são descritos de modo que possam ser atestáveis no mundo empírico.

Entre as 10 RET analisadas, identificamos apenas uma (RET4) na qual o agente-produtor cria um mundo discursivo a partir de um narrar disjuncto, pois coloca em curso elementos do conteúdo temático que não têm relação com a situação

¹⁴⁸ Em português “enquanto”.

de produção, ou seja, não há dêiticos¹⁴⁹ espaciais (*here*¹⁵⁰, *there*¹⁵¹, *where*¹⁵²) temporais (*yesterday*¹⁵³, *this morning*¹⁵⁴, *while*, *yet*¹⁵⁵) ou de pessoa na primeira ou segunda pessoa do singular ou plural (*I*, *we*, *you*). Assim, podemos dizer que a discursividade se dá de maneira autônoma, da situação de produção, observe o exemplo do Quadro 30:

Quadro 30 – RET que apresenta um narrar disjunto

| RET4 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Elizabeth, Elspeth, Betsy, and Bess, They all went together to seek a bird's nest; They found a bird's nest with five eggs in, They all took one, and left four |

Fonte: A pesquisadora

O exemplo apresentado no Quadro 30 mostra uma RET na qual identificamos o narrar disjunto e autônomo, construindo um narrar ficcional. No primeiro verso, temos a apresentação da personagem posta em cena a partir de seu nome (Elizabeth). Tal personagem é chamada, também, pelo diminutivo de seu nome (*Elspeth, Betsy, Bess*), e, é por isso que ao ser retomada por um pronome, o agente produtor emprega o pronome pessoal *They*. Esta marca dêitica não remete diretamente ao agente produtor do texto ou a seus destinatários, mas fazem referência à personagem do texto.

Outro aspecto importante a ser analisado a partir da mesma rima RET4 é a exploração do subsistema dos tempos verbais mobilizados no texto. Bronckart (2012) explica que há dois tempos verbais nitidamente dominantes no discurso de narração, o pretérito simples e o imperfeito. A esses tempos de bases podem, ainda, ser acrescentados formas mais complexas, como o auxiliar no imperfeito, somado ao infinitivo.

Na RET4, a densidade verbal é nítida. No primeiro, segundo e terceiro

¹⁴⁹ Elemento que tem por objetivo localizar o fato no tempo e espaço sem defini-lo. Alguns pronomes demonstrativos podem ser expressões dêiticas bem como certos advérbios. Expressões como lá, cá, onde, aqui (por exemplo) são comumente usadas. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/dêitico/>.

¹⁵⁰ Em português “aqui”

¹⁵¹ Em português “lá”

¹⁵² Em português “onde”

¹⁵³ Em português “ontem”

¹⁵⁴ Em português “esta manhã”

¹⁵⁵ Em português “ainda”

versos destacamos a mobilização discursiva dos verbos *went*¹⁵⁶, *found*¹⁵⁷, *took*¹⁵⁸ e *left*¹⁵⁹, respectivamente. Tais verbos são planejados em sua forma simples, em um discurso de narração ficcional. Assim, podemos perceber que o agente produtor narra o fato ocorrido a uma determinada personagem, todavia não há dêiticos de tempo, lugar ou de primeira pessoa fazendo referência ao contexto de produção.

A escolha dos verbos em um determinado texto e a presença de elementos dêiticos também contribuem para a caracterização dos tipos de discurso em que aparecem (BRONCKART, 2012). Nas RET analisadas, no que diz respeito aos discursos do narrar, encontramos verbos no passado, e não há mobilização de dêiticos espaciais, temporais ou de pessoas fazendo referência à ação de linguagem colocada em cena, pois acontecimentos narrados se distanciam do aqui e do agora. Todavia, como procuramos mostrar, poucas são as recorrências de RET que utilizam-se de um discurso do NARRAR. Observamos que as RET mobilizam, predominantemente, discursos do EXPOR, nos quais a mobilização dos elementos mencionados parece ser muito importante. Por exemplo, ao implicar agente-produtor e destinatário nos textos, por meio de dêiticos de pessoa (*I, you*), percebemos que se estabelece uma comunicação entre eles, motivando o último a responder o enigma e interagir com o texto. No entanto, ressaltamos que os dêiticos de lugar e tempo, como vemos nas análises, não são tão relevantes e, portanto, não tão recorrentes, pois as RE parecem ser atemporais, de modo que possam ser desvendadas em qualquer tempo e lugar.

Conforme apresentado no Capítulo 2, o discurso da ordem do narrar, segundo Bronckart (2012, p. 179), ainda se caracteriza pela “presença conjunta de anáforas pronominais e de anáforas nominais”. Na RET4 observamos anáforas pronominais com função de retomada da personagem, a partir do pronome *They*. Acreditamos que a anáfora pronominal, nesse caso, visa produzir um efeito de retomada, contribuindo para a continuidade da narração. Contudo, essa retomada por meio do pronome *they* nos leva a compreender a possível intenção comunicativa do agente-produtor de “pregar peças” nos destinatários, uma vez que quer fazer com que eles acreditem que havia mais de uma pessoa indo procurar um ninho, quando, na

¹⁵⁶ Em português “foi”.

¹⁵⁷ Em português “encontrou”, “achou”.

¹⁵⁸ Em português “pegou”.

¹⁵⁹ Em português “deixou”.

realidade, a somatória de ovos retirados e deixados no local não estão em concordância com o número de pessoas ali presentes. Havia apenas uma pessoa indo até o local, mas o narrador refere-se a ela a partir das variações de seu nome nos diminutivos (*Elizabeth, Elspeth, Betsy, and Bess*), podendo confundir os receptores. Assim, depreendemos, a partir das RET analisadas, que ao construir o discurso, o agente-produtor buscava “enganar” os interlocutores. Nas REC, por sua vez, percebemos que, por meio de um tipo de discurso do expor, os elementos são descritos de acordo com suas reais características, funções sociais e lugar onde vivem (por exemplo, o polvo, que tem 8 pernas e mora no oceano).

Reiteramos, ainda, que em outras três RET (RET1, RET9, RET10), o agente-produtor, ao mobilizar as representações do contexto de produção, cria um mundo discursivo do NARRAR e constrói um narrar implicado, ou seja, um relato interativo, narrando os acontecimentos a partir da perspectiva do narrador, deixando marcas linguísticas no texto, conforme vemos no Quadro 31, a seguir:

Quadro 31 – RET que apresenta relato interativo

| |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RET1 |
| As I was going to St. Ives, I met a man with seven wives, Each wife had seven sacks, Each sack had seven cats, Each cat had seven kits: Kits, cats, sacks, and wives, How many were there going to St. Ives? |
| RET9 |
| As I was walking in a field of wheat I picked up something good to eat; Neither fish, flesh, fowl, nor bone, I kept it till it ran alone |
| RET10 |
| As I was going o'er London Bridge I heard something crack; Not a man in all England Can mend that! |

Fonte: A pesquisadora

As RET1, RET9 e RET10 são exemplos de textos constituídos por um segmento de discurso interativo, em que há segmentos de relato interativo, explicitamente expresso pela frase “*As I was going*¹⁶⁰”, que se repete nos três exemplares. A construção desses três textos, como percebemos, ocorre de modo

¹⁶⁰ Em português “enquanto eu ia”

disjunto das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor, bem como dos receptores. Essa disjunção pode ser percebida pela marcação dos verbos empregados no passado contínuo, fazendo com que o mundo discursivo estabelecido seja situável em um determinado tempo no passado. Ainda, nesse mundo disjunto, podemos reconhecer um narrar implicado, pois implica personagens e ações que têm relação explícita com os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso. A exemplo disso, a RET apresenta uma unidade linguística que se refere a um eu criado no texto¹⁶¹, como o pronome pessoal *I*, repetindo sua mobilização ao longo dos três textos. Além disso, traz uma marca especial do lugar em que a ação aconteceu, como *London Bridge* (RET10) e *St Ives* (RET1). Na RET9, todavia, só sabemos que o eu implicado no texto estava andando em um campo de trigo.

Em relação ao momento em que a interação acontece, não temos conhecimento do momento exato em que as ações se desenvolveram, apenas sabemos que foi no passado. É por essa razão que identificamos o exemplo RET10 como um relato interativo.

Tendo discutido os mundos discursivos nas RET, passaremos às análises das REC.

5. 4.1.1.1 Tipos de discurso nas rimas de enigma contemporâneas

Prosseguindo as análises, nas REC, em sua totalidade, verificamos que o agente-produtor cria um mundo discursivo do EXPOR, sendo um expor interativo, pois o mundo discursivo criado é conjunto ao mundo ordinário. Em outras palavras, o agente produtor descreve elementos do conteúdo temático a partir de sua implicação na materialidade textual, como podemos perceber nos exemplos do Quadro 32:

Quadro 32 – Exemplo de REC que apresenta mundo discursivo do expor

| REC 20R | REC17 | REC20 |
|----------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| I make loud sound [...] | I can be orange or blonde [...] | [...]I dance on flowers [...] |

Fonte: A pesquisadora

Como procuramos demonstrar, a partir dos exemplos RE17 e RE20,

¹⁶¹ O eu mobilizado não faz referência ao emissor empírico, mas, sim, a um personagem no texto.

nesse mundo conjunto, que se caracteriza pela implicação dos elementos físicos da ação de linguagem estabelecida, a partir de pronomes pessoais que remetem ao agente da interação (*I*), podemos perceber um *expor* interativo. Observamos que, ao construir as REC, as que apresentam um mundo discursivo interativo, este é criado conjunto ao mundo dos personagens postos em cena nos textos, pois implica um eu (*I*) no texto.

Assim como nos exemplos das RET analisados, nos quais há uma tentativa de inserção dos receptores, nas contemporâneas podemos perceber que há uma inserção implícita desses para o interior-do discurso, ao trazer uma pergunta ao final do texto que os convida a desvendar o enigma. No Quadro 33, apresentamos tais semelhanças:

Quadro 33 – Diferença entre a RET e a REC em relação a inserção dos receptores na materialidade textual

| RIMA DE ENIGMA TRADICIONAL | RIMA DE ENIGMA CONTEMPORÂNEA |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Black I am and much admired, Men seek me till they're tired, I weary horse and weary man Tell me this riddle if you can (RE3) | I can be orange or blonde My home is lakes and pond, A pet fish in household My skin glitters like Gold! Who am I? (RE17) |

Fonte: A pesquisadora

Como se pode notar, na REC17 há a pergunta *Who am I*, que, como analisamos, objetiva estabelecer uma relação comunicativa com os possíveis receptores. Contudo, reiteramos que isso ocorre em somente sete exemplares que compõem nosso *corpus* de REC; nos outros três, há apenas a descrição do objeto que compõe o conteúdo temático.

No exemplo RET13, por sua vez, nota-se que a maneira como a interação comunicativa é estabelecida com os receptores se dá de maneira diferente. Enquanto na REC17 o convite à resolução ao enigma é mais cuidadoso, não tão provocativo, no RET3 há um convite mais desafiador, como se indagasse os receptores da capacidade deles em resolver o enigma.

Ressaltamos que em todos os exemplares de REC podemos perceber marcas do **expor implicado**, constituindo um discurso interativo, pois identificamos expressões dêiticas que remetem aos parâmetros da ação de linguagem estabelecida, sendo majoritariamente mobilizadas pelos pronomes em primeira pessoa *I*, e o pronome possessivo *my*, como podemos perceber nos exemplos do Quadro 34:

Quadro 34 – Exemplos de REC que apresentam expor implicado

| RE15 | RE16 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I am black and White A Bird with no flight, My home is cold and icy And I live by the sea! Who am I? | My wings are colorful And I fly around, I dance on flowers But make no sound! Who am I? |
| RE13 | RE17 |
| I run on a cute wheel, I'm soft and fuzzy to feel. Tiny nose, big eyes, Cute pet of small size! Who am I? | I can be orange or blonde My home is lakes and pond, A pet fish in household My skin glitters like Gold! Who am I? |

Fonte: A pesquisadora

Em dois exemplares, há, ainda, o pronome *you*, marcando o esforço do produtor em estabelecer uma relação de interação com seu (possível) receptor, característica de um expor interativo, como mostramos no Quadro 35, a seguir:

Quadro 35 – Mobilização dos receptores nas REC

| REC19 | REC14 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Two wheels with engine, I'm cool you can imagine! Don't forget the helmet; Else I'm unsafe, you bet! | Eight wiggly legs I've got, Big head you can clearly spot! Inside the ocean I live, In secret places of the reef. Who am I? |

Fonte: A pesquisadora

Como evidenciado, na constituição das RE percebe-se uma variação do plano discursivo. Enquanto nas tradicionais o mundo discursivo pode ser variado, ou seja, podemos encontrar tanto exemplares que apresentam um mundo do expor quanto do NARRAR, nas contemporâneas percebemos uma mudança nítida na textualidade: essas apresentam a recorrência do discurso do EXPOR, por meio de implicação de um agente-personagem¹⁶² da interação que é mobilizado no texto. O agente-personagem se reporta diretamente ao seu receptor por meio da sequência dialogal “*who am I?*”, estabelecendo uma interação comunicativa. A conjunção textual, gera, portanto, uma relação de proximidade com o receptor, deixando perceptível a intenção do produtor de desafiar o receptor a resolver o enigma. Assim, entendemos que as RE podem fazer com que as crianças interajam com práticas sociais que já fazem parte de suas vivências em língua materna, possibilitando a apropriação de CL

¹⁶² Utilizamos esse termo por acreditarmos que o eu (*I*) implicado no texto não se refere a um agente produtor externo ao texto, mas, sim, ao personagem do texto se descrevendo.

inerentes a esse gênero em LI.

Ao voltarmos nosso olhar para as REC, podemos inferir que, como se trata de um material elaborado especificamente para crianças em processo de aprendizagem (não necessariamente de uma segunda língua), os produtores buscaram fazê-las seguindo um mundo discursivo que se mantém em todas elas, como podemos perceber a partir das análises. Em relação à implicação nos textos, entendemos que eles estão articulados à uma situação de ação de linguagem, que, de certa forma, implica dois agentes alternando tomadas de turno (BRONCKART, 2012), pois em sete REC a inserção do questionamento no último verso, expresso pelo segmento “*Who am I?*”, instaura a comunicação entre emissor e destinatário, ou seja, com essa pergunta o agente produtor espera uma *responsividade ativa* (BAKHTIN, 1997) do seu interlocutor. Bakhtin (1997, p. 290) explica que

[...] a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.

Essa atitude responsiva ativa nas REC analisadas se dá na medida em que a instauração do enunciado final (*Who am I*) depende da interação com o destinatário; o mundo discursivo criado está em relação ao mundo ordinário dos agentes. No quadro desse mundo conjunto, conforme discute Bronckart (2012, p.158, grifo do autor), “processos de diferentes ordens são objeto de um EXPOR dialogado, que é caracterizado pela implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso”.

Assim, nas REC encontramos unidades do segmento textual remetendo a um eu posto em cena no texto (*I, me, my*) – que, todavia, não remete ao agente – produtor empírico do texto . Encontramos, ainda, a unidade linguística *you*, referindo-se ao interlocutor. Mediante a mobilização dessas unidades dêiticas, os interlocutores terão a impressão de estarem participando do evento comunicativo posto em cena, e se sentirão desafiados a resolverem o enigma. Contudo, destacamos a baixa incidência de dêiticos de tempo e espaço nas REC, os quais não parecem relevantes. Sendo assim, a partir das análises apresentadas, que

proporcionaram a identificação de um expor conjunto e implicado nas REC, podemos dizer que o tipo de discurso predominante é o discurso interativo.

5.4.2. Os tipos de sequência nas RE

Nesta subseção, apresentamos as análises da constituição do nosso *corpus* em relação aos tipos de sequências. Como discutimos no capítulo 3, ao produzir um determinado gênero textual, o agente produtor dispõe de representações ou conhecimentos inerentes ao conteúdo temático, os quais estão, de certa forma, organizados na sua memória seguindo uma certa organização sequencial ou linear, por meio de planos, esquemas, sequências, e assim por diante (BRONCKART, 2012)¹⁶³.

Ao observarmos os textos, constatamos que eles apresentam uma hibridez em relação aos tipos de sequência que apresentam. Por exemplo, podemos identificar exemplares em que ocorrem sequências descritivas, em outros, observamos a sequência narrativa. Ainda que em um mesmo texto predomine a sequência descritiva, percebemos segmentos da dialogal, injuntiva, e assim por diante.

Como discutido na seção 3.1.1.1.1 (Capítulo 3) deste trabalho, os tipos de sequência empregados em um determinado texto estão intimamente ligados à sua função dentro do gênero (CRISTÓVÃO, 2001). O agente produtor do texto dispõe de representações relativas a um tema, as quais são organizadas em sua memória de forma lógica e/ou hierárquica, isto é, *macroestruturas* (BRONCKART, 2012, p. 2017). Quando semiotizadas no texto, tais macroestruturas são reorganizadas em estruturas sintáticas básicas, desenvolvendo-se em planos, esquemas, sequências, em outras palavras, *superestruturas textuais*.

Adam (1992), ao pensar nessa organização dos textos, baseia-se no conceito de sequência, entendida por ele como “unidades estruturais relativamente autônomas” (BRONCKART, 2012, p. 2018). Conforme discute Bronckart (2012),

¹⁶³ Bronckart (2012) compreende que as formas de representações relativas a um determinado tema estão estocadas na memória do agente produtor de formas lógicas e/ou hierárquicas, denominadas *macroestruturas*. Os conhecimentos e representações do agente produtor, quando (re)semiotizadas em um determinado texto, são reorganizadas no **eixo do sucessivo**, são desenvolvidas em diversas formas de organização linear (planos, esquemas, sequências etc.), denominadas pelo autor de *superestruturas textuais*.

podemos reconhecer cinco tipos de sequência, como a explicativa, narrativa, descritiva, argumentativa e injuntiva. Nos textos empíricos, as sequências textuais constituem-se enquanto protótipos, isto é, modelos abstratos dos quais os produtores e receptores de um determinado texto dispõem. Tais protótipos se concretizam em tipos linguísticos variados. Essas diferentes sequências, segundo o ISD, podem ser combinadas em um determinado texto, decorrendo a heterogeneidade composicional dos textos, e apresentam *fases*¹⁶⁴, conforme apresentadas a seguir no Quadro 36:

Quadro 36 – Fases dos tipos de sequências textuais

| TIPOS DE SEQUÊNCIA | FASES DOS TIPOS DE SEQUÊNCIA | | | | |
|--------------------------------|------------------------------|-----------------|-------------------|---------------------|----------------|
| Narrativa | Situação inicial | Complicação | Ações | Resolução | Situação final |
| Descritiva | Ancoragem | Aspectualização | Relacionamento | X | X |
| Argumentativa | Premissas | Argumentos | Contra-argumentos | Conclusão | X |
| Explicativa | Constatação inicial | Problematização | Resolução | Conclusão-avaliação | X |
| Dialogal ¹⁶⁵ | Abertura | Transacional | Encerramento | X | X |

Fonte: A pesquisadora com base em Bronckart (2012).

Como demonstrado no Quadro 36, o conteúdo temático de um determinado gênero textual se organiza por meio de sequências textuais, as quais se organizam por meio de fases. Bronckart apresenta cinco tipos de sequências, as quais já discutimos no capítulo 3. Para a investigação em pauta, todavia, debruçamo-nos somente nas sequências narrativas, descritivas e dialogais, tendo em vista os aspectos observados no nosso *corpus*.

Conforme podemos observar no Quadro 36, nas sequências narrativas o texto sempre se inicia por um estado equilibrado, o qual passará por tensões, transformações, até que seja desencadeado um novo estado de equilíbrio

¹⁶⁴ Pautado na ideia inicial de Adam (1992), Bronckart (2012) substitui a noção de macroproposição pela noção de fase.

¹⁶⁵ Em cada uma das três fases gerais podemos encontrar unidades dialogais ou trocas, isto é, turnos de fala (BRONCKART, 2012).

(BRONCKART, 2012). Nas sequências descritivas, temos o momento de descrição do tema (ancoragem), momento de decomposição das partes textuais, ou seja, apresentação dos diversos aspectos do tema são enumerados (aspectualização), e, por último, momento de comparação entre os elementos descritos (relacionamento). Por último, as sequências dialogais se iniciam por uma fase de abertura, na qual os interactantes estabelecem a comunicação social. Em seguida, inicia-se a fase transacional, introduzindo o conteúdo temático da interação. Por fim, é introduzida a fase de encerramento, momento no qual os interactantes estabelecem o fim da interação.

Além dos tipos de sequências textuais já discutidos, Bronckart (2012) adverte-nos para a existência de textos os quais não seguem a organização linear, conforme apresentados no Quadro 36. Há textos, por exemplo, que apresentam segmentos da ordem do NARRAR, textos que podem apresentar as ações seguindo uma certa ordem cronológica, mas que podem não apresentar tensões. Esses tipos de textos são definidos pelo autor como script. Em textos da ordem do EXPOR, pode ser que o objeto do discurso não seja considerado contestável ou problemático, sendo apresentado de forma neutra, ou seja, a organização não se realiza de forma convencional, mas por meio de outras formas de esquematizações, que podem não apresentar todos os elementos da ordem do EXPOR.

Com base nos pressupostos discutidos, buscamos apontar os tipos de sequência identificados nas análises do *corpus*. Percebemos que as RE se caracterizam pela diversidade de tipos de sequências empregadas. Além disso, ao produzir uma RE, o agente produtor combina segmentos dos diferentes tipos de sequências. O tipo de sequência mobilizada em um texto contribui para determinar a sua função no texto (CRISTOVÃO, 2001), bem como revela a intenção comunicativa do agente produtor. Sendo assim, podemos exemplificar a existência de vários tipos de sequência, comprovando, assim, a hibridez desse gênero textual. No Quadro 37, apresentamo-los em dados quantitativos:

Quadro 37 – Tipos de sequências encontradas nas RE

| TIPOS | RET | REC | TOTAL |
|------------|-----|-----|-------|
| SCRIPT | 4 | 0 | 4 |
| DESCRITIVA | 6 | 10 | 16 |
| DIALOGAL | 2 | 6 | 8 |

Fonte: A pesquisadora

Conforme vemos no Quadro 37, as RE apresentam a recorrência de diferentes tipos de sequência. Assim, podemos encontrar exemplares em que há um narrador externo ao texto, mas que busca indagar o receptor para decifrar o enigma. Há, ainda, textos em que percebemos um expositor descrever os elementos a serem desvendados. Outros, valem-se da sequência dialogal para estabelecer a situação comunicativa entre emissor e receptor. No caso das sequências injuntivas, percebemos momentos em que o agente produtor convida o leitor a desvendar o enigma de um modo provocativo, a partir de uma ordem. Com base nessa breve discussão, a seguir analisamos as RE separadamente, apontando os tipos de sequência nelas mobilizados.

5.4.2.1 Os tipos de sequência nas RET

Ao observarmos a constituição dos tipos de sequência no nosso *corpus* de RET, observamos algumas variações estruturais. Em quatro exemplares de RET (RET1, RET4, RET9, RET10) observamos textos que apresentam algumas fases da sequência narrativa. Conforme discutimos no capítulo 3, na seção 3.1.1.1.1, a sequência narrativa parte sempre de um estado equilibrado, seguido de uma situação de tensão, e depois, transformações, para, por fim, desencadear o estado de equilíbrio (BRONCKART, 2012). Aspecto fundamental em uma narrativa é, ainda, o processo de intriga, pois é a partir dele que os acontecimentos são organizados a fim de chegar ao estado de equilíbrio. Percebemos ainda o desenvolvimento dessas fases por meio da organização cronológica dos acontecimentos.

Nas RET1, RET4, RET9, RET10 analisadas, constatamos que os textos apresentam segmentos da ordem do NARRAR. Todavia, não podemos considerá-los como textos narrativos, pois não são constituídos por todas as fases apresentadas por Bronckart (2012). O que temos, em contrapartida, é a organização linear do conteúdo temático, fazendo com que o texto seja planejado em forma de *script*, ou seja, as ações são dispostas em ordem cronológica. No Quadro 38, exemplificamos nossa afirmação:

Quadro 38 – RET organizadas em

| |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RET1 |
| As I was going to St. Ives, I met a man with seven wives, Each wife had seven sacks, Each sack had seven cats, Each cat had seven kits: Kits, cats, sacks, and wives, How many were there going to St. Ives? |
| RET4 |
| Elizabeth, Elspeth, Betsy, and Bess, They all went together to seek a bird's nest; They found a bird's nest with five eggs in, They all took one, and left four in |
| RET9 |
| As I was walking in a field of wheat I picked up something good to eat; Neither fish, flesh, fowl, nor bone, I kept it till it ran alone |
| RET10 |
| As I was going o'er London Bridge I heard something crack; Not a man in all England Can mend that! (solution: ice) |

Fonte: A pesquisadora

Como evidenciado no Quadro 38, a RET 1 apresenta segmentos da ordem do narrar (*As I was going to St Ives, I met...*). Nesse texto, observamos apenas uma perspectiva, que é a do narrador, um narrador bastante astuto que busca pregar peças no leitor. Logo no início do texto são apresentados os personagens, os acontecimentos são narrados na terceira pessoa do singular, em um tempo verbal no passado simples. Ao utilizar o verbo *met*¹⁶⁶ percebemos que a ação aconteceu no passado.

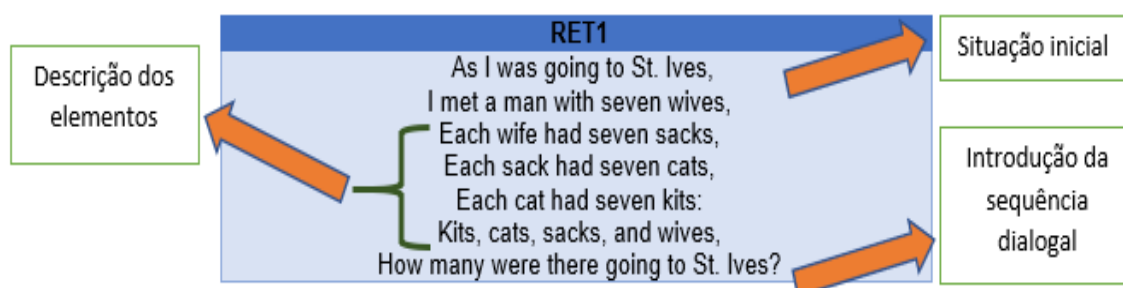
O narrador – ou o emissor – pouco nos dá informações sobre o tempo e espaço da interação, ou seja, não nos fornece informações ou elementos para compor a representação do receptor sobre a situação de comunicação colocada em cena. Contudo, ao empregar o verbo *met*, no passado simples, acompanhado do verbo no gerúndio *going*, podemos construir possíveis representações para auxiliar na compreensão da história. A partir do emprego desses dois tempos verbais, juntamente com o pronome pessoal *I*, entendemos que somente o narrador estava apresentando a história. Este vai narrando as ações conforme elas foram ocorrendo, em uma sequência linear.

¹⁶⁶ Do verbo encontrar, no passado: encontrei.

Na RET1, embora predomine o *script*, ela apresenta segmentos de sequências descritivas e dialogal. Segundo Bronckart (2012), as descrições costumam ser encaixadas nas sequências narrativas e, como discutido no item 3.2.2, apresentam as fases de ancoragem, aspectualização e relacionamentos. Contudo, vale destacar que na RET1 identificamos somente a fase de ancoragem, momento em que apresenta o tema-título (*wives, cats, sacks and kittens*¹⁶⁷), e a fase de aspectualização, na qual esses elementos vão sendo decompostos em partes (BRONCKART, 2012). A fase última, de relacionamento, não aparece, uma vez que os elementos não são descritos em comparação ou contraste com outros.

Ademais, em relação a segmentos da sequência dialogal, identificamos somente a fase transacional, pois no último verso há o acréscimo de um questionamento, momento no qual o agente produtor suscita do receptor uma resposta ao enigma. Na Figura 15, apresentamos a RET1 apontando os elementos da sequência narrativa encontrados:

Figura 15 - Segmentos da ordem do NARRAR na RET1



Fonte: A pesquisadora

Como podemos notar, no exemplo na Figura 15, a intencionalidade, isto é, o “querer dizer” do enunciador (BAKHTIN, 1997) define, também, o tipo de sequência que melhor se adequa à situação de comunicação. Ou seja, dentre os tipos de sequência, a escolha pelo *script* visa pregar peças no receptor. Além disso, o discurso interativo, que é conjunto, é posto textualmente com o mundo da narração, que é um mundo disjunto (BRONCKART, 2012). A mobilização da sequência dialogal revela a possível intenção comunicativa do agente produtor em promover a interação

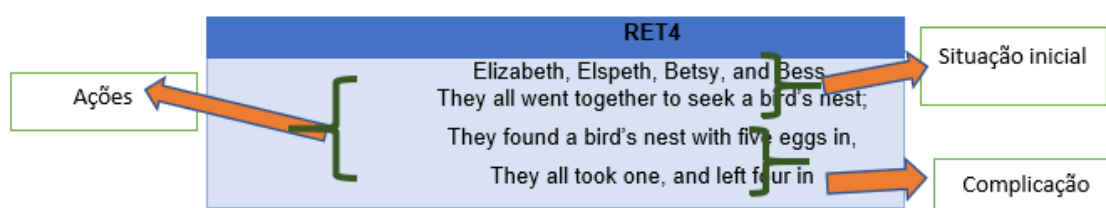
¹⁶⁷ Em português “esposas, gatos, sacos e gatinhos”, respectivamente.

com seu receptor, ou seja, ele espera *uma responsividade ativa* (BAKHTIN, 1997).

Na RET4 (Figura 16), também podemos perceber segmentos da ordem do NARRAR. Nesse exemplo, assim como na RE1, há a presença de um narrador externo ao texto, o qual busca relatar a história de *Elizabeth*. O texto se inicia pelo nome da personagem e suas variações no diminutivo, conforme discutido na seção 5.1 (Capítulo 5). Assim, o narrador narra a ação ocorrida com essa personagem. Tal ação não se desenvolve a partir de uma complicação, considerada por Bronckart (2012) como o núcleo do enredo de uma narrativa. Sendo desenvolvido de modo diferente, o último verso do texto pode ser compreendido como o momento em que essa complicação surge.

Reiteramos, todavia, que essa complicação não se constitui enquanto uma “complicação” no sentido estrito do termo, mas, sim, o momento em que podemos perceber a instauração do enigma a ser desvendado, momento em que causa um incômodo nos interlocutores acerca dos números expressos, a saber: quatro pessoas vão até um ninho e encontram cinco ovos, cada uma delas retira um ovo, e ainda sobra quatro no ninho. Com base no exposto, entendemos que, assim como a RET1, a RET4 configura-se como um *script*, organizado da seguinte maneira:

Figura 16 – Organização dos tipos de sequência na RET4



Fonte: A pesquisadora

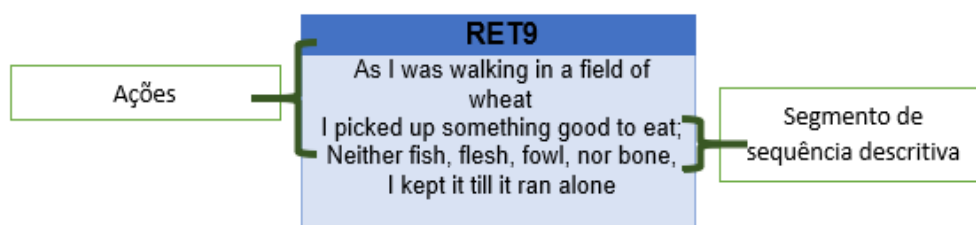
Como podemos perceber, com base na Figura 16, a RET4 brinca com os números e, para tanto, mobiliza segmentos da narrativa, narrando ações de uma personagem na terceira pessoa do plural, por meio de verbos no passado simples. No entanto, ao encerrar o texto, não apresenta a resolução e não explica o fato ocorrido, pois deixa a cargo do receptor finalizá-lo. Dito de outro modo, há um espaço implícito para que o leitor finalize o texto a partir da resolução do enigma.

A RET9 (Figura 16), como já mencionamos, também apresenta segmentos da ordem do NARRAR. Diferentemente das RET1 e RET4, não apresenta

uma situação inicial, pois o texto se inicia como se as ações já estivessem acontecendo, isso porque o agente produtor inicia o texto com o advérbio de tempo “as¹⁶⁸”. Não há uma introdução dos fatos nem dos personagens, não sabemos de onde esse personagem saiu e para onde estava indo, somente que estava caminhando em um campo de trigo.

Além disso, não temos uma complicação que desencadeie as outras ações. O texto termina de modo enigmático, pois não diz ao leitor o que o personagem pegou para comer. No terceiro verso, o agente produtor recorre a segmentos da sequência descritiva para apresentar as características do objeto a ser desvendado. Todavia, na frase de encerramento do texto dá uma única pista ao leitor acerca do objeto descrito, dizendo que ele fugiu sozinho. Assim, é nesse momento que a situação enigmática é instaurada, pois o receptor é indagado a refletir sobre que tipo de alimento teria essa capacidade de se mover sozinho. Sendo assim, como na RET4, na RET9 fica a cargo do leitor concluir o texto a partir da resolução do enigma. Na Figura 17 apresentamos a organização dos tipos de sequência na RET9.

Figura 17 – Organização dos tipos de sequência na RET9



Fonte: A pesquisadora

Como podemos perceber, no exemplo da Figura17, a RET9 mescla o *script* com seguimentos de uma sequência descritiva, aspecto bastante comum em textos que apresentam um mundo da narração.

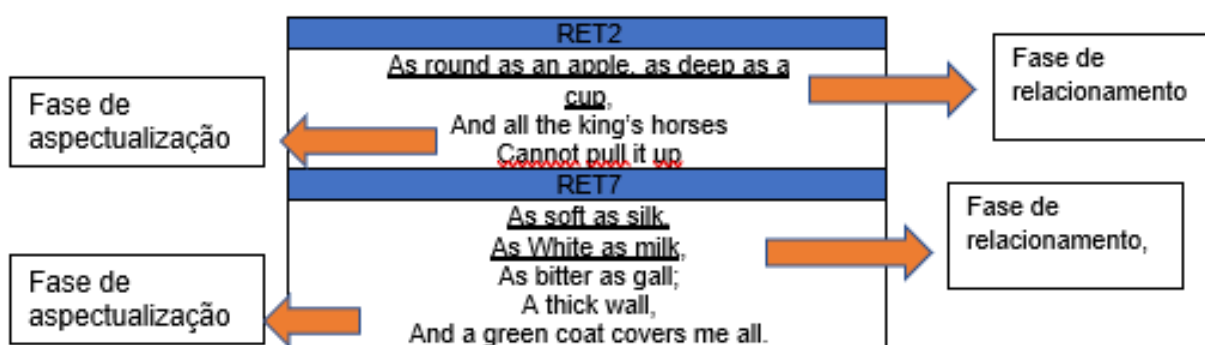
Em relação aos segmentos da ordem do EXPOR, ressaltamos que as RET que apresentam sequências descritivas, no nosso caso, não se configuram conforme explicitado anteriormente por Bronckart (2012), pois, segundo o autor, a sequência descritiva precisa apresentar a fase de ancoragem, de actualização e

¹⁶⁸ Em português “enquanto”.

de relacionamento (ver Quadro 36). No entanto, nas RET2, RET3, RET5, RET6, RET7 e RET8 podemos perceber algumas dessas fases, o que nos permite situar o tipo de sequência desse gênero como sendo descritiva.

Observe que nas RET2 e RET7, o texto já inicia a partir da fase de relacionamento, na qual o elemento a ser desvendado é descrito em comparação a outros (BRONCKART, 2012). A fase de ancoragem é ausente, uma vez a unidade-fonte, o elemento descrito não é expresso no corpo do texto. Portanto, fica a cargo dos interlocutores desvendar os enigmas. Na Figura 17 exemplificamos essa colocação:

Figura 18 - Organização dos tipos de sequência nas RET2 e RET7



Fonte: A pesquisadora

Conforme mostra a Figura 17, as RET2 e RET7 apresentam segmentos de sequência descritiva. Apresentam, ainda, a fase de aspectualização, visto que o tema-título é de certa forma decomposto em partes, pois é o momento em que o agente-produtor descreve os elementos do texto, mas sem fazer comparações a outros, como na frase *and all the king's horses cannot pull it up*¹⁶⁹. Já na RET7, nos três primeiros versos (*As soft as silk, As White as milk, As bitter as gall*¹⁷⁰), o autor descreve o conteúdo temático em comparação a outros elementos, e no penúltimo verso, a descrição ocorre por meio das operações de caráter metafórico (BRONCKART, 2012), como em *a thick wall*¹⁷¹. O último verso pode ser entendido como a fase de aspectualização, pois a partir do conectivo *and* entendemos que o agente-produtor enumera mais um aspecto do tema título.

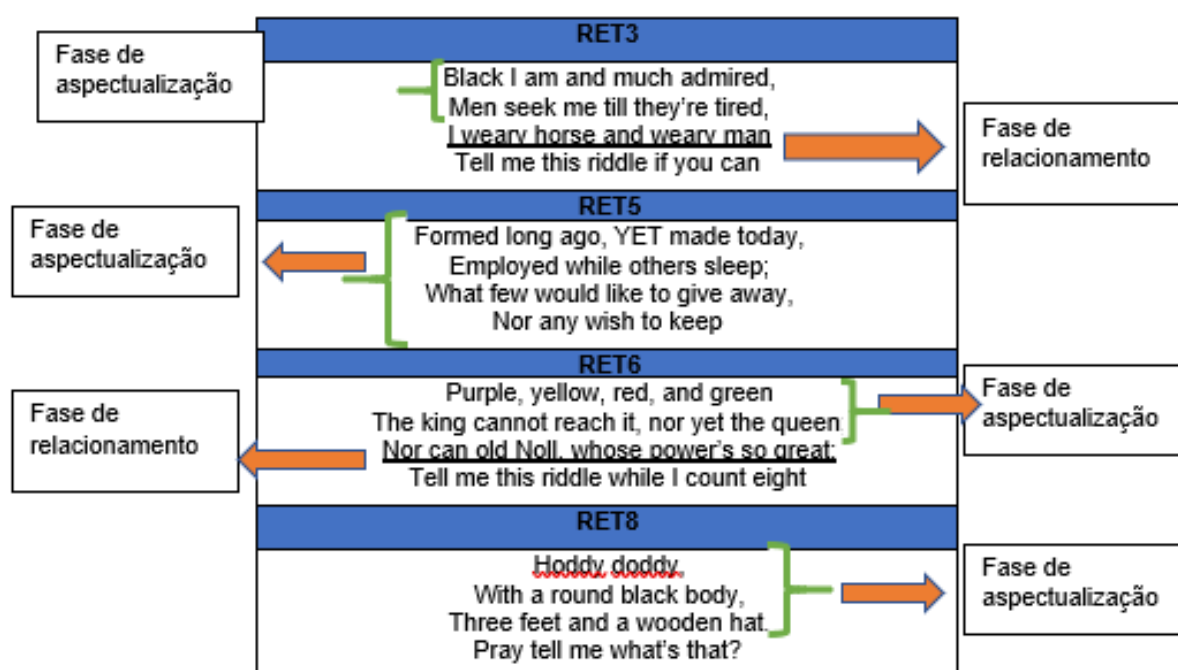
¹⁶⁹ Em português "todos os cavalos do rei não podem puxá-lo"

¹⁷⁰ Em português "Tão macio quanto a seda, Tão branco quanto o leite, Tão amargo quanto a bÍlis"

¹⁷¹ Em português "parede gross"

Nas RET3, RET5, RET6 e RET8, também identificamos segmentos de sequência descritiva. Diferentemente das RET2 e RET7, essas já se iniciam com a fase de aspectualização, pois os elementos são escritos de forma enumerada (BRONCKART, 2012), e não em comparação a outros, observe a Figura 19:

Figura 19 – Organização dos tipos de sequência nas RET3, RET5, RET6, RET8



Fonte: A pesquisadora

Como apresentado na Figura 19, nas RET3, RET5, RET6 e RET8 é comum a fase de aspectualização, pois o tema é descrito a partir da decomposição das partes. As RET3 e RET6, em contrapartida, apresentam, ainda, a fase de relacionamento, pois, como mostra a frase sublinhada, o elemento a ser desvendado é descrito a partir da comparação com outros elementos, no caso da RET6, ou por caráter metafórico, como na RET3. Embora apontamos que RET3, RET5, RET6 e RET8 iniciam a partir da fase de aspectualização, é importante ressaltar que o protótipo constitui-se um modelo abstrato (BRONCKART, 2012), no sentido de que as fases não seguem essa lógica hierárquica, por essa razão os textos podem ser iniciados seja pelas fases de aspectualização, relacionamento ou ancoragem.

Em relação a outros segmentos de discursos mobilizados nas RET, podemos perceber que tanto a RET3 quanto a RET6 terminam com segmento de

sequência injuntiva, articuladas aos segmentos de descrição, como mostra o Quadro 39.

Quadro 39 – Exemplos de RET que apresentam segmentos de sequência injuntiva

| |
|----------------------------------------------|
| RET3 |
| “Tell me this riddle if you can” |
| RET6 |
| “Tell me this riddle while I count eight” |

Fonte: A pesquisadora

Na RET3, percebemos que a inserção da sequência injuntiva se dá em um tom provocativo, a fim de desafiar o interlocutor a desvendar o enigma. Tal provocação pode, ainda, ser percebida pela palavra “if”¹⁷². Já na RET6, essa provocação é ausente. Todavia percebemos que o texto também dá o comando para o receptor descobrir o elemento descrito. Entendemos que a inserção dos segmentos de uma sequência injuntiva, no caso dessas RET, se dá devido à intencionalidade de convidar o leitor, de um modo mais explícito, a interagir com o interlocutor, isto é, chegar à resolução do enigma.

No exemplo subsequente, na RET8 podemos verificar o segmento de uma sequência dialogal, inserida ao final do texto, observe:

Quadro 40 – RET que apresenta sequência dialogal

| |
|---------------------------|
| RET8 |
| Pray tell me what's that? |

Fonte: A pesquisadora

Note que no exemplo do Quadro 40 há ainda uma mescla com a sequência injuntiva, ao utilizar a frase *Tell me*. Em seguida, há uma mescla da sequência injuntiva com a dialogal, o que parece construir um tom mais afetivo, demonstrando a necessidade do emissor em descobrir o objeto enigmático. O tom do texto pode ser entendido como um apelo ao destinatário. Acreditamos que a inserção do segmento de sequência dialogal pode auxiliar a criança na compreensão do

¹⁷² Em português, elemento usado na condicional “se”.

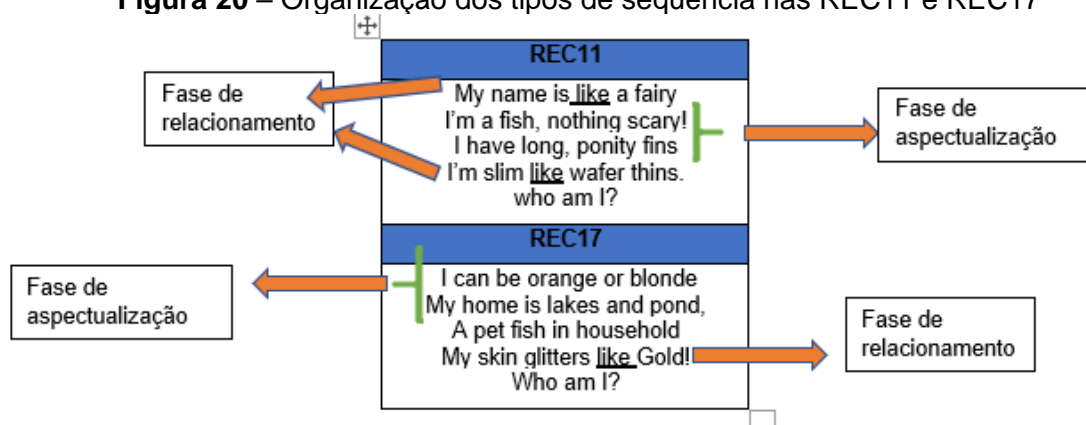
objetivo comunicacional do texto, isto é, convidá-lo a desvendar o enigma. Assim, entendemos que esse tipo de sequência constitui um aspecto importante na constituição da textualidade da RE, pois, por estarmos pensando em aprendizes de uma LE, a indagação final pode ser um facilitador no processo de ensino, visto que a criança entenderá que dela é esperada uma resposta. Ademais, é essa indagação final que estabelece a interação entre emissor e destinatário.

5.4.2.1.1 Os tipos de sequências nas REC

Em continuidade às análises, verificamos que nas REC, de modo geral, predomina a sequência descritiva, uma vez que encontramos as fases de aspectualização e relacionamento. Já de início é importante esclarecer que, embora as REC não apresentem a fase de ancoragem, nós entendemos que nesse gênero predomina a sequência descritiva. O fato de a fase de ancoragem estar ausente revela a intencionalidade comunicativa (BAKHTIN, 1997) do agente produtor, e configura um estilo particular desse gênero, pois o tema-título não poderia estar textualmente explícito, já que sua finalidade comunicativa é, justamente, que o interlocutor o desvende. Todavia, ainda que implícito, ele é objeto de reformulação, sendo atribuído a ele propriedades, características (fase de aspectualização) e, ainda, é descrito em comparação a outros (fase de relacionamento).

Assim, em todas as REC encontramos essas duas últimas fases (aspectualização e relacionamento). Na REC11, o texto se inicia a partir da fase de relacionamento, pois já estabelece comparação com outro objeto. Em seguida, no segundo e terceiro versos percebemos a fase de aspectualização, que se mantém nos três primeiros versos, apresentando as características do objeto a ser desvendado. No quarto verso, identificamos a fase de relacionamento, pois o agente-produtor descreve o objeto, comparando-o a outro. Na REC17, o texto começa a partir da descrição do objeto, a fase de aspectualização, somente no quarto verso temos a comparação do elemento com outro (fase de relacionamento). Em ambos exemplos podemos perceber que a comparação ocorre a partir do item lexical “*like*”, como destacamos nos exemplos da Figura 20:

Figura 20 – Organização dos tipos de sequência nas REC11 e REC17



Fonte: A pesquisadora

A Figura 20 revela que o texto apresenta segmentos da sequência descritiva, como as fases de relacionamento, momento em que o objeto é descrito a partir da relação com outros, e a fase da aspectualização, momento em que ele é decomposto em partes, apresentando suas características. Nas demais REC (REC12, REC13, REC14, REC15, REC16, REC18, REC19 e REC20), encontramos somente a fase de aspectualização, em que os elementos do tema-título são descritos a partir de sua decomposição em partes (BRONCKART, 2012), isto é, da apresentação de suas diferentes características, sem que para isso estabeleça comparações com outros elementos.

Nos exemplos do Quadro 41, observamos que o tema-título é objeto de várias reformulações (BRONCKART, 2012), das RET12 à RET15 os animais descritos são explorados a partir de suas características físicas, psicológicas, e do local onde vivem. Assim, na REC12 sabemos que se trata de um animal listrado, um gato grande que ninguém arriscará lutar. Na REC13, o animal é descrito como algo fofo, nariz pequeno, olhos grandes e que pode ser um animal de estimação. Na REC14, trata-se de um animal com oito pernas, cabeça grande e vive no oceano. Na REC15, sabemos que é um pássaro que vive em lugar frio e que tem gelo. Na REC16, sabemos que se trata de um pássaro com asas coloridas e que gosta de ficar nas flores, mas não faz barulho.

Quadro 41 – Exemplos de REC que apresentam somente a fase de aspectualização da sequência descritiva

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| REC12 | REC16 |
| Black stripes and yellow bright, Someone you will not fight! A big cat who doesn't 'purr', Because I roa roar say grrrr! Who am I? | My wings are colorful And I fly around, I dance on flowers But make no sound! Who am I? |
| REC13 | REC18 |
| I run on a cute wheel, I'm soft and fuzzy to feel. Tiny nose, big eyes, Cute pet of small size! Who am I? | I fly high in the sky, Gravity I defy. I have two wings, I'm one of sky's kings! |
| REC14 | REC19 |
| Eight wiggly legs I've got, Big head you can clearly spot! Inside the ocean I live, In secret places of the reef. Who am I? | Two wheels with engine, I'm cool you can imagine! Don't forget the helmet; Else I'm unsafe, you bet! |
| REC15 | REC20 |
| I am black and White A Bird with no flight, My home is cold and icy And I live by the sea! Who am I? | I make loud sound, Speedily my wheels go around. I don't like coming last; For I am a racer going fast! |

Fonte: A pesquisadora

Nas REC18, REC19 e REC20, por sua vez, os meios de transporte são descritos de acordo com suas características. Na REC18, nos é dito que se trata de um objeto que voa no céu e tem asas; na REC19, sabemos que o objeto possui duas rodas e precisamos de capacete; na REC20, trata-se de um meio de transporte rápido, para corridas. No conjunto, essas REC, como foi mencionado, são descritas a partir de várias reformulações, por meio de uma fase de aspectualização mais ou menos hierarquizada, cuja organização se mantém em todas elas. Assim, podemos perceber que há um tema-título implícito, o qual passa por um processo em que a ele são atribuídas propriedades, as quais são, ainda, elemento de comparação (BRONCKART, 2012).

Além das fases de uma sequência descritiva, nos exemplos REC11, REC12, REC13, REC14, REC15, REC16 e REC17, encontramos fase de uma sequência dialogal, a qual, segundo Bronckart (2012, p. 230), se materializa “nos segmentos de discursos interativos dialogados”. Assim, o discurso interativo mobilizado, o qual, conforme explicamos no item 5.3.1.1.1 deste capítulo, se situa em um mundo discursivo conjunto, é mobilizado juntamente com a descrição. Segundo

Bronckart (2012), a sequência dialogal prototipicamente apresenta as fases de abertura, transacional e encerramento (ver Quadro 42). Todavia, nas REC11, REC12, REC13, REC14, REC15, REC16 e REC17 podemos perceber somente a fase transacional, pois é o momento em que o conteúdo temático posto em cena pode ser coconstruído (BRONCKART, 2012) com os receptores. Observe as REC que apresentam segmentos da sequência dialogal intercalados à sequência descritiva:

Quadro 42 – Segmento de sequência dialogal nas REC

| |
|---------------------------------------------------|
| REC1, REC11, REC12, REC13, REC14, REC15, REC16 |
| “Who am I” |

Fonte: A pesquisadora

Exemplificamos, no Quadro 42, uma recorrência nas REC, a inserção da sequência dialogal expressa pelo questionamento final “*who am I*”. Sendo assim, entendemos que este seja um aspecto característico das REC, pois a inserção da fase transacional de uma sequência dialogal instaura o momento em que os interlocutores são convidados a solucionar o enigma, e, portanto, parece tornar o texto coerente com seu objetivo comunicacional.

5.4.3 Alguns delineamentos acerca dos tipos de discursos nas RET e REC

Conforme buscamos discutir ao longo da seção 5.1, as RE têm suas regularidades, embora reconhecemos que há *forças centrípetas* e *centrífugas* que produzem constantes tensões (BAKHTIN, 1997). Contudo, a mobilização de um determinado gênero textual para a ação de linguagem depende de um “modelo comunicacional”, uma forma relativamente estável de um dado enunciado (BAKHTIN, 1997), que se dá a partir de um *megainstrumento* do desenvolvimento humano, que também pode ser utilizado como ferramenta educacional no ensino formal (SCHNEUWLY, 2004). Tais modelos pré-existentes podem ser adaptáveis à situação de comunicação, de acordo com as necessidades e valores particulares da situação comunicativa (MACHADO, 2005).

As RE, como analisamos, apresentam diversas possibilidades para o agente-produtor criar e promover o enriquecimento desse gênero textual. Como

procuramos demonstrar, elas se caracterizam por sua hibridez, e possibilidades de explorar a criatividade e inovar nos recursos estéticos. Todavia, de modo geral, elas apresentam um visual, isto é, um *layout* que nos permite visualizá-la de uma determinada maneira.

Ao voltarmos nosso olhar para os tipos de discursos mobilizados, evidenciamos mudanças maiores. Enquanto as RET são mais híbridas, isto é, apresentam uma maior variação, nas REC os tipos de discursos não sofrem tantas mudanças. Nas RET, encontramos exemplares que apresentavam expor implicado (RET3, RET6, RET8), expor autônomo (RE2, R5, R7), narrar implicado (RET1, RET9, RET10), narrar autônomo (RET4).

Nas 10 REC analisadas, por sua vez, predomina o discurso interativo, pois o agente-produtor descreve os fatos a partir da implicação de um “eu” (*I*), o qual, todavia, não está relacionado ao ator empírico, mas, sim, a um eu criado no texto. Com base na análise dos 20 exemplares, evidenciamos que nas RE predomina o discurso interativo. Portanto, ao pensar na transposição didática desse gênero, o trabalho deve explorar esse tipo de discurso.

Ademais, as RE apresentam variações na constituição dos tipos de sequência. Nas RET identificamos segmentos de sequência narrativa, constituindo um *script* (RET1, RET4, RET9, RET10). Encontramos, ainda, seis RET nas quais predominam segmentos da sequência descritiva (RET2, RET3, RET5, RET6, RET7, RET8). Entre as 10 RET, em três verificamos segmento de sequência injuntiva (RET3, RET6, RET8), e em 2, identificamos segmentos de sequência dialogal (RET1, RET8).

Nas REC, a análise dos tipos de sequência se deu de modo similar. De modo geral, nas 10 REC é possível identificar segmentos de sequência descritiva, apresentando as fases de aspectualização e de relacionamento (REC12, REC13, REC14, REC15, REC16, REC18, REC19, REC20). No entanto, nos exemplares REC11, REC12, REC13, REC14, REC15, REC16 e REC1 podemos apontar a fase transacional de uma sequência dialogal, na qual o interlocutor, o qual entendemos que seja um “agente-personagem”, convida o receptor a desvendar o enigma. Utilizamos o termo “agente-personagem”, pois entendemos que o agente que age no texto não está diretamente ligado ao autor empírico, mas, sim, a um personagem criado no texto, no caso desses exemplares são os animais e os veículos.

Assim, a partir das análises dos exemplares de RET e REC, entendemos que as RE são, predominantemente, construídas a partir da articulação

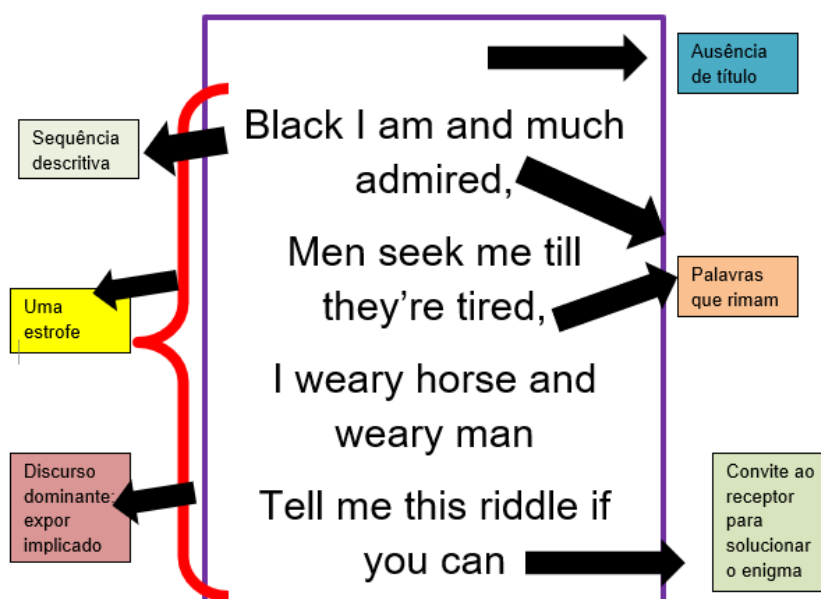
de segmentos de uma sequência descritiva. Ademais, evidenciamos a articulação da fase transacional de uma sequência dialogal à sequência descritiva, aspecto que se constitui, a nosso ver, essencial na caracterização desse gênero, pois é o momento que em deixa explícita a intenção comunicativa das RE, isto é, estabelecer a interação comunicativa com os interlocutores, oportunizando a troca verbal. As crianças terão oportunidade de descobrir o objeto que está sendo descrito.

Destacamos que a fase de ancoragem de uma sequência descritiva, responsável por introduzir o tema-título, não aparece no texto de modo explícito. Todavia, esta é uma característica desse gênero, uma vez que sua finalidade comunicativa é promover um enigma a ser desvendado, e por isso, ao longo do texto nos são fornecidas pistas, características, a fim de que ao final, com a atitude responsiva ativa do interlocutor, seja apresentado o tema-título. Portanto, a fase da aspectualização pode ser compreendida como um momento de reformulação (BRONCKART, 2012, p. 223), visto que ela é retomada posteriormente, contudo externo a materialidade textual, ficando a cargo do leitor realizar essa construção, isto é, dar uma *conclusibilidade* (BAKTHIN, 1997) ao texto.

Embora o segmento de sequência injuntiva não tenha sido recorrente nos textos analisados, aparecendo apenas nas RET3 e RET6, acreditamos que seja um aspecto que possa ser levado em consideração ao buscar explorar esse gênero em sala de aula, pois, especialmente no caso da RET3, a forma como o segmento injuntivo é introduzido estabelece um tom provocativo no texto, que acreditamos ser um incentivo para as crianças, as quais se sentirão desafiadas a descobrir o objeto enigmático, promovendo, assim, o entusiasmo dos alunos (WIWIN; ROSNIJA, 2015).

Nesta subseção, procuramos responder à pergunta de pesquisa: quais elementos característicos do gênero rimas de enigma foram identificados nos níveis de análise do contexto de produção e da arquitetura interna? Assim, ao decorrer do trabalho, procuramos apresentar as semelhanças e divergências entre as RET e as REC. Diante do exposto, apresentaremos, a seguir, a Figura 21, contendo um exemplar de RE com a tentativa de apresentar as características que permanecem entre as tradicionais e as contemporâneas.

Figura 21 – Caracterização do plano textual global das RE



Fonte: A pesquisadora

Como procuramos mostrar por meio da Figura 20, ao compararmos as RET e as REC identificamos regularidades que foram mantidas no decorrer do tempo. Embora as REC apresentem algumas mudanças, os elementos mais característicos ainda são mobilizados, como a presença de elementos lexicais rimando entre si, textos constituídos por apenas uma estrofe e poucos versos. Além disso, predomina o discurso expor interativo. Há, ainda, um convite final para que o receptor desvende o enigma. Sendo assim, no que tange à TD, ao buscar promover a internalização desse gênero no contexto escolar de LI, esses elementos devem ser considerados, pois entendemos que são eles que garantem a genericidade das RE.

Como também demonstramos no decorrer das análises, um outro aspecto divergente das RE é a presença de ilustração e informação adicional. Embora não seja um elemento recorrente nos 20 exemplares do nosso *corpus*, *aparecendo* somente nas 10 REC, acreditamos que poderia ser considerado no ensino de LIC, pois enquanto as ilustrações contribuem para a compreensão dos textos por parte dos interlocutores, a informação adicional amplia seu repertório linguístico, cultural e social.

5.5 MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO

Os mecanismos de textualização, conforme explicamos no item 3.3 (Capítulo 3) estão articulados à progressão do conteúdo temático, organizando os elementos que marcam as relações entre os elementos no texto. Esses mecanismos, segundo Bronckart (2012), compreendem os elementos de conexão, coesão nominal e coesão verbal, conforme exemplificamos no Quadro 43:

Quadro 43 – Os mecanismos de textualização

| CONEXÃO | COESÃO NOMINAL | COESÃO VERBAL |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Explicitam as relações entre os níveis de organização textual, por meio de conectores textuais. | Explicitam relações de dependência entre as propriedades referenciais, por meio de pronomes, sintagmas nominais. Assumem função de introdução ou retomada. | Explicita relações de continuidade/descontinuidade entre os elementos expressos pelos sintagmas verbais, incluindo a abordagem da temporalidade ou aspectualidade. |

Fonte: A pesquisadora

Esses mecanismos são responsáveis por explicitar relações de continuidade ou ruptura entre os elementos que organizam e garantem a coerência do conteúdo temático expresso no texto. Devido à sua função de marcação das articulações da progressão temática, esses mecanismos se realizam por unidades denominadas organizadores textuais (BRONCKART, 2013) e podem assumir função de encaixamento (antes de, que), balizamento (entretanto, em primeiro lugar), empacotamento (então, de fato), ligação (e), segmentação (um dia). Nas RE analisadas verificamos que os mecanismos de conexão, de modo geral, contribuem para a marcação do discurso do EXPOR.

A seguir, analisamos as RET, apontando como esses elementos são materializados na sua textualidade.

5.5.1 Mecanismos de conexão nas RET

Ao voltarmos nosso olhar para as RET, observamos alguns elementos que contribuem para a coerência interna dos textos. Assim, pudemos perceber mecanismos de conexão cumprindo função de empacotamento, quando temos elementos que integram duas fases em uma só, de balizamento, ao instaurar outro

tipo de sequência, e de segmentação, demarcando a articulação entre os discursos.

Nas RET1, RET2, RET3, RET6, RET7 e RET8, identificamos o organizador textual *and*, o qual não assume a função sintática de conjunção, ligando uma frase a outra, mas é empregada a fim de acrescentar elementos à descrição, observe o exemplo:

Quadro 44 – Uso do conectivo *and* nas RET

| |
|-----------------------------------------|
| RET1 |
| “Kits, cats, sacks and wives” |
| RET2 |
| “ And all the king’s horses” |
| RET3 |
| “black I am and much admired” |
| RET6 |
| “Purple, yellow, red and green” |
| RET7 |
| “ And a gree coat covers me all” |
| RET8 |
| “Three feet and a wooden hat” |

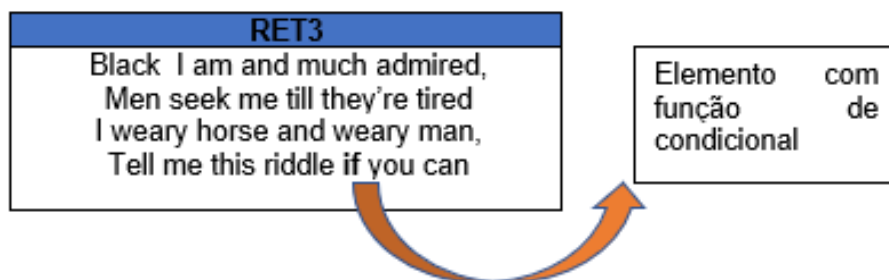
Fonte: A pesquisadora

Em todos esses exemplos do Quadro 44, observamos que as RET apresentam o conectivo *and* cuja função é acrescentar informações ao objeto que está sendo descrito. No entanto, na RET4, que emprega o conectivo *and*, esse elemento assume função de empacotamento, uma vez que integra duas frases sintáticas em uma única.

Na RET3, verificamos, ainda, o emprego da conjunção adversativa *if*¹⁷³, cumprindo função de condicional. Ao mobilizá-la, o agente-produtor convida o interlocutor a desvendar o enigma, ou seja, essa é a circunstância na qual o *if* é materializado nesse texto, conforme podemos perceber no exemplo da Figura 22:

Figura 22 – Conjunção adversativa na RET3

¹⁷³ Em língua portuguesa, “se”.



Fonte: A pesquisadora

Na RET5, observamos o emprego do advérbio temporal *yet*, o qual indica processos que iniciaram no passado e ainda se realizam, e *long ago* e *today*, conforme mostra o quadro 45:

Quadro 45 – Advérbio temporal na RET5

| RET5 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formed long ago , YET made today, Employed while others sleep; What few would like to give away, Nor any wish to keep |

Fonte: A pesquisadora

Como vemos no exemplo evidenciado por meio do Quadro 45, o advérbio *yet* é empregado logo no início da RET. Convém destacar que, geralmente, esse advérbio é utilizado ao final de uma sentença, no pretérito perfeito. No entanto, nessa RET, tal emprego pode ter sido intencionalmente realizado pelo agente-produtor com a finalidade de dar ênfase ao fato de que o elemento descrito é, ainda, produzido atualmente. Quanto aos advérbios temporais *long ago*¹⁷⁴ e *today*¹⁷⁵, podemos dizer que o primeiro é utilizado para indicar algo produzido no passado, e o segundo, faz referência ao presente. Portanto, a partir desses elementos o receptor precisa estar atento, a fim de descobrir qual elemento produzido antigamente pode ainda ser encontrado nos dias atuais. Acreditamos que essa RET é complexa, por isso, conforme Wiwin e Rosnija (2015, p. 2) apontam, exige “mais engenhosidade e pensamento crítico para resolvê-las”.

Por último, na ET9 analisamos os elementos organizadores textuais

¹⁷⁴ Em português “há muito tempo”

¹⁷⁵ Em português “hoje”

*neither*¹⁷⁶ e *nor*¹⁷⁷, cuja função desempenhada no texto é de conjunção coordenativa, na forma simples (BRONCKART, 2012). Observe o exemplo:

Quadro 46 – Conjunção coordenativa na RET

| RET9 |
|-----------------------------------------|
| “Neither a fish, flesh, fowl, nor bone” |

Fonte: A pesquisadora

A marca dessa conexão no exemplo do Quadro 46 tem por objetivo relacionar os elementos descritos aos anteriores, evitando, assim, repetição sintática. Os elementos *neither* e *nor* assumem a função de *empacotamento*, uma vez que integra as partes sintáticas em um nível inferior (BRONCKART, 2012). Podemos entender, ainda, como função de *demarcação* ou *balizamento*, tendo em vista que articula as fases de uma sequência, nesse caso, a fase de aspectualização e de relacionamento da sequência descritiva.

Assim, retomando o que discutimos até aqui em relação às RET, entendemos que os elementos de conexão mais comuns ocorrem por meio da conjunção *and*, a qual assume função, na maioria dos casos, de empacotamento ou ligação. A seguir, discutimos os mecanismos de conexão nas REC.

5.5.1.1 Mecanismos de conexão nas REC

Em relação às REC, verificamos elementos que cumprem a função de empacotamento e balizamento. Nas REC 12, REC13, REC15, REC16 e REC17, há a recorrência do conectivo *and* cumprindo função de acrescentar informações ao que está sendo descrito, observe o exemplo do Quadro 47:

Quadro 47 – Conectivo *and* mobilizado nas REC

| REC12 |
|-----------------------------------|
| “Black stripes and yellow bright” |
| REC13 |
| “Im soft and fuzzy to feel” |
| REC15 |
| “I am black and White” |
| REC16 |

¹⁷⁶ Em língua portuguesa “nem”

¹⁷⁷ Em língua portuguesa “nem”

| |
|--------------------|
| "And I fly around" |
|--------------------|

Fonte: A pesquisadora

Na REC17, encontramos a conjunção coordenativa *or*, com função de balizamento, pois estabelece uma relação entre a fase de aspectualização de relacionamento da sequência descritiva. Nesse caso, a conjunção é mobilizada, cumprindo uma função adversativa, no sentido de que o elemento descrito pode ser de uma cor ou outra, observe:

Quadro 48 – Mecanismo de conexão na RET17

| |
|------------------------------------|
| RET17 |
| "I can be orange or blonde" |

Fonte: A pesquisadora

Com base no exposto, podemos dizer que poucas são as ocorrências de mecanismos de conexão nas RE. Além disso, o elemento de conexão comumente empregado nas RE é o elemento *and*, o qual, conforme vimos nos exemplos dos Quadros 44 e 47, desempenham função de elemento somativo, acrescentando informações à descrição e colaborando para a caracterização da fase de aspectualização da sequência descritiva.

5.5.2 Coesão nominal

Conforme indicamos na seção 3.2 (capítulo 3) a coesão nominal revela as relações de interdependência entre as propriedades textuais e pode assumir a função de introdução, que consiste na inserção de um novo elemento, e função de retomada, que consiste na reformulação da unidade fonte por meio de elementos pronominais (BRONCKART, 2012). Assim, levamos em consideração as categorias de anáforas nominais apresentadas no Quadro 49:

Quadro 49 – Categorias anafóricas empregadas na pesquisa

| CATEGORIAS | DESCRIÇÃO |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anáfora nominal por repetição lexical | Quando ocorre a repetição de um item, mas o item lexical que o acompanha é modificado. Exemplo: a boy, one boy. |
| Anáfora nominal por | Quando um objeto é tomado a partir de outro nome. Exemplo, |

| | |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| substituição lexical | “João sempre ajudava sua mãe. O menino cuidava da casa.” |
| Anáfora pronominal | Quando a retomada ocorre por pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, reflexivos, possessivos, fazendo referência a algo já dito anteriormente. |

Fonte: A pesquisadora com base em Bronckart (2012).

Considerando as categorias apresentadas no Quadro 49, analisamos o processo de referenciação anafórica nas RE. Ressaltamos que a escolha de unidades anafóricas é também dependente do tipo de discurso e sequência nos quais elas se materializam. Em textos da ordem do NARRAR, é possível encontrar maior índice de anáforas pronominais de terceira pessoa, sendo que no âmbito das sequências descritivas podem ser encontradas anáforas nominais com determinante possessivo. Já no mundo do EXPOR, os discursos interativos costumam empregar pronomes na primeira, segunda e terceira pessoa, sendo eles recorrentes (BRONCKART, 2012).

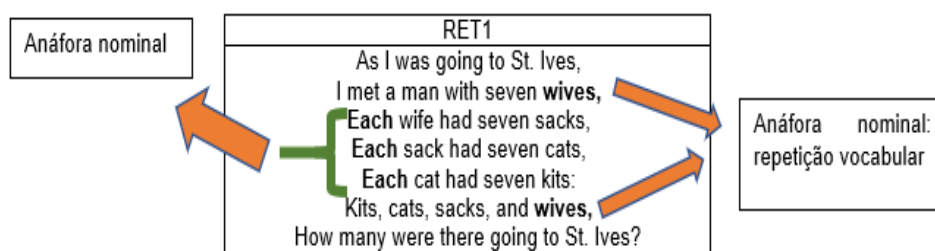
Após expor nossa compreensão acerca da coesão nominal, passamos à análise das RE.

5.5.2.1 Mecanismos de coesão nominal nas RET

Ao analisarmos as RET, verificamos que há uma variação na introdução textual, pois algumas delas costumam iniciar pelo nome da personagem, no caso das que apresentam um *script*, e outras iniciam pela caracterização do objeto a ser desvendado.

Na RET1, observamos que a cadeia anafórica mais expressiva mobilizada no texto é a anáfora nominal por repetição vocabular, conforme mostram os elementos em destaque na Figura 23:

Figura 23 – Cadeia anafórica na RET1



Fonte: A pesquisadora

No exemplo da Figura 23, percebemos que o texto repete a palavra *each*, a qual poderia ser utilizada com a expressão *each one*, a fim de evitar repetição. Todavia, na construção desse texto a repetição é necessária, uma vez que são muitas as informações apresentadas aos interlocutores, e poderiam confundi-los.

Na RET2 vemos que a cadeia anafórica se dá por meio de uma anáfora nominal indireta. Entendemos que nesse texto a unidade-fonte, que se encontra implícita (pois o interlocutor ainda irá desvendá-la), é retomada pelo pronome *it*, observe:

Quadro 50 – Cadeia anafórica na RET2

| RET2 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| As round as an apple, as deep as a cup, And all the king's horses Cannot pull it up |

Fonte: A pesquisadora

Acreditamos que o agente-produtor, ao empregar esse pronome na terceira pessoa, comumente utilizado para referir-se a animais e/ou objetos inanimados, tem por objetivo auxiliar a compreensão do seu destinatário, sinalizando que o objeto a ser desvendado não é um ser humano. Assim, para que o leitor possa reduzir seu campo de elementos possíveis a ser desvendado, é, de certa forma, necessário que ele tenha conhecimento desse elemento linguístico.

Na RET3, o texto inicia a partir do emprego do adjetivo *black*¹⁷⁸, termo mais específico para descrever o objeto a ser desvendado. Ao introduzir esse

¹⁷⁸ Em língua portuguesa, “preto”.

elemento, desempenhando a função **anafórica**, acreditamos que o agente-produtor tem por objetivo fornecer informações específicas para o leitor, a fim de que ele ative seu conhecimento de mundo sobre possíveis elementos que possuem essa cor, ou seja, esse elemento só existe na cor descrita. Em seguida, identificamos o substantivo *men*¹⁷⁹ para explicar quem são as pessoas interessadas no elemento descrito. Observamos, ainda, o recorrente uso dos pronomes pessoais *I*¹⁸⁰ e *me*¹⁸¹. O pronome pessoal **me** cumpre o papel de retomada textual, fazendo referência ao elemento descrito.

Quadro 51 - Cadeia anafórica na RET3

| RET3 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Black I am and much admired, Men seek me till they're tired</p> |

Fonte: A pesquisadora

A fim de chegar à resposta do enigma, o interlocutor precisa realizar um trabalho de referência, o qual não é tão fácil para ele (GWARAVANDA; MASAKA, 2008), uma vez que precisa estabelecer relações com outros elementos. Bronckart (2012) explica que os seres humanos possuem uma memória discursiva e, por isso, há momentos em que a unidade fonte não está explícita no texto, mas podemos realizar inferências pelo contexto ou conhecimento de mundo. Sendo assim, para desvendar essa RET, o destinatário precisa ter um conhecimento de mundo, a fim de entender que elemento é esse tão buscado pelos homens, e “isso envolve, entre outros, problemas lógicos de eliminação de respostas inadequadas a um determinado enigma com base em uma analogia fundamentada” (GWARAVANDA; MASAKA, 2008, p. 207).

Na RET4, identificamos que a retomada textual é feita a partir do pronome *They*¹⁸², empregado no segundo verso. Esse pronome é mobilizado a fim de fazer referência à personagem Elizabeth e às variações de seu nome expressas no primeiro verso. Contudo, interpretamos que tal mobilização tem a finalidade de

¹⁷⁹ Em língua portuguesa, “homens”.

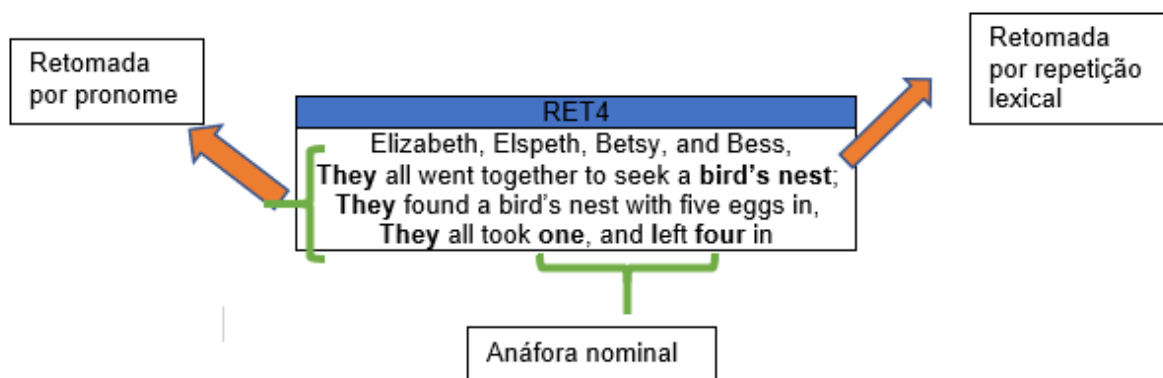
¹⁸⁰ Em língua portuguesa, “eu”.

¹⁸¹ Em língua portuguesa, “eu”.

¹⁸² Em língua portuguesa, “eles”.

confundir o leitor, tendo em vista que o interlocutor pode pensar que havia outras pessoas em cena. No tanto, os três substantivos que procedem Elizabeth são, na verdade, variações de seu nome, razão pela qual se empregaria *they* para se referir a esses nomes. Para ilustrar essa análise, dispomos, abaixo, a RE em questão:

Figura 24 – Cadeia anafórica na RET4



Fonte: A pesquisadora

No exemplo da Figura 24, a coesão nominal ocorre por meio da repetição lexical, ao repetir os substantivos *bird's nest*¹⁸³. Além disso, há a ocorrência da anáfora nominal expressa pelo número *one*¹⁸⁴ e *four*¹⁸⁵, os quais têm a função de retomar o substantivo *eggs*¹⁸⁶, evitando, assim, repetição de termos.

Na RET5 destacamos a ausência de anáforas pronominais ou nominais que remetam ao objeto descrito. Acreditamos que ao produzir esta RE sem elementos que assegurem a coesão nominal, o agente-produtor busca torná-la ainda mais enigmática, não fornecendo pistas pronominais como “*it*”, “*they*”, ou seja, não é revelado se o objeto a ser descoberto será uma pessoa, um animal, se estará no plural ou singular. A única menção nominal presente é a palavra *others*¹⁸⁷, a qual, todavia, não sinaliza quem ou o quê usufrui do objeto descrito, como podemos perceber na Figura 25:

¹⁸³ Em língua portuguesa, “ninho de passarinho”.

¹⁸⁴ Em língua portuguesa, “um”.

¹⁸⁵ Em língua portuguesa, “quatro”.

¹⁸⁶ Em língua portuguesa, “ovos”.

¹⁸⁷ Em língua portuguesa, “outros”.

peças no seu interlocutor, pois o *me* costuma ser empregado para se referir a uma pessoa, a qual está recebendo a ação de um determinado verbo. Assim, o interlocutor pode pensar que o enigma descrito faz referência a um ser humano. Todavia, o *me* instaurado no texto está relacionado a um objeto inanimado (*walnut on a tree*¹⁸⁹), o qual, nesse caso, é colocado em cena se autodescrevendo.

Na RET8 identificamos o pronome objeto *me* e o pronome relativo *that*. No primeiro caso, o pronome *me* é mobilizado no texto a partir de um segmento de sequência dialogal, correspondendo ao momento em que a interação comunicativa é estabelecida entre emissor e destinatário. Diferentemente do exemplo que aparece na RET7, na RET8 podemos dizer que o pronome *me*, cujo valor é dêitico, refere-se ao emissor. Assim, é o momento em que suscita ao destinatário a resolução do enigma. Quanto ao *that*, também contribui para situar o interlocutor em relação ao enigma.

Nas RET9 e RET10, inicialmente, vemos que a cadeia anafórica ocorre por meio do pronome pessoal *I*. Ao mobilizar esse pronome, em ambos os textos, o agente-produtor tem a intenção de que seu destinatário tenha a impressão de que o que está sendo expresso de fato ocorreu com alguém. Vale lembrar que a RET9 mobilizava o discurso do NARRAR, e, portanto, o pronome pessoal *I* remete à pessoa que está narrando o texto em primeira pessoa. Após, o agente-produtor introduz a unidade-fonte por meio de uma anáfora nominal, expressa pelo item lexical *something*. Entendemos que essa anáfora faz referência à unidade-fonte do texto que se encontra implícita, mas que de certa forma possibilita a diferenciação por parte dos destinatários. Em seguida, em dois momentos distintos, o agente-produtor emprega o pronome pessoal *it* para referenciar a unidade-fonte descrita no texto, isto é, o objeto enigmático. Ambos pronomes *it* são empregados para retomar a palavra *something*, referindo-se a um objeto que se encontra ausente na materialidade textual. Interessante ressaltar que, nessas RET, a partir das descrições como *Good to eat* (na RET9) e *something crack* (na RET10), o agente-produtor fornece pistas ao leitor de que a unidade-fonte, isto é, o elemento a ser decifrado, é um objeto.

Finalizada a discussão sobre os mecanismos de coesão nominal nas RET, apresentamos, no Quadro 53, um panorama geral dos elementos analisados:

¹⁸⁹ Em português “noz na árvore”.

Quadro 53 – Elementos anafóricos arrolados nas RET

| RET | COESÃO NOMINAL |
|-------|------------------------------------------|
| RET1 | Anáfora nominal por substituição lexical |
| RET2 | Anáfora nominal por substituição lexical |
| RET3 | Anáfora nominal por substituição lexical |
| RET4 | Retomada por pronome |
| RET5 | Anáfora nominal por substituição lexical |
| RET6 | Retomada por pronome |
| RET7 | Anáfora pronominal |
| RET8 | Retomada pronominal |
| RET9 | Repetição lexical |
| RET10 | Retomada pronominal |

Fonte: A pesquisadora

Como podemos perceber no Quadro 53, verificamos que nas passagens do discurso de narração há maior recorrência de anáforas pronominais, expressas pelos pronomes *I*, *They* e *me* (RET1, RET4, RET9 e RET10). No entanto, é possível identificar esses mesmos pronomes nas RET3, RET6, RET7, RET8. Encontramos, ainda, o pronome *it* fazendo referência ao que está sendo descrito (RET2, RET6, RET9). Na RET1 encontramos anáforas por repetição lexical e na RET1, RET2 e RET5, anáfora nominal. A seguir, discutimos os mecanismos de coesão nominal nas REC.

5.5.2.1.1. Mecanismos de coesão nominal nas REC

Nas REC observamos que em todos os textos predominam anáforas pronominais, sendo demarcadas pelo pronome pessoal *I*, como demonstramos no quadro 54:

Quadro 54 – Mecanismo de coesão nominal nas REC

| |
|--------------------------------|
| REC11 |
| I 'm a fish, nothing scary |
| REC12 |
| Because I roar roar say grrrr! |
| REC13 |
| I run on a cute wheel, |
| REC14 |
| Eight wiggly legs I've got, |
| REC15 |
| I am black and White |
| REC16 |
| And I fly around, |
| REC17 |
| I can be orange or blonde |
| REC18 |
| I fly high in the sky, |
| REC19 |
| I 'm cool you can imagine! |
| REC20 |
| I make loud sound, |

Fonte: A pesquisadora

Como mostra o Quadro 54, em todas as REC há a mobilização do pronome pessoal *I*. Como já sinalizamos nas análises dos tipos de discurso nas REC, afirmamos que os textos são escritos em conjunção ao ato da interação e que, por essa razão, podemos encontrar o pronome *I* com valor dêitico, uma vez que há um agente implicado no texto. No entanto, como buscamos explicar, esse agente expresso no texto não tem relação com o autor do texto, mas entendemos que se trata de um agente-personagem colocado em cena. No caso das REC, as análises nos mostram que o *I* evidenciado na materialidade textual é o personagem se autodescrevendo.

Além do pronome pessoal *I*, encontramos a recorrência do pronome possessivo *my*, o qual também é empregado pelo “agente-personagem” para se descrever. Nos exemplos do Quadro 55, *my* cumpre a função de descrever as

características desse personagem, como *My name* (REC11), *My home* (REC15), *My wings are colorful* (REC16), *My skin glitters like gold* (REC17).

Quadro 55 – Anáfora pronominal nas REC11, REC15, REC16 e REC17

| REC16 | REC11 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| My wings are colorful And I fly around, I dance on flowers But make no sound! Who am I? | My name is like a fairy I'm a fish, nothing scary! I have long, pony fins I'm slim like wafer thins. who am I? |
| REC17 | REC15 |
| I can be orange or blonde My home is lakes and pond, A pet fish in household My skin glitters like Gold! Who am I? | I am black and White A Bird with no flight, My home is cold and icy And I live by the sea! Who am I? |

Fonte: A pesquisadora.

Nas REC12, REC14 e REC19 encontramos, ainda, os pronomes pessoais *you*. Notamos que, nesses casos, o pronome pessoal da segunda pessoa remete a uma instância exterior ao texto, ao destinatário, e que, portanto, sua utilização na materialidade textual assume um valor dêitico, estabelecendo a interação entre o agente e o destinatário, conforme vemos no quadro abaixo:

Quadro 56 – Mobilização do pronome pessoal *you* nas REC

| REC12 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Black stripes and yellow bright, Someone you will not fight! A big cat who doesn't 'purr', Because I roa ror say grrrr! Who am I? |
| REC14 |
| Eight wiggly legs Ive got, Big head you can clearly spot! Inside the ocean I live, In secret places of the reef. Who am I? |
| REC19 |
| Two wheels with engine, I'm cool you can imagine! Don't forget the helmet; Else I'm unsafe, you bet! |

Fonte: A pesquisadora

Como mostra os exemplos do Quadro 56, as circunstâncias em que o

you é materializado no texto têm por objetivo trazer o interlocutor para o texto, estabelecendo uma certa proximidade. Entendemos que essa mobilização revela a finalidade comunicativa (BAKHTIN, 2003) do interlocutor de estabelecer a interação com o destinatário. Em outros casos, observamos que a retomada ocorre por anáforas nominais, observe:

Quadro 57 – Anáforas nominais nas REC

| |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| REC11 |
| <p>My name is like a fairy I'm a fish, nothing scary! I have long, pony fins I'm slim like wafer thins. who am I?</p> |
| REC12 |
| <p>Black stripes and yellow bright, Someone you will not fight! A big cat who doesn't 'purr', Because I roa ror say grrrr! Who am I?</p> |
| REC13 |
| <p>I run on a cute wheel, I'm soft and fuzzy to feel. Tiny nose, big eyes, Cute pet of small size! Who am I?</p> |
| REC15 |
| <p>I am black and White A Bird with no flight, My home is cold and icy And I live by the sea! Who am I?</p> |
| REC17 |
| <p>I can be orange or blonde My home is lakes and pond, A pet fish in household My skin glitters like Gold! Who am I?</p> |

Fonte: A pesquisadora

No Quadro 57, vemos que a cadeia anafórica ocorre por meio de anáforas nominais. Nas REC11, REC12, REC15 e REC17 observamos um elemento interessante, pois o gente-produtor utiliza um termo mais genérico para introduzir a unidade fonte, que nesses exemplares são *fish*, *cat*, *bird* e *fish*, respectivamente.

Entendemos que ao introduzir esses termos, muito significantes para a compreensão do enigma, o agente-produtor tem por finalidade elucidar ao seu destinatário o grupo específico ao qual pertencem os elementos descritos. Assim, para responder ao enigma os interlocutores precisam resgatar seu conhecimento de mundo, o que será possível a partir da cadeia anafórica arrolada no texto. Dessa forma, ao deparar-se, por exemplo, com o termo mais genérico *fish*, utilizado como unidade-fonte, o interlocutor desencadeará um processo de associação com elementos.

Na RE17, além do termo mais genérico *fish*, o agente-produtor utiliza, ainda, a palavra *pet*, nesse caso com função de adjetivo. O emprego dessas duas palavras contribui ainda mais para o estabelecimento de relações no texto, pois ao interlocutor é deixado claro que, além de se tratar de um peixe, pode ser compreendido como animal de estimação. Assim, entendemos que o adjetivo *pet*, na REC17, cumpre o propósito de diferenciar o *fish* em relação à categoria desse animal.

Com base no exposto, no Quadro 58 apresentamos os elementos anafóricos identificados nas RET:

Quadro 58 – Elementos anafóricos arrolados nas RET

| REC | CADEIA ANAFÓRICA |
|-------|------------------------------|
| REC11 | Anáfora pronominal e nominal |
| REC12 | Anáfora nominal |
| REC13 | Anáfora pronominal e nominal |
| REC14 | Anáfora pronominal |
| REC15 | Anáfora pronominal |
| REC16 | Anáfora pronominal |
| REC17 | Anáfora pronominal e nominal |
| REC18 | Anáfora pronominal |
| REC19 | Anáfora pronominal |
| REC20 | Anáfora pronominal |

Fonte: A pesquisadora

Como mostra o Quadro 58, nas REC predominam anáforas pronominais, as quais marcam a mobilização do agente-personagem no texto, ou são mobilizadas para retomar o tema-título expresso, atribuindo a eles propriedades. Também identificamos algumas anáforas nominais (REC12, REC13, REC17), cujo objetivo é delimitar o campo do elemento descrito, se é um *peixe*, um *pássaro*, por exemplo.

A partir da análise das RE, observamos que tanto nas RET quanto nas REC predominam anáforas pronominais e nominais. Todavia, vale ressaltar que

as cadeias anafóricas arroladas retomam os objetos descritos sem que, para isso, eles tenham sido expressos na materialidade textual, sendo essa uma característica das RE, pois o objeto a que estão sendo atribuídas propriedades será, posteriormente, desvendado. No Quadro 59, a seguir, sintetizamos as cadeias anafóricas identificadas nas RE:

Quadro 59 – Levantamento das categorias anafóricas nas RE

| CATEGORIA | RET | REC | TOTAL |
|------------------------------------------|-----|-----|-------|
| ANÁFORA NOMINAL POR SUBSTITUIÇÃO LEXICAL | 4 | 3 | 7 |
| ANÁFORA NOMINAL POR REPETIÇÃO LEXICAL | 1 | 0 | 1 |
| ANÁFORA PRONOMINAL | 5 | 10 | 15 |

Fonte: A pesquisadora

Como mostra o Quadro 59, nas RE predominam as anáforas pronominais. Verificamos que nos exemplos elas são mobilizadas, frequentemente, no momento em que encontramos as marcas dêiticas dos personagens nos textos, como nos casos das RET1, RET3, RET6, RET7, RET8, RET9, RET10, REC11 e REC20. Nesses casos, podemos encontrar, também, pronomes como o possessivo *my*, empregado para descrever o elemento a ser decifrado (REC11, REC15, REC16).

Além das marcas anafóricas com valor dêitico, identificamos o pronome pessoal *it* empregado no texto, a fim de retomar o objeto descrito. Contudo, convém destacar que nas RE, como já dissemos, esse elemento anafórico faz referência à unidade-fonte que não está explicitamente expressa na materialidade textual, e que, portanto, exige que o interlocutor estabeleça associações. Podemos inferir que essa retomada pouco interfere na interpretação do conteúdo temático, embora possamos inferir também que o *it*, nos exemplos RET2 e RET6, pode auxiliar os destinatários na compreensão do texto, ao presumirem que o objeto a ser desvendado pode ser objeto ou animal. Podemos perceber, também, anáforas nominais por repetição lexical, todavia ressaltamos que esses casos foram pouco recorrentes, aparecendo somente na RET1.

Há, ainda, anáforas nominais por substituição lexical, as quais são recorrentemente mobilizadas para evitar repetições lexicais. É interessante observar que nos momentos em que elas aparecem, a unidade-fonte não foi previamente expressa no texto, sendo exigido do interlocutor processos de referência a partir

dos elementos que fornecem indícios do elemento descrito.

5.5.3. Mecanismos de coesão verbal

Na perspectiva do ISD, os mecanismos de coesão verbal “contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (BRONCKART, 2012, p. 273). Essa abordagem, em seu conjunto, pode ser analisada a partir de três classes gerais de significados: 1) temporalidade; 2) aspectualidade; e 3) modalidade.

Bronckart (2012) sustenta que, enquanto a temporalidade e a aspectualidade garantem a manutenção da coerência temática de um texto, os elementos da modalidade, isto é, as modalizações, asseguram a coerência pragmática ou interativa do texto, aspecto que trataremos na seção 5.5.2 deste capítulo. A temporalidade contribui para a localização do processo em relação a outro processo, podendo ter função de anterioridade, simultaneidade e posterioridade. Já a aspectualidade demarca os tipos de processo e a expressão dos graus de realização do processo, podendo ser categorizadas da seguinte maneira:

Quadro 60 – Categorias da aspectualização

| TIPOS DE PROCESSOS | GRAUS DE REALIZAÇÃO DO PROCESSO |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Verbos de Estado • Verbos de atividade: dinâmicos, de ação • Verbos de realização: processos dinâmicos e resultativos (exemplo “fumar”, porque pressupõe “fumar um cigarro”). • Verbos de acabamento: processos não durativos | <ul style="list-style-type: none"> • Inconcluso: processo em desenvolvimento • Concluso: fim do desenvolvimento do processo • Realização total: fim do processo como um todo |

Fonte: A pesquisadora com base em Bronckart (2012)

Como podemos perceber, os tipos de processo têm por objetivo explicitar o processo que o verbo expressa. Já os graus de realização do processo dizem respeito à maneira como o tempo verbal é entendido, de um modo particular, durante a fase de realização de um determinado processo, e, portanto, serão expressos por verbos específicos.

Para analisar os mecanismos de coesão verbal, Bronckart (2012)

propõe três categorias: 1) os processos efetivamente verbalizados; 2) os eixos de referências globais associados a um tipo de discurso, ou eixos mais locais; 3) a duração psicológica relacionada ao ato de produção. Além dessas categorias, ao analisar o valor temporal expresso pelos verbos é importante analisar a relação de simultaneidade entre dois momentos, que pode ser marcada pelas formas do presente; pelas relações de anterioridade, referente ao momento do processo em relação ao momento de produção pelas formas do passado; e de posterioridade, em relação ao momento de produção pelas formas do futuro (BRONCKART, 2012).

Conforme discutido por Bronckart (2012) nos discursos da ordem do NARRAR, que são disjuntos do ato ordinário da produção, os verbos são organizados no sucessivo. Nos discursos da ordem do EXPOR, que são conjuntos ao mundo ordinário do agente-produtor, o texto não é ancorado em nenhuma origem. No caso dos discursos interativos, a duração do ato de produção pode ser um aspecto pertinente (BRONCKART, 2012).

Mott-Fernandez e Cristovão (2009, p. 8), ao categorizarem os tipos de verbos, explicam que a mobilização de um determinado verbo ou oração “pode revelar a posição dos protagonistas no texto”. Para as autoras, há os seguintes verbos: verbos de ação, expressando a atividade de um agente; verbo de processo, revelando fatos que afetam o sujeito; verbos de ação-processo, quando um agente pratica uma ação e há um outro *paciente* que sofre mudanças; e verbos de estado, quando se referem aos sujeitos enquanto “mero suporte de propriedade ou experimentados delas” (MOTT-FERNANDEZ; CRISTOVÃO, 2009, p. 9).

5.5.3.1 Mecanismos de coesão verbal nas RET

Levando em consideração a discussão em relação aos verbos, e as protagonistas discutidas por Mott-Fernandez e Cristovão (2009), entendemos que na RET1 há verbos de ação no passado, como o *met*, o que nos conduz à interpretação de que alguém, um determinado agente, estava praticando uma ação. Ao empregar o verbo *met*, no passado simples, cujo valor é de acabamento, acompanhado do verbo no gerúndio *going*, podemos construir possíveis representações para auxiliar na compreensão da história. A ocorrência desses dois tempos verbais, juntamente com o pronome pessoal *I*, revela a intencionalidade do narrador em deixar pistas de que somente uma pessoa estava vivenciando aquela história, pois compreendemos que a

situação vivida é descrita a partir da perspectiva do narrador, não havendo, portanto, qualquer ação dos personagens descritos no texto. Observe o Quadro 61 a seguir:

Quadro 61 – Coesão verbal na RET1

| RET1 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>As I was going to St. Ives, I met a man with seven wives, Each wife had seven sacks, Each sack had seven cats, Each cat had seven kits: Kits, cats, sacks, and wives, How many were there going to St. Ives?</p> |

Fonte: A pesquisadora

Na RET2, identificamos o modalizador *cannot*, a fim de demonstrar a capacidade dos cavalos do rei, conforme explicitado no texto. O modalizador *cannot* é acompanhado do verbo *pull up*, apresentado como verbo de atividade, pois é um verbo dinâmico e revela as ações de um determinado agente (BRONCKART, 2012).

Quadro 62 – Coesão verbal na RET2

| RET2 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>As round as an apple, as deep as a cup, And all the king's horses Cannot <u>pull it up</u></p> |

Fonte: A pesquisadora

Como vemos, as ocorrências verbais nessa RE não são fortemente marcadas, sendo que o agente-produtor focou em descrever os elementos sem necessariamente valer-se de verbos. Assim, temos uma RE cujo foco está mais no objeto em si do que em sua finalidade.

Na RET3, como mostra o Quadro 62, observamos verbos no presente, sendo eles verbos de estado (*am*¹⁹⁰) e verbos de ação, como em *seek*¹⁹¹, *tell*¹⁹², e *can*. O verbo de estado *am*, nesse caso, é empregado para revelar uma característica de um objeto que não é dinâmico, mas revela uma condição física sua, por essa razão o emprego no presente. Em relação ao verbo de ação *seek*, no exemplo da RET3,

¹⁹⁰ Em língua portuguesa, “sou”

¹⁹¹ Em língua portuguesa, “procurar”

¹⁹² Em língua portuguesa, “contar” e “dizer”.

temos o momento no qual o elemento do conteúdo temático é estabelecido pelo tipo de discurso, (nesse caso, do EXPOR). Bronckart (2012) explica que no caso dos discursos interativos a duração do ato de produção pode ser um parâmetro pertinente para as análises. Porém, na RET3 entendemos que o eixo do conteúdo temático é marcado por uma atemporalidade, por meio do presente genérico; trata-se do eixo de referência ilimitado (BRONCKART, 2012).

No que diz respeito ao verbo *tell*, neste caso, o processo marcado pelo tempo verbal no presente, com a função de imperativo, entendemos que são, de certa forma, postos como associados ao ato de produção, pois é o momento no qual o expositor solicita ao receptor solucionar a RE, sendo assim o verbo *tell*, acompanhado do pronome objeto *me*, demarca uma localização de simultaneidade em relação ao momento da interação. Todavia ressaltamos que esse relacionamento não diz respeito ao ato físico de produção, mas, sim, a “uma duração representada construídas em torno (ou a partir) do ato de produção” (BRONCKART, 2012, p. 304). Dito de outro modo, entendemos que é o momento em que se estabelece a interação entre expositor e receptor.

Por último, identificamos o verbo modal *can* com função pragmática, desafiando o receptor, isto é, indagando-o sobre sua capacidade de resolver a RE. Há, ainda, os adjetivos *admired*¹⁹³ e *tired*¹⁹⁴, sendo que o primeiro pode ser entendido como uma flexão do verbo *admire* no participípio. Esses dois elementos são utilizados com a finalidade de revelar processos que são estáveis, atribuindo propriedades aos agentes da interação, nesse caso, os homens (*men*). Entendemos que ao mobilizar esses dois verbos de estado o agente-produtor deixa marcas de seu ponto de vista, pois esses verbos, de certa forma, atribuem características à unidade-fonte descrita no texto. Observe o exemplo do Quadro 63:

Quadro 63 – Coesão verbal na RET3

| RET3 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Black I am and much admired, Men seek me till they're tired , I weary horse and weary man Tell me this riddle if you can |

Fonte: A pesquisadora

¹⁹³ Em língua portuguesa, “admirado”

¹⁹⁴ Em língua portuguesa, “cansado”.

No exemplo do Quadro 63, referente à RET3, como já discutimos no item 5.3.1.1.1 deste capítulo, o mundo discursivo criado é o do EXPOR, sendo um discurso interativo. Como discutido por Bronckart (2012), o discurso interativo implica os parâmetros do ato de produção (ainda que só alguns deles), e, ademais, a duração do ato de produção pode ser um parâmetro relevante ao se investigar sua coesão verbal. No entanto, como procuramos demonstrar, na RET3 não há essa demarcação temporal em relação aos parâmetros externos, o que temos é um eixo de referência temporal criado no curso do processo expositivo-interativo (BRONCKART, 2012), o qual apresenta um valor temporal ilimitado, ou seja, no nosso caso, entendemos que o verbo no imperativo *Tell*, seguido do dêitico *me*, funciona como um ponto de referência para julgarmos o momento em que o expositor estabelece a interação com seu interlocutor. O tempo exato da comunicação, todavia, não é um aspecto relevante na RET3.

Na RET4 os verbos no passado são predominantes, sendo eles verbos de ação, pois narram as ações da personagem expressas na materialidade textual. Assim, temos os verbos *went*¹⁹⁵ *found*¹⁹⁶, *took*¹⁹⁷, *left*¹⁹⁸, conforme exposto no quadro 64:

Quadro 64 – Coesão verbal na RET4

| RET4 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Elizabeth, Elspeth, Betsy, and Bess, They all went together to seek a bird's nest; They found a bird's nest with five eggs in, They all took one, and left four in |

Fonte: A pesquisadora

Em um primeiro momento, vale lembrar que a RET4 se configura como um texto que apresenta o discurso do NARRAR, e que esse discurso caracteriza-se por ser autônomo e disjunto em relação aos parâmetros contextuais de produção (BRONCKART, 2012). Como discutido pelo pesquisador, nos discursos de narração a história contada nunca é objetiva e, portanto, o narrador pode colocar em destaque alguns elementos, deixando outros em prejuízo. Na RET4, por exemplo, a análise mostra que o contraste global consiste na decisão do narrador de colocar as ações em primeiro plano, atribuindo processos dinâmicos aos personagens colocados

¹⁹⁵ Em língua portuguesa, “foi”.

¹⁹⁶ Em língua portuguesa, “encontrou”.

¹⁹⁷ Em língua portuguesa, “pegou”, “levou”.

¹⁹⁸ Em língua portuguesa, “deixou”.

em cena (BRONCKART, 2012). Importa, nessa RE, mais a ação do que a descrição dos elementos.

Na RET5, verbos de atividade no passado são predominantes, remetendo à descrição do objeto a ser desvendado. Há, portanto, os verbos *formed*¹⁹⁹ e *made*²⁰⁰, os quais revelam uma temporalidade ilimitada, sendo objeto de uma localização neutra (BRONCKART, 2012) e demonstrando que o objeto descrito já existe e é feito desde os tempos passados. No entanto, esse tempo não é marcado no texto, característica típica de um discurso teórico. Observe o Quadro 65:

Quadro 65 – Coesão verbal na RET5

| RET5 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Formed long ago, YET made today, Employed while others sleep; What few would like to give away,, Nor any wish to keep</p> |

Fonte: A pesquisadora

Ainda no exemplo do Quadro 65, há os verbos *employed*²⁰¹, *sleep* e *wish*, empregados no presente, para demonstrar que o objeto ainda é usado atualmente. Assim, podemos dizer que em relação à temporalidade primária há uma localização isocrônica, por meio dos verbos no presente; há, também, uma localização retroativa marcada pelos verbos *formed* e *made*, que revelam que a ação descrita ocorreu anterior ao processo que está sendo descrito. Em relação à projetiva, identificamos o futuro do pretérito, expresso pelo auxiliar *would* seguido do verbo *like*, expressando preferências ou vontades.

Na RET6 há o emprego do verbo modal *can* em sua forma afirmativa, demonstrando a capacidade de agir dos personagens que são alvos de descrição. Há o verbo na função injuntiva “Tell”, acompanhado do pronome *me*. Assim como na RET3, o imperativo *Tell me* constitui o eixo de referência temporal criado no curso do processo expositivo-interativo (BRONCKART, 2012). Ele apresenta um valor temporal ilimitado e funciona como um ponto de referência para julgarmos o momento em que o expositor estabelece a interação com seu interlocutor. Todavia, destacamos que se trata de uma duração psicológica no sentido que é estabelecido quando a RE é

¹⁹⁹ Em língua portuguesa, “formado”.

²⁰⁰ Em língua portuguesa, “feito”.

²⁰¹ Em língua portuguesa, “empregado”,

proferida; não há qualquer relação cuja localização é de simultaneidade em relação ao ato de produção, embora não tenha relação com o contexto empírico.

Quadro 66 – Coesão verbal na RET6

| RET6 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Purple, yellow, red, and green The king cannot reach it, nor yet the queen; Nor can old Noll, whose power's so great; Tell me this riddle while I count eight |

Fonte: A pesquisadora.

Ainda no exemplo do Quadro 66, analisamos o verbo de ação (*count*), com um valor inconcluso (BRONCKART, 2012), uma vez que ele apresenta um processo que está no curso de seu desenvolvimento, indicando a ação do emissor quando a atividade languageira se desenvolve.

Na RET7, identificamos somente um verbo (*cover*), pois nessa RE a vontade discursiva individual do emissor (BAKHTIN, 2003) se manifesta através da *entonação expressiva* a qual ele atribui a descrição dos elementos, em oposição a processos dinâmicos representados por verbos de ação. Nesse caso, entendemos que o verbo *cover*, conjugado na terceira pessoa, no presente, é objeto de uma localização neutra, uma vez que os elementos do conteúdo temático são expostos como “se sua validade fosse independente das circunstâncias particulares do ato de produção” (BRONCKART, 2012, p. 301). O objetivo do expositor é apresentar os processos com uma temporalidade ilimitada, por isso o emprego do presente com valor genérico, expressando a ideia de que é uma informação que tem sua validade incontestável no mundo empírico.

Em relação à RET8, o texto é predominantemente escrito a partir da apresentação dos elementos usados para atribuir propriedades à unidade-fonte. Todavia, ao final da RE, momento em que se instaura segmentos de sequência dialogal, encontramos o verbo *tell*, em sua função imperativa, e o verbo *is*, verbo de estado empregado para fazer uma pergunta, conforme vemos no Quadro 67:

Quadro 67 – Coesão verbal na RET8

| RET8 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RE8) Hoddy doddy, With a round black body, Three feet and a wooden hat. Pray tell me what's that? |

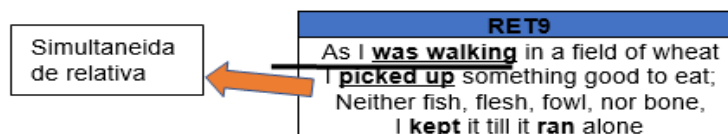
Fonte: A pesquisadora

No exemplo do Quadro 67, entendemos que os processos expressos pelos verbos *tell* e *is* são objeto de uma localização neutra, marcados pelo presente. Nesse caso, podemos dizer que o eixo de referência temporal criado é limitado, por ser expresso pelo verbo de estado *is*, pois o elemento descrito pode ser alvo de mudanças. Ademais, podemos dizer que ao introduzir a pergunta *What's that?*, o tempo verbal no presente pode ser compreendido como incluso ao limite da interação e revela o eixo de referência temporal com valor temporal limitado (BRONCKART, 2012), além de marcar o momento em que expositor estabelece a interação com seu interlocutor.

Na RET9, há uma maior ocorrência verbal em relação às RET anteriores. Identificamos verbos de ação, revelando processos dinâmicos ocorridos no passado. Como já discutido no item 5.3.2.1 deste capítulo, a RET9 é constituída por um *script*, portanto os verbos mobilizados, de modo geral, revelam processos tomados no fim de seu desenvolvimento, pois para introduzir o elemento a ser desvendado o narrador narra os fatos no passado.

Examinando o primeiro verso de narração, percebemos que os verbos expressos, em relação à sua temporalidade, apresentam relações de localização interna, pois entre os processos não há explicitação da duração do ato de produção, confirmando “a não-pertinência absoluta desse parâmetro externo” (BRONCKART, 2012, p. 286). Sendo assim, os elementos de análise revelam que a função de contraste global resulta da *vontade discursiva* (BAKHTIN, 2003) do narrador, do seu poder de decisão ao colocar as ações em primeiro plano (o fato de ele estar caminhando em um campo de trigo), deixando as propriedades atribuídas à unidade-fonte em segundo plano. Sendo assim, o verbo *picked up*, nesse caso, tem a finalidade de descrever o objeto a ser desvendado, conforme mostra o exemplo da Figura 26:

Figura 26 – Coesão verbal na RET9

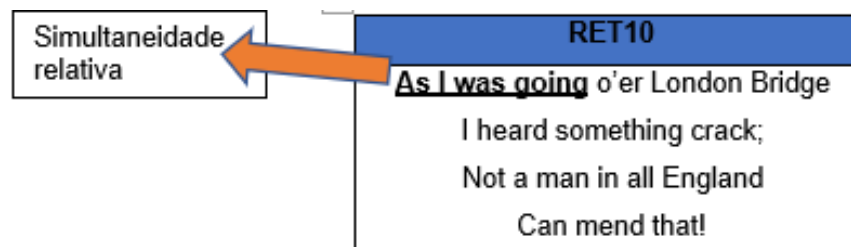


Fonte: A pesquisadora

Ainda em relação à RET9, podemos dizer que no decorrer do processo narrativo os processos são objeto de uma simultaneidade relativa em relação ao eixo de referência temporal interno ao texto, pois podemos perceber que as ações posteriores apresentadas na materialidade textual (*picked up*, *kept*, *ran*) são subordinadas à ação primeira, *as I was walking*, mostrando que os fatos narrados aconteceram simultaneamente e, como já observamos, isso mostra que as ações são colocadas em primeiro plano.

Na RET10 entendemos que os verbos expressos, em relação à sua temporalidade, apresentam relações de localização interna, pois não há explicitação da duração do ato de produção (BRONCKART, 2012, p. 286), conforme demonstra a Figura 27:

Figura 27– Coesão verbal na RET10



Fonte: A pesquisadora

Há, ainda no exemplo da Figura 27, uma simultaneidade relativa em relação ao eixo de referência temporal interno ao texto, pois podemos perceber que as ações posteriores ocorrem em relação a primeira. Os verbos expressos são apresentados no passado, quando narrando o percurso do narrador até se deparar com o objeto unidade-fonte. Após, o autor utiliza o verbo modal *can*, seguido do infinito *mend*²⁰², que marca o estabelecimento de contraste global, pois nesse caso é colocado como segundo plano um fato apresentado a partir do tempo verbal genérico.

²⁰² Em português, “reparar”, “consertar”, “emendar”.

5.5.3.1.1 Mecanismos de coesão verbal nas REC

Como já discutimos na seção 5.3.1.1.1 deste capítulo, nas RE predomina o discurso do EXPOR interativo. Assim, conseqüentemente, determinados verbos serão mais comuns. Verificamos que, de modo geral, nas REC os verbos que aparecem são verbos de estado, como *is*, *am*. No Quadro 68 sintetizamos a coesão verbal:

Quadro 68 – Coesão verbal nas REC

| TIPO DE VERBO TEMPO DO VERBO | REC | VERBOS | FUNÇÃO |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Verbo de estado | REC11 | <i>Am, is, have</i> | <ul style="list-style-type: none"> Os verbos de estados que aparecem nas REC (<i>am, is, are</i>) têm a finalidade de atribuir propriedades ao objeto descrito que apresentam um estado permanente, e podem ser atestáveis no mundo empírico. Os verbos de ação no presente genérico têm a finalidade de explicitar ações dos personagens que são típicas deles, por isso podem ser compreendidas como atestáveis no mundo empíricos e exclui-se possibilidades de mudança. Ações apresentadas no futuro (<i>will not fight</i>) e verbos no imperativo (<i>you bet, don't forget</i>) tem a função de instaurar a comunicação com o interlocutor. |
| <ul style="list-style-type: none"> Verbos de ação no futuro Verbos de ação no presente, na forma negativa Verbo de ação no presente | REC12 | <ul style="list-style-type: none"> Will not fight Doesn't purr Roar | |
| <ul style="list-style-type: none"> Verbo de ação no presente Verbo de estado no presente | REC13 | <ul style="list-style-type: none"> <i>Run, to feel</i> <i>Am</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> Verbo no presente Verbo de estado no presente | REC14 | <ul style="list-style-type: none"> I'VE GOT Can clearly spot Live Am | |
| <ul style="list-style-type: none"> Verbos de estado no presente Verbo de ação no presente | REC15 | <ul style="list-style-type: none"> Am Is Live | |
| <ul style="list-style-type: none"> Verbo de estado no presente Verbos de ação no presente | REC16 | <ul style="list-style-type: none"> Are Fly Dance Make | |
| <ul style="list-style-type: none"> Verbo de estado no presente Verbo de ação no presente | REC17 | <ul style="list-style-type: none"> Can be Is Glitters | |
| <ul style="list-style-type: none"> Verbos de ação no presente | REC18 | <ul style="list-style-type: none"> Fly Defy Have | |
| <ul style="list-style-type: none"> Verbo de estado no presente Verbos no presente, no imperativo | REC19 | <ul style="list-style-type: none"> Am Can imagine Don't forget You bet | |
| <ul style="list-style-type: none"> Verbos de ação no presente Verbo de estado no presente Verbo de ação no gerúndio | REC20 | <ul style="list-style-type: none"> Make Go around Don't like Am Going | |

Fonte: A pesquisadora

Como vemos no Quadro 68, de modo geral, entendemos que nas REC o agente-produtor mobiliza verbos que apresentam uma função de **localização neutra**, pois em todos os casos os verbos são apresentados no presente, o que nos possibilita dizer que o eixo de referência temporal é ilimitado, apresentando valor genérico. Interpretamos que o fato de as RE apresentar os verbos com valor genérico indica que o agente-produtor tem por objetivo explicitar um fato que é atestável no mundo empírico. Assim, em todas as REC verificamos, inicialmente, os verbos *is*, *am* e *are*, os quais são empregados remetendo a processos estáveis, “excluindo qualquer forma de mudança” (BRONCKART, 2012, p. 279,) e os verbos de ação no presente, os quais entendemos que também excluem qualquer possibilidade de mudanças. Nas REC11, REC13, REC15, REC18, REC19 e REC20, o verbo de estado *am* na primeira pessoa do singular é mobilizado pelo agente-personagem, o qual se autodescreve revelando características que implicam certo conhecimento de mundo para compreender.

Ainda em relação ao exemplo do Quadro 68, na REC11 encontramos o verbo *have*, cujo valor é de verbo de estado, uma vez que entendemos que seu emprego visa atribuir propriedades ao elemento unidade-fonte expresso na materialidade textual. Na REC15, também podemos perceber o verbo de ação *live*, cujo eixo de referência temporal é ilimitado.

Na REC12, encontramos verbos no presente, sendo o verbo de ação em sua forma negativa *doesn't purr*, cujo valor é de localização neutra, pois apresenta uma característica do objeto unidade-fonte que é atestável no mundo físico. Nesse caso, o verbo é empregado para diferenciar o objeto descrito de outros que se assemelham a ele. Além disso, há o verbo de estado *am*, mobilizado para atribuir propriedades ao objeto a ser desvendado e que se refere a um processo estável, uma característica que não será alvo de mudança, observe:

Quadro 69 – Verbos de ação na REC12

| REC12 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Black stripes and yellow bright, Someone you will not fight! A big cat who doesn't 'purr' , Because I roar roar say grrrr! Who am I |

Fonte: A pesquisadora

Ainda no exemplo do Quadro 69 identificamos um verbo de ação com valor de posterioridade, marcado pelo auxiliar de futuro *will* em sua forma negativa. Nesse caso, o verbo revela um processo dinâmico, demarcando o momento em que o agente-produtor instaura a comunicação com seu interlocutor, pois em seguida insere o pronome *you*, ou seja, a ação expressa pelo verbo diz respeito ao interlocutor. No caso dessa REC, o valor de posterioridade do verbo não está relacionado ao ato de produção, mas expressa um valor genérico de valor ilimitado.

Além disso, consideramos no exemplo do Quadro 69 um aspecto relevante em relação ao aspecto lexical do verbo usado para caracterizar o objeto descrito. Como podemos perceber, o animal descrito é também identificado pelo som que ele faz. Assim, o interlocutor tem a informação de que se trata de uma espécie de gato que não *ronrona* (*purr*), mas, sim, rugi (*roar*). Esses dois exemplos possibilitam que o interlocutor reconheça o animal descrito, a partir de um processo de eliminação de informações.

Em relação à REC13, há o verbo *to feel* no infinitivo, o qual assume a função de apresentar uma informação adicional em relação à personagem descrita (*to feel*). Aqui podemos observar, ainda, que a compreensão da RE depende do conhecimento do interlocutor em relação ao personagem descrito, depende de sua experiência com o elemento descrito, pois identifica o personagem a partir de sua condição física, isto é, o fato de ser macio e peludinho ao senti-lo, observe:

Quadro 70 – Coesão verbal na REC13

| REC13 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>I run on a cute wheel, I'm soft and fuzzy to feel. Tiny nose, big eyes, Cute pet of small size! Who am I?</p> |

Fonte: A pesquisadora

Em face do que foi apresentado, podemos destacar que as RE costumam apresentar verbos de ação, cujo valor é de uma localização neutra, pois entendemos que estão no presente genérico, atribuindo propriedades aos temas-títulos que podem ser atestáveis no mundo empírico. Ademais, identificamos uma mobilização expressiva de verbos de estado, marcado pelo *am*, *is* e *are*, os quais são mobilizados a fim de revelar características que não são passíveis de mudanças.

Assim, como mostra o quadro a seguir, as RE apresentam os seguintes verbos:

Quadro 71 – Processos verbais nas RE

| TIPOS DE VERBOS | RET | REC | TOTAL |
|----------------------------------------|-----|-----|-------|
| Verbos de ação no passado | 11 | 0 | 11 |
| Verbos de ação no presente | 8 | 15 | 22 |
| Verbos de estado no presente | 3 | 12 | 15 |
| Verbos no presente do injuntivo | 3 | 2 | 5 |

Fonte: A pesquisadora

Como podemos perceber, a partir do Quadro 71, as RET apresentam mais verbos no passado, os quais são mobilizados nos casos em que elas apresentam o mundo discursivo do NARRAR, como nas RET1, RET4, RET9 e RET10. Além disso, nas RET cujo discurso é do expor, predominam verbos de ação no presente. Outros tipos de verbos não foram tão expressivos.

Nas REC, todavia, não há nenhuma ocorrência de verbos no passado, pois, como procuramos demonstrar, o agente-produtor constrói um texto que mobiliza maior número de verbos de ação e estado no presente. Ao fazer isso, cria-se um tempo verbal cujo valor temporal é ilimitado, constituindo, assim, uma **localização neutra**, pois entendemos que o valor expresso pelos verbos é de um presente genérico, apresentando elementos que podem ser atestáveis no mundo empírico. Dessa forma, entendemos que nas REC, diferentemente das RET, o que importa é a descrição do objeto a ser desvendado, sem com isso buscar pregar peças no seu interlocutor. É por essa razão que em seus exemplares de textos deparamo-nos com uma organização temporal mais padronizada. Diante do que foi até aqui discutido, acreditamos que no processo de TD, ao trabalhar a coesão verbal em sala de aula, seja mais relevante o trabalho com verbos no presente, cujo valor, como apontamos, situa-se em uma localização neutra, descrevendo os elementos a partir de fatos ou ações que podem ser atestáveis no mundo físico.

5.6 MECANISMOS ENUNCIATIVOS

Nesta seção, apresentamos as análises das operações de linguagem que compõem os mecanismos enunciativos. Como discutimos no capítulo

3, ao produzir um determinado texto, o agente produtor, para agir em uma determinada situação de linguagem, realiza escolhas, ainda que de modo inconsciente. Todavia, para garantir a coerência pragmática do texto, além da seleção dos tipos de sequência e dos mecanismos de textualização (conforme discutidos no capítulo 3), o agente-produtor seleciona os mecanismos enunciativos que contribuem para marcar as diversas avaliações, julgamentos, opiniões, sentimentos, “que podem ser formulado a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações” (BRONCKART, 2012, p. 319).

A fim de apresentarmos as análises dos mecanismos enunciativos mobilizados nas RE, retomamos alguns aspectos que orientam nossa investigação, expressos no Quadro 72:

Quadro 72 – Mecanismos enunciativos

| MECANISMOS ENUNCIATIVOS |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Vozes empregadas (de personagem; poder público; senso comum; narrador) • Uso de modalizações |

Fonte: A pesquisadora com base em Barros (2008).

Como vemos, os mecanismos enunciativos compreendem as vozes e as modalizações. Sendo assim, a seguir analisamos as vozes gerenciadas nas RE. Conforme discutido no capítulo 3, as vozes textuais são mobilizadas em um determinado texto a fim de transferir a responsabilidade enunciativa para outro que pode ser externo ou interno ao conteúdo temático expresso. Assim, a partir das diversas operações expressas na linearidade textual, o analista pode formular hipóteses sobre as instâncias que assumem responsabilidades pelo que está sendo dito no texto. Essas instancias podem ser separadas em:

Quadro 73 - Vozes textuais

| CATEGORIAS | DESCRIÇÃO |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vozes de personagens | Vozes de seres humanos ou de entidades humanizadas, como no caso de contos, cujos animais postos em cenas falam, os quais são implicados no texto enquanto agentes |
| Vozes sociais | Vozes de personagens, grupos ou instituições sociais mencionadas nos textos enquanto instâncias externas que, embora não intervêm como agentes, funcionam como avaliadoras dos aspectos do conteúdo temático |
| Voz do autor | Voz da pessoa originária da produção textual, a qual intervém comentando ou avaliando alguns aspectos do que é enunciado |
| Voz do narrador/expositor | Instâncias criadas no texto, responsáveis por narrar/expor os fatos |

Fonte: A pesquisadora com base em Bronckart (2012).

Como podemos perceber a partir do Quadro 73, as instâncias de responsabilidades em um determinado texto podem ser marcadas por vozes externas ao texto, no caso de vozes sociais; podem ainda ser demarcadas por vozes internas, no caso das vozes de personagens implicadas no texto enquanto agentes; e vozes do autor empírico do texto que intervêm sobre os aspectos do conteúdo temático.

Primeiramente queremos enfatizar que, a partir da análise do nosso *corpus*, constatamos que nas RE o gerenciamento de vozes enunciativas apresenta desdobramentos, isto é, podemos encontrar os três tipos de vozes apresentadas no Quadro 73. Assim, iniciaremos nossas análises abordando o gerenciamento de vozes nas RET, para, em seguida, discutirmos as REC, e ao final, contrastá-las.

5.6.1 Distribuição das vozes nas RET

Ao analisar a distribuição das vozes nas RET, constatamos que não há uma constância no gerenciamento das instâncias que intervêm no processo discursivo. Entre os 10 exemplares identificamos a predominância da voz do narrador, seja em 1ª ou 3ª pessoa. Encontramos, ainda, vozes de um expositor e de personagens. No Quadro 74 exemplificamos essas vozes, para, posteriormente, detalharmos apontando os elementos nos textos:

Quadro 74 – Gerenciamento das vozes nas RET

| RET | VOZES |
|-------|---------------------------------------------------------|
| RET1 | Voz do narrador em 1ª pessoa |
| RET2 | Voz de personagem, objeto inanimado sendo personificado |
| RET3 | Voz de personagem, objeto inanimado sendo personificado |
| RET4 | Voz do narrador em 3ª pessoa |
| RET5 | Voz do expositor em 3ª pessoa, descrevendo o objeto |
| RET6 | Voz do expositor, mescla 3ª e 1ª pessoa |
| RET7 | Voz de personagem, objeto inanimado sendo personificado |
| RET8 | Voz do expositor, mescla 3ª e 1ª pessoa |
| RET9 | Voz do narrador em 1ª pessoa |
| RET10 | Voz do narrador em 1ª pessoa |

Fonte: A pesquisadora

Como mostra o Quadro 74, nas RET a instância que assume responsabilidade sobre o que é enunciado é, em maior recorrência, a voz do narrador. Nas RET1, RET9 e RET10, podemos identificar a voz de um narrador em 1ª pessoa, explicitando que o conteúdo temático está sendo enunciado. A voz do narrador, nesses três exemplos, está textualmente marcada pelos verbos no passado e pelo

emprego do pronome pessoal *I*, conforme já discutido na seção 5.3 deste capítulo.

Quadro 75 – Voz do narrador em 1ª pessoa nas RET

| |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RET1 |
| As I was going to St. Ives, I met a man with seven wives, Each wife had seven sacks, Each sack had seven cats, Each cat had seven kits: Kits, cats, sacks, and wives, How many were there going to St. Ives? |
| RET9 |
| As I was walking in a field of wheat I picked up something good to eat; Neither fish, flesh, fowl, nor bone, I kept it till it ran alone |
| RET10 |
| As I was going o'er London Bridge I heard something crack; No t a man in all England Can mend that! (solution: ice) |

Fonte: A pesquisadora

Em relação às vozes de personagens, nas RET, encontramos três exemplares. É interessante observar que, tendo em vista que são textos cuja finalidade é descrever um objeto a ser decifrado, nas RET2, RET3 e RET7, os objetos descritos são incorporados aos textos como entidades humanizadas (BRONCKART, 2012). Assim, após a descrição dos elementos do objeto enigmático, na última frase há uma indagação ao leitor, escrita em 1ª pessoa, convidando-o, de certo modo, a chegar a uma resposta. Entendemos que os pronomes em 1ª pessoa expressos no texto não correspondem ao autor empírico, mas a uma instância colocada em cena, uma entidade humanizada no texto.

Na RET4 percebemos a voz de um narrador em 3ª pessoa, pois ele narra os fatos ocorridos com outros personagens. Nas RET5, RET6 e RET8, percebemos a voz do expositor, pois descreve os elementos da unidade-fonte de uma forma neutra. Na RET5 o expositor não se implica no texto, construindo um discurso mais neutro. Já nas RET6 E RET8 há a implicação do expositor a partir dos elementos *I* e *me*.

Na RET6 e RET8 observamos, ainda, que há uma mescla com a 3ª e 1ª pessoa. Vemos que o mesmo expositor que descreve o elemento unidade-fonte de maneira neutra, no último verso, momento em que instaura segmentos do discurso

dialogal, ele se implica no texto, ou seja, é o momento em que mantém uma relação com o interlocutor, convidando-o para resolver o enigma.

Como podemos perceber, as vozes que aparecem nas RET servem tanto para pregar peças no interlocutor, quando narradas a partir da perspectiva de um narrador (RET1, RET4, RET9, RET10), como também buscam criar uma relação mais próxima ao interlocutor, no caso das RET em que há a implicação do expositor no texto, suscitando uma resposta ao enigma (RET3, RET6, RET7, RET8). Percebemos que outras vozes, como de objetos inanimados, exigem um esforço maior do interlocutor em perceber os detalhes no texto, pois, como poderia um objeto, como uma *walnut on a tree*, se autodescrever? Notamos, então, que nas RET parece ser um estilo do gênero (BAKHTIN, 2004) que os objetos assumam a posição iniciativa para criar um teor de validade ao que está sendo enunciado. Todavia, reiteramos que, ao ser expresso na 1ª pessoa, o expositor também busca ludibriar seu interlocutor, pois este último pode acreditar que o objeto descrito é um ser humano, uma vez que as expressões *green coat* (RET7) e *wooden hat* (RET8) podem sugerir essa colocação.

5.6.1.1 Distribuição das vozes nas REC

A partir da análise das REC, percebemos que, de modo geral, nos 10 exemplares predomina a voz de um personagem, na qual há um animal ou um objeto inanimado sendo personificado no texto. Tal personagem se implica no texto, portanto a descrição do elemento a ser desvendado é feito por ele mesmo. A seguir, apresentamos um quadro para exemplificamos as vozes nas REC:

Quadro 76 – Gerenciamento das vozes nas REC

| RET | VOZES |
|-------|---------------------------------------------------------|
| RET11 | Voz de personagem, objeto inanimado sendo personificado |
| RET12 | Voz de personagem, objeto inanimado sendo personificado |
| RET13 | Voz de personagem, objeto inanimado sendo personificado |
| RET14 | Voz de personagem, objeto inanimado sendo personificado |
| RET15 | Voz de personagem, objeto inanimado sendo personificado |
| RET16 | Voz de personagem, objeto inanimado sendo personificado |
| RET17 | Voz de personagem, objeto inanimado sendo personificado |
| RET18 | Voz de personagem, objeto inanimado sendo personificado |
| RET19 | Voz de personagem, objeto inanimado sendo personificado |
| RET20 | Voz de personagem, objeto inanimado sendo personificado |

Fonte: A pesquisadora.

Como evidenciado no Quadro 76, nas REC, o próprio objeto a ser desvendado é posto em cena para se autodescrever, ou seja, ele se implica no texto. Como procuramos demonstrar na seção 5.3.1 deste capítulo, tal implicação não está relacionada ao agente-produtor do texto, mas, sim, a um personagem posto em cena. Acreditamos que esse tipo de voz pode ser benéfico no processo de ensino e aprendizagem de LIC, pois permite a criança explorar a sua fantasia, além de que, por ser o próprio personagem se autodescrevendo, ele não prega peças no leitor, como vimos nas RET1, RET4, RET9 e RET10, mas apresenta informações que podem fazer parte da memória discursiva das crianças (BRONCKART, 2012).

5.6.2 As modalizações nas RE

Ao discutir sobre as modalizações, Bronckart (2012) explica que, por meio de diferentes operações de linguagem, o agente-produtor deixa marcas que revelam, ainda, seu posicionamento enunciativo. Assim, as modalizações, traduzem “[...] os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2012, p. 330). Tais modalizações, conforme mostra a Figura 28, podem ser organizadas em:

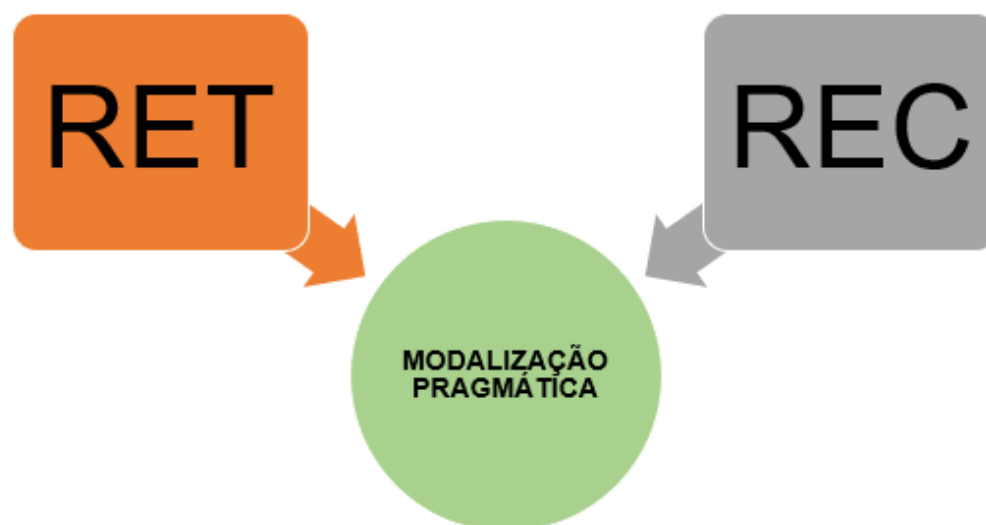
Figura 28 – As modalizações na análise textual

Fonte: A pesquisadora com base em Bronckart (2012)

As modalizações lógicas consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc. As deônticas avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatores enunciados como socialmente permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc. As apreciativas traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância. Já as pragmáticas introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).

Como podemos perceber, as modalizações podem ser marcadas por verbos no modo condicional, advérbios, locuções adverbiais, auxiliares de modo, orações impessoais. Ao analisarmos as RE, verificamos que as modalizações não são elementos recorrentes nos exemplares de RET e REC. Todavia, identificamos algumas, conforme mostra a Figura 29:

Figura 29 – Modalização recorrente nas RE



Fonte: A pesquisadora

Como mostra a Figura 29, destacamos que as modalizações expressas nos textos cumprem a função de modalização pragmática. Em alguns exemplares, ao serem expressas pelo verbo modal *can*, o agente-produtor transfere a responsabilidade enunciativa colocada em cena, conforme vemos no Quadro 77:

Quadro 77 – Levantamento das modalizações nas RE

| |
|---------------------------------------|
| RET2 |
| Cannot pull it up |
| RET3 |
| tell me this <i>riddle if you can</i> |
| RET5 |
| few would like to give away |
| RET6 |
| the king cannot reach it, nor can |
| |
| RET10 |
| can mend that |
| REC14 |
| you can clearly spot |
| REC17 |
| i can be orange or blonde |
| REC19 |
| i'm cool you can imagine |

Fonte: A pesquisadora

Há, todavia, um outro momento, na RET3, cuja função é de desafiar o interlocutor. Nessa RE, a modalização desempenha uma função pragmática expressa pelo verbo modal *can*, o qual evidencia a capacidade do personagem na realização de uma tarefa e mesmo a capacidade do receptor em desvendá-la, como podemos observar na RET3, no seguinte excerto:

Quadro 78 – Modalização com a finalidade de desafiar o interlocutor

| |
|---------------------------------------|
| RET3 |
| <i>tell me this riddle if you can</i> |

Fonte: A pesquisadora

Como podemos ver no Quadro 78, nas RE há a recorrência de modalizações com valor pragmático. Acreditamos que o emprego do verbo modal *can* está ligado ao fato de as RE serem associadas à prática de testar o conhecimento de alguém em relação a um determinado elemento. Os exemplos do Quadro 77, em contrapartida, referem-se à capacidade de ação dos personagens expressos na materialidade textual, de modo a levar o leitor a refletir as capacidades de ação daquele personagem.

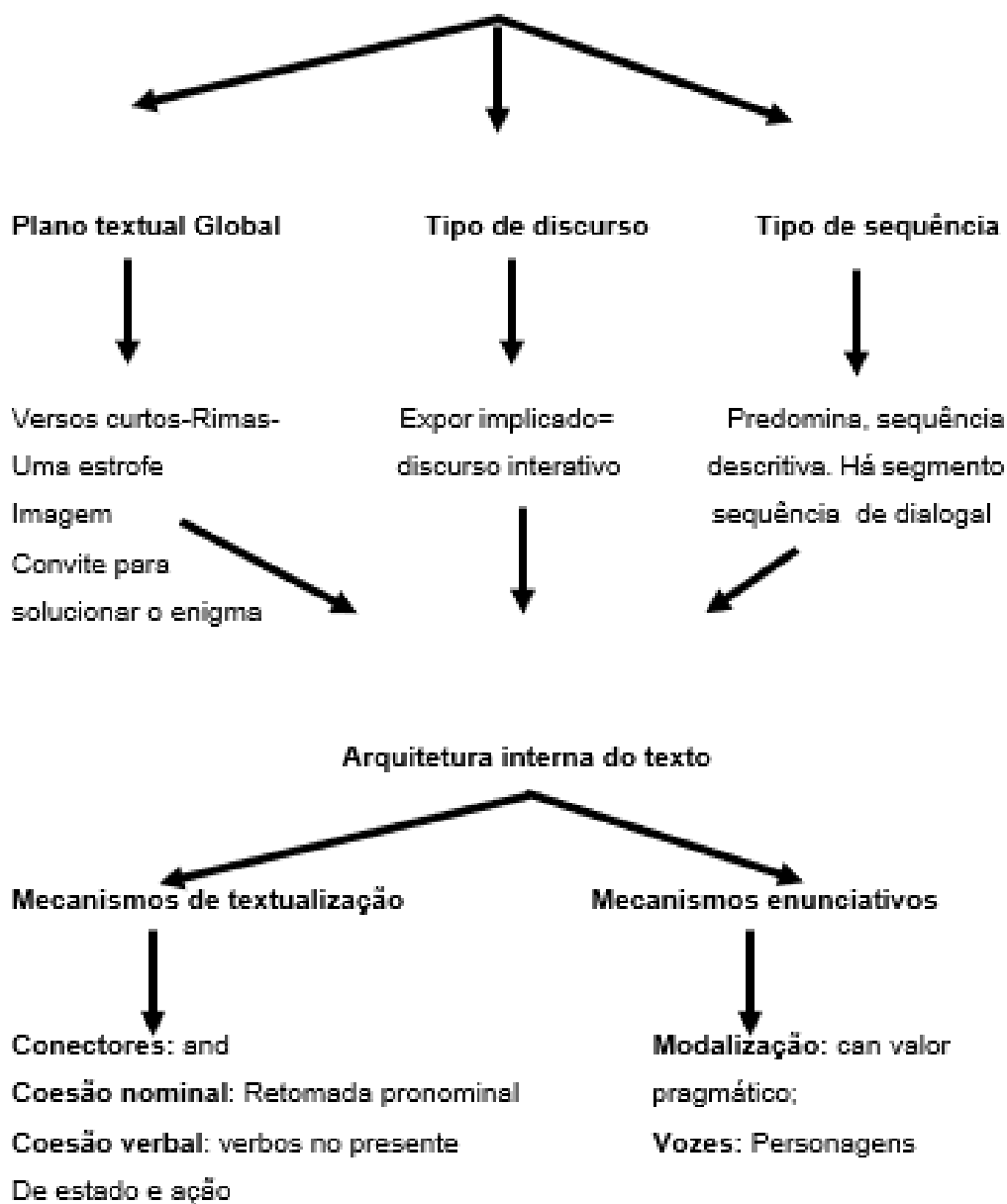
Sendo assim, com base no exposto, entendemos que, ao pensar em uma intervenção didática, embora o verbo modal *can* não tenha sido tão expressivo nas análises, poderia ser levado em consideração, a fim de ser mobilizado pelos alunos com a finalidade de desafiar seu interlocutor.

Nesta seção, procuramos responder a pergunta de pesquisa: quais elementos característicos do gênero rimas de enigma foram identificados nos níveis de análise do contexto de produção e da arquitetura interna? A fim de respondermos à pergunta de pesquisa 1, apresentamos algumas discussões dos elementos ensináveis que identificamos a partir da análise dos elementos configuracionais das RE. Primeiramente, analisamos o plano textual global; após esse momento, analisamos os mecanismos de textualização; e, por último, os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2012).

Sendo assim, por meio das análises buscamos apresentar os elementos das REC e da RET, indicando aspectos recorrentes e divergentes em ambas. Diante disso, trazemos, a seguir, uma figura resumindo os elementos

configuracionais que poderiam compor o MD do gênero para a realização de uma TD:

Figura 30 – Elementos configuracionais das RE



Fonte: A pesquisadora

Como procuramos mostrar por meio da Figura 30, ao compararmos as RET e as REC identificamos regularidades que foram mantidas no decorrer do tempo. Embora as REC apresentem algumas mudanças, os elementos mais característicos ainda são mobilizados, como a presença de elementos lexicais rimando entre si, texto constituído por apenas uma estrofe e poucos versos. Além

disso, predomina o discurso expor interativo. Há, ainda, um convite final para que o receptor desvende o enigma. Sendo assim, no que tange à realização de TD, ao buscar promover a internalização desse gênero no contexto do ensino de LI, esses elementos devem ser considerados, pois entendemos que são eles que garantem a genericidade das RE.

Como também demonstramos no decorrer das análises, um outro aspecto divergente das RE é a presença de ilustração e informação adicional. Embora não seja um elemento recorrente nos 20 exemplares do nosso *corpus*, aparecendo somente nas 10 REC, acreditamos que tal elemento pode ser considerado em uma TD, pois enquanto as ilustrações contribuem para a compreensão dos interlocutores, a informação adicional amplia seu repertório linguístico, cultural e social.

Ao compararmos as RET e as REC, não tínhamos por objetivo desmerecer nenhum dos gêneros, mas indicar os elementos que, mesmo com o passar dos tempos, ainda foram mantidos. Também não queremos influenciar o trabalho do futuro professor, que poderá se beneficiar de nosso MD, no sentido de determinar qual dos dois exemplares levar para a sala de aula. Em contrapartida, entendemos que ambos podem ser levados para o ensino, no intuito de que o aluno conheça as diferentes práticas sociais, das culturas infantis tradicionais e contemporâneas (BRASIL, 2017). Portanto, cremos que o trabalho com RE pode ser significativo no ensino de LE, ao proporcionar o conhecimento da história do gênero, da cultura de outro país, bem como entender seu valor hoje na sociedade contemporânea.

5.7 O MODELO DIDÁTICO DAS RIMAS DE ENIGMA

A partir das pesquisas consultadas e da análise por nós desenvolvidas, podemos dizer que as RE estão associadas à uma prática social de adivinhação, tendo como objetivo comunicacional descrever um objeto de forma enigmática para que o leitor possa desvendá-lo, o que evidencia a necessidade de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) por parte do interlocutor. Sendo assim, o gênero RE pode ser compreendido como um tipo de discurso social que traz a descrição de um objeto e, para tanto, suscita a interação com outro sujeito, o qual resta a tarefa de, por um processo de eliminação, descobrir que objeto está sendo descrito.

Para introduzir o enigma, o agente-produtor se organiza discursivamente por meio de um discurso interativo, deixando em evidência a intenção comunicativa que busca estabelecer. Por exemplo, como analisamos, há marcas dêiticas na 1ª pessoa, revelando que há um eu que suscita uma resposta. Assim, por meio da linguagem expressa nas RE, os alunos poderão empregar a linguagem para se posicionarem mediante as situações languageiras. A partir da exploração de marcas dêiticas de pessoas, os interlocutores poderiam se apropriar da finalidade comunicativa do gênero, o qual visa interação entre os pares: um descrevendo o enigma e o outro fornecendo uma resposta. Dessa forma, recuperando a compreensão do contexto de produção dos textos, é possível afirmar que nas RE os emissores podem ser alunos, professores e mesmo profissionais, no caso dos folcloristas, e, do outro lado, os destinatários, outros alunos, responsáveis por descobrir o objeto descrito. Essa interação, como buscamos apontar, aparece de modo mais explícito nas REC, visto que ao final há um segmento de sequência dialogal que determina a finalidade do gênero.

Em relação ao plano textual global, ao explorar as RE em sala de aula, os elementos que compõem a organização do texto e sua infraestrutura textual podem incorporar os conhecimentos das dimensões ensináveis do gênero e, portanto, ser considerados no plano de ensino. Em primeiro lugar, tal justificativa se estabelece pelo fato de que determinados conhecimentos podem proporcionar que os alunos ativem seu conhecimento de mundo. Alguns dos elementos podem ser trabalhos a partir da correlação em LM. Por exemplo, ao explorar o recurso “rimas”, o professor pode realizar atividades nas quais os alunos tenham a oportunidade de tecer aproximações entre esse recurso em LM e em LE. Assim, ele ainda terá a oportunidade de explorar as escolhas lexicais que podem ser mobilizadas para veicular o enigma das RE. Outro exemplo para explorar o plano organizacional reside no fato de que os alunos poderão apropriar-se de conhecimentos como o *layout* do texto, aprendendo noções como versos e estrofes, elementos que asseguram a organização e materialização da linguagem das RE.

Ainda em relação ao plano textual global, nas RE identificamos que o tipo de discurso dominante é o “discurso interativo”, o qual, como já salientamos, revela a intenção de se estabelecer a interação com o interlocutor. Tal fato se revela na mobilização de dêiticos pronominais na 1ª e 2ª pessoa do singular, aspecto que comprovamos, especialmente, nas REC.

Em relação à arquitetura interna dos textos, analisamos os mecanismos de conexão, coesão nominal e verbal, vozes e as modalizações. Tendo em vista o objetivo comunicativo das RE, a saber, descrever um objeto enigmático a fim de que o interlocutor possa desvendá-lo, nas RE podemos perceber, predominantemente, o mecanismo de conexão *and*, cujo objetivo é acrescentar elementos à descrição do objeto enigmático, atribuindo a ele propriedades (BRONCKART, 2012), seja por meio da comparação (fase de relacionamento da sequência descritiva), em que os objetos são postos em relação a outros, ou mesmo pela apresentação de diferentes aspectos (fase de aspectualização da sequência descritiva).

Em relação aos mecanismos de coesão nominal, consideramos esse aspecto de grande relevância na caracterização do gênero, uma vez que são usados para estabelecer a interação entre a voz que fala no texto (o agente-personagem) e o interlocutor. Assim como a coesão nominal, a coesão verbal também parece-nos de extrema relevância, pois, como procuramos explicar, predomina verbos de ação e verbos de estado no presente, os quais apresentam um valor de localização neutra, ou seja, os fatos descritos são apresentados a partir do emprego de um presente genérico, o qual transmite a ideia de que podem ser observáveis no mundo empírico da ação, enquanto fatos e situações concretas.

No que concerne às vozes, os textos mostram a recorrência de vozes do que denominamos de “agente-personagem”, pois na maioria dos casos podemos observar que há a descrição dos elementos a partir da voz de um eu criado no texto. Nas RE que tratam de animais, REC14, observamos que, a exemplo da REC cujo elemento enigmático é um polvo (*Octopus*), há a voz desse animal se autodescrevendo. Em razão disso, há marcas linguísticas como os pronomes pessoal *I*, e possessivo *My*. Percebemos, ainda, algumas RE que mobilizam o pronome pessoal de 2ª pessoa do singular, *you*, com o intuito de estabelecer a interação com os destinatários.

Em relação às modalizações, essas não apresentam uma densidade significativa nos textos. Há algumas modalizações expressas pelo *can*, cujo objetivo é expressar alguma habilidade referente ao elemento que está sendo descrito. Em algumas RE, o *can*, todavia, aparece com o valor de desafiar o interlocutor, indagando-o sobre sua capacidade de agir, sua capacidade de desvendar aquele enigma. No exemplo da RET3, o interlocutor é mobilizado na materialidade textual, e

a RE apresenta sua intenção de modo mais explícito, por meio da frase “*Tell me this riddle if you can*”. Portanto, o interlocutor aparece a fim de que assuma uma finalidade enunciativa e solucione o enigma.

Em face do exposto, a fim de apresentarmos um MD, no Quadro 79 elencamos os elementos referentes ao gênero RE que poderiam ser ensinados em uma TD. Em termos de CL, visando explorar as RE enquanto objeto de ensino, os elementos a seguir podem ser levados em consideração:

Quadro 79 – Dimensões ensináveis das RE

| ELEMENTOS ENSINÁVEIS DAS RIMAS DE ENIGMA | |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CAPACIDADES DE LINGUAGEM | DESCRITORES |
| CAPACIDADES DE SIGNIFICAÇÃO | <p>Contexto de produção: relacionar aspectos da história do gênero com sua realidade.</p> <p>Agir comunicativo: posicionar-se em relação aos aspectos dos textos e ao contexto.</p> <p>Linguagem: engajar-se na produção e compreensão dos textos.</p> |
| CAPACIDADES DE AÇÃO | <p>Emissor: folcloristas, pais, professores e alunos.</p> <p>Destinatário: crianças, alunos.</p> <p>Suporte: livros.</p> <p>Lugar de circulação: escola, casas, meios digitais.</p> <p>Objetivo da interação: solucionar o enigma.</p> |
| CAPACIDADES DISCURSIVAS | <p>Plano textual global: texto com uma única estrofe, poucos versos (4 a 5 versos).</p> <p>Conteúdo temático: animais e outros objetos.</p> <p>Tipos de discurso: predominância do tipo de discurso interativo.</p> <p>Sequências textuais: há narrativas, mas predomina a descritiva. Há, ainda, segmentos de dialogal.</p> |
| CAPACIDADES LINGUISTICO-DISCURSIVAS | <p>Conectores: há organizadores com função adversativa (<i>or</i>) mobilizado para descrever o objeto em relação a outro. Todavia, predomina o elemento <i>and</i>, com a finalidade de acrescentar informações.</p> <p>Tempos verbais: encontramos verbos de ação no passado. Todavia, predomina verbos de ação e estado no presente.</p> <p>Estilo de linguagem: linguagem enigmática, indaga ao leitor a resolução do enigma. Linguagem conotativa e metafórica</p> <p>Cadeias anafórica: predomina elementos anafóricos marcados por pronomes, como <i>I, it, you</i>.</p> <p>Vozes: encontramos vozes do narrador em 1ª e 3ª pessoa; todavia, predomina a voz de um “agente-personagem”.</p> <p>Escolha lexical: mobiliza elementos lexicais como animais, cores e outros objetos.</p> |
| CAPACIDADES MULTISSEMIÓTICAS | <p>Recursos não verbais: recurso rima, o qual, além de ser um elemento linguístico-discursivo, garante a sonoridade e o ritmo dos textos. Nas REC, há ilustrações que traduzem o objeto a ser decifrado.</p> |

Fonte: A pesquisadora

Como mostrado por meio do Quadro 79, para a construção de um MD

das RE, indicamos os elementos a serem explorados no ensino de LI. Assim, ao olharmos para tais elementos enquanto CL, o trabalho educacional pode visar o desenvolvimento de CA, proporcionando aos alunos explorarem a situação de linguagem, os objetivos de interação do gênero, o papel dos emissores e destinatários. Ao trabalhar o contexto de produção mais amplo, os alunos podem, ainda, relacionar aspectos macros com sua realidade, mobilizando, assim, CS. Para o desenvolvimento de CD, que compreende a infraestrutura do texto, pode-se explorar a organização e planificação dos discursos. Nas CLD, o ensino pode contemplar elementos que asseguram a agência dos alunos por meio dos textos, ao mobilizarem dêiticos como *I*; além de se comunicarem com seus interlocutores, e, portanto, mobilizarem o pronome *you*. O trabalho com as CLD poderá, ainda, explorar elementos de conexão, como o *and*, de modo que os alunos possam acrescentar propriedades ao objeto descrito. Assim, o aluno poderá usar, ainda, adjetivos que visem caracterizar tal objeto. Ainda nas CLD, o trabalho pode explorar a coesão verbal, explorando os verbos de estado e de ação, com a finalidade de revelar processos que podem ser atestáveis no mundo empírico da ação. Por fim, nas CMS, os alunos poderão estabelecer relações entre o recurso ilustração e as rimas para a compreensão e efeito no texto.

Assim, analisamos as RE elencando os elementos que podem ser ensináveis no ensino de LI. A seguir, discutimos esses elementos indicando as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas, propondo, assim, um MD para o contexto de LIC.

5.8 CAPACIDADES DE LINGUAGEM POTENCIALMENTE A SEREM EXPLORADAS A PARTIR DO TRABALHO COM RIMAS DE ENIGMA

Nesta seção, teceremos considerações acerca das CL que poderiam ser exploradas no ensino de LIC, e buscaremos, portanto, responder nossa segunda pergunta de pesquisa: quais elementos constitutivos do gênero podem ser transpostos no ensino de LIC?

Para respondermos essa pergunta de pesquisa, voltamos nosso olhar para os elementos do gênero sob análise buscando pensá-los enquanto CL (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; STUTZ; CRISTOVÃO, 2012; CRISTOVÃO, 2011) que podem ser desenvolvidas em um

trabalho sob a perspectiva de gêneros textuais. Reiteramos que para a construção do MD levamos em consideração o que outros pesquisadores já abordaram sobre esse gênero (princípio de legitimidade), as características e as CL de linguagem já dominadas pelos alunos, assim como os objetivos educacionais conforme proposto na BNCC e no GUIA (princípio da pertinência). Buscamos, portanto, tornar os conhecimentos em relação ao gênero coerentes com os objetivos do ensino, bem como com a faixa etária levada em consideração (princípio da solidarizarão).

A seguir, a fim de fornecer uma visão geral do MD das RE por nós construído, apresentamos um quadro contendo as CL a serem mobilizadas:

Quadro 80 – Capacidades de linguagem que podem ser exploradas a partir de RE

| CAPACIDADES DE LINGUAGEM | DESCRITORES |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CAPACIDADES DE AÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar conhecimentos prévios, conhecimentos de mundo • Reconhecer a função social do gênero e seu propósito comunicativo • Reconhecer a prática social de adivinhação |
| CAPACIDADES DE SIGNIFICAÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar os aspectos das RE com a sua realidade • Posicionar-se em relação às RE |
| CAPACIDADES DISCURSIVAS | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a organização das RE, texto de uma única estrofe • Compreender as rimas e as ilustrações • Engajar-se discursivamente, mobilizando a sequência descritiva • Aprender a organizar o conteúdo em poucos versos |
| CAPACIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS | <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a mobilizar a anáfora nominal <i>I</i>, para se posicionar discursivamente • Empregar a conjunção <i>and</i> para acrescentar informações • Mobilizar verbos de estado para descrever os objetos |
| CAPACIDADES MULTISEMIÓTICAS | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância das rimas para a fluidez textual • Compreensão do recurso visual (ilustração) e seu reconhecimento na construção de sentidos |

Fonte: A pesquisadora

No Quadro 80, como procuramos demonstrar, as RE apresentam elementos que podem ser levados em consideração em um processo educacional. Ao pensarmos na TD do gênero, entendemos que esses elementos podem ser tomados tendo em mente as possíveis CL que podem ser exploradas ao tomar o gênero RE enquanto objeto de aprendizagem. Os resultados arrolados demonstram que esse gênero está em consonância com os documentos que, de certa forma, orientam o ensino de LIC, considerando que o trabalho com RE pode explorar tanto práticas da oralidade quanto da escrita.

Conforme buscamos demonstrar nas análises, as RET são mais

subjetivas na composição de seu conteúdo temático, pois os elementos descritos abrem espaço a interpretações divergentes. Nas RET há, também, menção de coisas e lugares que dependem do conhecimento de mundo dos interlocutores, mas que são, todavia, postos na linearidade textual, porque fazem parte daquela cultura. Assim, por exemplo, uma RE como a RET10, cujo elemento descrito é o *gelo*, (provavelmente referindo-se à neve), depende do nosso conhecimento em relação ao contexto físico expresso. Desse modo, entendemos que nas RET o objetivo pode, também, ser de transmitir a cultura, pois os textos não foram produzidos visando à formação escolar de crianças, como é o caso das REC.

Entendemos que os seres humanos têm necessidades de ser compreendidos (BRONCKART, 2012) e, por isso, as REC, uma vez que são direcionadas às crianças, são mais objetivas e trazem uma ilustração a qual entendemos que traduz o elemento a ser decifrado. Dessa forma, por estarmos pensando em crianças aprendizes de uma LE, acreditamos que as REC seriam mais coerentes para o planejamento didático. Contudo, nada impede que o professor viabilize o contato dos alunos com as RE tradicionais e explore diferentes práticas sociais, desde as culturas infantis tradicionais às contemporâneas (BRASIL, 2017), proporcionando aos alunos o conhecimento da história do GT da cultura de outro país, bem como o entendimento de seu valor hoje na sociedade contemporânea, e, portanto, potencializando o desenvolvimento de CA.

Tendo em vista que as RE exigem certa “engenhosidade e pensamento crítico para resolvê-las” (WIWIN; ROSNIJA, 2015, p. 2), acreditamos que, além de promoverem o interesse dos alunos, podem oportunizar o desenvolvimento de CL essenciais para a comunicação. Como analisado no item 5.3.1 deste capítulo, as RE apresentam conteúdos-temáticos variados, que são veiculados por meio da descrição enigmática de um objeto, o qual entendemos que pode ser explorado, mobilizando tanto os conhecimentos de mundo das crianças (CA), quanto possibilitando que elas estabeleçam relações dos aspectos macros com a sua realidade (CS), intervindo nos textos e construindo significados. Assim, as crianças poderão aprender a LE enquanto se divertem (TONELLI, 2005; ROCHA, 2006).

Entendemos que as RE, se levadas em consideração em uma TD, podem oportunizar a mobilização de diferentes CL. Em relação às CA, o professor poderá promover atividades nas quais os alunos sejam confrontados às práticas sociais nas quais o gênero emergiu. Assim, os discentes poderão construir

representações sobre a situação de produção mais ampla. Dessa forma, serão capazes de entender que o GT, visto que é situado em diferentes contextos históricos, cumpre propósitos comunicativos que se modificam devido às especificidades da situação de comunicação. Assim, o trabalho com RE pode proporcionar que os alunos realizem inferências textuais a partir da descrição dos elementos, mobilizando seus conhecimentos de mundo para a compreensão.

Como discutimos ao longo das análises, as RE, muitas vezes, descrevem elementos dos quais o interlocutor precisa realizar um trabalho de referência, o qual não é tão simples assim (GWARAVANDA; MASAKA, 2008), tendo em vista que a criança precisa estabelecer relações com outros elementos. Para Bronckart (201), os seres humanos possuem uma memória discursiva e, por isso, há momentos em que a unidade fonte não está explícita no texto, mas podemos realizar inferências pelo contexto ou conhecimento de mundo. Sendo assim, ao explorar RE em sala de aula, os alunos poderão desenvolver CA por meio de atividades que ampliem seu conhecimento de mundo, e, para tanto, desenvolverão um processo mental que “envolve, entre outros, problemas lógicos de eliminação de respostas inadequadas a um determinado enigma com base em uma analogia fundamentada” (GWARAVANDA; MASAKA, 2008, p. 207). Portanto, acreditamos que as RE, ao desenvolverem CA, podem, também, promover o pensamento analítico e o raciocínio dedutivo (HALL, 2018) dos alunos.

No que concerne às CS, os alunos terão oportunidade de engajar-se em atividades de linguagem, pois as RE pressupõem a interação na qual um indivíduo questiona e o outro fornece respostas para se chegar ao enigma. Os alunos terão, também, a oportunidade de relacionar aspectos macros com a sua realidade. Por exemplo, ao explorar uma RE que trate sobre animais, pode ser que as crianças expressem suas preferências, como gostar de determinado animal, ou mesmo explicitar seu conhecimento de mundo em relação a eles, suas experiências ou contato com os animais. Dessa forma, ao interagir por meio da linguagem envolta nas RE, os alunos poderão compreender as práticas languageiras e se posicionar em relação a elas.

No que diz respeito às CD, o professor poderá promover atividades que oportunizem aos alunos o reconhecimento do plano organizacional do texto. Como discutimos no item 2.2.2 do capítulo 2, as CL encontram-se articuladas umas às outras, funcionando como uma engrenagem. Assim, ao trabalhar o plano geral do

texto, isto é, sua organização, seu *layout*, o professor poderá, também, promover o desenvolvimento de CMS dos alunos, uma vez que as RE, especialmente as contemporâneas, apresentam uma ilustração, a qual é essencial na compreensão do texto, pois uma vez que se trata de crianças aprendendo uma LE, as imagens podem funcionar como um instrumento medidor do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001), ao possibilitar que a criança acesse sua memória discursiva (BRONCKART, 2012).

Neste trabalho entendemos que as crianças dependem de recursos externos em seu processo de aprendizagem para que o desenvolvimento psíquico, as operações mediadas por signos possam tornar-se internas. As imagens, enquanto instrumento tangível e concreto, podem mediar a relação da criança com a prática de linguagem colocada em cena e contribuir, assim, na formação de conceitos (VYGOTSKY, 2003). Uma vez que compreendam a função da ilustração naquele GT, as crianças poderão desenvolver, ainda, CMS.

Como demonstramos na análise do plano textual global, as RE apresentam, predominantemente, um esquema de rima AABB. Embora entendamos que seja apenas um elemento estético do texto, parece assegurar o seu ritmo, garantindo certa musicalidade e ritmo. Assim, acreditamos que a sonoridade das palavras, em especial as que rimam, podem promover o desenvolvimento da consciência fonológica dos interlocutores (LEFEBVRE; BOLDUC; PIRKENNE, 2015). Além disso, por meio das rimas, os alunos podem aumentar a sensibilidade aos fonemas individuais e à rima, estimulando o desenvolvimento de habilidades fonêmicas (HARPER, 2011,) e, conseqüentemente, contribuindo para a compreensão auditiva dos alunos (POURKALHOR, 2017). Assim, os alunos mobilizarão tanto CD como CMS, sendo aspectos importantes para a compressão do gênero.

Entendemos que as rimas exercem uma função estética, característica do texto, a qual acreditamos que, se levada em consideração no ensino de LIC, pode proporcionar uma facilidade mnemônica, isto é, um processo de memorização e interação lúdico-estética com o texto. Ao falarmos em “processo de memorização” não pretendemos, com isso, reduzir o ensino a uma mera memorização de palavras, em que não há desenvolvimento de conceitos, resumindo-o exclusivamente ao uso da memória e da repetição (de estruturas e vocabulários), prática negada por Vygotsky (2001) devido a sua mecanicidade e ineficiência. Ao falarmos em memorização, entendemos que, ao interagir com outros sujeitos em um determinado contexto, produzimos textos que constituem ações de linguagem

(BRONCKART, 2012), isto é, “uma estrutura que conduz a produção, compreensão, interpretação e/ou memorização de um conjunto organizado de enunciados orais ou escrito” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 28). Assim, quando a criança ouve ou lê as rimas presentes nas RE, ela produzirá interação com o texto de um modo lúdico e, assim, voltará novamente seu olhar para a frase e os conceitos desconhecidos (VYGOTSKY, 2003), fazendo com que desperte seu interesse e, potencialmente, empregue a linguagem em uma determinada situação de comunicação, pois conhecimento em relação à alguns elementos língua já faz parte de seu repertório comunicativo. Portanto, enfatizamos que tal trabalho com a memorização deve sempre proporcionar “a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos” (VYGOTSKY, 2003, p. 125).

Ademais, o trabalho com o ritmo, presente nas RE, pode ser um elemento importante quando consideramos a transposição do gênero para o ensino e a aprendizagem de uma LE, pois pode promover a conscientização dos aprendizes dos acentos e das pausas na produção textual. O grupo rítmico, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 131), “é um sintagma delimitado por um acento final que tem, por isso, uma função demarcadora”. Sendo assim, a partir do trabalho com ritmo os alunos poderão se conscientizar de aspectos necessários na produção oral, e compreender que o desenvolvimento das regularidades rítmicas do discurso resulta da escolha do locutor e das necessidades de interação.

Ainda em relação às CD, os alunos poderão se apropriar da sequência descritiva. Uma marca importante das RE é que o tema-título não vem expresso na materialidade textual, e, portanto, as crianças poderão desenvolver a capacidade de descrever um determinado objeto sem que mencione o que ele é.

Vygotsky (2003) explica que a criança depende de recursos externos no seu processo de desenvolvimento. Assim, o autor fornece o exemplo da criança que procura um brinquedo e não o acha, assim, pede ajuda a seu pai, o qual pergunta: “onde você viu o brinquedo pela última vez?”; a criança diz não se lembrar, então, o pai questiona: “no seu quarto, fora da casa, na cozinha?”; a criança responde: “Não”. Em certo momento, o pai pergunta: “no carro?”; então a criança grita: “Ah, sim!”. A partir desse exemplo entendemos que o outro, o pai, é o “recurso” exterior, que por meio do sistema simbólico do questionamento, explora o interior da criança e transforma ativamente a maneira da criança se lembrar.

A partir do exemplo exposto, entendemos que ao explorar RE

(recuperando o exemplo da caça ao tesouro), a criança questionará onde está o objeto. Ela pedirá ajuda aos amigos, os quais fornecerão pistas, ou seja, o outro (recurso externo), a partir do sistema simbólico *signo linguageiro*, explora o interior da criança e lhe ajuda a encontrar o objeto descrito. Por essa razão defendemos o uso de RE em sala de aula, pois após um tempo de seu desenvolvimento a criança será capaz de usar a língua para se comunicar, questionar e controlar sua memória. Portanto, os estímulos externos poderão, ainda, contribuir para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Sendo assim, a capacidade externa que existia na relação entre ela e seus amigos torna-se uma capacidade interna (VYGOSTKY, 2003).

Ademais, as crianças serão capazes de representar mentalmente objetos concretos sem que para isso eles estejam próximos a ela. Segundo Vygotsky (2003), essa capacidade faz parte dos seres humanos, e é por isso que podemos descrever, narrar objetos e situações sem, necessariamente, estarmos fisicamente situados no lugar e tempo da interação imediata. Todavia, as crianças em determinada fase de desenvolvimento ainda dependem de elementos concretos, a fim de que possam se referir a eles, é por isso que acreditamos no valor das RE para o ensino de LE, no intuito de que o professor possa criar espaços para que a criança desenvolva a CD, descrevendo objetos ainda que não estejam próximos a ela.

No que se refere às CLD, os alunos poderão realizar atividades que explorem questões relativas à coesão, à conexão, à modalização e à distribuição das vozes, além de vocabulário em LI. Assim, atividades que promovam a organização de vocabulário associada a diferentes conteúdos temáticos podem ser desenvolvidas. Ao voltarmos nosso olhar para esses elementos que compreendem as CLD, ressaltamos a importância de um trabalho contextualizado, para que o aluno compreenda o funcionamento da linguagem dentro do texto e construa significados. Assim, ao trabalhar, por exemplo, o elemento de conexão *and*, não queremos que nosso aluno classifique-o enquanto *conectivo* com função de empacotamento, mas que ele possa entender que, naquele contexto e naquele gênero, esse elemento pode ser empregado no intuito de acrescentar informações e atribuir propriedades ao objeto descrito.

Como discutimos no capítulo 3, os gêneros são artefatos sociais disponíveis para nossa interação social. Assim, adaptamo-los conforme as exigências do contexto de produção. Ao analisarmos as RE, percebemos que as marcas dêiticas

de tempo e lugar não foram muito recorrentes nos textos. Contudo, ao transpor as RE para o contexto de LI, uma adaptação que o professor pode realizar é levar em consideração dêiticos espaciais (aqui, lá), a fim de mediar a comunicação em sala. Recuperando o exemplo da caça ao tesouro, o aluno precisará mobilizar elementos como *here, there* (aqui, lá, respectivamente), no intuito de responder o enigma e encontrar o objeto escondido na sala de aula. Nesse sentido, os alunos estariam moldando as características do gênero para adaptá-lo à situação emergente, de modo que poderia explorar suas potencialidades, enriquecendo e transformando a atividade linguageira conforme a sua utilização (SCHNEUWLY, 2004).

Em se tratando da coesão nominal, elemento que garante os processos de referenciação estabelecendo a continuidade do conteúdo temático, nas RE, como já apontamos, a maior recorrência é por cadeia anafórica por meio de pronomes, os quais assumem função de retomada. Todavia, como discutimos, essa retomada é feita sem que antes tenha sido mencionado o tema-título da RE, pois este compreende o objeto a ser desvendado. Em todos os exemplares a unidade-fonte não está na materialidade textual de modo explícito, e, portanto, conforme discutido por Bronckart (2012), textos cuja unidade-fonte está ausente exige que o interlocutor realize inferências ou apresentem certo conhecimento de mundo, ou seja, todos temos uma *memória discursiva* que nos permite fazer essa inferência. Contudo, por estarmos considerando crianças aprendizes de uma LE, entendemos que o conhecimento em relação às propriedades descritas nos textos pode ainda não fazer parte de sua memória discursiva, e há, portanto, necessidade de constante mediação do professor para explorar esse elemento da CLD.

No que diz respeito à coesão nominal por repetição lexical, como evidenciado na RET1, por estarmos pensando em um texto que poderia ser explorado no ensino de LIC, acreditamos que essa repetição pode, também, ser um aspecto positivo para as crianças (VYGOTSKY, 2003) ao possibilitar recuperar elementos já referenciados no texto. Ressaltamos que essa repetição não pode resumir-se a uma atividade mecânica cujo objetivo é a memorização de elementos linguísticos, mas é importante que a repetição esteja articulada a uma tarefa reflexiva (VYGOTSKY, 2003), a fim de que as crianças possam construir sentidos ao realizar uma leitura crítica, reflexiva e interpretativa (ROJO; CORDEIRO, 2004) em relação à finalidade do elemento no texto.

Ainda em relação às CLD, embora encontramos nos exemplares de

RET vozes do narrador e do expositor, levando em consideração as análises das RET e REC, entendemos que nas RE predominam vozes de personagens inanimados, os quais vão se autodescrevendo a partir de elementos que dependem de um certo conhecimento enciclopédico. Sendo assim, acreditamos que esse gênero seja rico para ser explorado no contexto de LIC, tendo em vista que pode contribuir para a formação de conceitos em LI, pois possibilita que a criança recupere sua memória, ainda que em língua materna, e compreendam os elementos descritos em um determinado texto. Assim,

O conteúdo do ato de pensar na criança, quando da definição de tais conceitos, é determinado não tanto pela estrutura lógica do conceito em si, como o é pelas suas lembranças concreta. Quanto a seu caráter, ele é sincrético e reflete o fato de o pensar da criança depender, antes de mais nada, de sua memória (VYGOTSKY, 2001, p. 37-38).

Dessa forma, entendemos que a partir do trabalho com as RE as crianças desenvolvem a percepção do todo. Por exemplo, nas REC11, REC13 e REC15, respectivamente, nas quais há a unidade maior *fish*, *pet* e *bird*, a criança, por meio de um processo de associação e a partir das descrições das características dos elementos a serem desvendados, pode vir a desenvolver novos conceitos em LI, desenvolvendo Funções Psicológicas Superiores, como a percepção, a atenção e a memória (VYGOTSKY, 2003).

Conforme discutimos na introdução deste trabalho, os gêneros mais “tradicionais” não têm se mostrado suficientes nos processos de ensino e aprendizagem (BARROS, 2008), fazendo com que o uso de gêneros outros que mobilizem diferentes recursos semióticos como imagens, sons e movimentos pudessem adentrar o espaço escolar. Acreditamos que, ao se trabalhar a partir de RE, um gênero que leva em conta diferentes elementos, como ilustração, ritmo e rimas, podemos proporcionar o desenvolvimento de capacidades multissemióticas (DOLZ, 2015; LENHARO, 2016). Sendo assim, a partir desses recursos o professor poderá encorajar a ação de linguagem dos alunos por meio de atividades nas quais eles tenham a oportunidade de brincar com as palavras, criar padrões de ritmo, brincar com estruturas gramaticais, experienciando o significado das palavras (GUIA..., 2013) em um contexto significativo. Isso a partir do gênero textual, pois toda forma de comunicação se realiza por meio dele (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Sendo assim, a partir do exposto, defendemos um ensino organizado

em torno do gênero textual RE, a fim de superarmos o ensino pautado em elementos isolados da língua e compreendermos a língua como uma forma de interação. Entendemos que, a partir de uma perspectiva sócio-histórica e por meio da linguagem materializada nas RE, os alunos poderão interagir com seus pares e desenvolver CL (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Portanto, é importante que os elementos discursivos materializados nas RE possam ser apropriados pelos sujeitos, que, compreendendo seu uso, sua adequação (CRISTOVÃO et al., 2006), sejam capazes posteriormente de transferir esses conhecimentos para outros gêneros.

Ainda ancoradas nos conceitos vygotskyanos a respeito do ensino e da aprendizagem, reiteramos a importância do papel mediador do docente, a fim de promover atividades/situações nas quais os alunos confrontem diversas práticas de linguagem e possam chegar à atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1997) , a qual, como procuramos demonstrar, todos os exemplares do gênero reque do interlocutor essa atitude, a fim de desvendar o enigma. Todavia, entendemos que para que isso ocorra o aluno precisa ter se apropriado de diversas CL.

Assim, visando contribuir para o desenvolvimento dos alunos, o professor poderá pensar em jogos nos quais os alunos realizem combinações dos pares de rimas, atividades em que possam perceber o destaque atribuído às sílabas tônicas. Em relação às ilustrações, essas podem ser exploradas por meio de atividades nas quais os alunos, a partir da descrição dos textos, encontrem e revelem a qual RE a ilustração pertence.

Desse modo, concluímos que o ensino de LIC em torno de RE pode promover um contexto produtivo de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento de CL dos alunos, auxiliando, ainda, no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, como atenção, percepção, memória e linguagem, tendo em vista que, por ser um gênero lúdico e que traz um desafio, o qual pode ser compreendido pelas crianças como um jogo (WIWIN; ROSNIJA, 2015), elas poderão aprender a língua brincando com ela em um contexto significativo (ROCHA, 2006) que vai ao encontro de seus interesses e expectativas (BRASIL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trajeto de pesquisa, nosso objetivo era investigar as potencialidades de um trabalho em torno da ferramenta SD para o desenvolvimento de CL dos alunos, tendo como objeto de ensino o gênero, como denominamos, cantigas de berçário. Sendo assim, construímos uma SD a fim de que ela pudesse ser transposta didaticamente em um contexto de sala de aula, para alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I. Com o desenvolvimento da SD em sala de aula, idealizamos uma prática na qual os alunos fossem autores do seu agir, e é por essa razão que a produção inicial da SD visava à escrita de exemplares de cantigas de berçário para, posteriormente, compor um livro com esse gênero.

No decorrer deste trabalho procuramos mostrar que os resultados do trabalho com as cantigas de berçário não alcançaram os resultados por nós delineados, isso porque, dentre outros aspectos, o trabalho prévio não se embasava em um MD anterior que explicitasse os elementos configuracionais do gênero, de modo que eles pudessem ser transpostos para o ensino no intuito de desenvolver CL dos alunos.

Como procuramos salientar, as cantigas de berçário compreendem uma *família de gêneros*, assim podemos encontrar as cantigas de ninar, cantigas de roda (para mencionar algumas). Conseqüentemente, dentro dessa família de gêneros permeia textos com características configuracionais diversas bastante heterogêneas em seu conteúdo temático, seu contexto e sua forma de materialização da linguagem. É justamente por essa razão que as atividades arroladas na SD não deram conta de aprofundar as características de um único gênero. Desse modo, o trabalho explorou, por exemplo, mais de um conteúdo temático, mais de um tipo de sequência textual, ou seja, houve uma preocupação em expor aos alunos muito mais a função comunicativa de cada um dos gêneros, desenvolvendo CA. Portanto, as CL, que poderiam ser desenvolvidas e potencialmente ocasionado a produção do gênero, foram pouco exploradas.

Todavia, reiteramos que, ao apresentar esses resultados da intervenção, não se trata de apontar o processo como problemático, pois entendemos que, ainda que parcialmente, os alunos puderam desenvolver algumas CL. Além disso, ainda sim nos filiamos ao ISD em relação à proposta de um trabalho pautado

nos gêneros textuais, por acreditarmos que os alunos podem desenvolver CL na LE, contribuindo, também, para seu desenvolvimento psíquico e para que adquira conhecimentos que poderão ser transferidos para outras esferas de sua vida.

Assim, nesta reconfiguração da pesquisa optamos propor um MD do gênero RE, no intuito de apontar os seus elementos configuracionais que poderiam ser ensináveis ao serem transpostos para o ensino de LIC.

Na introdução buscamos contextualizar nosso objeto de investigação, apresentando o caminho de pesquisa percorrido que resultou na reconfiguração deste trabalho. Delineamos a importância de se estudar o objeto de ensino, no nosso caso os gêneros textuais, antes de que o conhecimento em relação a eles possa ser transportado para uma prática escolar. Sendo assim, apresentamos nossa justificativa e nossos objetivos de pesquisa.

No capítulo 1, abordamos pesquisas no campo de LIC no Brasil, com foco maior naquelas cujas temáticas se referiam aos gêneros textuais. Ao contextualizarmos as pesquisas desenvolvidas neste campo, discutimos que, embora a oferta de LIC tenha crescido a passos largos no Brasil, ainda nos deparamos com a ausência de parâmetros que possam embasar as práticas educacionais. No entanto, embora isso seja problemático para o campo de LIC, não descartamos o fato de que muitos professores e pesquisadores têm buscado diversas formas para a realização dessa prática. Assim, como um desses esforços, discutimos o GCLI de Londrina, que têm orientado a prática pedagógica dos docentes nesse município, além de servir como base para outros contextos.

Ademais, recuperamos, brevemente, alguns pressupostos arrolados na BNCC (documento mais recente que prescreve o ensino nos contextos públicos no Brasil), a fim de que, em alguma medida, pudéssemos respaldar nossa proposta com RE a partir dos objetos de aprendizagem delineados no documento para o campo da linguagem. Como ressaltamos, na BNCC não há menção ao ensino de LI na EI e nas séries iniciais do EFI. Todavia, ao recuperar alguns aspectos desse documento e do GCLI, buscamos delinear algumas aproximações com o construto teórico que embasa nosso trabalho. Acreditamos que, embora não haja uma explícita relação entre eles, é possível justificar a relevância de um trabalho com GT a partir dos fundamentos aportados tanto no GCLI quanto na BNCC.

No capítulo 2, recuperamos a literatura que fundamenta nossa investigação. Discutimos as bases teóricas e epistemológicas essenciais à teoria do

ISD. Em seguida, discutimos sobre os gêneros textuais, a TD, o MD, a SD e as CL, os quais configuram conceitos essenciais no desenvolvimento desta investigação.

No capítulo 3, apresentamos o quadro teórico-metodológico do ISD para análise de gêneros textuais, apresentamos os elementos do contexto de produção, do plano textual global e da arquitetura interna dos textos. Todos esses elementos que compõem o folhado textual nos orientaram na análise das RE, possibilitando identificar seus elementos configuracionais.

No capítulo 4, dedicamo-nos à apresentação dos nossos procedimentos metodológicos, apresentando a natureza, a abordagem e o tipo de pesquisa, além de nossos objetivos e perguntas de pesquisa. Ademais, apresentamos algumas notas sobre a trajetória acadêmica e pessoal da pesquisadora para nos situarmos discursivamente. Na sequência, descrevemos o contexto educacional levado em consideração para a elaboração do MD, apontando, sinteticamente, algumas CL que os alunos demonstravam ter mobilizado. Posteriormente, explicitamos a coleta de dados, descrevemos o processo de seleção dos dados e o tratamento a eles conferido, e apresentamos os critérios adotados para a análise dos textos.

O capítulo 5 compreende a apresentação e discussão dos dados, a fim de respondermos nossas perguntas de pesquisa. Em um primeiro momento, com o objetivo de responder à pergunta um: “quais componentes inerentes à estrutura do gênero sob análise podem constituir o modelo didático do gênero?”, analisamos 20 exemplares de RE, sendo 10 RET e 10 REC. Para tanto, levamos em consideração dois momentos: 1) análise do contexto de produção e do conteúdo temático; 2) infraestrutura geral do texto, que considera o plano mais geral, os tipos de discurso e os tipos de sequência.

A partir da análise do *corpus*, constatamos que as RE são textos curtos, cujo objetivo de interação é colocar em cena um enigma a ser desvendado. Ademais, nos textos predomina o discurso do EXPOR, pois os fatos são expostos ao leitor, por meio da sequência descritiva (BRONCKART, 2012), sendo que a voz que fala no texto é de um agente-personagem, o qual, a partir de sua implicação no texto, descreve o objeto seja atribuindo a ele propriedades ou a partir da comparação com outros. Quanto ao tempo verbal das RE, observamos que são comumente empregados verbos de estado e verbos de ação no presente, com função de localização neutra (BRONCKART, 2012), pois expressam um certo valor de verdade

ao que está sendo dito, aspectos que, dada a sua atemporalidade, podem ser observáveis no mundo empírico.

Observamos que os textos costumam empregar o organizador textual *and*, a fim de acrescentar informações à descrição. Em relação às modalizações, há o verbo modalizador *can* com valor distinto. Em algumas RE, o *can* é mobilizado para se referir ao elemento descrito, em outras, é mobilizado a fim de desafiar o interlocutor. Portanto, nas RE, o *can* tem função pragmática, pois revela capacidade de agir tanto dos interlocutores quanto do elemento que está sendo descrito. Também faz parte de sua constituição os adjetivos usados para caracterizar o elemento enigmático.

Em relação a alguns aspectos divergentes entre as RET e as REC, nas REC podemos encontrar ilustrações que buscam traduzir o elemento enigmático. Além disso, as RET parecem ser mais subjetivas e visam pregar peças no interlocutor. As REC, em contrapartida, têm uma linguagem mais objetiva, descrevendo o objeto a ser desvendado a partir de características físicas e ações que podem ser compreendidas desde que nosso conhecimento de mundo em relação ao que é descrito esteja sistematizado. Em ambos os exemplares, RET e REC, percebemos a finalidade da interação, isto é, suscita-se uma resposta ao enigma. Em relação aos temas, nas RET há descrição de elementos mais diversificados, como objetos e elementos da natureza. Já nas REC, predominam questões em torno de animais ou veículos.

Após elencarmos os elementos configuracionais das RE, buscamos responder nossa segunda pergunta de pesquisa: 2) “quais elementos constitutivos do gênero podem ser transpostos no ensino de LIC”? Assim, após apresentamos alguns elementos que podem ser explorados no contexto de LIC, buscamos indicar algumas CL que poderiam ser exploradas no trabalho com as RE. É importante destacarmos que, na análise das CL, levamos em consideração as características dos alunos do contexto em que realizamos a intervenção didática. Com isto, queremos dizer que a fim de planejar uma transposição didática em torno desse gênero é necessário que o professor realize uma análise cuidadosa das necessidades do seu *lócus*, os objetivos da escola, os objetivos de aprendizagem, bem como ter em mente as CL já dominadas pelos alunos.

Com base nas análises das CL, chegamos à conclusão de que o trabalho com RE tem potencial de desenvolver nos alunos as CS, CA, CD, CLD e CMS na LI. Tendo em vista a importância de que o ensino de LIC seja significativo

para as crianças, a fim de que possam mobilizar suas experiências e conceitos já dominados (VYGOTSKY, 2001), acreditamos na relevância das RE para engajar os alunos discursivamente e desenvolver as CL supracitadas. No trabalho com elementos contextuais, os alunos poderão reconhecer a finalidade comunicativa do gênero, bem como compreender os papéis do emissor e do destinatário na atividade linguageira. Dessa forma, os discentes poderão conscientizar-se e respeitar os turnos de fala. Por meio das RE os alunos podem, ainda, se posicionar diante dos textos e relacionar aspectos macros à sua realidade (CS). Ademais, se apropriarão dos recursos organizacionais do texto, como as rimas, os versos (CD); desenvolverão CLD, podendo empregar a linguagem para descrever objetos, ou seja, um aspecto linguístico explorado a partir das RE poderá ser transferido para uma situação de comunicação futura que a criança venha a ter. Em relação às CMS, os alunos poderão construir sentidos a partir do recurso sonoro proporcionado pelas rimas e, também, por meio das ilustrações, que podem ser um auxílio na compreensão do gênero.

Sendo esta uma pesquisa de caráter descritivo, acreditamos que possa contribuir para muitos trabalhos que investigam gêneros enquanto objeto de ensino. Além disso, em nosso trabalho acreditamos na vertente do ISD para o ensino de línguas, por proporcionar um ensino de forma contextualizada e que confronte os envolvidos com diversas práticas de linguagem. Nesse sentido, este trabalho poderá contribuir para a práxis de professores que compartilhem desse mesmo ideal, com vistas a um ensino que trabalhe as especificidades de cada contexto, potencializando o desenvolvimento de CL dos alunos, para eles possam se apropriar do gênero com maestria, adequando a linguagem nas diversas situações de comunicação.

Para finalizar, é importante ressaltar que, com as análises, não buscamos esgotar o gênero, pois entendemos que há, ainda, muitos elementos que poderiam ter sido explorados. Por exemplo, pesquisas futuras poderiam investigar e buscar categorizar as RE conforme os descritores propostos por Wiwin e Rosnija, a saber: 1) RE com duplo significado; 2) RE que cria falsos conceitos; 3) RE com dicas; 4) RE na cultura popular.

Além disso, em pesquisas futuras, poderia ser explorado a importância do recurso “rimas” para a aprendizagem de LI, pois reconhecemos que em nossas análises exploramos pouco esse elemento. Sendo assim, o gênero poderia ser analisado em uma perspectiva multissemiótica, compreendendo o valor da sonoridade das palavras na construção de sentidos.

Por fim, salientamos nosso interesse, enquanto pesquisadoras preocupadas com a práxis docente na área de LIC, em desenvolver uma SD que leve em consideração os elementos analisados, a fim de que possamos transpor as RE para o contexto de LIC. Trabalhos futuros poderiam, ainda, explorar as RE em uma perspectiva de sensibilização às línguas, fomentando a consciência fonológica, linguística e cultural dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABDULLAH, T; ZAINAL, Z. Faces of literature instruction. **Retrieved on**, v. 17, 2008.
- ABREU-TARDELLI, L. S; APOSTOLO, M. C. O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas. **Calidoscópico**, v. 16, n. 3, p. 361-368, 2018.
- ABREU-TARDELLI, L.S. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. (org). **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté, SP: Cabral: editora e livraria universitária, 2007, p.73-85.
- AGRA, C.B. **Inglês se aprende na escola pública**: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I à luz dos multiletramentos. 2016. 146F. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.
- ALCHIN, L. K. **The Secret History of Nursery Rhymes**. Smashwords Edition, 2011. 144p.
- ALCUAZ CASANOVA, A. **Use of literature in the ESL classroom**: nursery rhymes. 2013. 72 f. Trabajo Fin de Grado (Grado em maestro em Educación Infantil) – Facultad de Ciencias Humanas Y Sociales, Universidad Pública de Navarra.
- ALMEIDA, G. Pa. **Transposição didática**: por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.
- ANDRADE, M. E. S. F. **Muito além da ribalta: crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Línguas Estrangeiras e Tradução) UnB – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- APRIANDARI, T. **Improving Students' English Vocabulary Through The Use of Riddles Technique** (An Experimental Research for the Second Year of Students at MTs Darul Ihsan Aceh Besar in Academic Year 2018/2019). 2019. Tese de Doutorado. UIN Ar-Raniry Banda Aceh.
- ASSIS, E. **A formação de professores de inglês nos anos iniciais**: um estudo sobre o Projeto Early Bird. 2018. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de defesa: UNESP – Universidade Estadual Paulista Ano de defesa: 2018
- ÁVILA, P. **Ensino de Inglês nos Anos Iniciais e Internacionalização do Ensino Superior**: um estudo de caso em um município do Paraná. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.279-326.

BANDEIRA, M. A versificação em língua portuguesa. *In*: _____. **Seleta de prosa**. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1997, p. 533-557

BARROS, E. M. D. **A apropriação do gênero crítica de cinema no processo de letramento**. 2008. 250f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

_____. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 359 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

_____. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, v. 6, n. 11, p. 11-35, 2012.

_____.; MAFRA, G. M. . Ferramentas para o planejamento de ensino: foco na transposição didática externa de gêneros textuais. **RAÍDO (ONLINE)**, v. 11, p. 13, 2017.

BARBOSA, S. N. **Crenças de uma professora de inglês no contexto do Programa Rio Criança Global**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) UFF – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2016.

BEATO-CANATO, A. P.; QUEVEDO-CAMARGO, G. (Orgs.) **Linguagem e Educação: ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas – uma homenagem à Vera Cristovão**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015

BODDEN, V. **Nursery Rhymes: Creative Education**, Minnesota, USA. 2010.

BOGDAN, R; BIKLEN, Si. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.

BOLDUC, J; LEFEBVRE, P. Using nursery rhymes to foster phonological and musical processing skills in kindergarteners. **Creative Education**. Canadá, v.,3, n.4, p. 495-502, ago. 2012.

BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 3, 2011.

BORGES, C. **Panorama do ensino de língua alemã para alunos da educação infantil na região metropolitana de Porto Alegre**. 2015. 118 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BORK, A. V. B. . **Da Produção Oral para o Texto Escrito: a Construção de uma Proposta Pedagógica com o Gênero Textual Resumé**. 2016. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, .2016

BRASIL (2013). Portaria 096, de 18 de julho de 2013. **Regulamento do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/Capes>.

BRASIL (2006). Resolução Normativa 017/2006 de 06 de julho de 2006. **Bolsas por quota no país. Brasília:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2006. CNPq. RN-017/2006. CNPq. RN-017/2006. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC. Disponível em: Disponível em: <http://cnpq.br/web/guest/pibic>. Acesso em: 23 mai. 2020.

BRONCKART, J. P. Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas. Tradução de Rosalvo Pinto. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 11, p. 49-69, 2003.

_____. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. Calidoscópico - **Revista de Lingüística Aplicada**, n. esp.: International Congress on Language and Interaction, p. 22-25, 2006.

_____. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BUENO, B. **O jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças.** 2020. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas) Universidade Estadual de Londrina, 2020.

BUOESE, V. L. O. **O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do programa mais educação.** 2016. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2016.

CARDOSO, M. S. D. **Aprendendo naturalmente a importância da Oralidade na aquisição da Língua Inglesa.** 2013. 93 F. Dissertação (Mestrado em ensino precoce de Inglês) – Escola Superior de Educação do Porto, Vila Nova de Gaia, 22 de abril de 2013.

CARLE, E. **The very Hungry Caterpillar**, 1969.

CARPENTER, H; PRICHARD, M. **The Oxford companion to children's literature.** Oxford [Oxfordshire]; New York: Oxford University Press, 1984.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro.** São Paulo: Global, 2002.

CHAGURI, J. de P.; TONELLI, J. R. A. **Existe uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças.** In: TONELLI; J. R. A; CHAGURI, J. P (Orgs.) Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco. 2ed. Curitiba: Prismas/ Appris, 2012, v. , p. 37-57.

CHEVALLARD, Y. **Les processus de transposition didactique et leur théorisation**. p. 135-180, 1994. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_processus_de_transposition.pdf . Acesso em 13 nov. 2019.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991.

CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. **Pesquisa Qualitativa**: Evolução e Critérios. Revista Espaço Acadêmico (UEM), v. 11, p. 63-69, 2012

CORDEIRO, G. S.. Ensino da linguagem oral na educação infantil: o lugar dos gêneros textuais formais. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS*, 5, 2009, Caxias do Sul. *Anais: Caxias do Sul*, 2009.

CRISTOVÃO, V. V.L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. 285f. Tese (Doutorado em linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. *In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E.L. (Orgs.). Gêneros textuais: teorias e prática*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. v. 2

_____; BEATO-CANATO, A. P. B. . O desenvolvimento de material didático cm base no ISD: propostas, dificuldades e contribuições. *In: I Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira*, 2007, Rio de Janeiro. Programa e Caderno de Resumos, 2007

_____. (Org.). **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina/PR, 2007.

_____; BEATO-CANATO, A. P. M.; PETRECHE, C. R. C.; FERRARINI, M.; ANJOSSANTOS, L. M. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras (UFSM)*, v. 20, 2010, p. 191-215.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil – Teoria e Prática**. 18ª ed. São Paulo: Ática, 1999.176 p.

DANIELSON, Elaine. *The Importance of Nursery Rhymes*. **U.S Department of Education**, Estados Unidos, p. 1-13, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. - **Handbook of qualitative research**. Tradução: Claudinei José Gomes Campos. London: Sage Publication, 1994, p.2.

DE PIETRO. J.F; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *In: Moura- Revista de Pós-Graduação em Letras da UFPA*.

Belém, PA. Curso de mestrado em Letras. N. 26, p. 15-52, ago./dez. 2006.

_____; DOLZ, Joaquim. L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable?. **Bildungsforschung und Bildungspraxis**, v. 19, n. 3, p. 335-359, 1997.

DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique appliquée**, n. 102, p. 23-37, 1993.

_____; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école**. Paris: Esf Éditeur, 1998. (Didactique du Français).

_____; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (et al). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____; SCHNEUWLY, B; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 3ª ed. 2004, p.125-155.

_____; SCHNEUWLY, B. oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado bde Letras, 3ª ed. 2004, p.125-155.

_____; SCHNEUWLY, B. (1996). **Genres et progression em expression orale et écrite**: elements de réflexions à propôs d'une expérience romande, Emjeux, 1996. (Tradução de Roxane Rojo).

DOLZ, J. Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3). 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc>>. Acesso em: 7 out. 2015.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; CANELAS-TREVISI, Sandra. Cartes conceptuelles dès objets d'enseignement. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2009, p. 65-74

Dolezalova, H. **A comparison of Czech and English nursery rhymes**. 2008. 75F. Dissertação de Mestrado (Língua Inglesa e Literatura) – Masaryk University, Faculty of Education. Brno, 2007.

DUNST, C. J.; METER, D; HAMBY, D W. Relationship between young children's nursery rhyme experiences and knowledge and phonological and print-related abilities. **Center for Early Literacy Learning**, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2011.

EUZEBIO, F. O; RIBEIRO, E. **A importância das cantigas de roda na educação infantil**. 2013. 44F. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em pedagogia) – Faculdade Capixaba da Serra – Serravix, 2013.

FERREIRINHA, S. C. **Nursery Rhymes**: Contributos para o Desenvolvimento da Literacia e Aquisição de uma Segunda Língua (Inglês) na Educação Pré-Escolar. 2014. 113 F. Dissertação (Mestrado em didática do Inglês) – Universidade Nova de Lisboa, abril de 2014.

FERREIRA, O. H. S; TONELLI, J. R. A. Elaboração de sequência didática para ensino de inglês a uma criança com necessidades educacionais especiais. In: XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2016, Paraná. **Anais...** do XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2016. v. 2. p. 1437-1447.

FORTE, J. **O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre**: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças. 2010. 122F. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

FRANCESCON, P. **Desenvolvimento de Capacidades Docentes na Prática de Ensino de Língua Inglesa**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, 2019.

GIMENEZ, T.; TANACA, J. J. C; PERES, R. C. V. . The Introduction of English Language Learning at Early Stages of Schooling: the experience of Londrina Global. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 16, p. 343-362, 2013.

GINE, K. M.P. **Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná**. 2017. 192F. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, A. V; SAITO, C. L N.; NASCIMENTO, E. L. A língua em funcionamento nas práticas discursivas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.10, n.4, p.995-1024, 2010.

GONZÁLEZ, F. S.. Las rimas tradicionales inglesas y la enseñanza del ritmo del inglés oral en Primaria. **Didáctica (Lengua y literatura)**, v. 11, p. 123-144, 1999.

GREEN, D; MIRÓ, C. **Hurgando en el arcón de las nurseryrhymes**: una alternativa para la clase de inglés. Disponível em: < <http://www.jitanjafora.org.ar/10green.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. 2018

GUIA curricular para língua inglesa – educação infantil e ensino fundamental: subsídios para educadores e para gestores. Londrina, 2013. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>

GUSSO, Angela Mari. Língua Portuguesa. In: AMARAL, Arleandra Cristina Talin; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Viviane (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais**. 22. ed. Curitiba, PR :Secretaria de Estado da Educação 2010. p.135- 151

GWARAVANDA, E. T MASAKA, D. Shona Reasoning Skills in Zimbabwe: The Importance of Riddles. **Journal of Pan African Studies**, v. 2, n. 5, 2008.

HALL, E T. 'A Man Walks Into a Bar': Riddles in the Teaching of Medicine. **The American journal of medicine**, v. 131, n. 9, p. 1000-1002, 2018.

HARPER, L. J. Nursery rhyme knowledge and phonological awareness in preschool children. **The Journal of Language and Literacy Education** [Online], 7(1), 2011. 65-78.

HAZLETT, L. A. The Use of British Nursery Rhymes and Contemporary Technology as Venues for Creating and Expressing Hidden Literacies throughout Time by Children, Adolescents, and Adults. *In: Forum on Public Policy Online*. Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801, 2009.

HENDRICKS, N. R., Nursery rhymes and Songs for Teaching English as a Second Language to Children. **MATESOLCollection**. Paper 278, 1979.

JANUSHEVA, V; LOZANOVSKA, Nikolina. Riddles in the Macedonian Language Educational Process, in the First Cycle of the Nine-year Elementary Education in the Republic of Macedonia. **Journal of Elementary Education**, v. 26, n. 2, [200-?] p. 15-27.

KROUPOVÁ, I. **Linguistic (and Methodological) Aspects of English Nursery Rhymes**. 2015. 82f. Dissertação de mestrado. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno, 2014.

KUYUMJIAN, N. M. M. **O Ensino do Francês como Língua Estrangeira para crianças Brasileiras: uma proposta metodológica**. 2014. 140f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LANFERDINE, P. A. F **O trabalho de planejamento e elaboração de sequências didáticas: instrumento de formação no contexto do programa PIBID**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina, Editora Planta, 2004.

LEFEBVRE, P; BOLDUC, J; PIRKENNE, C. Pilot Study on Kindergarten Teachers' Perception of Linguistic and Musical Challenges in Nursery Rhymes. **Journal for Learning through the Arts**, v. 11, n. 1, p. n1, 2015.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina,

2016.

LENHARO, R. I; CRISTOVÃO, V. L. L. Multiletramentos no ensino de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 21, n. 1, p. 367-402, 2018.

LEVAY, P. B. **Jogos digitais no ensino e aprendizagem de inglês para crianças** 2015. 128f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação à Distância) UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, A. P . **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I**: possibilidades para a formação e trabalho docente. 2019. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019.

LIMA, A. P; BORGHI, R. F; DE SOUZA NETO, S. Base nacional comum curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 9-29, 2019.

LINHARES, T. R. S. Folclorizando na escola. In: **Série Folclore**. N. 288 - agosto/2001.

LOPES, C. F. **Emergência de aspectos cognitivos, afetivos e sociais em oficinas de jogos para a aprendizagem do inglês**. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MACHADO, A. R. A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.237-259.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. . A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso** (Online), v. 6, p. 9, 2006.

_____; GUIMARÃES, A. M. M. O Interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L.S; Cristovão, V.L.L. (orgs). **O ensino e a aprendizagem dos gêneros**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MAMA LISA. **International Music & Culture**. 2008. Disponível em:< <https://www.mamalisa.com/blog/accumulative-rhyme-tree-on-the-hill/> >. Acesso em: 12 de fevereiro 2018

MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Projeto Integrado: “Fala e Escrita: Características e Usos”, NELFE (Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita), Departamento de Letras da UFPE, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo:

Parábola Editorial, 2008.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: Língua, lingüística e literatura, João Pessoa**, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

_____. . Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003 p. 17-36.

_____. 2005. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Recife: Departamento de Letras, UFPE, 3a. versão. (Texto fornecido pelo autor).

MCCULLOCH, G. Historical and documentary research in education. *In: Research methods in education*. Routledge, 2013. p. 272-279.

MARQUESI, S. C ; ELIAS, V. M; CABRAL, A. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. **Linguística Textual e ensino. São Paulo: Contexto**, 2017. P. 13-32

MARTINS, M. S. C. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

MELO, A.S.E; MAIA FILHO, O. N; CHAVES, H. V. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, p. 153-159, 2016.

MIQUELANTE, M. A. **O ensino e aprendizagem com base em gêneros de texto: possíveis (re)construções do agir docente no processo de formação inicial**. 2019. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2019.

MIQUELANTE, M. A; PONTARA, C.L ; CRISTOVÃO, V.L.L; SILVA, R.O. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 259-299, 2017

MERLO, M. C. R. **Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguísticas nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo**.2018. 272F. Dissertação (Mestrado em Linguística) Instituição de defesa: UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. **Agir social e competência cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas**. No prelo.

_____; CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências de Formação no Ensino de Língua Estrangeira. **Revista Linguagem em Foco**, v. 11, n. 1, p. 185-190, 2019.

_____. **Sequências de formação no ensino de língua estrangeira: instrumentos mediadores para desenvolvimento de saberes docentes**. 2019. 772f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

MOTT-FERNANDEZ, C. ; CRISTOVÃO, V. L. L. . Manual do Professor de Coleções

Didáticas de Língua Inglesa: uma questão de gênero textual e profissional. In: V SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais), 2009, Caxias do Sul. **Anais ... SIGET**. Caxias do Sul: Educs, 2009. p. 1-24.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E.L (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**; São Carlos: Claraluz, 2009. p. 51-90.

NASCIMENTO, E.L; GONÇALVES, A. V. A perspectiva sociodiscursiva no trabalho educacional: In: CRISTOVÃO, V.L..L (Org). **Gêneros (textuais/discursivos). Ensino e Educação (inicial e continuada) de professores de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

OLIVEIRA, S. Texto Visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem e Ensino**, v. 9, nº 1, p. 15-39, 2006. Disponível em: <rlle.ucpel.tche.br/php/edições>. Acesso em: 17 mar. 2020.

OLIVEIRA, M.K. 2001. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione. 231 p.

OLIVEIRA, C. K. **“Alguém como nós”**, uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de inglês para crianças no município de Londrina. Londrina: 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade estadual de Londrina, Londrina, 2016.

OLIVEIRA, T. **Inclusão de aluno deficiente visual: Proposta de sequência didática de língua espanhola para ensino fundamental I..** 2018. Dissertação (Mestrando em Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, 2018.

OPIE, I; OPIE, P. (Eds.). **The Oxford dictionary of nursery rhymes**. Oxford: Clarendon Press, 1951.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Estado do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Secretaria do Estado de Educação, Curitiba - Paraná, 2018. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2019.

PAVANI, L.C. **Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2009. 103f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

PENHA, G. N.; BUENO, R. R. A língua como instrumento de inclusão social: experiências do ensino de Língua Inglesa em espaço não formal. In: Ilauanna T. S.; Davi A. O.. (Org.). **Fundamentos e práticas no ensino de língua inglesa**. Volume II: relatos de experiência. 1ed.Alagoinhas, Bahia: Bordô-Grená, 2019, v. 2, p. 87-100.

PEREIRA, N. M. Nursery rhymes e a correspondência formal e funcional na tradução de poesia infantil. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 12, p. 153-172, 2011.

PEREIRA, T. **A canção e o uso interativo da tecnologia por meio do jogo e o ensino da oralidade do inglês para crianças**. 2018. 37p. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

PERREGAUX, C.; GOUMOËNS; C.; JEANNOT, D.; DE PIETRO, J-F. **Education et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE)**, Neuchâtel, v. 1, 2003

PERES, R. C. V. **Projeto Londrina Global: currículo e representações sociais dos professores de inglês para crianças**. 2018. 139f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018

PIANA, M. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional. **Cultura Acadêmica** - UNESP, São Paulo, p. 233, 2009. ISSN ISBN.

PIRES, S. S. Ensino de Inglês na Educação Infantil. In: SARMENTO, S. e MULLER, Vera (org.). **O ensino do Inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, 2004. p. 19- 42.

POLEZE, G. A.; STUTZ, L. Modelização didática do gênero Cantiga de Roda como proposta para o ensino de língua inglesa na Educação Infantil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 18, p. 107-131, 2019.

PONTARA, C.L. 2015. **Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa**. 444 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, PR. [Links]

_____ ; **Cristovão, Vera Lúcia Lopes** . Sequência de Formação para professores de Língua Inglesa: estabelecendo relações com os saberes e as capacidades docentes. **SIGNUM [LONDRINA]: ESTUDOS DE LINGUAGEM**, v. 21, p. 172-198, 2018.

_____ ; MIQUELANTE, M. A. ; CRISTOVÃO, V. L. L. . Gêneros e formação: representações de professores em relatos de experiência. **Pensares em Revista**, v. 3, p. 78-95, 2014.

POURKALHOR, Omid; TAVAKOLI, Mina Akhavan. Impact of Nursery Rhymes on Iranian EFL Learners' Listening Comprehension Skill Improvement-A Study. **International Journal of English Language & Translation Studies** (www.eltsjournal.org), Chalus, v. 5, p. 1-9, 2017.

PRATAMA, Ikke Dewi et al. Meaning and Form in Nursery Rhymes Translation. **Humanus: Jurnal Ilmiah Ilmu-ilmu Humaniora**, v. 16, n. 1, p. 63882, 2017

QUEROZ, J. C. S. **Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemã na educação infantil**. 275f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. 2016.

RAMOS, S. G. M. A internet e suas contribuições ao ensino de inglês para crianças.

In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina-PR: Moriá, 2007. p. 61-75.

REED, J; AGUIAR, B; SEONG, M-H. University Students' Perceptions of an Activity-Based EFL Drama Course at a Korean University. **Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics**, v. 18, n. 1, p. 241-259, 2014

REIS, R. **Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico**. 2018. 227f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, 2018.

RIABOVA, E; KOBENKO, Y. Onomatopoeia in the English and German Nursery Rhymes. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 206, p. 123-126, 2015.

RINALDI, S. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação – Linguagem e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCHA, C.H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1° a 4° séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. 2006. 245 f. Campinas, SP: Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, universidade Estadual de Campinas. 2006

ROCHA, C. H. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões**. DELTA [online], vol.23, n.2, p. 273-319, 2007.

ROJO, R; CORDEIRO, G.S. A apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: Modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. De Roxanne Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 3ª ed. 2013, p. 61-78

ROMMEL, T. C. **O processo de produção colaborativa de material didático no projeto londrina global**. 2018. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RUBBO, G. F. S. **Por que aprendemos línguas estrangeiras? Com a palavra, as crianças**. 2016. 179f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) UFPR – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

RUIZ CAMPOS, A. M **Literatura Infantil**. Introducción a su teoría y práctica. Editorial Guadalmena. Sevilla , 2000. ISBN: 84-600-9435-

SANTOS, L. I. S. Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente. 2009. 274 fl. Tese (Doutorado em) Universidade Estadual Paulista, 2009.

SAYAKHAN, N I.; BRADLEY, D. H. Nursery rhymes as a vehicle for teaching English as a foreign language. **International Journal of Literature and Arts**, v. 2, n. 3, p. 84-87, 2014.

SAYAKHAN, N. I. The Use of Riddles in Poetry Teaching. **Journal of Tikrit University for the Humanities**, v. 19, n. 5, p. 508-521, 2012.

SECCATO, M. G. **Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental I: língua inglesa em foco**. 2016. 178f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2016.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la redaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 17-28.

_____. DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. De Roxanne Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 3ª ed. 2004, p. 61-78

_____. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. De Roxanne Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 3ª ed. 2013, p.109-123.

SEN, A. L. Teaching Vocabulary Through Riddles. **English Teaching Forum**, v. 21, p. 12-17, 1983.

SILVA, T. A. **Atividade de contação de histórias nas aulas de inglês**. 2013. 137f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) – UFG – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.

STUTZ, L. ; CRISTOVÃO, V. L. L. . A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum**. Estudos de Linguagem, v. 14, p. 569-589, 2011.

_____. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. 343 f.

SUZUMURA, D.; PÁDUA, L. S.; TONELLI, J. R. A. A contribuição da sequência didática para o desenvolvimento linguístico de crianças aprendizes de inglês como língua adicional. In: XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação, 2015, Londrina PR. **Anais... Docência: Saberes e Práticas**, 2015. p. 31-42.

_____. **Ensino de Inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático "Cookie and friends starter"**. 2016. 244f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em letras ESTRANGEIRAS Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

TAMÉS, B.H. **Nursery rhymes for content and language learning in preschool**

education. 2015. 91 páginas. Trabajo Fin del Máster em Enseñanza Integrada de la Lengua Inglesa y Contenidos: Educación Infantil y Primaria. Facultad de Formación del profesorado y Educación. Universidade de Oviedo, feb. 2015.

TANACA, J. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no projeto Londrina Global.** 2017. 257f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TEAM CULTUREDABBA. **Rhymes and Riddles for the littles (world of vehicles).** Amazon. 2017. *Ebook kindle.* Disponível em: https://www.amazon.com.br/Rhymes-Riddles-Littles-Vehicles-English-ebook/dp/B06XL1D3YF/ref=sr_1_1?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&dchild=1&keywords=rhymes+and+riddle+for+the+little&qid=1595459571&sr=8-1. Acesso em: 28 mar. 2019

TEAM CULTUREDABBA. **Rhymes and Riddles for the littles (world of animals).** Amazon. 2017. v.1 *Ebook kindle.* Disponível em: https://www.amazon.com.br/Rhymes-Riddles-Littles-1-English-ebook/dp/B06XCFWJ9L/ref=sr_1_7?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&dchild=1&keywords=rhymes+and+riddle+for+the+little&qid=1595460191&sr=8-7. Acesso em: 28 mar. 2019

TEAM CULTUREDABBA. **Rhymes and Riddles for the littles (world of animals).** Amazon. 2017. v.4 *Ebook kindle.* Disponível em: https://www.amazon.com.br/Rhymes-Riddles-Littles-4-English-ebook/dp/B06XJKTH1L/ref=sr_1_2?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&dchild=1&keywords=rhymes+and+riddle+for+the+little&qid=1595459877&sr=8-2 Acesso em: 28 mar. 2019

TEAM CULTUREDABBA. **Rhymes and Riddles for the littles (world of animals).** Amazon. 2017. v.3. *Ebook kindle.* Disponível em: https://www.amazon.com.br/Rhymes-Riddles-Littles-3-English-ebook/dp/B06XDLNPBD/ref=sr_1_3?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&dchild=1&keywords=rhymes+and+riddle+for+the+little&qid=1595459918&sr=8-3. Acesso em: 28 mar. 2019

TEAM CULTUREDABBA. **Rhymes and Riddles for the littles (world of animals).** Amazon. 2017. v.2. *Ebook kindle.* Disponível em: https://www.amazon.com.br/Rhymes-Riddle-Littles-2-English-ebook/dp/B06XDL7KP4/ref=sr_1_6?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&dchild=1&keywords=rhymes+and+riddle+for+the+little&qid=1595460006&sr=8-6. Acesso em: 28 mar. 2019

THIYAGU, K. Effectiveness of Integrating Riddles in Teaching Mathematics among VIII Standard Students. **Journal on Educational Psychology**, v. 6, n. 2, p. 8-12, 2012.

TONELLI J. R. A. **Histórias Infantis no ensino da língua inglesa para crianças.** 2005. 312f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade

Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

_____; CRISTOVÃO, V. L.L. Ensino/aprendizagem de inglês para alunos disléxicos: o que nos revelam os documentos?. In: V SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2009, Caxias do Sul. **Anais ... SIGET**, 2009. p. 1-15.

_____; Quevedo-Camargo, G. . As imagens no livro didático de inglês: uma análise funcional / Images in the English coursebooks: a functional analysis. **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 4, p. 4, 2009.

_____; CRISTOVÃO, V.L.L . O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **CALIDOSCÓPIO** (UNISINOS), v. 8, p. 65-76, 2010.

_____; PADUA, L. S. A sequência didática como uma proposta de instrumento de avaliação de aprendizagem de inglês para crianças. **Cadernos do IL**, porto alegre, p. 508-530, 2017.

_____. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. **Revista de Ciências Humanas**, n. 2, 2013.

_____; CORDEIRO, G. S. Lectura y comprensión de relatos con alumnos brasileños de edad preescolar: una perspectiva plurilingüe portugués-inglés. In: GARCÍA-AZKOAGA, I. M.; IDIAZABAL, I. (Ed.). **Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe**. Bilbao: Universidad del País Vasco; Euskal Herriko Unibertsitatea; Argitalpen Zerbitzua, 2015.

_____; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Revista MOARA**, n.42, p.45-63, jul./dez. 2014, Estudos Linguísticos

_____; PADUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Orgs.). **Ensino e Formação de Professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. 319p.

TUTIDA, A: **Ensino de Língua Inglesa para crianças**: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 341f. Dissertação (Mestrado EM estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, 2016.

TOLLE, O. **Luz Estética**: A ciência do sensível de Baumgarten entre a arte e a iluminação. 2007. 142 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 1977.

VERRET, M. **Le temps des études**. Paris, Librairie Honoré Champion, 1975.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1947/2002. Disponível em:< <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>> Acesso

em 12 de out. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

WIWIN, A.L., Y. ROSNIJA, E. (2014). **Teaching Vocabulary through Riddles** at SMP N 1 Bengkayang. Pontianak: Tanjungpura University.

ZIPKE, M. (2008). Teaching Metalinguistic Awareness and Reading Comprehension with Riddles. **The Reading Teacher**, 62(2), 128–137. doi: 10.1598/RT.62.2.4.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Ofício Entregue a Prefeitura Municipal de Londrina



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
ESTADO DO PARANÁ
Secretaria Municipal de Educação

Ofício nº 822/18 – GAB/SME

Londrina, 17 de abril de 2018.

A Profa Juliana Reichert Assunção Tonelli

Centro de Letras, Ciências Humanas
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
UEL

ASSUNTO: Autorização de pesquisa

Prezada Senhora,

Informamos que somos favoráveis ao desenvolvimento do Projeto de Pesquisa de Mestrado na área de Ensino/aprendizagem e formação do professor de Língua Estrangeira de Emanuelle Cricia Oliveira da Silva, na Escola Municipal San Izidro. Orientamos que a aplicação do projeto será às sextas-feiras das 14h25min às 15h20min, no terceiro ano, nos meses de agosto, setembro e outubro e será acompanhada pela professora Andréa Santos de Souza Militão.

Solicitamos a devolutiva do trabalho desenvolvido para a escola e a apresentação para as professoras que participam da formação continuada do Projeto Londrina Global, após a finalização da pesquisa.

O presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares. Lembramos que esta pesquisa tem fins pedagógicos e as informações deverão ser utilizadas única e exclusivamente para concluir seu trabalho.

Atenciosamente,


Maria Tereza Pascheol de Moraes
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Página 1 de 1
smc/ge/sme

APÊNDICE B
Termo Entregue à Escola Municipal San Izidro

À Direção Educacional da Escola Municipal San Izidro

Eu, **Emanuelle Cricia Oliveira da Silva**, RG: 13.531.818-3-, CPF: 108.036.479-05, residente na cidade de Londrina – PR, venho por meio desta solicitar a autorização para realização da minha pesquisa de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

A coleta de dados ocorrerá dentro das aulas previstas na grade curricular da turma do 3º Ano do ensino fundamental I (1º-4º) n período vespertino da escola municipal San Izidro.

A coleta de dados será realizada em agosto/outubro de 2018 por meio de gravações de vídeo, áudio e atividades dos alunos realizadas durante as aulas de Inglês.

Comprometo-me a usar os dados coletados **ÚNICA E EXCLUSIVAMENTE** como fonte de pesquisa e análise das atividades realizadas sobre o tema “: Sequência Didática do gênero Nursery Rhymes: elaboração e desenvolvimento nas aulas de inglês em uma turma do fundamental I da rede municipal de Londrina”

Atenciosamente,

Emanuelle Cricia Oliveira da Silva Vieira

Direção Educacional da Escola Municipal San Izidro

Londrina, _____ de 201__

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos pais dos alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “**Sequência Didática do gênero Nursery Rhymes: elaboração e desenvolvimento nas aulas de inglês em uma turma do fundamental I da rede municipal de Londrina**”. O motivo que nos leva a estudar a temática é o aumento expressivo do número de crianças aprendendo inglês em escolas municipais, no entanto o ensino permanece facultativo, resultando na ausência de diretrizes bem como de materiais didáticos que contribuam para o trabalho docente. Sendo assim o objetivo geral dessa pesquisa é investigar as possíveis contribuições da transposição didática do gênero Nursery Rhymes por meio de uma Sequência Didática no contexto de uma escola municipal de Londrina. Os objetivos específicos são: 1) Investigar as possíveis contribuições do gênero Nursery Rhymes para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos; 2) Identificar quais capacidades de linguagem os alunos demonstram ter mobilizado; 3) Investigar as dimensões ensináveis do gênero *Nursery Rhymes*.; 4) Investigar possíveis desafios emergidos no processo de transposição didática. O(os) procedimento(s) de coleta de dados serão da seguinte forma: gravação em áudio e/ou em vídeo das aulas de inglês da escola San Izidro da rede municipal de Londrina; as transcrições das gravações em áudio e/ou em vídeo das aulas de língua inglesa; diário de campo de observação das aulas; cópias das atividades realizadas pelos durante as aulas de língua inglesa.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:

Existe a possibilidade de haver um certo desconforto emocional por parte dos participantes e por parte dos pais por estarem sendo filmados seus filhos, sendo assim, se for solicitado, o pesquisador poderá valer-se de estratégias que escondam o rosto das crianças nas filmagens, ou tentar não direcionar a câmera para eles no momento das gravações.

Caso haja algum constrangimento por parte da criança durante o desenvolvimento das atividades, os pais e a direção poderão marcar uma reunião com a professora pesquisadora Emanuelle Cricia Oliveira da Silva para conversar sobre a situação e tomar medidas. Se julgarem necessário um atendimento de um profissional especializado, a pesquisadora acompanhará a criança até a pedagoga da equipe escolar para solucionar esses possíveis problemas.

Ao ser autorizado as gravações das aulas e o uso das atividades dos alunos para coleta de dados, a pesquisadora se compromete a manter sigilo da identidade dos alunos, utilizando um nome fictício ao longo da pesquisa. Os dados poderão contribuir significativamente para o desenvolvimento dessa pesquisa bem como poderá fornecer subsídios para a prática de professores de diferentes áreas, especialmente aqueles que atuam com crianças, haja vista que muitos se valem do gênero canção em suas aulas. Além disso, os alunos poderão ser beneficiados, desenvolvendo capacidades de linguagem por meio do ensino das canções.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a

participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados das análises dos dados serão enviados para você sempre que solicitados e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada nos arquivos pessoais da pesquisadora e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE: Eu, _____ RG: _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A professora pesquisadora Profa. Emanuelle Cricia Oliveira da Silva certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora no telefone (43) 98404-1924 ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

| | | |
|------|----------------------------|------|
| Nome | Assinatura do Participante | Data |
| Nome | Assinatura do Pesquisador | Data |
| Nome | Assinatura da Testemunha | Data |

APÊNDICE D –

Sinopse da SD em torno do gênero Cantigas de Berçário

| SINOPSE DA SD DO GÊNERO <i>NURSERY RHYMES</i> | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| <p>Disciplina: Língua Inglesa Ano: 2018 Grupo: 3º Ano – Fundamental I Número de Alunos: 20 Número total de aulas: 12 Foco: Produção e compreensão oral e escrita</p> | | | |
| ETAPAS/ MÓDULOS | OBJETIVO (para o professor) | ATIVIDADES/RECURSOS UTILIZADOS | NÚMERO DE AULAS |
| APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE CLASSE | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Motivar os alunos para participar do projeto de classe. ❖ Explicar que ao final eles produzirão uma <i>nursery rhyme</i> e farão uma performance delas para os alunos do 1º ao 5º ano. ❖ Reconhecer a situação de produção do gênero <i>nursery rhymes</i> ❖ Apreender o ritmo e entonação da <i>Nursery</i> selecionada. <p>Reconhecer o gênero <i>nursery rhyme</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Esclarecer a proposta de pesquisa oralmente ❖ Conversa oral para saber se gostam de música. ❖ Ouvir um trecho de um tipo de música e dizer o que fazemos com ela (Marcha nupcial, para falar coisas que marcam uma atividade, hino nacional, samba, grito de torcida em estágio, música de parabéns), até chegar nas NR ❖ Mostrar vídeo de NR, tocar inteiro, fazer uma comparação com os anteriores. Na marcha nupcial, tem rimas? ❖ Vídeo de uma <i>Nursery Rhyme</i> seguido de atividade em grupo de levantar plaquinha contendo características do gênero, inserir no meio características que não têm relação com o gênero. Usar imagens pra falar sobre. Falar para eles o que cada imagem representa (EX: NOTA musical, combinar símbolos que expressam principais característica do gênero). ❖ Levar impresso as características que apresentam ❖ Questionar os alunos quem produz esses gêneros e dizer que eles mesmos podem ser os produtores (e vão) ❖ Atividade em grupo para reconhecimento do gênero <i>nursery rhyme</i> (impressa, cada dupla receberá um gênero textual e deverá dizer se é uma <i>nursery rhyme</i>). (Apêndice) ❖ Montagem de um varal de <i>nursery rhymes</i>. ❖ Atividade coletiva de montagem do <i>Humpty Dumpty</i> para representação | 2 |

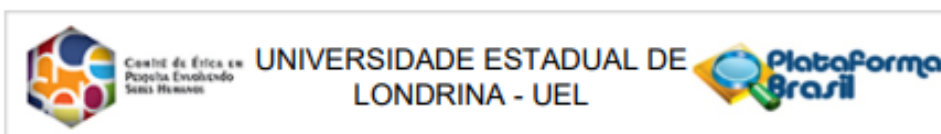
| | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| | | <p>das partes que compõem uma <i>nursery rhyme</i> (geralmente quatro versos, rimas, uma estrofe, melodia)</p> <p>❖</p> | |
| <p>MÓDULO 1 Reconhecendo o gênero</p> | <p>❖ Aprimorar os conhecimentos dos alunos sobre os gêneros <i>lullabies</i>, <i>riddle</i> e <i>counting-out rhymes</i>, <i>infant amusement</i></p> <p>❖ Reconhecer o plano textual global dos gêneros e seus elementos composicionais (melodia, rimas,</p> <p>❖ Identificar dos temas abordados</p> <p>❖ Realizar uma produção “simplificada” do gênero.</p> | <p>❖ Retomada oral das características do gênero (usar a plataforma Kahoot)</p> <p>❖ Apresentar vídeo e letra (impressa) das <i>nursery rhymes</i> <i>Twinkle Twinkle little star</i>, <i>One two buckle my shoe</i>, <i>Humpty Dumpty</i>, <i>Two Little Dicky Birds</i> e cantá-las. Em seguida questioná-los acerca das similaridades e/ou diferenças entre os exemplares (usar plaquinhas para levantar</p> <p>❖ Atividade de reconhecimento do gênero (OUVIR EXEMPLARES E COLAR IMAGENS QUE REPRESENTEM OS TIPOS EXISTENTES). (Ex: qual costuma apresentar números, qual é usada para fazer bebês dormirem/relaxarem, qual é usada para fazer pegadinha, qual usa-se para brincar com os dedos).</p> <p>❖ Dado grande para fixar os tipos de <i>nursery rhymes</i>. Colar imagens.</p> <p>❖ Leitura e discussão dos exemplares de <i>nursery rhymes</i> e discutir com os alunos qual o favorito deles.</p> <p>❖ Brincadeira: <i>salada</i>, <i>saladinha</i>, <i>bem temperadinha</i> (o que acontece com <i>saladinha</i>, <i>bem temperadinha</i>; <i>unidunite salame mingue</i>, discutir as similaridades</p> <p>❖ Atividade escrita de substituir palavras a partir da <i>nursery Hickory Dickory Dock</i>” (substituir números, o nome dos animais, e o objeto relógio) sem mudar a estrutura “ran up the” e “went down” (*Usar dicionário)</p> <p>❖ Questioná-los sobre a estrutura que não foi alterada, se está contando algo, descrevendo, etc.</p> <p>❖ Discussão oral exemplificando os tipos de sequência que podemos encontrar em uma NR. (Dar exemplos em língua materna)</p> | ❖ 2 |
| <p>Módulo 2 Reconhecimento das possíveis tipos de seqüências nas <i>nursery rhymes</i></p> | <p>❖ Discutir as possíveis seqüências textuais que as <i>Nursery rhymes</i> apresentam em sua composição.</p> | <p>❖ Retomada sobre os tipos de seqüências</p> <p>❖ Exibição de exemplares de algumas <i>nursery rhymes</i> para reconhecimento de possíveis seqüências presentes.</p> <p>❖ Explicação oral de que nas <i>nursery</i> que narram há verbos no passado, as <i>counting-out</i>, há algumas que dão ordem. Exemplificar com as <i>nursery rhymes</i>.</p> | ❖ 1 |

| | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Leitura e compreensão junto com os alunos. ❖ Atividade de levantar plaquinha para falar qual NR apresenta uma sequência narrativa, qual apresenta descritiva. etc ou usar plataforma Plickers | |
| <p>Módulo 3 Reconhecimento dos possíveis temas presentes nas <i>nursery rhymes</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Discutir os possíveis temas que as <i>Nursery rhymes</i> apresentam em sua composição. | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Escrita coletiva de uma lista de temas que podem ser abordados nas <i>nursery rhymes</i> ❖ Flashcards para mostrar vocabulários sobre <i>animals, numbers</i> a partir das <i>nursery rhymes hickory dickory dock, one two buckle my shoe; Rock-a-bye Baby</i> ❖ Votação para seleção dos temas a serem explorados (explorar o vocabulário por meio de exemplares de <i>nursery rhymes</i> e flash cards) ❖ Discussão oral sobre o que pode ser falado sobre cada tema. ❖ Escrita coletiva de uma nursery rhyme a partir das palavras que os alunos forem falando (produção simplificada) ** Ditado ao adulto. | <ul style="list-style-type: none"> ❖ 1 |
| <p>Módulo 4 Semelhança e diferenças entre <i>nrs</i> e <i>Tongue twister</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Aprimorar o conhecimento dos alunos sobre a estrutura das <i>nursery rhymes</i> | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Leitura e análise de exemplares de <i>nursery rhymes</i> focando o plano textual. ❖ Lembrar com os alunos as características do gênero. ❖ Desenhar no quadro um esqueminha para os alunos entenderem a classificação das rimas (usar <i>smiles</i>) ❖ Atividade escrita de reconhecimento do plano textual global, reconhecimento das rimas, repetição de estrutura, versos em duas <i>nursery rhymes</i> (grifar, colorir, desenhar) (<ul style="list-style-type: none"> ❖ Elaboração de um esquema para produção de uma <i>nursery rhymes</i> a partir da análise dos exemplares (Exemplo no apêndice). | <ul style="list-style-type: none"> ❖ 1 |
| <p>Módulo 5 Explorado o recurso melódico das <i>nursery rhymes</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Compreender como se configura a melodia nas <i>nursery rhymes</i> ❖ Apresentar melodias que podem acompanhar as <i>nursery rhymes</i> ❖ Produção em dupla de uma <i>nr</i> a partir da seleção de uma melodia ❖ Revisar conteúdo temático e tipos de <i>nursery rhymes</i> que podem existir | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Atividade de ouvir melodias ❖ Cantar a <i>nr Hickory Dickory</i> com a tune usada em <i>Twinkle Twinkle little star</i> para que os alunos percebam que não é qualquer melodia que se encaixa nas <i>nrs</i>, e que de acordo com a melodia, muda-se a forma de cantar cada palavra, ou seja, possui um ritmo. ❖ Atividade que trabalhe a melodia (entregar letra de <i>nursery rhymes</i> e em grupos os alunos tentam encaixar alguma melodia conhecida em seu país) (Cada grupo retirará de um saquinho uma rima) ❖ Cada grupo cantará na frente da sala a NR com a melodia escolhida. | <ul style="list-style-type: none"> ❖ 2 |

| | | | |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Revisão dos tipos de NRs existentes a partir de vídeos e letra impressa. ❖ Revisão de vocabulários e temas com o uso de flashcards (ou kahoot) ❖ Tocar algumas melodias para que os alunos selecionem a que irá compor a nursery rhyme deles. ❖ Produção em grupo de uma <i>nursery rhyme</i> usando uma das melodias apresentadas (grupos de cinco) ❖ Tarefa para casa (Qr code, google forms contendo perguntas sobre o que foi trabalhado) | |
| MÓDULO 6 Explorando as rimas | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Explorar as rimas em algumas nursery rhymes ❖ | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Atividade de retomada a partir de uma Nursery rhyme contendo lacuna em que os alunos deverão completar usando rimas dispostas em um quadro(<i>Jack and Jill, Baa baa baa black Sheep</i> ❖ Atividade de texto faltando rimas para que os alunos organizem conforme escutam o áudio (Incy Wincy Spider e Hey Diddle Diddle, Mary Mary quite contrary) ❖ Pictograph: organizar as imagens representando o que é falado nas NR ❖ Homework (desenhar em casa a imagem que represente a nursery rhyme deles para compor o livrinho) | ❖ 1 |
| PRODUÇÃO FINAL | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Verificar se as <i>nursery rhymes</i> incorporaram os elementos necessários. | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Revisão coletiva dos textos dos alunos (usar slides) ❖ Produção final | ❖ 1 |
| SOCIALIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES PARA A COMUNIDADE ESCOLAR | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ensaiar as <i>nursery rhymes</i> para filmá-los e apresentá-las as turmas do 1 ao 5º ano. | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ensaiar as nursery rhymes para filmagem ❖ Apresentação para os alunos de 1 ao 5 ❖ Entrega do livrinho das produções aos alunos junto com o CD deles cantando | ❖ 2 |

ANEXO

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - APROVADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sequência Didática do gênero Nursery Rhymes: elaboração e desenvolvimento nas aulas de inglês em uma turma do fundamental I da rede municipal de Londrina

Pesquisador: EMANUELLE CRICIA OLIVEIRA DA SILVA VIEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89050218.5.0000.5231

Instituição Proponente: CCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.772.987

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto sobre aprendizado do inglês com língua estrangeira no ensino fundamental de escola da rede particular (privada) no norte do Paraná. O trabalho pretende contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem do inglês como segunda língua, utilizando canções e desenvolvendo uma série de interações discursivas a partir desse processo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as possíveis contribuições de processo de transposição didática do gênero Nursery Rhymes por meio de uma Sequência Didática.

Objetivo Secundário:

Analisar as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos e pelo material didático.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Existe a possibilidade de haver um certo desconforto emocional por parte dos participantes e por parte dos pais por que os filhos estão sendo filmados, sendo assim, se for solicitado, o pesquisador poderá valer-se de estratégias que escondam o rosto das crianças nas filmagens, ou

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Centro de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.772.987

tentar não direcionar a câmera para os alunos no momento das gravações.

Benefícios:

Os dados poderão contribuir significativamente para o desenvolvimento dessa pesquisa bem como poderão fornecer subsídios para a prática de professores de diferentes áreas, especialmente aqueles que atuam com crianças, haja vista que muitos se valem do gênero canção em suas aulas. Além disso, os alunos poderão ser beneficiados, desenvolvendo capacidades de linguagem por meio das canções.

Comentário: O Projeto envolve a filmagem de crianças, por isso, há necessidade de um planejamento detalhado das atividades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante para o ensino de língua estrangeira.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto, o Termo de Consentimento e a Autorização da Instituição estão de acordo com as exigências.

O cronograma foi atualizado, de acordo com as indicações do parecer anterior, especificação das datas, não apenas os meses, e contendo a atividade correspondente a cada data. No entanto, a data inicial deve ser acertada em função da deliberação do Projeto por esta Comissão.

O orçamento também foi ajustado, de modo a esclarecer os gastos com as cópias, quais serão as condições das filmagens em termos financeiros, bem como se a compilação dos dados da filmagem também envolverão custos.

Recomendações:

O trabalho envolve a filmagem de crianças e referências a essas crianças durante toda a pesquisa, por isso, são necessários cuidados especiais. É preciso especificar na metodologia mais detalhadamente, especialmente, o processo de inclusão dos alunos na pesquisa, como o pesquisador abordará essas crianças e como essas crianças estarão se sentindo incluídas no decorrer do trabalho e, especialmente, durante as filmagens. É importante tomar providências para que as imagens não exponham as crianças. É importante não causar problemas de constrangimento dos pequenos alunos. É preciso também um cuidado especial para tratar do tema referente à educação infantil e ensino de uma outra língua, diferente da língua materna e envolvendo um

outro contexto sócio-cultural. Cabe lembrar que a escolha do tema e das canções remete a uma questão essencial da pesquisa: a compreensão da diferença no universo do ensino-aprendizagem

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisas Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.772.987

da criança. As canções utilizadas não são apenas faladas em inglês, mas, sobretudo refletem o modo de ser, agir e pensar da cultura do inglês. O trabalho com a diferença, principalmente, deve remeter à aceitação e não a uma valorização comparativa de duas realidades sociais bastante diversas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas, recomenda-se aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1104257.pdf | 01/07/2018 00:35:13 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCL.doc | 01/07/2018 00:34:33 | EMANUELLE CRICIA OLIVEIRA DA SILVA VIEIRA | Aceito |
| Cronograma | cronograma.docx | 01/07/2018 00:29:43 | EMANUELLE CRICIA OLIVEIRA DA SILVA VIEIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto.docx | 01/07/2018 00:29:18 | EMANUELLE CRICIA OLIVEIRA DA SILVA VIEIRA | Aceito |
| Outros | termodirecao.pdf | 07/05/2018 00:02:13 | EMANUELLE CRICIA OLIVEIRA DA SILVA VIEIRA | Aceito |
| Outros | oficiosanizidro.pdf | 07/05/2018 00:00:35 | EMANUELLE CRICIA OLIVEIRA DA SILVA VIEIRA | Aceito |
| Outros | declaracaoinstituicao.doc | 13/04/2018 13:50:25 | EMANUELLE CRICIA OLIVEIRA DA SILVA VIEIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaderosto.pdf | 13/04/2018 13:04:38 | EMANUELLE CRICIA OLIVEIRA DA SILVA VIEIRA | Aceito |

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Centro de Ética em
Populações Evoluindo
Suas Relações

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.772.987

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 16 de Julho de 2018

Assinado por:

**Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)**

Endereço: LABESC - Sala 14