

Modelização didática do gênero de texto Cantiga de Roda como proposta para o ensino de língua inglesa na educação infantil

Gerson Anschau Poleze
Universidade Estadual do Centro-Oeste
gerson_poleze@hotmail.com

Lidia Stutz
Universidade Estadual do Centro-Oeste
lidia.stutz@gmail.com

Resumo

Buscou-se, com base no Interacionismo Sócio-discursivo (ISD), construir um modelo didático (MD) do gênero de texto cantiga de roda, *nursery rhyme* (NR), em língua inglesa (LI). Adicionalmente, foram consideradas as prescrições para a educação infantil (EI), pois evidenciou-se o que os documentos delimitam para o ensino. Para a construção do MD, foi realizada a análise dos parâmetros contextuais, nível organizacional e enunciativo, bem como parâmetros de textualização (MACHADO; BRONCKART, 2009) e elementos não-verbais. Pretendeu-se verificar como o trabalho com NR privilegia os aspectos exigidos nos documentos para a apreensão da linguagem. Observou-se que trazem como aspectos indissociáveis o educar e cuidar, num ensino que deve assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, baseando-se em competências e que demanda que a EI deve primar por uma didática de formação integral, com foco em diferentes conteúdos. Todavia, não contemplam o ensino de língua estrangeira e/ou adicional, não oportunizando às crianças sua formação integral, como demandado. Na questão da análise das NR, foi possível compreender as dimensões do gênero de texto NR e evidenciá-las. Assim, ao trabalhar os elementos ensináveis daquele gênero, seu uso propicia aos educandos tecer relações com a sua realidade e vivências cotidianas, possibilitando aprendizagem, desenvolvimento e inserção sociocultural em LI.

Palavras-chave: modelo didático; *nursery rhyme*; educação infantil.

Abstract

We seek, based on the Socio-discursive Interactionism (SDI), to construct a didactic model (DM) of the text genre nursery rhyme (NR). Therefore, we considered the regulations for early childhood education (ECE), since we presented what the official documents prescribe for teaching. The DM of NR was built on the analysis of contextual parameters, organizational and enunciative levels, textual parameters (MACHADO; BRONCKART, 2009) and non-verbal elements. We intend to verify how the work with NR privileges the aspects required in the documents for the apprehension of language. We observed that they have as inseparable aspects education and taking care, in a teaching way that must guarantee the rights of learning and development, which are based on competences, and demands that the ECE must focus on a methodology to provide the entire formation of the individual, focusing on different contents. However, they do not contemplate the teaching of a foreign or additional language, and do not in fact provide the entire formation of the individual, as demanded. In the matter of the NRs analysis, we could understand the dimensions of the NR text genre and bring them up. Thus, when working on the teachable elements of the genre, its use allows the children to relate it to their reality and social experiences. Therefore, it enables learning, development and socio-cultural insertion in English.

Keywords: didactic model; nursery rhyme; early childhood education.

1 Introdução

Não é necessário ser nenhum estudioso da educação infantil (EI) ou séries iniciais para perceber que as crianças de hoje são muito distintas daquelas que foram seus pais e avós. Vemos, assim, que os tempos mudam, todavia, não sozinhos, pois as conjunturas temporais estabelecem uma grande teia de complexas relações com seus elementos sociais e culturais que são inerentes a cada época. Portanto, a atribuição de sentido está sempre se deslocando de um patamar a outro para ser capaz de validar o mundo que cerca os seres humanos e os processos de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, é imprescindível haver prescrições educacionais que visem a fornecer subsídios que orientem o agir docente de modo a garantir que as crianças sejam capazes de construir sua acepção quanto ao mundo que as rodeia. Nesse sentido, vislumbramos o ensino de língua estrangeira como essencial na EI. Para isso, temos como objetivo apresentar as configurações do gênero de texto *nursery rhyme* (NR) por

meio da construção do Modelo Didático (MD) do gênero (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MACHADO; CRISTOVÃO, 2009; CRISTOVÃO, 2012; STUTZ et al.; 2014).

As NR são canções/cantigas infantis que apresentam rimas, narrações e personagens capazes de envolver as crianças. A seleção desse gênero justifica-se pelo seu caráter lúdico e pelas significações que possibilita tecer com o mundo real e imaginário (DANIELSON, 2000). Assim, sua inserção no meio escolar possibilita a apreensão linguageira, desenvolvimento da criatividade, de fatores motores, afetivos, de socialização e interação¹. Como dito acima, esta pesquisa está direcionada à EI, bem como aos documentos oficiais que orientam a docência nesse período, que é a primeira etapa da educação básica e o momento em que a criança tem a oportunidade de realizar sua inserção social, uma vez que se afasta do convívio exclusivamente familiar e adentra em um ambiente de novas possibilidades, experiências e situações. Esse novo momento requer a expansão das capacidades de interação por meio do uso da linguagem, que possibilitará ao educando perceber-se nesse novo ambiente, bem como significá-lo.

Ademais, pretendemos, com base nas teorias do interacionismo sócio-discursivo (ISD) (BRONCKART, 1999) e na didatização das línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), observar os usos da linguagem em NR, conforme se materializam durante a etapa de socialização das crianças. Além disso, buscamos nos documentos oficiais para a EI, descritos abaixo, entender como a linguagem prefigura essas relações. Dessa forma, esperamos entender como ela pode ser trabalhada e quais saberes acadêmicos a definem. Para que isso aconteça, faz-se necessário, também, observar como a legislação vigente trata essa etapa de ensino, bem como a maneira que concebem a linguagem e os caminhos a serem traçados para possibilitar a sua apreensão por parte dos educandos. Esses pontos serão observados, neste trabalho, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), Diretrizes Nacionais Curriculares

¹ Diversos autores (cf. SAYAKHAN; BRADLEY, 2019) têm enfatizado a importância do trabalho com NR dada suas possibilidades de encantamentos, desenvolvimento linguístico, trabalho com alfabetização, ludicidade, entre outros aspectos.

para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, BRASIL, 1998).

Para tanto, nosso artigo apresenta a seguinte macroestrutura: em um primeiro momento, fazemos a fundamentação teórica do trabalho, a qual engloba a teoria e o tema do artigo; em seguida, apresentamos o que nos dizem os documentos sobre o papel da linguagem na EI; após, descrevemos o percurso metodológico utilizado; e, por fim, trazemos os resultados sobre as NR e as considerações finais.

2 O aporte teórico do Interacionismo Sócio-discursivo e as *Nursery Rhymes*

Ciência do humano (BRONCKART, 1999), o ISD teoriza a elaboração de instrumentos que, por meio do trabalho com gêneros de texto, sejam capazes de (re)pensar a capacidade humana de linguagem e, por meio dela, demonstrar como as interações discursivo-sociais são eficazes no agir linguageiro em múltiplos contextos. Com base em Vygotsky (2017) e sua teoria de interação, o ISD tem como objeto de estudo as atividades e ações de linguagem que se organizam em gêneros e textos. Os gêneros são concebidos como instrumentos semióticos (BRONCKART, 1999) que, por meio das interações, geram possibilidades de apropriação do gênero. Assim, o ISD “[...] permite a análise de textos referentes às diversas e multifacetadas atividades e, com isso, uma maior compreensão do humano” (VEÇOSSO, 2014, p. 9).

Em nosso estudo, que visa o ensino e aprendizagem de língua estrangeira e/ou adicional², buscamos construir um MD (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2006; MACHADO; CRISTOVÃO, 2009; CRISTOVÃO, 2012; STUTZ et al., 2014) sobre as NR para futuramente elaborar uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), a ser utilizada na EI. Assim, definimos o MD como um conjunto de dimensões de linguagem apresentadas descritiva e explicitamente para compreender o funcionamento e a configuração de um gênero de texto; ou seja, trata-se de um instrumento que

² Segundo Leffa e Irala (2014, p. 22) língua estrangeira é aquela que não é falada na comunidade de prática do aluno. Em contrapartida, língua adicional se refere a “uma língua que o aluno aprende por acréscimo” a partir de outras que já sabe.

possibilita a apreensão das dimensões ensináveis do gênero, sendo elas: psicológica (motivação, afetividade, interesse); cognitiva (complexidade do tema); social (densidade social do tema, potencialidades polêmicas, etc.) e didática (tema compreensível, compatível com o desenvolvimento do aluno) (CRISTOVÃO, 2012; QUEROZ, 2016). Entendemos, portanto, que a função do modelo didático é delimitar o que pode ser ensinado sobre determinado gênero selecionado. Para isso é imprescindível levar em conta as dimensões do gênero quanto aos parâmetros físicos e sócio-subjetivos, aos níveis organizacional e enunciativos, bem como aos parâmetros textuais e não-verbais. Com esses elementos conceituados, parte-se para o uso do MD, em que sua “[...] finalidade é didática” e sua “necessidade está na definição ou até mesmo na criação de um objeto possível de ser ensinado” (ABREU-TARDELLI; APOSTOLO, 2018, p. 364).

Quanto à sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), conforme a escola de gêneros de Genebra, trata-se de uma unidade de ensino composta por atividades a serem aplicadas de forma progressiva, compostas por uma apresentação da situação, avaliação inicial. Em seguida, vêm atividades divididas em módulos e que possuem temas e objetivos específicos visando ao desenvolvimento de capacidades de linguagem de um gênero (STUTZ, 2012). Finalmente, há a avaliação final, para verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem mediante o início da implementação da sequência e seu término. Essas capacidades de linguagem – ação, discursivas e linguístico-discursivas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017 [1993]) – são os conhecimentos mobilizados pelos alunos na procura por soluções para lidar com as atividades de linguagem que se apresentam a eles dentro de suas vivências.

Podemos, assim, definir as capacidades de linguagem do gênero em seus aspectos contextuais (emissor, receptor e seus papéis sociais, onde se produz e circula o gênero, com qual objetivo, conteúdos, como são mobilizados e organizados e etc); linguísticos (questões lexicais, de vocabulário, mecanismos de coesão nominal e verbal, de conexão, características dos períodos); e discursivos e enunciativos (vozes e modalizações, posições enunciativas, tipos de discursos, entre outros). (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009). Mais recentemente, temos, ainda, a expansão dessas capacidades mediante a proposição das capacidades de significação, que, conforme as autoras, buscam a construção de

sentido frente às práticas sociais com olhar às “[...] esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem.” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22-23). Assim, vemos que as capacidades de linguagem permitem

[...] desenvolver formas complexas de interação prática com o ambiente (esquema sensório-motor) e, portanto, conferir sentido aos objetos encontrados. Durante esse processo contínuo a criança “redescobre” o significado dos signos de sua linguagem ambiente e, ao interiorizar esses signos, as estruturas práticas da interação são transpostas para o nível mental e assim trazem as operações lógicas do pensamento (BRONCKART et al., 1996, p. 68).

Nesse sentido, ensinar língua inglesa no contexto da EI por meio do trabalho com o gênero de texto NR mostra-se pertinente para fortalecer os aspectos de desenvolvimento expostos pelo autor. A criança terá novas formas de interagir com o mundo que a rodeia, pois o configurará, também, em uma nova língua e nas suas diferentes possibilidades. Abaixo, expomos o gênero em foco e lembramos que o movimento de análise, dentro do MD, ocorrerá na seção 5, apresentando nesta etapa apenas uma primeira contextualização.

De acordo com o dicionário online Merriam-Webster, a palavra *nursery rhyme* foi catalogada pela primeira vez em 1816, sendo definida como “uma pequena rima para crianças e que geralmente conta uma estória³” (tradução nossa). Entretanto, sabe-se que as composições do gênero mais antigas datam a períodos anteriores ao século XV, quando eram utilizadas pelos pais como forma de entreter seus filhos. Por meio delas, contavam-se histórias rimadas que retratavam o cotidiano, os costumes, as crenças do seu povo. Dessa forma, vemos que as NR podem ser entendidas como canções de curto tamanho que são utilizadas para promover o contato lúdico entre as crianças e as pessoas ao seu redor: entretendo, fazendo “ninar” ou contando uma história. Assim, definimos as NR como:

³ “a short rhyme for children that often tells a story” (Def. 1. Merriam-Webster's Online Dictionary).

[...] melodias (que) passam de geração em geração, entoadas pelos adultos ajudam a entreter, embalar e fazer adormecer as crianças. Hoje em dia elas não são tão presentes na realidade infantil como antigamente devido às tecnologias existentes como os computadores, celulares, tablets, entre outras tecnologias. As cantigas geralmente eram usadas para o entretenimento e aprendizado das crianças de todas as idades em locais como colégios, Cmeis, parques, ruas, etc (CASCUDO, 2001, p. 102).

Desse modo, vemos que a utilização e os fins comunicativos das NR são muito diversos. Seu uso demonstra a possibilidade do trabalho com aspectos que contemplam também o desenvolvimento linguístico. Danielson (2000) aponta quatro benefícios interessantes das NR para as crianças, nas quais elas “a) aprendem características de pronúncia de uma língua, (b) adquirem novas palavras e conceitos, c) compreendem as bases para aprender a ler e escrever e começam a apreciar a poesia da NR⁴.” (DANIELSON, 2000, p. 7, tradução nossa).

Em tempo, é interessante observar que para compreender a configuração desse gênero faz-se necessário entender que há diversas tensões/forças que contribuem para a escolha do objeto de ensino e que os documentos prescritos são uma dessas importantes forças. Diante disso, na próxima seção nos debruçamos sobre os documentos oficiais que regem a EI⁵.

⁴ “(a) learn the intonation patterns of a language (b) learn new words and concepts, (c) understand the basis of learning to read and write, and (d) gain appreciation of poetry”.

⁵ Nesse sentido, Machado e Cristovão (2009) esclarecem que o processo de transposição didática quanto ao ensino de línguas faz surgir alguns problemas. Destacam-se os relacionados à seleção dos conteúdos a serem ensinados e os relacionados à autonomização de determinados objetos do conhecimento científico. Da mesma forma, algumas questões são tratadas como verdades absolutas na legislação e a questão da fragmentação dos conteúdos, impedindo, assim, o ensino macro dos conteúdos.

3 Prescrições para a Educação Infantil

Verificamos que, até pouco tempo⁶, acreditava-se, de acordo com o senso comum e diante de um saber não especializado, que as crianças eram matriculadas na EI apenas para serem cuidadas enquanto seus responsáveis estavam trabalhando. Eram vistas como seres incapazes de adquirir conhecimentos específicos nessa etapa, sendo carentes apenas de alguém que pudesse suprir suas necessidades básicas até que seus responsáveis viessem apanhá-las para retornar às suas casas.

Na mesma linha, o profissional dessa etapa era concebido como alguém que bastaria ter apenas algumas premissas básicas, como gostar de criança ou apenas ser mulher, uma vez que a atribuição de cuidado com a prole é visto como exclusiva apenas a ela, concebida como uma característica inata sua. Essa situação está mudando, pois, as crianças são expostas a práticas e conhecimento variados, uma vez que passaram a ser vislumbradas como sujeitos ativos de aprendizagem, ou seja, capazes de aprender desde a mais tenra idade. Nessa linha, a EI visa a proporcionar o desenvolvimento integral desse ser, conforme orientam as legislações educacionais vigentes.

A promulgação da nova LDB (BRASIL, 1996) marcou um grande avanço na conjuntura educacional e política do país, pois, pela primeira vez após os longos anos de ditadura militar, instituía-se uma lei que fora discutida com a sociedade civil, recebendo contribuições por meio de seus mais influentes pesquisadores e professores da educação em âmbito nacional. Marca-se, da mesma forma, uma abertura democrática como não vista, até então, no tangente à educação. Todavia, seu texto não deixa de denotar a influência exercida pelo Estado de modo a atender seus interesses. Vejamos, com relação aos aspectos citados há pouco, o que nos diz Rosemberg (2003):

A Lei brasileira vive, então, (um) momento complexo após a promulgação da LDB: de um lado, a busca de regulamentação dos serviços existentes sob a responsabilidade do setor da educação; de outro, a tentativa

⁶ Em alguns casos, ainda atualmente, infelizmente.

de reintrodução de antiga concepção de atendimento à criança pequena que reanima modelos assistencialistas já conhecidos da área (tais como creches filantrópicas, creches domiciliares, etc.) (ROSEMBERG, 2003 apud CAMPOS, 2017, p. 148).

Mais especificamente, em seu artigo 22, a LDB (BRASIL, 1996, p. 8) explicita que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando”, dito isso, é necessário entender como promover o desenvolvimento da criança de acordo com os documentos oficiais.

A mesma lei direciona quais aspectos deverão ser trabalhados, sendo eles: físico, psicológico, intelectual e social (art. 29), para ser uma educação que promova o desenvolvimento da criança de forma integral e integrada com o ambiente ao qual ela está inserida. Ressaltamos, ainda, a indissociabilidade entre o educar e o cuidar. Este último inerente às atribuições do professor, dado que estamos falando de crianças que necessitam da ajuda de um terceiro para suprir suas necessidades básicas durante os primeiros meses de vida, no caso de crianças muito pequenas, como, por exemplo, alimentar-se e receber cuidados de higiene pessoal. O profissional é, ainda, responsável por cuidar para que não se machuquem durante as atividades diárias ou sofram algum dano em decorrência dessas. A educação não deve ser obrigação exclusiva do educador, pois os conteúdos trabalhados na EI são complementares às ações da família e da comunidade, objetivando primar pela ampliação dos conhecimentos e experiências da criança, despertando a atenção ao ser humano e aos movimentos de transformação da natureza e da vida em sociedade. Desta última destacamos as regras de convivência com o outro, por exemplo.

No tangente à avaliação, mensura-se o processo de ensino e aprendizagem, e não o educando, pois a primeira etapa de ensino não busca instituir um pré-requisito de acesso, mas a promoção da criança ao ensino fundamental, sendo proibida a retenção das crianças em determinado nível/série/ano. Ademais, segundo o artigo 29, é indispensável o registro e acompanhamento do desenvolvimento do aluno, constituindo-se, da mesma forma, como um instrumento de reflexão do professor quanto à sua prática educativa. Esse registro é denominado de avaliação formativa (HAYDT, 2004 apud SANTOS,

2015, p. 6) e possibilita analisar se os objetivos foram alcançados, bem como aperfeiçoar a prática. Sobre isso, a autora ainda ressalta que

A ação avaliativa na Educação Infantil tem que negar qualquer tipo de determinação a priori de comportamento esperado. Isto porque a criança tem que ser observada como ser individual e com suas próprias características subjetivas, não podendo, com isso, ser colocada num mesmo patamar de outras crianças, como se fossem idênticas umas com as outras (SANTOS, 2015, p. 2).

Vemos que as prescrições contidas na LDB contemplam aspectos importantes quanto à prática educacional dos agentes inseridos como tutores do processo, sendo essencialmente o conhecimento sobre o documento, prezando pelo seu uso diário, de modo a orientar o trabalho pedagógico.

O RCNEI (BRASIL, 1998) coloca em destaque a necessidade de ampliar de forma progressiva as capacidades de comunicação e interação com o meio social. Nesse sentido, surgem e são pensadas as diferentes formas de linguagem e expressão, sendo elas a corporal, musical, plástica, oral e escrita, como expostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) – documento do qual o RCNEI é parte integrante. Assim, as formas de linguagem devem ser

[...] ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p. 63).

O documento em questão pretende ditar metas que façam com que as crianças possam desenvolver de forma integral as suas identidades, tornando-se cidadãos que cresceram com os direitos à infância devidamente reconhecidos.

As DCNEI (BRASIL, 2010) contemplam a criança como um ser histórico e de direitos que produz cultura e constrói sentidos nas diversas relações que estabelece com o mundo que a rodeia. Tudo isso por meio das mais variadas atividades, que devem sempre visar a construção da

identidade pessoal e coletiva do educando. Consideramos assim que a mudança gera a necessidade de buscar formas de aprendizagem significativa, sendo a inserção de práticas de linguagem por meio do trabalho com as NR um caminho.

Quanto aos aspectos legais, de acordo com Amorim e Dias (2011), as DCNEI (BRASIL, 2010) em vigência representaram um grande avanço com relação às diretrizes anteriores (BRASIL, 1999), uma vez que há, agora, “[...] a apresentação das concepções de currículo, de criança, e de Educação Infantil.” (AMORIM; DIAS, 2011, p. 131). Assim, inferimos que há à disposição um documento que contribui para fortalecer a formação docente quanto ao nível educacional em discussão.

Com relação às propostas pedagógicas, o documento supracitado estabelece que

[...] o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 1).

É necessário observar que esse documento trata do desenvolvimento das possibilidades ativas dos educandos, que para serem atingidas, demandam que eles sejam cuidados e educados em contextos facilitadores do desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, é papel do professor inserir as crianças em atividades desafiadoras “que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12). Sempre respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos, que, em suma, dizem respeito ao que as crianças devem ser capazes de relacionar para ser possível sua inserção social de forma organizada e completa.

Outro ponto importante a destacar nesse documento é a sua visão sociointeracionista de aprendizagem. Ele prevê que há de se respeitar as especificidades de cada faixa etária, bem como as singularidades individuais e coletivas, mas que, para acontecer o processo de ensino e aprendizagem, é imprescindível a promoção de

interações entre crianças de mesma idade e crianças de idade diferente. Nesse processo, o professor atua como mediador, estando ele atento às diversas possibilidades de aprendizagem que podem ser oferecidas aos alunos.

O documento mais recente, a BNCC (BRASIL, 2017), objetiva denotar os conhecimentos essenciais a que a criança, no caso da EI, deve ter acesso. Assim, está previsto como se dará e de que forma efetivará o currículo quanto aos objetivos e direitos de aprendizagem. Há, ainda, uma parte chamada de diversificada, que deverá ser incorporada no processo de aprendizagem, de modo a contemplar os aspectos regionais e locais, culturais e econômicos inerentes à comunidade escolar de uma determinada sociedade em que a criança está inserida.

A BNCC (BRASIL, 2017) apoia-se nas DCNEI (BRASIL, 2010), bem como partiu desta, de modo a formar uma criança como ser integral, a qual relaciona-se com o mundo a sua volta por meio de seu corpo e, nas diferentes vivências e linguagens, com os mais variados parceiros de interação. A EI busca propiciar situações que promovam o igual acesso à pluralidade de bens culturais, bem como, apoiada no currículo, promover direcionamentos do agir docente a fim de que as crianças possam constituir suas subjetividades.

Sendo assim, o texto prevê que deverão ser garantidos seis diferentes direitos de aprendizagens. Cabe, agora, explicitar cada um deles na tabela abaixo, a partir das proposições do documento em questão (BRASIL, 2017):

Quadro 01 – Direitos de aprendizagens

Direito de:	De que maneira o garantir:
Conviver	[...] com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (p. 36).
Brincar	[...] cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a

	produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (p. 36).
Participar	[...] ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (p. 36).
Explorar	[...] movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (p. 36).
Expressar/ Comunicar	[...] como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (p. 36).
Conhecer-se	[...] e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (p. 36).

Portanto, entendemos que as atividades situacionais e de interação propostas deverão fundamentar-se em oferecer diferentes experiências ao educando, que possam ser preparadas e efetivadas, de modo a garantir os direitos expostos acima em uma pluralidade de relações e sentidos a serem construídos pelas crianças.

Para que os direitos de aprendizagens possam ser oferecidos, é preciso que eles sejam articulados em cinco diferentes campos de experiências, os quais são:

- 1) O eu, o outro e o nós;
- 2) Corpo, gestos e movimentos;
- 3) Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- 4) Traços, sons, cores e imagens; e
- 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Como concebido acima, consideramos necessário explicitar, de modo mais detalhado, para que seja capaz de possibilitar um melhor entendimento das particularidades de cada um dos campos de experiências propostos no documento ainda em discussão (BRASIL, 2017):

Quadro 02 – Campos de experiências

Campo de experiência:	Descrição:
O eu, o outro e o nós	É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista (p. 38).
Corpo, gestos e movimentos	Expressam-se com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (p. 38).

Escuta, fala, pensamento e imaginação	Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (p. 39).
Traços, sons, cores e imagens	Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro (p. 40).
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.) (p. 40).

Assim, a base demanda que os campos de experiências, ao serem trabalhados, contemplem igualmente cada um dos direitos de aprendizagem nas situações interacionais da criança com o objeto de conhecimento.

Observamos, portanto, que o documento (BRASIL, 2017) não pode ser visto como currículo, mas sim como um parâmetro para que o professor compreenda, mais a fundo, o papel da EI e como desempenhar sua função quanto aos processos de aprendizagem e desenvolvimento do educando, de forma a não avaliá-los, mas sim as práticas.

Por fim, é de latente necessidade destacar que há, nos documentos, um movimento de isenção de responsabilidade pelo ensino de língua estrangeira por parte do Estado, uma vez que a legislação em análise não traz propostas para o ensino dessa disciplina na EI e no ensino fundamental I, que são a primeira parte da educação básica.

4 Metodologia de pesquisa

O estudo proposto prepondera a abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) e de caráter documental, por realizar uma análise a partir dos documentos prescritivos (BRASIL, 1996; 2010; 2017) que regulam o ensino na EI e do corpus das NR. A pesquisa documental é realizada a partir de um conjunto de textos sem tratamento analítico prévio (CELLARD, 2008) para explorar as recorrências da linguagem na constituição das dimensões de funcionamento do gênero supracitado, bem como para posterior transposição didática a partir dos elementos observados.

Analizamos 20 exemplares de textos, selecionados de acordo com a complexidade do tema, em um site específico sobre NR, dado que pretendemos realizar a prática em uma turma de EI que frequenta aulas de língua inglesa em um projeto municipal de contraturno. Com o corpus delimitado, passaremos para a confecção do modelo didático. Consideramos para análise os parâmetros contextuais, nível organizacional e enunciativo, bem como parâmetros de textualização (MACHADO; BRONCKART, 2009) e elementos não-verbais, tal como suas particularidades, de forma a compreender todos os fenômenos que o compõem. Com esses dados, será possível entender as dimensões que compõem o gênero e posteriormente construir uma sequência didática para ser desenvolvida no contexto discriminado acima.

A seguir, elencamos as NR analisadas:

Quadro 03 – Corpus de análise

“A sailor went to sea” (1)	“A wise old Owl” (2)
“Brahms Lullaby” (3)	“Brush, Brush, Brush Your Teeth” (4)
“Apple Pie ABC (Short)” (5)	“Doctor Foster” (6)
“Humpty Dumpty” (7)	“I Had a Little Nut Tree” (8)
“I’m a Little Snowman” (9)	“If All The World Were Paper” (10)
“Jack Be Nible” (11)	“Needles and Pins” (12)
“Old MacDonald Had a Farm” (13)	“Once I saw a Little Bird” (14)
“One, Two, Three, Four” (15)	“Rub a Dub Dub” (16)
“Sailing, Sailing” (17)	“See Saw Margery Daw” (18)
“The Seasons” (19)	“To Market, To Market” (20)

5 Resultados

Quanto às análises procedidas por meio do MD, verificamos que o gênero textual NR possui, em seu nível contextual, um emissor que se utiliza da canção com o objetivo de perpassar uma mensagem ao seu receptor, estando ele na história ou aquém dela. Com relação ao tempo, vemos que nas NR 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 13, e 14, o gênero contém uma progressão temporal marcada pelo uso de verbos no passado com ações que se sucedem. Portanto, essa marcação temporal é uma característica necessária quando há o intuito de contar uma história. Ademais, tem-se diversas temáticas abordadas nos textos, como, por exemplo, a ida ao mar (NR 1), dica de higiene bucal (NR 4), era medieval (NR 7), os animais da fazenda e seus sons (NR 13), estações do ano (NR 19), entre outras.

No nível organizacional, as NR escolhidas apresentam um layout formado na maioria das vezes por uma estrofe e poucos versos. A menor, apenas dois versos (NR 12), em seguida três (NR 17), quatro (NR 1, 2, 4, 9, 11, 15, 18 e 19) e com cinco ou mais (NR 3, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 16 e 20). As rimas constituem-se majoritariamente em sons consonantais simples, denotando a principal característica do gênero – a fácil memorização – e que promovem um jogo interessante de linguagem, alternando-se de forma contínua. O quadro abaixo oferece uma melhor visualização desse aspecto.

Quadro 04 – Métrica e rimas das NR selecionadas

Métrica	NR	Quantidade de rimas	Som rimado
A/B/B/A	1	2	i curto e i longo
A/A/B/B	2, 7, 9, 15, 20	2	k e d, l e n, at e out, ur e oor, ght e te, ig e og
A/A/B/B/A/B/A/B	3	2	t, d
Não há sequência métrica	4, 13	-	-
A/A/A/A/B/B	5	2	t e d
A/B/C/C/B	6	2	n
A/B/C/B	8, 11, 18	1	r, ck, er
A/B/C/C/B	10	2	ink, ee
A/A	12, 19	1	ins, y
A/B/A/B/C/D/E/C	14	3	ird, op, w
A/A/B/C/C/B	16	3	ub, e e ea, er
A/B/A	17	1	in

Fonte: elaborado pelos autores

Há, ainda, cinco tipos de sequência: explicativa, narrativa, descritiva, argumentativa e injuntiva, havendo o predomínio da narrativa, ou seja, a característica de contar uma história, como pode ser observado abaixo.

Quadro 05 – Tipos de sequência

Tipo de sequência	NR
Explicativa	12, 18, 19, 20
Narrativa	1, 5, 6, 7, 8, 13, 14, 17
Descritiva	9, 15
Argumentativa	2, 10, 16
Injuntiva	3, 4, 11

Fonte: elaborado pelos autores

De modo geral, vemos que as NR apresentam a recorrência de um narrador aquém da história e que, utilizando-se de entonação, rimas simples, ritmos, versos e repetição, torna-se um agente transmissor de uma mensagem (à exceção das NR 8, 9 e 14, que apresentam falas na primeira pessoa do singular), servindo-se do texto para relatar histórias diversas. Entretanto, observamos que há alterações verbais e temporais nas NR 4 e 9, as quais contêm verbos no injuntivo, pois expressam uma recomendação, ou ordem clara, que são marcadas pelo uso do ponto de exclamação. O narrador entra contato com seu receptor ao caracterizar a(s) personagem(s) da canção como podendo ser qualquer coisa, desde um navegante, um pássaro, uma torta de maçã, um velho tio, números etc. As opções são bastante variadas, pois apresentam tema, autoria, identidade e épocas diferentes. Algumas são curtas, possuindo geralmente apenas de duas a cinco estrofes (NR 1, 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 18 e 19), sendo, assim, dotadas de uma história com começo, meio e fim e inseridas no mundo imaginário disjuncto da ordem do narrar. A disjunção gera a capacidade de transportar a criança por meio da entoação a vislumbrar uma realidade diferente da sua, de fácil sentido e significação discursiva. Dessa forma, fica em acordo com as práticas sociais que vivencia, as quais possibilitam que se aproxime e interaja por meio do trabalho com as NR no dia a dia, permitindo à criança apropriar-se dos discursos presentes no gênero.

Passando ao nível enunciativo, composto pelas vozes e modalizações, vemos que

Ao escrever seu texto, o autor, agente da ação de linguagem, faz escolhas enunciativas, mesmo que inconscientes. No entanto, para que um texto seja pragmaticamente coerente, o autor precisa estar atento à distribuição de vozes e à marcação de modalizações no texto (QUEROZ, 2016, p. 153).

Percebemos que há sempre a voz de um narrador onisciente das ações e acontecimentos que se sucedem, inserido ou não na história. Esse narrador ordena o sequenciamento e sucessão dos fatos presentes na canção, pois cria uma áurea comparada ao teatro de fantoches. Uma vez que não é neutro quanto às ações, questiona, caracteriza a si e aos

outros personagens com o uso de adjetivos. Ainda, para que haja coerência no contar da história, segue, por exemplo, um ordenamento numeral (NR 15) ou sequência alfabética (NR 5). Quanto aos mecanismos de textualização, as NR escolhidas, sem exceção, apresentam coesão e coerência mútuas, pois os sintagmas verbais⁷ adequam-se à progressão temporal do texto (de modo a caracterizar a contação da história e transmitir sua mensagem, ou advérbios de frequência que, articulados à ação, enfatizam hábitos diários de higiene, por exemplo). Da mesma forma, dispõem de sintagmas nominais sempre relacionados e ligados aos elementos presentes no texto, com destaque para as anáforas pronominais.⁸

Dentro do parâmetro não-verbal, evidenciamos que as NR requerem informações extratextuais (NR 2 e 10) do seu leitor para que possam possuir sentidos claros. Fica evidente que possuem a capacidade de interagir com o imaginário do seu interlocutor, da mesma forma como podem propiciar não somente o desenvolvimento linguístico, mas, também, de expressão física, plástica e dramática. Esse gênero possibilita a aprendizagem em língua estrangeira considerando os diversos campos de experiência expostos na BNCC (BRASIL, 2017), visto que, pela junção de som, imagem impressas ou por meio de recursos tecnológicos, demanda-se o escutar, falar e cantar, pensar e imaginar. Paralelamente, as NR, ao serem entoadas na coletividade, geram consciência entre o eu, o outro e o nós diante das inúmeras possibilidades de trabalhar com o corpo por meio de gestos e movimentos, entre outros itens possíveis.

⁷ Bronckart (1999) assevera que a temporalidade e a aspectualidade são abordagens distintas quanto ao papel dos verbos. Nas NR, observamos esses dois aspectos de modo concreto naquele gênero sempre visando a organização temporal e a ordem dos processos.

⁸ Assim, possibilita ao texto tornar-se inteligível e dispor-se para ser significado pelo seu leitor.

6 Considerações finais

Concluimos que, mesmo que os documentos aqui expostos – LDB (BRASIL, 1996), BNCC (BRASIL, 2017), DCNEI (BRASIL, 2010) e RCNEI (BRASIL, 1998) – ajudem a nortear o ensino e busquem garantir os direitos de aprendizagem exigidos, a legislação brasileira peca, ainda, ao não prever o ensino de língua estrangeira ou adicional na primeira etapa da educação básica. Essa prática permitiria o aprofundamento dos aspectos trabalhados com as crianças, uma vez que seria possível oferecer nova gama de possibilidades de interação, não somente com o mundo dos signos, mas com todos os aspectos de inserção sociocultural e usos linguageiros que moldam os variados aspectos do desenvolvimento humano, permitindo, de fato, sua formação integral.

Por meio da nossa exposição, acreditamos ser primordial destacar a importância do trabalho com gêneros de texto na escola, sejam orais ou escritos, pois, como demonstrado, ele torna possível ao professor compreender as dimensões do gênero e as capacidades de linguagem que permeiam a intervenção didática e pedagógica.

Pudemos demonstrar que o trabalho com NR em um contexto de ensino de língua estrangeira para crianças que frequentam a EI, ancorado nas teorias do ISD, pode possibilitar o trabalho com as rimas das palavras e seus sons, assim como entoação e pronúncia. Não obstante, apreendem o gênero trabalhando de forma lúdica na SD aspectos evidenciados no MD e que são atrativas para as crianças, como temáticas variadas – desde tempos medievais – como hábitos de higiene, viagens marítimas, animais da fazenda, poesia, entre outras possibilidades. Da mesma forma, os educandos irão relacionar o gênero e os discursos que o compõe com a sua realidade e vivência social, possibilitando aprendizagem e desenvolvimento. Em conclusão, propicia uma maneira significativa para adequar o trabalho docente na EI para aliar-se às prescrições exigidas e que guiam a prática em sala de aula. Adicionalmente, trata-se, em nosso ver, de um instrumento fundamental para o educador, visto que norteia o ensino quanto às práticas de socialização, interação e brincadeira, visando ao que está vigente nos documentos prescritivos.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S.; APOSTOLO, M. C. *O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas*. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 16, n. 3, pp. 361-368, set/dez 2018.

AMORIM, A. L. N. de; DIAS, A. A.. *Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais*. Recife, 2012: UFPB, Revista Espaço do Currículo, v.4, n.2, pp.125-137, set 2011/mar 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (n. 9394/96). Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: MEC, SEB, 2017.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 1999; 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

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

BRONCKART, J.P. *Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Ana Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

_____; SCHNEUWLY, B., SCHURMANS, M. N. *Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva Vygostkiana*. Revista Brasileira de Educação, n. 3, 1996.

CAMPOS, Rosânia. *Educação infantil após 20 anos da LDB: avanços e desafios*. Tubarão: Revista Poiésis: Unisul, Tubarão, São Paulo, v.11, n. 19, p. 141 - 156, Jan/Jun 2017.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 10°. Ed. São Paulo: Editora Global, 2001.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CRISTOVÃO, V.L.L (Org.). *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina/PR, 2012.

_____, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. 2011. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-39.

Nursery rhyme. Dicionário online do Merriam-Webster. 25 fev. 2018. Disponível em: <[https://www.merriam-webster.com/dictionary/nursery rhyme](https://www.merriam-webster.com/dictionary/nursery%20rhyme)>.

DANIELSON, E. *The importance of nursery rhymes*. Departamento de Educação dos Estados Unidos, 2000. Disponível em <https://us.archive.org%2F20%2Fitems%2FERIC_ED442117%2FERIC_ED442117.pdf&pdf=true>. Acesso em 1º nov. 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª. ed. Porto Alegre, Artmed Bookman, 2006.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. *O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática*. Revista Moara, Belém, n. 26, 293 p., ago./dez., 2006.

DOLZ, Joaquim, PASQUIER, Auguste, BRONCKART, Jean-Paul. *A Aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?* Tradução de Cassiano Ricardo Haag. Nonada: Letras em Revista, 2017, no. 28. Disponível em <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109841>>. Acesso em 1º nov. 2019.

_____, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um Procedimento. *In: Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: _____*. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. pp. 21-48.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. 2009. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In: _____*, Anna Rachel [et al] (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 31-77.

_____, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *In: ABREU- TARDELLI, L. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.* (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

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.

SANTOS, Veruska Vieira dos. *A avaliação na educação infantil: análise do processo e suas modalidades*. Serra: Multivix, 2015.

SAYAKHAN, N. I.; BRADLEY, D. H. *Nursery rhymes as a vehicle for teaching english as a foreign language*. Raparin: Jornal da Universidade de Raparin, v. 6, n. 1, jun. 2019. Disponível em <<https://journal.uor.edu.krd%2Findex.php%2FJUR%2Farticle%2Fdownload%2F7%2F4%2F&fname=7-Article%20Text-9-2-10-20190715.pdf&pdf=true>>. Acesso em 1º nov. 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

STUTZ, L [et al.]. (Org.). *Modelos didáticos de gêneros textuais: as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

_____. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 2012, 388 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

VEÇOSSO, Cristiano E. *O interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochinov)*. Santa Maria: Revista Linguagens & Cidadania, v. 16, jan./dez., 2014.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

Recebido em: 14/03/2019

Aceito em: 18/10/2019

Title: Nursery rhymes text genre modeling as a proposal for English teaching in early childhood education